



# INFORME LATINOAMERICANO DEL ICCS 2009

**Actitudes y conocimientos cívicos  
de estudiantes de secundaria en  
seis países de América Latina**

*Wolfram Schulz  
John Ainley  
Tim Friedman  
Petra Lietz*



# **Informe Latinoamericano del ICCS 2009**

**Actitudes y conocimientos cívicos  
de estudiantes de secundaria en  
seis países de América Latina**

*Wolfram Schulz*

*John Ainley*

*Tim Friedman*

*Petra Lietz*



**Università degli Studi Roma Tre**  
*Laboratorio di Pedagogia sperimentale*

Copyright © 2011 Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA)

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en un sistema de recuperación de datos o transmitida en forma alguna ni por ningún medio (electrónico, electrostático, magnético, mecánico, fotocopiado, grabación o cualquier otro), sin autorización previa y por escrito del propietario de los derechos de autor.

ISBN/EAN: 978-90-79549-09-2

Para obtener copias de esta publicación comuníquese con:

Secretariado de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo

Herengracht 487

1017 BT Ámsterdam, Países Bajos

Teléfono + 31 20 625 3625

Fax + 31 20 420 7136

Correo electrónico: [Department@IEA.nl](mailto:Department@IEA.nl)

Sitio web: [www.iea.nl](http://www.iea.nl)

La Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo, conocida como IEA, es un consorcio internacional e independiente con sede en Ámsterdam que agrupa instituciones nacionales y agencias gubernamentales dedicadas a la investigación. Su principal objetivo es realizar estudios comparativos a gran escala sobre el logro educativo, con el fin de obtener una comprensión más profunda de los efectos de las políticas y las prácticas en los diversos sistemas educativos.

**Revisión y corrección:** Paula Wagemaker, de Editorial Services, Christchurch, Nueva Zelanda

**Diseño y producción:** Becky Bliss Design and Production, Wellington, Nueva Zelanda

**Impresión:** MultiCopy Netherlands b.v.

**Traducción al español:** Lorena Elejalde y Ana Cecilia Calle

**Revisión técnica de la traducción al español:** Wolfram Schulz, Ancell Scheker Mendoza, María Concepción Medina González, Marcela Alejandra Ortiz Guerrero, Carolina Lopera Oquendo y Maria Isabel Fernandes Cristóvão

**Revisión de estilo de la versión en español:** Fernando Carretero Socha

# Prólogo

Desde que se realizó el Estudio sobre Educación Cívica (CIVED, por su sigla en inglés) a finales de la década de los años 1990, los investigadores y las personas encargadas de desarrollar políticas educativas reconocen cada vez más el contexto regional como un aspecto importante de la educación cívica y ciudadana y su influencia en la manera que las personas asumen su papel como ciudadanos. Reconociendo esta situación, el equipo de investigación del ICCS implementó, como parte del estudio, módulos regionales para Asia, Europa y América Latina. Los investigadores del ICCS desarrollaron instrumentos regionales dentro de cada módulo, los cuales se aplicaron a una muestra de estudiantes de octavo grado después de que ellos finalizaron la prueba internacional y el cuestionario respectivo.

El ICCS se llevó a cabo entre 2006 y 2010; la mayor parte del trabajo de recolección de datos se realizó entre 2008 y 2009 por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA). Como consorcio internacional e independiente de agencias nacionales de investigación, durante más de 50 años la IEA ha llevado a cabo estudios comparativos a gran escala del logro educativo y ha elaborado informes sobre aspectos clave de los sistemas y procesos educativos.

Seis países vinculados al ICCS participaron en el Módulo Regional Latinoamericano, el cual forma parte de una iniciativa más grande en América Latina, el Sistema Regional para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Ciudadanas (SREDECC), patrocinado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). El SREDECC fue creado con el propósito de establecer un marco regional común para las competencias ciudadanas, un sistema de evaluación y criterios para una educación cívica y ciudadana eficaz.

Los seis países que participaron en el Módulo Regional Latinoamericano del ICCS forman parte del SREDECC. El deseo de establecer un sistema de evaluación en la región motivó su participación en el estudio ICCS de la IEA y esto se convirtió en uno de los componentes centrales del trabajo del SREDECC. Como grupo, los seis países recolectaron datos de casi 30.000 estudiantes de octavo grado en más de 1.000 escuelas. Estos datos se complementaron, cuando fue pertinente, con información contextual obtenida de los profesores, los directores de las escuelas y las coordinaciones nacionales del estudio.

El *Informe del Módulo Regional Latinoamericano de ICCS 2009* presenta los resultados de los análisis diseñados para investigar una serie de aspectos importantes de la educación cívica y ciudadana en América Latina. Estos aspectos incluyen el conocimiento cívico de los estudiantes, sus percepciones sobre las instituciones públicas, el Gobierno y el Estado de derecho, y sus actitudes básicas hacia la convivencia pacífica de diversos grupos dentro de la sociedad. Los resultados se extrajeron de los datos recolectados mediante la prueba regional y el cuestionario para los estudiantes y, cuando fue pertinente, por medio de los instrumentos internacionales.

Este es el cuarto informe de la serie de publicaciones sobre el ICCS, después de dos informes internacionales y un informe regional europeo. Le seguirán otras tres publicaciones: un informe regional para los países de Asia que participaron en el ICCS; una enciclopedia del ICCS con los enfoques de la educación cívica y ciudadana en los países participantes; y un informe técnico que documentará los procedimientos y proporcionará pruebas de la alta calidad de los datos recolectados. También se pondrá a disposición una base de datos internacional que podrá usarla la comunidad de investigadores en sus análisis secundarios.

El Módulo Regional Latinoamericano fue coordinado por un equipo liderado por el doctor Wolfram Schulz del Centro de Estudios Internacionales de ICCS, en el Consejo Australiano para la Investigación Educativa (ACER, por su sigla en inglés), en Melbourne, Australia, en cooperación con otros miembros del consorcio ICCS: la Fundación Nacional para la Investigación Educativa (NFER, por su sigla en inglés) en Slough, Reino Unido; el Laboratorio de Pedagogía Experimental



(LPS, por su sigla en italiano) de la Universidad Tre de Roma, Italia; el Secretariado de la IEA; el Centro de Investigación y Procesamiento de Datos de la IEA y los coordinadores nacionales del proyecto. Los miembros del Comité Asesor del ICCS y otros consultores apoyaron el desarrollo del proyecto en todas sus etapas.

El desarrollo de los instrumentos regionales se hizo según las recomendaciones de un grupo de expertos compuesto por representantes de cada país participante y presidido por el profesor Fernando Reimers de la Universidad de Harvard, Estados Unidos. El doctor Eugenio González, del Instituto de Investigación IEA-ETS, apoyó el proceso de preparación e implementación de instrumentos del módulo regional.

En nombre de la IEA, expreso mis agradecimientos a todos los investigadores que contribuyeron al éxito del Módulo Regional Latinoamericano. Quiero agradecer especialmente a los autores del informe: Wolfram Schulz, John Ainley, Tim Friedman y Petra Lietz. También al profesor Cristian Cox de la Pontificia Universidad Católica de Chile, quien aportó valiosos comentarios sobre el borrador del informe en calidad de revisor experto.

Asimismo, hago extensiva mi gratitud a los coordinadores nacionales de los seis países participantes por sus comentarios sobre este borrador. Los estudios de la IEA se hacen a través de equipos nacionales liderados por coordinadores nacionales de investigación, quienes los dirigen y ejecutan en cada país. Su contribución es siempre muy valiosa para la IEA.

El Comité Editorial y de Publicación de la IEA hizo sugerencias útiles que mejoraron el borrador del informe. Paula Wagemaker editó el documento y contribuyó significativamente a darle forma a la versión final.

Los estudios internacionales sobre logro educativo, como el ICCS, no serían posibles sin la participación de un gran número de estudiantes, profesores, directores de escuelas y encargados de diseñar políticas. Su compromiso trae grandes beneficios al mundo de la educación.

Por último, quiero agradecer a los patrocinadores del estudio. Un proyecto de esta magnitud no hubiera sido posible sin un considerable apoyo financiero. Los fondos destinados al para el Módulo Regional Latinoamericano del ICCS fueron proporcionados por el Banco Interamericano de Desarrollo a través del SREDECC y por los ministerios de Educación de los países participantes.

*Dr. Hans Wagemaker*  
DIRECTOR EJECUTIVO, IEA



# Contenido

<i>Prólogo</i>	3
<i>Lista de tablas, figuras y gráficos</i>	7
<b>Resumen ejecutivo</b>	<b>9</b>
Acerca del Módulo Regional Latinoamericano del ICCS	9
Contextos para la educación cívica y ciudadana	9
Conocimiento cívico	10
Percepciones sobre las instituciones públicas y el Gobierno	10
Actitudes hacia la convivencia pacífica	10
Hogar, escuela y comunidad	11
Conclusiones	11
<b>Capítulo 1. Introducción</b>	<b>13</b>
Antecedentes	13
Preguntas generales de investigación y marco conceptual	15
Instrumentos	16
Países participantes, población, diseño muestral y recolección de datos	17
Visión general del informe para América Latina	19
<b>Capítulo 2. Contextos para la educación cívica y ciudadana en América Latina</b>	<b>21</b>
Características de los países y sus sistemas educativos	21
Antecedentes y objetivos de la educación cívica y ciudadana	24
Enfoques de la educación cívica y ciudadana	27
Resumen	29
<b>Capítulo 3. Conocimiento cívico de los estudiantes</b>	<b>31</b>
Evaluación del conocimiento cívico	32
Desempeño de los estudiantes en los ítems sobre conocimiento cívico del Módulo Regional Latinoamericano	32
Variación en el conocimiento cívico en América Latina	36
Resumen	39
<b>Capítulo 4. Percepciones de los estudiantes sobre las instituciones públicas y el Gobierno</b>	<b>41</b>
Confianza de los estudiantes en las instituciones y apoyo a los partidos políticos	41
Actitudes de los estudiantes hacia los gobiernos autoritarios y las dictaduras	44
Percepciones de los estudiantes sobre la corrupción y la obediencia a la ley	47
Resumen	51
<b>Capítulo 5. Actitudes de los estudiantes hacia la convivencia pacífica</b>	<b>53</b>
Actitudes de los estudiantes hacia su país y su sentido de identidad latinoamericana	53
Sentimientos de empatía de los estudiantes y actitudes hacia la diversidad	57
Percepciones de los estudiantes sobre la agresión, la violencia y el conflicto	62
Resumen	66
<b>Capítulo 6. Los contextos de aprendizaje de la educación cívica</b>	<b>69</b>
Contexto familiar	69
Contexto escolar	72
Contexto de la comunidad	76



Resumen	79
<b>Capítulo 7. Conclusiones y discusión</b>	<b>83</b>
Contextos nacionales para la educación cívica y ciudadana	83
Variaciones en los aspectos del conocimiento cívico específicos de la región	84
Percepciones sobre las instituciones públicas y el Gobierno	84
Actitudes hacia la convivencia pacífica	85
La influencia de los contextos familiar, escolar y comunitario	85
Posibles implicaciones para la política pública y las prácticas	86
Futuras orientaciones para la investigación en América Latina	87
<b>Anexos</b>	<b>89</b>
A. Diseño de instrumentos, muestras y tasas de participación	89
B. Percentiles y desviaciones estándar en conocimiento cívico	91
C. Construcción de la escala de ítems de los cuestionarios	92
D. Mapas de ítems por puntaje en la escala de los cuestionarios	93
E. Organizaciones y personas que participaron en el ICCS	102
<b>Referencias</b>	<b>107</b>



# Resumen ejecutivo

## Acerca del Módulo Regional Latinoamericano del ICCS

El Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) examinó cómo los países preparan a los jóvenes para asumir sus roles como ciudadanos. Preparar a los estudiantes para ejercer la ciudadanía implica desarrollar el conocimiento y la comprensión pertinentes, así como fomentar la formación de actitudes positivas para ser un ciudadano. La estructura de la evaluación del ICCS contiene las descripciones del marco conceptual (Schulz, Fraillon, Ainley, Losito y Kerr, 2008).

Los contextos regionales son importantes para la educación cívica y ciudadana porque definen la manera en que las personas asumen sus roles como ciudadanos. Además del estudio internacional principal, el ICCS incluyó módulos regionales para Europa, América Latina y Asia.

Este informe del ICCS, enfocado en los seis países que participaron en el Módulo Regional Latinoamericano del estudio, se basa en un cuestionario regional para los estudiantes y en una prueba de conocimientos específicos de la región, así como en datos obtenidos de los instrumentos internacionales para estudiantes y escuelas. Se recomienda analizar este informe para América Latina a la luz de los informes internacionales de los resultados del ICCS (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr y Losito, 2010a; 2010b).

Los resultados presentados en esta publicación se basan en datos recolectados de muestras aleatorias de casi 30.000 estudiantes de octavo grado en más de 1.000 escuelas de los seis países latinoamericanos participantes en el ICCS. El Módulo Regional Latinoamericano forma parte de una iniciativa más amplia conocida como Sistema Regional para la Evaluación y el Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC), cuyo propósito es establecer un marco regional común para las competencias ciudadanas, los criterios básicos para una educación ciudadana efectiva y un sistema de evaluación de los resultados de esta área de educación.

El Módulo Regional Latinoamericano del ICCS investigó las variaciones en el conocimiento cívico entre los seis países, así como los aspectos específicos del conocimiento cívico de esta región. También generó información sobre las percepciones de los estudiantes acerca de las instituciones públicas, las formas de gobierno, las prácticas corruptas y la obediencia a la ley.

Los datos recolectados también aportaron información sobre las actitudes de los estudiantes en relación con la convivencia pacífica y con su país y la región latinoamericana; sus actitudes respecto al sentido de empatía, a la tolerancia hacia las minorías y en torno al uso de la violencia. Estos datos, además, permitieron explorar los contextos de aprendizaje sobre ciudadanía, particularmente el hogar, la escuela y la comunidad. Adicionalmente, el informe describe el contexto particular para la educación cívica y ciudadana que se evidenció en cada uno de los seis países.

## Contextos para la educación cívica y ciudadana

Los temas comunes en los programas curriculares para la ciudadanía de los seis países latinoamericanos participantes en el ICCS incluyeron: conflicto violento, democracia, interés general en el desarrollo sostenible y el medio ambiente, asuntos relacionados con la globalización, la tolerancia, la pluralidad y la inclusión social y política de amplios segmentos de la sociedad que anteriormente estaban excluidos.

Los países consideraron que la educación cívica y ciudadana es importante. En tres de los seis países, esta área de educación ha sido objeto de debate público. La mayoría de los países ha experimentado una ampliación de la educación cívica y ciudadana en asuntos como la inclusión de los valores democráticos y las habilidades de participación. Sin embargo, los datos también mostraron que el examen y la evaluación de los contenidos cívicos y de ciudadanía no son prácticas comunes.



## Conocimiento cívico

Los resultados del ICCS indican que el conocimiento cívico en los países latinoamericanos que participaron en el estudio tiende a ser relativamente bajo. El puntaje promedio en conocimiento cívico en la región está más de media desviación estándar internacional por debajo del promedio de todos los países participantes. En cinco de los seis países, más de la mitad de los estudiantes se ubicó en el nivel 1 de desempeño o por debajo de este.

Estos resultados indican que la mayoría de los estudiantes de estos países no están familiarizados con el concepto de democracia representativa como sistema político y que carecen de conocimientos específicos sobre las instituciones, los sistemas y los conceptos. El conocimiento cívico de muchos estudiantes de estos países no supera el conocimiento básico de los principios fundamentales o de los conceptos generales.

Los resultados derivados de la prueba regional de conocimiento cívico evidenciaron que los estudiantes de los seis países desconocen en gran medida las consecuencias de las dictaduras en América Latina y las características de los gobiernos autoritarios. Sin embargo, la mayoría fue capaz de identificar las razones por las cuales la justicia por cuenta propia no es apropiada y los motivos de la prohibición del suministro de alcohol y tabaco a los menores de edad. En la región, los estudiantes de básica secundaria de los países con un Índice de Desarrollo Humano (IDH) más alto tienen los niveles más altos de conocimiento cívico.

## Percepciones sobre las instituciones públicas y el Gobierno

Los estudiantes de los países latinoamericanos que participaron en el ICCS mostraron niveles relativamente bajos de confianza en los partidos políticos, las cortes, los tribunales de justicia y la policía, mientras que la gran mayoría manifestó confianza en las fuerzas armadas, las escuelas y los medios de comunicación. Sin embargo, se presentaron importantes diferencias en los niveles de confianza entre los países. Además, en México y República Dominicana un porcentaje considerablemente mayor de estudiantes que en Chile, Colombia y Paraguay afirmó preferir un partido político sobre los demás. Aunque la mayoría de los estudiantes no está de acuerdo con las formas autoritarias de gobierno, más de la mitad considera que las dictaduras se justifican cuando traen orden y seguridad o beneficios económicos. Los hombres presentan una tendencia mayor a tener una actitud favorable hacia los gobiernos autoritarios que las mujeres.

En general, los estudiantes no aceptan las prácticas corruptas en el gobierno. Sin embargo, los hombres se mostraron más propensos a consentir estas prácticas que las mujeres. Ellos se inclinaron más que las mujeres a aceptar la desobediencia a la ley en ciertas circunstancias. La aceptación de los estudiantes hacia la desobediencia a las leyes depende de las circunstancias, y aquella fue mayor cuando se consideró la única manera de ayudar a la familia.

Las actitudes hacia los gobiernos autoritarios, las prácticas corruptas en el Gobierno y la aceptación de la desobediencia a la ley están asociadas al conocimiento cívico. Los estudiantes con un mayor nivel de conocimiento tienden a presentar un menor grado de aceptación de gobiernos autoritarios, corrupción en el Gobierno y justificaciones para desobedecer la ley. Este patrón sugiere que el incremento en los niveles de conocimiento cívico es un elemento importante para el desarrollo de las sociedades democráticas.

## Actitudes hacia la convivencia pacífica

Los estudiantes de los países latinoamericanos que participaron en el ICCS expresaron, en general, actitudes positivas hacia su país y mostraron un sentido relativamente fuerte de identidad latinoamericana. Aquellos con actitudes más positivas hacia su país reportaron también un sentido más fuerte de identidad regional.



La mayoría de los estudiantes de la región expresó sentimientos de empatía hacia compañeros que están sufriendo adversidades, pero las mujeres fueron más compasivas que los hombres. Más de la mitad de los estudiantes tendió a aceptar a los grupos minoritarios como sus vecinos. Sin embargo, la aceptación de las personas homosexuales o con sida fue menor. Los estudiantes con actitudes más favorables hacia la diversidad en sus vecindarios exhibieron niveles más altos de conocimiento cívico. La mayoría afirmó no estar de acuerdo con el uso de la violencia. No obstante, en todos los países, excepto en uno, más de la mitad opinó que la justicia por cuenta propia se justifica cuando las autoridades no hacen su trabajo.

### **Hogar, escuela y comunidad**

Al igual que en la mayoría de los países que participaron en el ICCS, en Latinoamérica el conocimiento cívico está estrechamente asociado al contexto familiar. Los estudiantes cuyos padres trabajan en ocupaciones de mayor estatus y tienen un mayor interés en asuntos políticos y sociales mostraron niveles de conocimiento cívico más altos. Hubo grandes diferencias entre estudiantes de escuelas privadas y escuelas públicas: en tres de los seis países, las diferencias entre los tipos de escuelas siguieron siendo significativas incluso después de controlar por el estatus socioeconómico de los estudiantes y el contexto social de las escuelas.

La mayoría de los estudiantes de la región han recibido educación sobre contenido cívico por sus profesores o en asignaturas relacionadas con las ciencias humanas y sociales. En general, la mayoría afirmó haber discutido una amplia variedad de temas cívicos en la escuela, incluyendo los derechos y responsabilidades de los ciudadanos, el uso ilegal de drogas, el sida, la integración de las minorías y la disposición de infraestructura y servicios para personas con discapacidades.

En los seis países hubo diferencias en el conocimiento cívico entre estudiantes de comunidades urbanas y rurales. Sin embargo, estas diferencias tienden a desaparecer cuando se toman en consideración los efectos del contexto socioeconómico de los estudiantes y el contexto social de las escuelas.

### **Conclusiones**

Los datos revelaron muchos factores contextuales comunes para la educación cívica y ciudadana en la región. Los enfoques curriculares de la educación cívica y ciudadana en los seis países se orientan hacia la construcción y el fortalecimiento de sociedades más incluyentes, pacíficas y democráticas. Sin embargo, los puntajes de los estudiantes en la escala de conocimiento cívico del ICCS mostraron que muchos estudiantes latinoamericanos tienen un conocimiento cívico limitado. Existe una falta general de conocimiento en torno a las formas no democráticas de gobierno y la mayoría de los estudiantes consideraron que las dictaduras pueden justificarse en determinadas circunstancias. La relación entre los niveles más altos de conocimiento cívico y el rechazo a los gobiernos autoritarios, las prácticas corruptas y las excusas para violar la ley sugiere que mejorar el aprendizaje cívico sería un paso importante en el fortalecimiento de la democracia y la sociedad civil en América Latina.

Al parecer, los factores socioeconómicos pueden influir de diferentes maneras en el conocimiento cívico de los estudiantes, quienes reciben influencias directas no solo de su contexto familiar, sino del contexto escolar en interacción con otros factores de la escuela y la comunidad. Este patrón de influencia puede verse también desde una perspectiva más amplia: los países con un desarrollo económico, social y educativo más alto tienen estudiantes con los niveles más altos de conocimiento cívico. Lo importante aquí es la aparente relación entre un bajo nivel de conocimiento cívico y la inequidad, ambos aspectos presentes en los países de la región.



# Introducción

Este informe describe los resultados del Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) para los seis países de América Latina que participaron en él. Se enfoca en aspectos de particular importancia para la región y se debe abordar como parte del contexto más amplio de las publicaciones de este estudio (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr y Losito, 2010a; 2010b).

El ICCS indagó cómo una serie de países preparan a sus jóvenes para asumir sus roles como ciudadanos, y analizó el conocimiento y la comprensión de los estudiantes sobre temas relacionados con el civismo y la ciudadanía, así como sus actitudes, percepciones y actividades cívicas y ciudadanas. Además, examinó las diferencias de resultados entre los países, y exploró cómo las diferencias entre los países se relacionan con las características de los estudiantes, los contextos de la escuela y la comunidad y las características de las naciones.

Como parte de este estudio internacional, muchos países participaron en módulos regionales para Asia, Europa y América Latina, los cuales se diseñaron para abordar los aspectos específicos de la educación cívica y ciudadana de estas regiones. El Módulo Regional Latinoamericano forma parte de una iniciativa más amplia conocida como SREDECC (Sistema Regional para la Evaluación y el Desarrollo de Competencias Ciudadanas). El SREDECC, financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), se creó con el propósito de establecer un marco regional común para las competencias ciudadanas, crear un sistema de evaluación y definir criterios básicos para una educación ciudadana efectiva. Los seis países de la región que participaron en el ICCS forman parte del SREDECC. Su participación en el módulo regional atiende al compromiso del SREDECC de establecer un sistema de evaluación en América Latina, y aquella se convirtió en uno de los componentes centrales de la iniciativa del SREDECC.

El equipo de investigación del ICCS, en colaboración con los coordinadores nacionales de investigación (NRC, por sus siglas en inglés) y con expertos de los seis países, desarrolló un instrumento regional para estudiantes que consiste en una prueba cognitiva corta y un cuestionario. Las preguntas se diseñaron con el fin de recolectar datos sobre aspectos cívicos y ciudadanos específicos de la región que estuvieran relacionados con el marco de evaluación general del ICCS (Schulz, Fraillon, Ainley, Losito y Kerr, 2008), pero que no se hubieran incluido en los instrumentos internacionales.

En este informe no solo se presentan los resultados de la recolección de datos regionales sino que también se usa la información recolectada mediante los instrumentos internacionales de estudiantes, profesores y escuelas. Además, se examina la variación entre los seis países que participaron en el estudio, se comparan los resultados nacionales e internacionales del ICCS y se revisan los factores asociados con los resultados del aprendizaje cívico y ciudadano.

## Antecedentes

El ICCS se desarrolló a partir de los estudios sobre educación cívica realizados anteriormente por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), incluido el Estudio sobre Educación Cívica (CIVED, por su sigla en inglés) de la IEA, que se llevó a cabo en 1999 (Torney-Purta, Lehmann, Oswald y Schulz, 2001; Torney-Purta, Schwillie y Amadeo, 1999). En Chile y Colombia, países que participaron en el CIVED, los resultados de este estudio tuvieron un impacto sobre el contenido y la naturaleza del currículo y los estándares nacionales de cada país (Reimers, 2007). Un estudio comparativo que usó datos de Chile, Colombia, Portugal y Estados Unidos, obtenidos a partir del CIVED, y que fue financiado por la Organización de Estados Americanos (OEA), reveló niveles relativamente bajos de comprensión de temas cívicos en estos dos países latinoamericanos, así como la desconfianza hacia las instituciones políticas formales (Torney-Purta y Amadeo, 2004).



Desde principios de la década de los años 1980, gran parte de los países latinoamericanos han regresado a la democracia después de un largo periodo de gobiernos militares (Payne, Zovatto y Mateo Díaz, 2007). Con excepción de Cuba, todos los países de América Latina realizan actualmente elecciones populares y casi todos han logrado avances en derechos humanos y tradiciones democráticas. Sin embargo, un estudio de opinión pública realizado en el 2004 por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en países de América Latina reveló que menos de la mitad de los ciudadanos adultos (43%) tiene orientaciones democráticas claras. El 27% de los adultos expresó convicciones antidemocráticas; este porcentaje fue ligeramente superior (29%) entre los adultos jóvenes. Además, más de la mitad de los encuestados estuvo de acuerdo con las formas autoritarias de gobierno cuando estas resuelven problemas económicos (PNUD, 2004).

Un sondeo de opinión realizado recientemente en siete países de América Latina, incluidos Chile, Colombia, Guatemala y México, sugiere que el apoyo a la democracia está asociado al nivel educativo de los encuestados: los adultos con educación secundaria completa tuvieron una mayor tendencia a considerar que la democracia es la mejor forma de gobierno (Valenzuela, Schwartzman, Biehl y Valenzuela, 2008). El mismo estudio reveló altos niveles de desconfianza hacia las instituciones políticas y más de la mitad de los encuestados afirmó no confiar o tener muy poca confianza en el Gobierno, el Congreso, los representantes electos o las autoridades locales.

Reimers (2007, p. 7) identificó que los siguientes aspectos tienen consecuencias significativas en la ciudadanía democrática:

- La pobreza y la desigualdad persistentes que limitan las oportunidades de participación social y política de amplios sectores de la población.
- La reaparición de formas autoritarias de gobierno en algunos países de América Latina.
- La expansión del crimen y la violencia (a menudo relacionados con el tráfico de drogas) que minan el Estado de derecho y las instituciones democráticas.
- La persistente subordinación de las instituciones públicas a los intereses de los partidos políticos, los políticos, los burócratas o los sindicatos, así como la corrupción, factores que socavan la eficacia de los servicios públicos y la confianza de los ciudadanos.

A pesar de la introducción de la educación pública en América Latina a principios del siglo XX, todavía hay vastos sectores de la población de esta región con acceso limitado a la educación secundaria, y la educación superior tiende a estar restringida a los sectores más privilegiados de la sociedad latinoamericana (Reimers, 2006). Desde el decenio de los años 1990 ha habido un reconocimiento creciente de la importancia de la educación para superar la pobreza y fortalecer la democracia en América Latina. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) de la ONU, por ejemplo, recomendó el aumento de los recursos para este sector, la descentralización de los sistemas educativos y una mayor rendición de cuentas (CEPAL de las Naciones Unidas, 1992).

Los datos recolectados por la CEPAL muestran aumentos considerables en el número de estudiantes que completaron su educación primaria y secundaria entre 1990 y 2005. Aunque la relación entre la terminación de la educación de los jóvenes y los niveles educativos de sus padres sigue siendo fuerte, la desigualdad respecto al nivel de educación parece ser hoy en día un asunto menos relevante que la desigualdad de ingresos (Cox, 2010, p. 21).

En el contexto de las iniciativas para mejorar la evaluación, un número cada vez mayor de países ha implementado, desde la década de los años 1990, programas de evaluación que incluyen la participación en estudios internacionales (realizados por la IEA o la OCDE) o regionales (realizados por la oficina regional de la UNESCO) (Reimers, 2003). En 1999, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) encargó una revisión del estado de la educación cívica en América Latina, el cual produjo recomendaciones sobre el uso de la educación para promover la democracia (Tibbits y Torney-Purta, 1999). Una investigación posterior realizada a partir de datos de Colombia y Chile obtenidos en el CIVED recomendó llevar a cabo una evaluación regional sobre esta área de



aprendizaje (Torney-Purta y Amadeo, 2004). Artículos posteriores sobre el estado de la educación cívica y ciudadana (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005; Reimers y Villegas-Reimers, 2005) sirvieron como base para la iniciativa regional en esta área financiada por el BID. Como se señaló, el BID también apoyó la participación de países latinoamericanos en el ICCS.

### **Preguntas generales de investigación y marco conceptual**

El Marco de Evaluación del ICCS (Schulz *et al.*, 2008) contiene las preguntas generales de investigación que guiaron este estudio, las cuales se relacionan con:

1. Las variaciones en el conocimiento cívico de los estudiantes.
2. Los cambios en el conocimiento cívico de los estudiantes desde 1999.
3. El interés de los estudiantes y su disposición a participar en la vida pública y política.
4. Las percepciones de los estudiantes sobre las amenazas a la sociedad civil.
5. Las características de los sistemas educativos, las escuelas y las aulas en relación con la educación cívica y ciudadana.
6. El contexto y los antecedentes de los alumnos y su relación con los resultados en educación cívica y ciudadana.

En esta publicación, estas preguntas generales de investigación se usan como directrices al reportar los resultados para Latinoamérica. Sin embargo, también nos enfocamos en los aspectos de especial importancia para la región.

El diseño del instrumento regional estuvo alineado al marco regional, el cual se desarrolló y vinculó al marco internacional, pero incluye elementos relevantes para la región. Usando como base una revisión de las definiciones actuales de estos elementos, el grupo regional de expertos del ICCS, conformado por académicos de cada país participante, delineó los conocimientos, actitudes / valores y competencias que debían investigarse. Dentro de cada una de estas dimensiones, el grupo identificó tres temas: *convivencia pacífica*, *participación democrática* y *pluralidad y diversidad*.

En su revisión de las diferencias entre las conceptualizaciones internacionales y regionales de civismo y ciudadanía, Cox (2010, p. 41f) identificó las siguientes diferencias respecto a América Latina:

- El énfasis de la región en los riesgos asociados tanto con los gobiernos democráticos como con los autoritarios, así como en los asuntos relacionados con la transición de regímenes dictatoriales hacia la democracia que reflejan el contexto histórico de América Latina.
- El concepto más restrictivo de sociedad civil en la región, el cual excluye los asuntos relativos a la economía.
- La inclusión de dimensiones internacionales en la conceptualización de civismo y ciudadanía en el estudio internacional, mas no en la regional, especialmente de aquellas relacionadas con las instituciones supranacionales o intergubernamentales.
- El énfasis dentro del marco internacional del ICCS de la participación ciudadana como participación cívica y dentro del marco regional como participación democrática.
- La no inclusión de algunos conceptos (por ejemplo, la autoeficacia de la ciudadanía y la negociación / resolución de conflictos) en la conceptualización de civismo y ciudadanía en América Latina.

El instrumento regional fue diseñado para evaluar los siguientes aspectos principales:

- El sentido de identidad latinoamericana de los estudiantes.
- El conocimiento y las actitudes de los estudiantes hacia el gobierno autoritario y la dictadura.



- El conocimiento y las actitudes de los estudiantes hacia las prácticas corruptas en el Gobierno y/o en los servicios públicos.
- El conocimiento y las actitudes de los estudiantes hacia las leyes.
- El conocimiento de los estudiantes sobre la discriminación y sus actitudes hacia la diversidad.
- El conocimiento y las actitudes de los estudiantes hacia el uso o el rol de la violencia en la sociedad.

## Instrumentos

Se aplicaron varios instrumentos a los estudiantes que formaron parte de la muestra del ICCS en los países latinoamericanos que participaron, y esos incluyeron:

- *Prueba cognitiva internacional para el estudiante*: conformada por 80 ítems que midieron el conocimiento, el análisis y el razonamiento cívico y ciudadano. Los ítems se distribuyeron en siete cuadernillos (cada uno de los cuales contenía tres de un total de siete bloques de ítems) de acuerdo con un diseño de rotación balanceada (véase la tabla A.1 del anexo A). Cada estudiante contestó un cuadernillo, con una duración de 45 minutos. Por lo general, los ítems cognitivos presentados a los estudiantes contenían material contextual que sirvió como una breve introducción a cada ítem o grupo de ítems.
- *Cuestionario internacional para estudiantes (40 minutos de duración)*: usado para obtener las percepciones de los estudiantes acerca del civismo y de la ciudadanía, así como información del contexto y de sus antecedentes.
- *Prueba cognitiva latinoamericana (15 minutos de duración)* para el estudiante.
- *Cuestionario latinoamericano para el estudiante (15 minutos de duración)*.

El tiempo total de evaluación para los estudiantes de estos países fue de aproximadamente dos horas. Ellos respondieron primero la prueba cognitiva internacional y después el cuestionario internacional. En seguida, diligenciaron la prueba y el cuestionario latinoamericano.

El ICCS también incluyó un conjunto de instrumentos internacionales diseñados para recolectar información de los profesores y sobre estos, las escuelas y los sistemas educativos. Este conjunto constaba de dos instrumentos:

- *Cuestionario para el profesor (30 minutos de duración)*: en este se solicitó información acerca de sus percepciones sobre la educación cívica y ciudadana en sus escuelas, así como sobre la organización y la cultura escolar, además de sus funciones y experiencia en la enseñanza.
- *Cuestionario para la escuela (30 minutos de duración)*: en este, los directores suministraron información sobre las características, la cultura y el clima escolar y la educación cívica y ciudadana impartida en sus respectivas instituciones.

Los coordinadores nacionales de investigación (NRC, por su sigla en inglés) para la región recopilaron la información obtenida de los expertos de cada país, a través de una encuesta nacional de contexto realizada en línea. Esta se refiere a la estructura del sistema educativo, la educación cívica y ciudadana en los currículos nacionales y los desarrollos más recientes en educación cívica y ciudadana.

El desarrollo de los instrumentos internacionales y latinoamericanos del ICCS constó de tres fases:

- *Construcción de los ítems de las pruebas y cuestionarios*: este trabajo se hizo con base en el marco de evaluación del ICCS e incluyó pruebas piloto de menor escala en algunos de los países participantes, así como un gran número de consultas con los coordinadores nacionales de investigación y con consultores expertos.
- *Pilotaje de la prueba internacional en todos los países participantes*: durante esta fase se recolectaron datos de pequeñas muestras de escuelas, estudiantes y profesores.
- *Revisión final del material* a la luz de los resultados de la prueba piloto y de los comentarios y observaciones de los centros nacionales y los consultores expertos.



El informe técnico del ICCS incluirá información más detallada sobre el desarrollo del Módulo Regional Latinoamericano (Schulz, Ainley y Fraillon, 2011). En vista de la importancia de garantizar la comparabilidad y la pertinencia de la medición en este estudio debido a la diversidad de países participantes, los datos obtenidos en la prueba piloto del ICCS se usaron en la revisión exhaustiva de la validez trasnacional de los ítems, tanto de la prueba cognitiva como de los cuestionarios<sup>1</sup>.

### Países participantes, población, diseño muestral y recolección de datos

Treinta y ocho países<sup>2</sup> participaron en el ICCS. Entre ellos, 26 de Europa, seis de América Latina, cinco de Asia y uno de Oceanía. Los seis países latinoamericanos que participaron en el ICCS también formaron parte del módulo regional. Como ocurre con otros estudios de la IEA, todos los países afiliados fueron invitados a participar en el ICCS. Las autoridades de cada país invitado decidieron su participación o no en el estudio.

La figura 1.1 muestra la ubicación geográfica de los países latinoamericanos participantes. El capítulo 2 de este informe ofrece información detallada sobre los contextos para la educación cívica y ciudadana en estos países.

**Figura 1.1.** Países participantes en el Módulo Regional Latinoamericano del ICCS 2009



<sup>1</sup> Schulz (2009) proporciona y describe ejemplos de diferentes enfoques metodológicos usados para evaluar la equivalencia de las escalas de los cuestionarios.

<sup>2</sup> Algunas de las “entidades” que participaron en el ICCS son sistemas educativos distintos dentro de los países. En este informe, el término *país* se refiere tanto a países como a otras entidades dentro de los países que participaron en el estudio.



Este informe utiliza principalmente datos de los estudiantes que participaron en el ICCS y se complementa con información del cuestionario de docentes. La población estudiantil que participó en el ICCS estaba conformada por alumnos de octavo grado (de aproximadamente 14 años de edad), siempre y cuando la edad de los estudiantes en este grado fuera de 13,5 años o más al momento de la evaluación. Cuando la edad promedio de los estudiantes de octavo grado estaba por debajo de 13,5 años, la población objetivo fueron estudiantes de grado noveno.

La población de docentes que participaron en la encuesta del ICCS se definió como todos los profesores encargados de enseñar asignaturas de manera regular en por lo menos uno de los grupos del grado objetivo (generalmente, octavo) en cada escuela de la muestra. Esto incluye solo los profesores que estuvieran enseñando en el grado objetivo durante el periodo en que se aplicó la prueba y que hubieran estado vinculados a la escuela desde el inicio del año escolar.

Las muestras se diseñaron por agrupamiento (*clusters*) en dos etapas. En la primera etapa de muestreo se usó el procedimiento PPT (probabilidad proporcional al tamaño, medido por el número de estudiantes matriculados en una escuela) para determinar la muestra de escuelas en cada país. Los números requeridos en la muestra para lograr la precisión necesaria se estimaron según las características nacionales. Sin embargo, a cada país se le solicitó, a manera de estándar, un tamaño de muestra mínimo de 150 escuelas. El muestreo de las escuelas fue la primera etapa del muestreo de estudiantes y profesores.

Dentro de cada escuela incluida en la muestra se seleccionó de manera aleatoria un grupo completo del grado objetivo y todos los estudiantes de ese curso fueron encuestados. Los tamaños de muestra de estudiantes en los países latinoamericanos oscilaron entre 3.300 y 6.576 y los de escuelas variaron entre 145 y 215. El anexo A documenta la cobertura de la población objetivo y las muestras obtenidas en cada país.

En cada escuela de la muestra se seleccionaron al azar hasta 15 profesores de aquellos que enseñaban en el grado objetivo. En las escuelas con 20 o menos profesores en este grado, todos fueron invitados a participar. En las escuelas con 21 o más profesores en este grado, se seleccionaron aleatoriamente 15 de ellos. Para respetar la intención de no asociar la información de los docentes con estudiantes individuales, se encuestaron profesores de asignaturas relacionadas y no relacionadas con la educación cívica. Este enfoque es diferente al usado en el CIVED, en el que casi todos los profesores encuestados pertenecían a campos relacionados con las humanidades y las ciencias sociales.

Las tasas de participación requeridas en cada país fueron del 85% de las escuelas seleccionadas y del 85% de los estudiantes seleccionados dentro de estas, o una tasa de participación ponderada total de 75%. Los mismos criterios se aplicaron a la muestra de profesores, pero la cobertura se definió independientemente de los lineamientos usados para la muestra de alumnos. Dado que los seis países latinoamericanos cumplieron los requisitos mínimos de participación en las muestras, las tablas de este informe no incluyen notas sobre las tasas de participación.

Las recolección de datos del ICCS en Chile y en las regiones de Colombia con calendario académico similar al del hemisferio sur se realizó entre octubre y diciembre de 2008. En los demás países y en las regiones de Colombia donde se sigue el calendario académico del hemisferio norte, los datos se colectaron entre febrero y mayo del 2009<sup>3</sup>.



<sup>3</sup> En Guatemala y Paraguay se sigue el calendario académico de los países del hemisferio sur, pero no fue posible recolectar los datos de estos dos países en el periodo de aplicación (octubre - diciembre de 2008). En ambos casos, los estudiantes fueron evaluados al inicio del nuevo año escolar cuando ya habían entrado a noveno grado. Por consiguiente, los resultados para estos dos países se registraron considerando esta desviación de los procedimientos internacionales para realizar la aplicación de los instrumentos.

## Visión general del informe para América Latina

Este informe sobre los resultados del Módulo Regional Latinoamericano forma parte de una serie de publicaciones sobre el ICCS y sus resultados. Otros informes incluyen una publicación detallada acerca de los resultados internacionales iniciales (Schulz *et al.*, 2010a), el informe internacional ampliado sobre ICCS (Schulz *et al.*, 2010b) y los informes regionales para Europa y Asia. Estos informes se complementarán con el informe técnico del ICCS (Schulz *et al.*, 2011) y con la base de datos internacional del ICCS y su respectiva guía del usuario. También se tiene planeado publicar una recopilación de las políticas y prácticas en educación cívica y ciudadana en cada uno de los países participantes. La compilación se publicará como una enciclopedia del ICCS.

Este informe para América Latina tiene siete capítulos, en los cuales se presentan los resultados sobre los diversos aspectos evaluados a través del Módulo Regional Latinoamericano, así como algunos resultados seleccionados de la prueba cognitiva y del cuestionario internacional para estudiantes del ICCS. Cada capítulo concluye con un resumen de los resultados.

En el siguiente capítulo, el 2, se resumen los contextos nacionales para la educación cívica y ciudadana en los seis países latinoamericanos que participaron en el módulo regional. Allí se discuten algunas características demográficas, económicas y políticas. También se suministra información sobre el sistema educativo y los enfoques de estos países en la educación cívica y ciudadana.

El capítulo 3 presenta los datos y resultados de las pruebas cognitivas internacional y de América Latina. Aunque los ítems de la prueba cognitiva regional se diseñaron para medir habilidades cognitivas similares a las que mide la prueba internacional, su contenido está relacionado con aspectos de particular importancia para la región. Este capítulo describe el alcance y la variación en el conocimiento cívico en la región, además de medir el conocimiento de los estudiantes sobre los aspectos cognitivos específicos considerados en la prueba regional.

El capítulo 4 examina las perspectivas de los estudiantes sobre las instituciones públicas y el Gobierno, incluidos la confianza en las instituciones, el apoyo a los partidos políticos y la aceptación de las prácticas corruptas. También analiza las actitudes de los estudiantes hacia el gobierno autoritario.

El capítulo 5 describe las percepciones de los estudiantes sobre diversos aspectos relacionados con la convivencia pacífica en Latinoamérica. Incluye las actitudes de los estudiantes hacia sus propios países, su sentido de identidad latinoamericana, su aceptación de los grupos minoritarios, sus experiencias de abuso y/o violencia y sus actitudes hacia el uso de la violencia.

El capítulo 6 describe aspectos del contexto de aprendizaje de la educación cívica y ciudadana en América Latina, explora el rol del contexto familiar (estatus ocupacional e interés de los padres) y el papel del contexto escolar (gestión escolar, organización, participación de los estudiantes y discusión de temas sociales en la escuela). Además, examina el contexto de la comunidad (ubicación de la escuela y recursos de la comunidad).

En el último capítulo, el 7, se resumen los principales resultados de los capítulos anteriores que son específicos de la región latinoamericana.

El informe concluye con una discusión preliminar sobre las posibles implicaciones de los resultados para la política pública y la práctica relacionada con la educación cívica y ciudadana en América Latina.



# Contextos para la educación cívica y ciudadana en América Latina

El marco de evaluación del ICCS (Schulz, Fraillon, Ainley, Losito y Kerr, 2008) reconoce explícitamente la importancia de la comunidad en general, la cual abarca las influencias a nivel nacional, regional y local sobre la educación cívica y ciudadana. Las influencias nacionales importantes incluyen los antecedentes históricos y el sistema político de cada país, así como la estructura general de su sistema educativo.

Este capítulo describe los contextos nacionales de la educación cívica y ciudadana en los seis países que participaron en el Módulo Regional Latinoamericano del ICCS. Se ocupa de una de las preguntas generales de investigación —la pregunta 5: ¿qué aspectos de las escuelas y de los sistemas educativos están relacionados con el conocimiento acerca del civismo y la ciudadanía y las actitudes hacia estos? — y, en particular, a la subpregunta sobre “el enfoque general de la educación cívica y ciudadana, el currículo y la estructura y transferencia del contenido de los programas” de estos países. Los datos de este capítulo provienen de diferentes fuentes publicadas o fueron recolectados a través de la Encuesta Nacional de Contexto del ICCS.

La Encuesta Nacional de Contexto aplicada en línea, dirigida a los investigadores que forman parte de los centros nacionales de investigación del ICCS, recolectó información detallada sobre cada país relacionada con la educación cívica y ciudadana, la cual incluye la estructura del sistema educativo, la política educativa, los enfoques del currículo escolar, los enfoques de capacitación y evaluación de profesores y el alcance de los debates y reformas actuales en esta área. Con base en la experiencia de sus países, los investigadores que participan en los centros nacionales completaron la encuesta durante la primera etapa del ICCS.

Este capítulo se ocupará de tres preguntas de investigación específicamente relacionadas con los seis países que participaron en el Módulo Regional Latinoamericano del ICCS:

1. ¿Cuáles son las características demográficas, económicas y políticas generales de estos países y qué caracteriza a sus sistemas educativos?
2. ¿Cuáles son los antecedentes y las metas de la educación cívica y ciudadana en estos países?
3. ¿Cómo se implementa la educación cívica y ciudadana en estos países?

### Características de los países y sus sistemas educativos

La interpretación válida de los resultados para los países de América Latina en este estudio implica tener en cuenta las diferencias entre ellos, las cuales están relacionadas con factores demográficos, como la riqueza económica y la composición social de sus poblaciones. En el contexto de un estudio sobre educación cívica y ciudadana, también es especialmente relevante considerar las diferencias en las características de los sistemas políticos de los países.

Reimers (2007) identificó una serie de problemas sociales que tienen implicaciones para la educación cívica y ciudadana en América Latina, como la pobreza y la desigualdad persistentes, la expansión de la criminalidad y la violencia y las prácticas corruptas en el Gobierno y la burocracia. Cox (2010) resaltó la desconfianza pública hacia las instituciones y los bajos niveles de participación ciudadana como riesgos para la sostenibilidad de la democracia en estos países. Sin embargo, también mencionó los incrementos en el número de personas que participan en la educación como un factor positivo potencial para el funcionamiento de la democracia.

La tabla 2.1 presenta una serie de características demográficas y económicas de los seis países latinoamericanos participantes en el módulo regional. La primera columna muestra diferencias considerables en el tamaño de la población, que va desde 6 millones de habitantes en Paraguay hasta más de 112 millones en México.



La siguiente columna muestra los puntajes, las posiciones en el *ranking* internacional y las clasificaciones de acuerdo con el Índice de Desarrollo Humano (IDH)<sup>4</sup>. Los puntajes del IDH oscilan entre 0,704 en Guatemala y 0,878 en Chile. Tres de los países (Chile, Colombia y México) pueden clasificarse con un “alto” desarrollo humano, mientras que los otros tres (República Dominicana, Guatemala y Paraguay) están en la categoría de desarrollo humano “medio”. Estas diferencias se reflejan también en la variación del Producto Interno Bruto (PIB) per cápita (columna 3), el cual oscila entre USD \$1.997 en Paraguay y USD \$9.878 en Chile.

**Tabla 2.1** Características demográficas y económicas seleccionadas de los países latinoamericanos participantes en el ICCS

País	Población (en miles)	Índice de Desarrollo Humano (valor, posición, y categoría)	Producto Interno Bruto (PIB) per Cápita (en USD)	Índice de Percepción de la Corrupción (valor del índice y posición internacional)	Estadísticas de homicidios (cifra por 100.000 habitantes por año)
Chile	16.746	0,878 (44) Alto	9.878	7,2 (21)	8,1 (2008)
Colombia	44.205	0,807 (77) Alto	4.724	3,5 (78)	38,8 (2007)
República Dominicana	9.824	0,777 (90) Medio	3.772	3,0 (101)	21,5 (2007)
Guatemala	13.550	0,704 (122) Medio	2.536	3,2 (91)	45,2 (2006)
México	112.469	0,854 (53) Alto	9.715	3,1 (98)	11,6 (2008)
Paraguay	6.376	0,761 (101) Medio	1.997	2,2 (146)	12,2 (2007)

#### Notas

Los datos sobre el tamaño de la población son del 2010, a menos que se indique lo contrario, y se tomaron de la División de Población de la Oficina del Censo de Estados Unidos. Los datos sobre el Índice de Desarrollo Humano y el Producto Interno Bruto (PIB) per cápita fueron tomados del Informe sobre Desarrollo Humano del 2009 y corresponden a información del 2007. Los datos sobre el Índice de Percepción de la Corrupción fueron tomados de la publicación de 2010 de Transparency International. Los datos sobre las tasas de homicidios fueron tomados de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Crimen (UNODC, por su sigla en inglés).

#### Fuentes

División de Población, Oficina del Censo de los Estados Unidos: <http://www.census.gov/ipc/www/idb/> [12/08/10].

Informe sobre Desarrollo Humano 2009—Índice de Desarrollo Humano: <http://hdrstats.undp.org/en/indicators/87.html> [09/06/10].

Informe sobre Desarrollo Humano 2009—PIB per cápita (USD): <http://hdrstats.undp.org/en/indicators/152.html> [09/06/10].

Transparency International: <http://www.transparency.org>.

Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Crimen (UNODC): <http://www.unodc.org/unodc/en/data-and-analysis/homicide.html>.

En vista de la importancia de la corrupción (o la falta de transparencia en el Gobierno) en Latinoamérica, la tabla 2.1 también incluye datos sobre el Índice de Percepción de la Corrupción (CPI, por su sigla en inglés) de Transparency International, el cual califica a los países mediante una escala de 10 (*muy limpio*) a 0 (*muy corrupto*)<sup>5</sup>. La columna 4 muestra los puntajes y la posición en el *ranking* internacional. Los puntajes para los seis países oscilan entre 2,2 en Paraguay (cuya posición es la 146 entre 178 países) y 7,2 en Chile (cuya posición es la 21 entre 178 países). Los puntajes relativamente bajos en este índice para todos los países excepto Chile indican niveles comparativamente altos de percepción de prácticas corruptas.

Otro aspecto importante en Latinoamérica es el nivel de crímenes violentos, a menudo asociados con el tráfico de drogas. La última columna de la tabla 2.1 muestra el número de homicidios por 100.000 habitantes para cada país participante, según datos recolectados por la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Crimen (UNODC, por su sigla en inglés). Estos datos son los más recientes disponibles de cada país y los años de referencia aparecen entre paréntesis. De acuerdo con estas cifras, Colombia y Guatemala tienen las tasas de homicidios más altas y Chile la más baja.



<sup>4</sup> El IDH, suministrado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), es “un índice compuesto que mide el logro promedio de un país o región en tres dimensiones básicas del desarrollo humano: una vida saludable, el acceso al conocimiento y un nivel de vida adecuado” (PNUD, 2009). El IDH oscila entre 0 y 1 y tiene cuatro categorías: muy alto (IDH superior a 0,9), alto (IDH entre 0,8 y 0,9), medio (IDH entre 0,5 y 0,8) y bajo (IDH inferior a 0,5). El IDH también se usa como medida para clasificar un país como desarrollado (IDH muy alto) o en desarrollo (todas las otras categorías de IDH).

<sup>5</sup> El Índice de Percepción de la Corrupción, publicado anualmente por Transparency International, es una medida global que combina diferentes encuestas sobre la percepción de las prácticas corruptas en 178 países.

La tabla 2.2 muestra características políticas seleccionadas de los seis países, incluidas la participación electoral en las últimas elecciones presidenciales y legislativas antes de que se realizara el ICCS, si el voto es obligatorio o no, el número de partidos políticos y el porcentaje de curules ocupadas por mujeres en el Parlamento o Congreso.

**Tabla 2.2** Características políticas seleccionadas de los países latinoamericanos participantes en el ICCS

País	Participación electoral en las últimas elecciones presidenciales (%)	Participación electoral en las últimas elecciones legislativas (%)	Voto obligatorio (S/N)	Número de partidos políticos en el Parlamento o Congreso	Porcentaje (%) de curules ocupadas por mujeres en el Parlamento o Congreso
Chile	84,4 (2006)	87,7 (2005) <sup>a</sup>	Sí	4 <sup>a</sup>	14 <sup>a</sup>
Colombia	40,5 (2006)	40,5 (2006)	No	20 <sup>a,b</sup>	8 <sup>a</sup>
República Dominicana	71,4 (2008)	56,5 (2006)	Sí	3 <sup>a</sup>	21 <sup>a</sup>
Guatemala	48,2 (2007)	60,5 (2007)	No	11	12
México	58,6 (2006)	58,9 (2006)	Sí	7 <sup>a</sup>	28 <sup>a</sup>
Paraguay	60,3 (2008)	65,5 (2008)	Sí	8 <sup>a</sup>	13 <sup>a</sup>

#### Notas

Los datos sobre la participación electoral se refieren a las elecciones realizadas entre 2004 y 2009 y fueron tomados del Instituto Internacional para la Democracia y la Asistencia Electoral (IDEA, por su sigla en inglés).

Se consideran correctos los datos sobre el porcentaje de curules ocupadas por mujeres en el Parlamento o Congreso a la fecha de la última elección parlamentaria en el país y fueron tomados de la base de datos IPU PARLINE sobre parlamentos nacionales.

<sup>a</sup> Parlamento bicameral. Los datos se refieren a la Cámara Baja o de Representantes o de Diputados.

<sup>b</sup> A septiembre 8 de 2010, la Comisión Electoral no había publicado los resultados finales de las elecciones realizadas en marzo de 2010; por tanto, los datos se refieren al periodo electoral previo.

#### Fuentes

Instituto Internacional para la Democracia y la Asistencia Electoral (IDEA)—participación electoral—elecciones parlamentarias: <http://www.idea.int/uid/fieldview.cfm?field=221> [09/06/10]

Base de datos IPU PARLINE sobre parlamentos nacionales—número de partidos políticos en el Parlamento: <http://www.ipu.org/parline-e/parlinesearch.asp> [08/09/2010]

Base de datos IPU PARLINE sobre parlamentos nacionales—curules en el Parlamento (% ocupado por mujeres): <http://www.ipu.org/parline-e/parlinesearch.asp> [08/09/2010]

La tabla 2.2 muestra una variación considerable en la participación electoral entre los seis países. En Colombia, solo aproximadamente un 40% de los ciudadanos que pueden votar lo hicieron en las elecciones nacionales, pero en Chile este porcentaje está por encima del 80%. Aunque votar es obligatorio en cuatro de los seis países, las medidas que cada país implementa para hacer cumplir el voto obligatorio tienden a ser diferentes.

El número de partidos políticos en el Parlamento o Congreso oscila entre tres (en República Dominicana) y 20 en Colombia. El porcentaje de mujeres en el Parlamento o Congreso es más alto en México, con 28%, y más bajo en Colombia (8%).

La tabla 2.3 contiene las características seleccionadas del sistema educativo de cada país: la tasa de alfabetismo entre adultos, el gasto público en educación como porcentaje del PIB, los años de educación obligatoria y la proporción de niños matriculados en educación primaria y secundaria.

Las tasa de alfabetismo en adultos es más baja en Guatemala, donde se reporta que cerca de la cuarta parte de la población es analfabeta, y más alta en Chile, con un alfabetismo en adultos de más de 96%, seguido por Paraguay, con cerca del 95%. El gasto público en educación como porcentaje del PIB oscila entre 2,2% en República Dominicana y 4,8% en México.

En tres países la educación es obligatoria durante nueve años, mientras que en Chile y en México los niños deben estudiar durante 12 años. Sin embargo, en México este número incluye los años de educación pre escolar.

En cinco de los seis países, el 90% o más de los grupos de edad correspondientes están matriculados en educación primaria; solo en República Dominicana este porcentaje es inferior a 85%. Al examinar el número de adolescentes matriculados en educación secundaria, se puede observar una mayor variación, con un rango que oscila entre menos del 40% en Guatemala y más del 85% en Chile. El número de años que los niños pasan en la educación primaria y secundaria<sup>6</sup> son bastante similares en todos los países, pero en Colombia la educación primaria dura un año menos que en los demás países.

<sup>6</sup> Los niveles de educación primaria y secundaria se definieron de acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de Educación-CINE (UNESCO, 1971).



**Tabla 2.3** Características educativas seleccionadas de los países latinoamericanos participantes en el ICCS

País	Tasa de alfabetismo en adultos (%)	Gasto público en educación	Años de educación obligatoria (% PIB)	Porcentaje de niños en la edad correspondiente en educación primaria (duración en años entre paréntesis)	Porcentaje de niños en la edad correspondiente en educación secundaria (duración en años entre paréntesis)
Chile	96,5	3,4	12	94,4 (6)	85,3 (6)
Colombia	92,7	3,9	10	90,3 (5)	70,3 (6)
República Dominicana	89,1	2,2	9	83,6 (6)	59,1 (6)
Guatemala	73,2	3,2	9	95,0 (6)	38,1 <sup>a</sup> (6)
México	92,8	4,8	12 <sup>b</sup>	97,9 (6)	70,9 (6)
Paraguay	94,6	4,0	9	92,4 <sup>a</sup> (6)	57,7 <sup>a</sup> (6)

**Notas**

Los datos sobre la tasa de alfabetismo en adultos fueron tomados del *Informe sobre Desarrollo Humano del 2009*; son del 2007 y se refieren al porcentaje de personas de 15 años y mayores, a menos que se indique lo contrario.

Los datos sobre el gasto público en educación son de 1999-2006 y fueron tomados del *World Factbook de la Agencia Central de Inteligencia* (CIA, por su sigla en inglés).

Los datos sobre los años de educación obligatoria fueron tomados de la Encuesta Nacional de Contexto del ICCS.

Los datos sobre matrícula en educación secundaria fueron tomados de CEPALSTAT y son del 2007, a menos que se indique lo contrario.

<sup>a</sup> Los datos corresponden a 2006.

<sup>b</sup> Los años incluyen la educación preescolar.

**Fuentes**

Informe sobre Desarrollo Humano 2009—tasa de alfabetismo en adultos (% de personas de 15 años y mayores): <http://hdrstats.undp.org/en/indicators/89.html> [09/06/10].

*World Factbook de la CIA*—listas de campo—gastos en educación: [https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/2206.html?countryName=&countryCode=&regionCode=+](https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/2206.html?countryName=&countryCode=&regionCode=) [09/06/10].

CEPALSTAT—estadísticas educativas: <http://websie.eclac.cl/sisgen/ConsultaIntegrada.asp?idAplicacion=1&idTema=2&idioma=>

También existen otras diferencias relacionadas con la estructura de los programas educativos. En Paraguay, por ejemplo, los estudiantes asisten a los programas de educación primaria y básica secundaria comprendidos dentro de un mismo tipo de escuela.

**Antecedentes y objetivos de la educación cívica y ciudadana**

Tal como lo señalan Cox, Jaramillo y Reimers (2005), la educación cívica y ciudadana no se puede desvincular del contexto histórico del país en el que se imparte. Los conflictos y problemas pasados y actuales deben incorporarse en el currículo para que la experiencia de aprendizaje sea auténtica. Cox (2010) identificó varias amenazas a la democracia que emergen claramente como resultado de la historia de estos países y que proponen temas importantes para la educación cívica y ciudadana en América Latina. Entre estos están las formas autoritarias de gobierno y los asuntos relacionados con la transición de regímenes dictatoriales hacia la democracia.

Desde la década de los años 1990, el papel que puede desempeñar la educación en el fortalecimiento de la democracia ha recibido reconocimiento oficial en toda América Latina (Reimers, 2007). La educación ciudadana experimentó un cambio general de un enfoque exclusivo en el conocimiento sobre la política, las leyes y las naciones hacia una concepción más amplia que también incluye habilidades y actitudes, además del conocimiento (Cox *et al.*, 2005). Cox (2010) halló diferencias en los objetivos explícitos de la educación cívica y ciudadana de los seis países latinoamericanos que participaron en el ICCS: mientras que dos países, Chile y Colombia, definen objetivos generales (en el caso de Chile estos también se aplican al contenido) para esta área de aprendizaje, los otros cuatro ofrecen programas de estudio detallados de lo que se debe aprender sobre cívica y ciudadanía.

La Encuesta Nacional de Contexto del ICCS proporcionó información detallada sobre los antecedentes históricos, culturales y contextuales que han influido en la educación cívica y ciudadana de los seis países participantes. La encuesta también describe los principales objetivos que tiene cada país respecto al aprendizaje de competencias ciudadanas por los estudiantes. En esta sección se analizan los antecedentes y los principales objetivos de la educación cívica y ciudadana en cada uno de los seis países.



En *Chile*, la implementación de la educación cívica y ciudadana fue influenciada por la transición de una dictadura a un gobierno democrático después de 1989. La percepción social sobre la baja participación de los jóvenes en las actividades formales (por ejemplo, la votación y la participación en partidos políticos) y sobre su creciente participación en organizaciones civiles informales (como los grupos con intereses o causas comunes) también ayudó a dar forma al currículo en esta área de aprendizaje. Los siguientes son los objetivos más importantes de la educación cívica y ciudadana en Chile:

- Garantizar que los estudiantes conozcan sus derechos y responsabilidades personales.
- Desarrollar en los estudiantes habilidades, conocimientos y actitudes coherentes con la democracia.
- Fomentar el compromiso de los estudiantes con su país, los derechos humanos y la democracia.
- Desarrollar la capacidad de los estudiantes para evaluar de manera crítica la información pública y para exponer sus propias opiniones.
- Ofrecerles a los estudiantes la oportunidad de estudiar la historia de una manera que les permita comprender los problemas actuales.
- Promover la participación cívica de los estudiantes y su compromiso para resolver problemas en sus comunidades.

En *Colombia*, la política actual de educación ciudadana se ha visto influenciada por la lucha social, la guerra entre las guerrillas, los grupos paramilitares y las fuerzas armadas (agravada por el tráfico de drogas), la corrupción, la desintegración social y la violación de los derechos humanos. Los altos índices de agresión, intimidación y otras formas de violencia que son evidentes en las relaciones interpersonales en las escuelas, dentro de las familias y las comunidades han hecho que la educación cívica y ciudadana sea aún más necesaria en este país. Los principales objetivos de la educación en estas áreas en Colombia son:

- Empoderar a las escuelas para que mejoren su capacidad de establecer y ejecutar proyectos escolares y planes de mejoramiento escolar.
- Alcanzar niveles más altos de aprendizaje escolar para todos los estudiantes.
- Fortalecer el gobierno escolar.
- Desarrollar las competencias, además de los conocimientos, que los estudiantes necesitan para vivir en armonía con los demás en la sociedad.
- Desarrollar las habilidades y las actitudes cognitivas, emocionales, comunicativas y morales que ayudan a construir las relaciones pacíficas, la participación democrática, la responsabilidad y el reconocimiento de las diferencias culturales, a nivel interpersonal y comunitario.

En *República Dominicana*, la educación cívica y ciudadana se enfrenta con el reto de cambiar las prácticas institucionales y culturales que se han caracterizado por el autoritarismo y la exclusión de amplios sectores de la población. Esta situación es producto de la herencia colonial del país, de su larga historia de dictaduras políticas y de la creciente desigualdad social.

Uno de los eventos históricos más importantes en el desarrollo de la educación cívica y ciudadana en República Dominicana fue el Plan Decenal de Educación (1992 - 2002), resultado de la participación y el consenso entre diferentes sectores de la sociedad. En 1999, el país estableció un programa de educación cívica porque los actores educativos del país consideraban que el enfoque curricular transversal del plan decenal no contemplaba los recursos y medios suficientes para promover la educación ciudadana. Los principales objetivos de la educación cívica y ciudadana en República Dominicana son:

- Promover la educación en general, de manera que los individuos puedan llevar una vida socialmente productiva que les permita ejercer completamente sus derechos y cumplir sus obligaciones en una sociedad democrática, pluralista y participativa.



- Permitirles a los estudiantes identificar y analizar de manera crítica las necesidades y objetivos colectivos y promover y participar en procesos de toma de decisiones y de cogestión en los entornos escolares y comunitarios.
- Desarrollar las actitudes democráticas de los estudiantes y su liderazgo en la toma de decisiones a través de la participación activa, crítica y reflexiva como personas comprometidas no solo con ellas mismas, sus familias y sus comunidades, sino también con su trabajo y con la sociedad en general.

En *Guatemala*, la diversidad cultural y étnica se ha reflejado históricamente en la exclusión de amplios segmentos de la población. La política educativa en cívica y ciudadanía también ha estado influenciada por la herencia de una guerra civil que duró 30 años y por el alto índice de criminalidad que se desarrolló después de que se firmaron los acuerdos de paz que formalmente dieron fin al conflicto armado. Las disparidades sociales y económicas han generado graves conflictos adicionales entre los diferentes grupos del país. Este contexto estimuló el énfasis en la educación cívica y ciudadana, cuyos principales objetivos son:

- Educar, y no simplemente instruir a los estudiantes.
- Desarrollar una actitud positiva hacia el aprendizaje entre la población.
- Promover el reconocimiento de que desarrollar individuos que puedan actuar con autonomía pero con responsabilidad dentro de la sociedad en el ámbito ético y moral debe ser una prioridad para el país.
- Contribuir al desarrollo positivo del carácter de los estudiantes.

La larga tradición en educación cívica y ciudadana de *México* se remonta al final de la guerra de la independencia (de España) en el siglo XIX. El fuerte énfasis del país en la identidad nacional y los valores nacionales se mantuvo a lo largo del siglo XX. La globalización y la creciente importancia de las relaciones de México con otros países, así como la crisis provocada por el sistema político autoritario a finales del siglo XX, llevaron a la reforma de la educación cívica y ciudadana en términos de la incorporación en el currículo de contenidos relacionados con los derechos humanos y los valores democráticos. Esta iniciativa de reforma también se propuso ampliar el alcance de la educación cívica y ciudadana para vincular las necesidades de la sociedad y las instituciones con las de los individuos. Además, la reforma destacó el importante papel que desempeña el pensamiento ético y crítico en el desarrollo de una moral democrática.

El nuevo currículo de la educación cívica y ciudadana en México se centra en desarrollar las competencias cívicas y éticas de los estudiantes, de manera que puedan contribuir a la convivencia democrática, participar de manera responsable y considerar los intereses y necesidades de los demás cuando toman decisiones. Los objetivos más importantes de la educación cívica y ciudadana en este país son:

- Preparar a los estudiantes para vivir en una democracia con instituciones democráticas.
- Desarrollar la democracia y la vida democrática.
- Fomentar la equidad de género y el establecimiento de relaciones interculturales e internacionales justas y equitativas.
- Contribuir a un modo de vida sustentable tanto a nivel individual como colectivo.
- Fortalecer las habilidades, los conocimientos y los valores necesarios para la participación democrática.
- Preparar a los estudiantes para actuar de acuerdo con los principios y procedimientos democráticos y permitirles defender, en su vida adulta, los derechos humanos.
- Promover la obediencia a la ley y el reconocimiento de su importancia para la convivencia pacífica, así como preparar a los estudiantes para actuar de manera crítica respecto a sus autoridades y sus representantes públicos.



En *Paraguay*, la transición de un gobierno dictatorial hacia una democracia después de un largo periodo de dictadura militar (1954 - 1989) tuvo una fuerte influencia en las políticas del país relacionadas con la educación cívica y ciudadana. En este país se considera que la educación tiene un papel importante en los esfuerzos para construir una nueva sociedad y una cultura democrática, y los principales objetivos de la educación cívica y ciudadana incluyen:

- Desarrollar conocimientos e intereses sobre los derechos humanos.
- Desarrollar una ciudadanía para la participación democrática.
- Eliminar toda forma de discriminación y promover la pluralidad en la sociedad y el respeto por las diferencias.
- Desarrollar una perspectiva de género en las relaciones sociales.

Una mirada a los antecedentes y los objetivos de la educación cívica y ciudadana en estos seis países evidencia varios aspectos importantes:

- El interés general de la mayoría de los países en el desarrollo sustentable y el medio ambiente, así como en la globalización.
- El tema del conflicto violento interno, de especial relevancia en Colombia y Guatemala.
- La exclusión social y política de amplios sectores de la población que prevalece en la mayoría de los países.
- El fortalecimiento de una cultura ciudadana democrática asociada a la pluralidad y a la tolerancia dentro de estas sociedades.

### **Enfoques de la educación cívica y ciudadana**

En América Latina, el enfoque tradicional de la educación cívica y ciudadana de enseñarles a los estudiantes sobre las instituciones, los símbolos patrios y el funcionamiento del gobierno está dando un giro hacia un pensamiento que considera incluir, adicionalmente, las actitudes y habilidades necesarias para la participación activa y responsable en la sociedad (Reimers, 2007).

En la comparación que hace entre los currículos de los seis países latinoamericanos que participaron en el Módulo Regional, Cox (2010) encontró que el contenido curricular se ocupa poco de “las instituciones” y que ni el bienestar común ni la cohesión social reciben mucha atención. Sin embargo, se dio un cambio hacia el énfasis en las relaciones interpersonales y las actitudes hacia otros en la comunidad como factor importante para la convivencia pacífica en la sociedad. Cuatro de los seis países (excepto Chile y México) dan mayor importancia en sus currículos al “civismo” (en términos de las relaciones interpersonales e inter grupales) que a la “ciudadanía” (la relación del ciudadano con el Estado y el Gobierno).

Cuando se les preguntó sobre la prioridad que se asigna a la educación cívica y ciudadana en las políticas y reformas educativas actuales, los miembros de los centros nacionales del ICCS en tres países (Colombia, Guatemala y México) respondieron que esta tiene alta prioridad. Sin embargo, los miembros de los otros tres países (Chile, República Dominicana y Paraguay) consideran que esta área de aprendizaje tiene prioridad media.

Según los informes de los centros nacionales, los seis países incluyen las actividades extracurriculares, la participación estudiantil, el *ethos* escolar, la cultura y los valores, el compromiso de los padres y la comunidad, el gobierno escolar, los vínculos entre la escuela y la comunidad y la participación de los estudiantes y profesores en la comunidad como contextos para la educación cívica y ciudadana.

En Chile, Colombia y República Dominicana todas las escuelas públicas y subsidiadas deben tener una junta escolar que represente a la comunidad de la escuela (profesores, padres, estudiantes). En Guatemala, las escuelas ahora deben conformar comités compuestos por profesores y padres para administrar los recursos escolares. México, en cambio, tiene solo recomendaciones generales respecto



al gobierno escolar. En Paraguay, aunque se espera que las escuelas establezcan consejos escolares para promover la participación de los estudiantes, solo existen directrices generales sobre el tema. Con frecuencia, la participación estudiantil en la escuela se ve como un elemento importante del aprendizaje cívico (véanse, por ejemplo, Mosher, Kenny y Garrod, 1994; Pasek, Feldman, Romer y Jamieson, 2008). En Chile, Colombia y República Dominicana la representación estudiantil a través de representantes elegidos es obligatoria y las juntas escolares incluyen la participación de portavoces de los estudiantes. En los otros tres países, aunque se promueve la participación estudiantil, esta no es obligatoria.

La tabla 2.4 muestra los enfoques de la educación cívica y ciudadana en la básica secundaria de los seis países latinoamericanos participantes en el ICCS. En todos, la educación cívica y ciudadana se imparte ya sea como un una asignatura específica o integrada en varias asignaturas<sup>7</sup>. En República Dominicana, México y Paraguay, la educación cívica y ciudadana se enseña como una asignatura específica y también está integrada en otras asignaturas. En Chile, Colombia y Guatemala, la educación cívica y ciudadana forma parte del currículo de otras asignaturas.

Las actividades extracurriculares forman parte del currículo de esta área de aprendizaje en los seis países. Con excepción de Paraguay, la educación cívica y ciudadana se considera de manera transversal en el currículo<sup>8</sup> e incluye asambleas y eventos especiales, así como experiencias y *ethos* en el aula.

Tres de los seis países especifican la cantidad de tiempo que se debe destinar a la enseñanza de la educación cívica y ciudadana en el grado objetivo del ICCS. República Dominicana exige una

**Tabla 2.4** Enfoques de la educación cívica y ciudadana en el currículo de la educación básica secundaria en los países latinoamericanos participantes en el ICCS

País	Enfoques de la educación cívica y ciudadana en el currículo de educación básica secundaria							
	Asignatura específica (obligatoria)	Asignatura específica (opcional)	Nombre de la asignatura en el currículo	Integrada en varias asignaturas	Transversal (a través del currículo)	Asambleas y eventos especiales	Actividades extra-curriculares	Experiencia en el aula / <i>ethos</i> en el aula
Chile			N/A	●	●	●	●	●
Colombia <sup>1</sup>	*	*	Normas de ciudadanía	●	●	*	*	●
República Dominicana	●		Educación moral y cívica	●	●	●	●	●
Guatemala			N/A	●	●	●	●	●
México	●		Formación cívica y ética	●	●	●	●	●
Paraguay	●		Formación ética y cívica	●			●	

**Enfoques**

● Para todos los programas de estudio y tipos de escuelas.

\* Para algunos programas de estudio.

**Nota**

<sup>1</sup> Los datos se refieren al grado objetivo del ICCS debido a que existen diferencias entre los enfoques en la educación básica secundaria. La educación cívica y ciudadana está organizada como proyectos transversales en la escuela.

**Fuente:** Encuesta Nacional de Contexto ICCS 2009; año de referencia 2008/2009.

<sup>7</sup> En los países donde la educación cívica y ciudadana se enseña como un contenido integrado en asignaturas como Historia y Ciencias Sociales, el contenido curricular de esta área de aprendizaje se estudia como parte de estas asignaturas. Por ejemplo, el conocimiento sobre el sistema político de un país puede estudiarse como parte de la asignatura de Historia, mientras que la participación ciudadana puede formar parte de la asignatura de Ciencias Sociales.

<sup>8</sup> La enseñanza transversal de la educación cívica y ciudadana quiere decir que esta área de la enseñanza está integrada en las asignaturas tradicionales y que los temas relacionados son relevantes en la enseñanza de todas las asignaturas. Por ejemplo, promover la participación estudiantil en la escuela se considera una responsabilidad de los profesores de todas las asignaturas, así como de la dirección de la escuela.



hora semanal de “educación moral y cívica”. México exige que el 10% del tiempo en general en educación secundaria sea asignado a esta área, mientras que el tiempo dedicado en Paraguay es de dos horas semanales. En Chile y Guatemala, el tiempo de enseñanza se asigna solo a las asignaturas que integran contenido de educación cívica y ciudadana. En Colombia, esta área de aprendizaje forma parte de los proyectos escolares gestionados de manera autónoma por las escuelas. Por tanto, la cantidad de horas asignadas a su enseñanza varía entre escuelas.

Con excepción de Guatemala, los estudiantes de básica secundaria son evaluados en educación cívica y ciudadana; los métodos de evaluación incluyen exámenes escritos, trabajos escritos o ensayos, pruebas, proyectos, presentaciones y respuestas de los alumnos en clase. Sin embargo, no todos estos métodos de evaluación son obligatorios: en algunos países el contenido cívico y ciudadano se evalúa solo como parte de las asignaturas relacionadas con la educación cívica y ciudadana, como las Ciencias Sociales.

En Colombia, República Dominicana y México, la educación cívica y ciudadana se evalúa mediante visitas de supervisores escolares y/o autoevaluación. En Chile, la evaluación se realiza como parte del Programa Nacional de Evaluación del país, el cual incluye una prueba de las ciencias sociales, dado que esta área de aprendizaje es la que tiende a incorporar el contenido sobre civismo y ciudadanía.

Con excepción de Guatemala, en todos los países los padres reciben información sobre la educación cívica y ciudadana en la escuela de los profesores, los administradores de las escuelas y a través de folletos del Ministerio de Educación. Algunos países han implementado campañas públicas de sensibilización. Los sitios web de los ministerios y las asociaciones de padres también los mantienen informados sobre esta área de aprendizaje.

En tres países (Chile, Colombia y México), la política educativa sobre educación cívica y ciudadana estaba debatiéndose cuando se realizó la encuesta del ICCS. En Chile, el debate sobre esta área de aprendizaje se asocia con el movimiento de la escuela secundaria, el cual se ha fortalecido desde 2006, así como con la disminución de la participación en las elecciones. En Colombia, la atención nacional tiende a concentrarse en los asuntos relacionados con la cívica, en términos de la discusión sobre la política educativa, el desacuerdo de los profesores sobre tener estándares nacionales en esta área de aprendizaje y las opiniones y comentarios de los medios de comunicación sobre la necesidad de tener mejores entornos de aprendizaje. En México, las discusiones giran en torno a enseñar a los estudiantes sobre los derechos de género y de las personas con orientaciones sexuales diferentes. La discusión también se centra en cuáles son los valores que deben incluirse en el currículo.

En República Dominicana, Guatemala, México y Paraguay, los currículos de la educación cívica y ciudadana estaban en proceso de revisión cuando se realizó la encuesta del ICCS. En Chile, el currículo es constantemente revisado para asegurar que su contenido se ajusta a los cambios en la sociedad. La reforma curricular en República Dominicana discutió la inclusión de indicadores de desempeño.

Los enfoques escolares de la educación cívica y ciudadana también estaban en proceso de revisión cuando se realizó la encuesta del ICCS en Chile, República Dominicana, Guatemala y México.

## Resumen

La comparación entre las características de los seis países latinoamericanos que participaron en el ICCS muestra notables diferencias respecto al tamaño de la población, el poder económico y el desarrollo humano. También hay diferencias considerables en relación con las tasas de homicidios y la corrupción percibida. A pesar de esta diversidad, los países de esta región se caracterizan, en general, por tener niveles relativamente bajos de poder económico y desarrollo, así como tasas relativamente altas de homicidios y niveles altos de percepción de prácticas corruptas.



Los seis países tienen formas de gobierno presidencial aunque existen marcadas diferencias respecto a la participación electoral, la fragmentación de los partidos políticos y el número de asientos en el Parlamento o Congreso ocupados por las mujeres.

Las características de los sistemas de educación de los países tienen diferencias considerables. En todos los países menos en uno, las tasas de alfabetismo en adultos son todavía altas. Sin embargo, en cinco países la asistencia a la educación secundaria del grupo de edad correspondiente es inferior al 75%.

Los antecedentes de la educación cívica y ciudadana están estrechamente ligados al contexto histórico y cultural de cada país. La necesidad de establecer una cultura democrática y la participación, de limitar el conflicto violento, de incluir y empoderar segmentos de la población antes excluidos y de crear un ambiente de tolerancia y pluralidad son aspectos prioritarios en los currículos de estos países.

Tres de los seis países tienen una asignatura específica para esta área de aprendizaje; los seis países han incorporado contenido relacionado con cívica en otras asignaturas. Tres de los países consideran la educación cívica y ciudadana como altamente prioritaria para la política educativa; los otros tres les asignan prioridad media.

En general, los seis países ven la participación de los estudiantes en la escuela como una parte importante de la educación cívica y ciudadana. En tres países es obligatorio tener cuerpos estudiantiles electos y representantes estudiantiles en la junta escolar. Solo en algunos países se hacen valoraciones y evaluaciones sobre temas cívicos y ciudadanos en la escuela. En la mayoría de los países se hacen esfuerzos por informar a los padres sobre los contenidos y los objetivos de la educación cívica y ciudadana.

Cuando se realizó la encuesta del ICCS, la educación cívica y ciudadana estaba sometiéndose a revisión en cuatro de los seis países, ya fuera en cuanto al currículo escolar del grado objetivo del ICCS o a los enfoques de las escuelas en esta área de aprendizaje. Adicionalmente, en Chile, Colombia y México la política educativa para la educación cívica y ciudadana estaba o debatiéndose.

Todos estos acontecimientos evidencian la gran atención que los seis países latinoamericanos que participaron en el ICCS le han prestado a esta área de aprendizaje durante la primera década del siglo XXI. También revelan la importancia que estos países le dan actualmente a los asuntos relacionados con la cívica.



# Los contextos de aprendizaje de la educación cívica

Este capítulo describe el contexto de aprendizaje para la educación cívica en los seis países de América Latina que participaron en el ICCS. Más concretamente, examina el contexto respecto a las escuelas, las comunidades y las familias y, en algunos casos, este se relaciona con el desempeño de los estudiantes en la educación cívica y ciudadana. Así, el contenido de este capítulo gira en torno a las preguntas de investigación 5 y 6 del marco de evaluación del ICCS (Schulz, Fraillon, Ainley, Lositoy Kerr, 2008, p. 10), las cuales abordan aspectos de la organización de las escuelas, la estructura y ejecución de los programas, así como también los antecedentes y contextos personales y sociales de los estudiantes.

Se utilizaron dos preguntas específicas de investigación para examinar el contexto familiar:

- ¿Cuál es el estatus ocupacional de los padres que los estudiantes reportan, y qué relación existe entre este estatus y el conocimiento cívico?
- ¿Qué nivel de interés de sus padres en asuntos políticos y sociales reportan los estudiantes, y existe alguna relación entre este y el conocimiento cívico?

Para examinar el contexto escolar se utilizaron cuatro preguntas:

- ¿Cómo se administran las escuelas, y qué relación existe entre la gestión escolar y el conocimiento cívico?
- ¿Cómo se organizan la enseñanza de la educación cívica y ciudadana en las escuelas?
- ¿Cuál es el nivel de participación cívica de los estudiantes en la escuela?
- Según los estudiantes, ¿con qué frecuencia se discuten temas sociales en la escuela?

Y para evaluar el contexto comunitario se utilizaron dos preguntas:

- ¿Dónde asisten a la escuela los estudiantes, y qué relación existe entre la ubicación de la escuela y el conocimiento cívico?
- ¿A qué recursos comunitarios tiene acceso la escuela?

## Contexto familiar

El factor que probablemente ha demostrado una relación más fuerte y consistente con el desempeño de los estudiantes en las diferentes áreas temáticas son los antecedentes socioeconómicos de los padres (véase, por ejemplo, Doyle, 2008; Mere, Reiska y Smith, 2006; Perry y McConney, 2010). Uno de los elementos del contexto socioeconómico de los padres es su estatus ocupacional. El cuestionario para los estudiantes del ICCS contiene preguntas que buscan obtener detalles sobre los diferentes trabajos que desempeñan los padres. Estos trabajos fueron codificados de acuerdo con la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (ISCOD, por su sigla en inglés). Los códigos ocupacionales fueron transformados en puntajes de acuerdo con el Índice socioeconómico del estatus ocupacional (SEI, por su sigla en inglés), el cual ofrece medidas comparables entre países (Ganzeboom, De Graaf y Treiman, 1992; Ganzeboom y Treiman, 1996).

Usando como base el SEI, se crearon tres grupos de estatus ocupacional: bajo, medio y alto. La tabla 6.1 proporciona información sobre los porcentajes de estudiantes en cada uno de estos grupos, junto al puntaje promedio en conocimiento cívico en los seis países de América Latina y todos los países que participaron en el ICCS, respectivamente, e información sobre la influencia de la ocupación de los padres en el conocimiento cívico de los estudiantes.

En las dos últimas filas de la tabla 6.1, los promedios indican que la proporción de estudiantes provenientes de familias de estatus ocupacional bajo fue más alta en los países latinoamericanos que para todos los países que participaron en el ICCS. Más de la mitad (53%) de los estudiantes de la región reportaron tener padres con un estatus ocupacional bajo, en comparación con un poco más de un tercio (36%) de todos los países que participaron en el ICCS. Asimismo, las proporciones promedio de estudiantes que provienen de hogares con estatus ocupacional medio o alto fueron menores en los países latinoamericanos que en todos los países que participaron en el estudio.



**Tabla 6.1** Porcentajes nacionales de estudiantes según categorías ocupacionales de sus padres y su relación con el conocimiento cívico

País	Estatus ocupacional bajo (SEI inferior a 40)		Estatus ocupacional medio (SEI entre 40 y 59)		Estatus ocupacional alto (SEI 60 o superior)		Influencia del SEI en el conocimiento cívico	
	Porcentajes	Promedio en conocimiento cívico	Porcentajes	Promedio en conocimiento cívico	Porcentajes	Promedio en conocimiento cívico	Diferencia en el conocimiento cívico para una desviación estándar en el SEI *	Varianza explicada
Chile	50 (1,6)	458 (3,5)	34 (1,1)	496 (3,8)	15 (1,1)	545 (4,4)	33 (0,5)	13 (1,5)
Colombia	49 (1,5)	445 (3,2)	35 (1,0)	471 (3,1)	16 (1,0)	502 (5,0)	22 (0,7)	8 (1,1)
República Dominicana	46 (1,3)	372 (2,7)	33 (1,0)	389 (3,4)	21 (1,1)	397 (4,1)	10 (0,7)	3 (0,8)
Guatemala <sup>1</sup>	63 (2,0)	420 (3,3)	30 (1,4)	456 (4,7)	7 (1,1)	499(14,4)	33 (1,0)	13 (3,4)
México	58 (1,2)	437 (2,7)	23 (0,7)	462 (3,3)	19 (1,0)	489 (5,0)	21 (0,3)	7 (1,3)
Paraguay <sup>1</sup>	54 (1,6)	404 (3,6)	28 (1,4)	442 (4,8)	17 (1,0)	474 (7,2)	28 (0,5)	12 (1,9)
Promedio latinoamericano en el ICCS	53 (0,6)	423 (1,3)	31 (0,5)	453 (1,6)	16 (0,4)	484 (3,1)	25 (0,3)	9 (0,8)
Promedio internacional ICCS	36 (0,2)	471 (0,7)	40 (0,2)	507 (0,7)	23 (0,2)	543 (1,0)	29 (0,1)	10 (0,3)

**Notas**

\* Los coeficientes estadísticamente significativos ( $p < 0,05$ ) aparecen en **negrita**.

( ) Los errores estándar aparecen entre paréntesis. En vista de que los resultados se redondean al número entero más cercano, algunos totales pueden parecer inconsistentes.

<sup>1</sup> El país encuestó a la misma cohorte de estudiantes, pero al comienzo del siguiente año escolar.

En esta tabla se puede observar claramente que el conocimiento cívico promedio se incrementa a medida que aumenta el estatus ocupacional, un patrón que refuerza el resultado general de la investigación que indica que los estudiantes provenientes de mejores contextos socioeconómicos tienden a alcanzar un mayor nivel de logro que sus compañeros que vienen de hogares menos favorecidos.

Para examinar la influencia de la ocupación de los padres en el conocimiento cívico, se hizo un análisis de regresión de los puntajes en conocimiento cívico, usando los puntajes SEI más altos como la variable predictora, cuya escala de medición fue normalizada para tener una desviación estándar de 1 para el conjunto de datos del ICCS, con muestras para cada país igualmente ponderadas. Los resultados de este análisis aparecen en las dos últimas columnas de la tabla 6.1.

Aquí se puede observar que las diferencias, en puntos, entre los estudiantes de los tres grupos de estatus ocupacional de los padres fueron estadísticamente significativas en todos los países de la región. Sin embargo, el tamaño de la diferencia varió entre los seis países. En República Dominicana, una diferencia de una desviación estándar en el SEI produce 10 puntos de diferencia en conocimiento cívico. La diferencia a favor de los estudiantes provenientes de hogares en los que los padres tienen un estatus ocupacional más alto fue más estrecha en República Dominicana y más amplia en Chile y Guatemala. Una desviación estándar en el SEI generó 33 puntos de diferencia en estos dos países.

En promedio, la ocupación de los padres explica el 9% de la varianza en los puntajes en conocimiento cívico. La proporción de varianza explicada osciló entre un discreto 3% en República Dominicana y 13% en Chile y Guatemala.

Otro elemento crucial del contexto familiar para la educación cívica y ciudadana es el nivel de interés que tienen los padres en asuntos políticos y sociales. Los estudiantes de familias en las que hay un mayor interés de los padres tienden a escuchar más conversaciones y a estar expuestos a más información proveniente de los medios de comunicación sobre estos temas. Esta situación promueve el interés y la motivación por aprender sobre asuntos políticos y sociales y, como consecuencia, puede generar un mayor nivel de conocimiento cívico (Lauglo y Øia, 2006; Richardson, 2003).

Cuando se les preguntó a los estudiantes latinoamericanos acerca del nivel de interés de sus padres en estos temas, en promedio cerca de la mitad reportó que sus padres están bastante o muy interesados; la otra mitad considera que sus padres no están muy interesados o no están interesados en absoluto (véase tabla 6.2). Este nivel de interés fue algo inferior al promedio de todos los países



**Tabla 6.2** Porcentajes nacionales de estudiantes según el interés de sus padres en temas políticos y sociales y su relación con el conocimiento cívico

País	Muy interesados		Bastante interesados		No muy interesados		Nada interesados		Influencia del interés de los padres en el conocimiento cívico	
	Porcentajes	Promedio en conocimiento cívico	Porcentajes	Promedio en conocimiento cívico	Porcentajes	Promedio en conocimiento cívico	Porcentajes	Promedio en conocimiento cívico	Diferencia en puntos según el interés de los padres (muy o bastante interesados vs. otros)*	Varianza explicada
Chile	20 (0,7)	489 (5,3)	35 (0,8)	500 (3,9)	42 (0,9)	472 (3,4)	3 (0,3)	428 (9,4)	28 (3,2)	2 (0,5)
Colombia	30 (0,8)	464 (3,6)	25 (0,8)	482 (4,1)	41 (1,0)	459 (3,0)	5 (0,4)	413 (5,6)	18 (2,9)	1 (0,3)
República Dominicana	29 (1,3)	380 (3,4)	15 (0,8)	396 (5,1)	41 (1,6)	385 (2,9)	15 (0,6)	362 (4,6)	6 (3,0)	0 (0,2)
Guatemala <sup>1</sup>	32 (1,0)	433 (4,8)	26 (0,8)	452 (5,7)	40 (1,1)	430 (3,3)	3 (0,3)	372 (1,6)	15 (4,5)	0 (0,3)
México	23 (0,6)	443 (4,0)	21 (0,8)	473 (5,4)	51 (0,9)	452 (2,8)	5 (0,4)	409 (5,5)	9 (3,9)	0 (0,1)
Paraguay <sup>1</sup>	25 (1,0)	419 (5,1)	21 (0,9)	453 (4,9)	47 (0,9)	422 (4,5)	7 (0,5)	387 (6,2)	17 (5,8)	0 (0,4)
Promedio latinoamericano en el ICCS	27 (0,4)	438 (1,8)	24 (0,3)	459 (2,0)	44 (0,4)	437 (1,4)	6 (0,2)	395 (3,0)	15 (1,6)	1 (0,1)
Promedio internacional en el ICCS	23 (0,2)	511 (1,0)	48 (0,2)	510 (0,7)	26 (0,2)	484 (0,8)	3 (0,1)	443 (2,1)	29 (0,9)	2 (0,1)

**Notas**

\* Los coeficientes estadísticamente significativos ( $p < 0,05$ ) aparecen en **negrita**.

( ) Los errores estándar aparecen entre paréntesis. En vista de que los resultados se redondean al número entero más cercano, algunos totales pueden parecer inconsistentes.

<sup>1</sup> El país encuestó a la misma cohorte de estudiantes, pero al comienzo del siguiente año escolar.



que participaron en el ICCS, donde el 71% de los estudiantes reportaron que sus padres están muy interesados o bastante interesados en asuntos políticos y sociales.

Cuando se compararon los puntajes en conocimiento cívico entre categorías de interés de los padres, surgió una relación no lineal. Es decir, aunque se encontró un incremento en el conocimiento cívico entre los estudiantes que afirmaron que sus padres no están interesados en absoluto y los que dijeron que sus padres están bastante interesados en asuntos políticos y sociales, también se observó que quienes afirmaron que sus padres están muy interesados tienen puntajes en conocimiento cívico considerablemente más bajos que los que dijeron que sus padres están bastante interesados.

Debido a esta relación no lineal, se usó una variable indicadora dicotómica con dos valores como variable predictora en un análisis de regresión sobre el conocimiento cívico de los estudiantes. Se asignó un valor de 1 a los estudiantes que reportaron tener por lo menos un padre muy interesado o bastante interesado, y un valor de 0 a los estudiantes que afirmaron que ambos padres no están nada interesados o muy poco.

Los resultados de este análisis aparecen en las dos últimas columnas de la tabla 6.2. Allí se observa que en los seis países latinoamericanos aquellos estudiantes que afirmaron tener padres muy o bastante interesados tienen puntajes en conocimiento cívico significativamente más altos que aquellos que afirmaron que sus padres están nada o muy poco interesados en asuntos políticos y sociales. En promedio, la diferencia entre los dos grupos fue de 15 puntos, y el rango osciló entre 6 puntos en República Dominicana y 28 en Chile. Sin embargo, en promedio, solo aproximadamente el 1% de la varianza en conocimiento cívico es explicada por esta variable.

### Contexto escolar

La literatura contiene numerosos estudios que exploran el efecto de la educación privada en el logro de los estudiantes. Aunque algunos estudios (en Estados Unidos de América) muestran que los estudiantes de escuelas privadas en muchos países tienen un desempeño superior al de los de escuelas públicas (véase, por ejemplo, Bryk, Lee y Holland, 1993; Coleman y Hoffer, 1987), las comparaciones internacionales ilustran efectos muy diferentes de la educación privada entre diversos países y diferencias considerablemente pequeñas cuando se tiene en cuenta el contexto socioeconómico de los estudiantes (véase, por ejemplo, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, 2007). Un análisis multinivel con datos de varios países latinoamericanos encontró que no hay efectos fuertes o consistentes después de controlar por el contexto socioeconómico de los estudiantes (Somers, McEwan y Willms, 2004).

Los investigadores del ICCS usaron el cuestionario para la escuela a fin de obtener información contextual sobre las escuelas participantes en el estudio. Se les preguntó a los directores, entre otras cosas, si su escuela es administrada por una autoridad pública o privada, o por una organización no gubernamental. La tabla 6.3 presenta los resultados.

Como se puede observar en esta tabla, los seis países latinoamericanos presentan diferencias considerables con respecto a los porcentajes de estudiantes que reciben educación en escuelas públicas y privadas. En Chile (50%) y Guatemala (65%), la mitad o más de los estudiantes de octavo grado están matriculados en escuelas privadas. En contraste, solo el 9% de los estudiantes mexicanos de octavo grado acuden a este tipo de escuelas. En Colombia (22%), República Dominicana (19%) y Paraguay (24%) cerca de un quinto de la población objetivo estudiaba en escuelas privadas cuando se realizó el estudio.

La tabla 6.3 también muestra el logro promedio en conocimiento cívico para estudiantes de escuelas públicas (columna 3) y escuelas privadas (columna 4), así como la diferencia en el logro promedio entre los dos tipos de administración escolar. Con excepción de Guatemala, los estudiantes de escuelas privadas alcanzaron un nivel de logro significativamente más alto que los de las escuelas públicas. Las diferencias a favor de las escuelas privadas oscilaron entre 34 puntos en República Dominicana y 79 puntos en México.



**Tabla 6.3** Porcentajes nacionales de estudiantes y promedios en conocimiento cívico, según la administración de la escuela y su relación con el conocimiento cívico

País	Porcentajes de estudiantes en...		Puntajes promedio en conocimiento cívico en...			
	Escuelas públicas	Escuelas privadas	Escuelas públicas	Escuelas privadas	Diferencia (privadas-públicas)	Diferencia (privadas-públicas) después de controlar por los antecedentes socioeconómicos*
Chile	50 (1,4)	50 (1,4)	459 (4,2)	507 (5,0)	<b>47</b> (5,9)	1 (5,9)
Colombia	78 (1,9)	22 (1,9)	449 (3,1)	507 (6,7)	<b>58</b> (7,4)	<b>25</b> (6,9)
República Dominicana	81 (2,4)	19 (2,4)	375 (2,7)	410 (6,3)	<b>34</b> (6,9)	<b>16</b> (8,0)
Guatemala <sup>1</sup>	35 (2,9)	65 (2,9)	433 (5,9)	439 (6,2)	6 (8,6)	<b>-18</b> (5,6)
México	91 (1,1)	9 (1,1)	444 (2,8)	523 (8,8)	<b>78</b> (9,3)	<b>22</b> (8,6)
Paraguay <sup>1</sup>	76 (3,2)	24 (3,2)	407 (4,3)	477 (9,2)	<b>70</b> (10,5)	5 (8,9)
Promedio latinoamericano en el ICCS	68 (0,9)	32 (0,9)	428 (1,6)	477 (2,9)	<b>49</b> (3,4)	<b>9</b> (3,0)

**Notas**

\* El coeficiente de regresión para tipo de escuela (1 = privada; 0 = pública) después de controlar por el contexto socioeconómico individual de los estudiantes y el contexto socioeconómico promedio de la escuela. Los coeficientes estadísticamente significativos ( $p < 0,05$ ) aparecen en **negrita**. ( ) Los errores estándar aparecen entre paréntesis. En vista de que los resultados se redondean al número entero más cercano, algunos totales pueden parecer inconsistentes.

<sup>1</sup> El país encuestó a la misma cohorte de estudiantes, pero al comienzo del siguiente año escolar.

Cuando se examinan las diferencias en conocimiento cívico entre las escuelas públicas y las privadas, es importante tener en cuenta el contexto socioeconómico de los estudiantes. Los que provienen de familias con niveles de ingresos más bajos por lo general no tienen acceso a la educación privada y tienden a mostrar niveles de logro más bajos. Con el fin de controlar por el contexto socioeconómico, se hizo un análisis de regresión en el que los puntajes en conocimiento cívico fueron explicados a través de la administración escolar (1 = privada; 0 = pública) y se usaron como variables de predicción<sup>12</sup> adicionales el contexto socioeconómico individual de los estudiantes y el contexto socioeconómico promedio de la escuela.

La última columna de la tabla 6.3 muestra las diferencias en conocimiento cívico entre las escuelas públicas y privadas después de controlar por las diferencias en el estatus socioeconómico a nivel individual y de la escuela. En promedio, controlar por esta variable produjo una diferencia menor (9 puntos). Después de controlar por el contexto socioeconómico, se encontraron diferencias significativas en el logro a favor de las escuelas privadas en Colombia (25 puntos), República Dominicana (16 puntos) y México (22 puntos). Sin embargo, las diferencias en Chile y Paraguay no fueron significativas. En Guatemala, los estudiantes de las escuelas públicas tuvieron puntajes promedio significativamente más altos que los de las escuelas privadas después de controlar por contexto socioeconómico.

Otro elemento importante de información contextual es el enfoque que tienen las escuelas para la enseñanza de la educación cívica y ciudadana. Aquí, se les preguntó a los directores si este contenido se enseñaba como una asignatura independiente, si estaba a cargo de profesores que enseñan asignaturas relacionadas con las ciencias humanas y sociales o si estaba integrado en todas las asignaturas que se enseñan en la escuela. Los directores de las escuelas también podían indicar otros enfoques, como la enseñanza de la educación cívica y ciudadana a través de actividades extracurriculares. Adicionalmente, podían indicar si la escuela consideraba la educación cívica y ciudadana como un resultado de la experiencia escolar en su conjunto o si consideraba que esta área de la educación no forma parte del currículo o la experiencia escolar. Cuando fuera pertinente, los directores podían indicar más de un enfoque.

La tabla 6.4 muestra las diferencias entre los países latinoamericanos respecto a la enseñanza de la educación cívica y ciudadana como una asignatura independiente. Aquí, el rango osciló entre un discreto 12% en Chile y más de tres cuartos (79%) en Paraguay.

<sup>12</sup> El índice compuesto del antecedente socioeconómico se calculó como puntaje factorial de un análisis de componentes principales que incluyó la ocupación de los padres más alta (puntajes del SEI), el logro educativo más alto (en años de escolaridad) y el número de libros en casa, como las variables indicadoras. El índice se estandarizó a una media de 0 y una desviación estándar de 1 en cada país; los puntajes más altos reflejan el estatus socioeconómico más alto. El informe técnico del ICCS incluirá una descripción detallada de la construcción de este índice (Schulz, Ainley y Fraillon, 2011).



**Tabla 6.4** Porcentajes nacionales de estudiantes según el enfoque escolar de la enseñanza de la educación cívica y ciudadana

País	Porcentajes de estudiantes en escuelas donde la educación cívica y ciudadana:					
	Se enseña como una asignatura independiente a cargo de profesores de asignaturas relacionadas con civismo y ciudadanía	Está a cargo de profesores de asignaturas relacionadas con las ciencias humanas y sociales	Está integrada en todas las asignaturas que se enseñan en la escuela	Se enseña a través de actividades extracurriculares	Se considera como el resultado de la experiencia escolar en su conjunto	No se considera como parte del currículo escolar
Chile	12 (2,0)	93 (2,3)	51 (4,5)	8 (2,1)	66 (3,9)	29 (3,4)
Colombia	28 (3,6)	90 (2,0)	62 (3,6)	14 (2,7)	69 (3,3)	36 (4,0)
República Dominicana	49 (5,0)	85 (3,0)	78 (3,8)	17 (3,7)	68 (6,4)	44 (4,8)
Guatemala <sup>1</sup>	28 (3,7)	95 (2,5)	65 (4,1)	29 (4,4)	69 (4,2)	55 (4,8)
México	65 (3,3)	75 (2,8)	76 (3,2)	8 (1,9)	60 (3,3)	55 (3,5)
Paraguay <sup>1</sup>	79 (3,7)	88 (2,9)	72 (4,2)	12 (2,9)	70 (4,2)	23 (3,8)
Promedio latinoamericano en el ICCS	43 (1,5)	87 (1,1)	67 (1,6)	15 (1,3)	67 (1,8)	40 (1,7)
Promedio internacional en el ICCS	53 (0,6)	77 (0,5)	55 (0,7)	24 (0,5)	70 (0,6)	23 (0,5)

**Notas**

( ) Los errores estándar aparecen entre paréntesis. En vista de que los resultados se redondean al número entero más cercano, algunos totales pueden parecer inconsistentes.

<sup>1</sup> El país encuestó a la misma cohorte de estudiantes, pero al comienzo del siguiente año escolar.

Se puede observar un patrón bastante homogéneo respecto a los enfoques de enseñanza de la educación cívica y ciudadana en los países de América Latina, tal como lo muestra la tabla 6.4. Para la mayoría de los estudiantes (87%) de estos países, la enseñanza de este contenido forma parte de asignaturas relacionadas con las ciencias humanas y sociales. En cuanto al rango de los porcentajes, para tres cuartos (75%) de los estudiantes de México y el 95% de los de Guatemala, la enseñanza de la educación cívica y ciudadana forma parte de las lecciones de Historia, Geografía, Leyes o Economía.

En cinco de los seis países latinoamericanos, los directores reportaron que para cerca del 10% de sus estudiantes la enseñanza de la educación cívica y ciudadana se lleva a cabo a través de actividades extracurriculares; el rango en porcentajes osciló entre 8% en Chile y México y 17% en República Dominicana. La proporción de estudiantes de Guatemala para quienes la enseñanza de la educación cívica se realiza de esta manera fue un poco más alta (29%).

En promedio, en los seis países de la región que participaron en el ICCS, dos tercios (67%) de los estudiantes asistían a escuelas donde los directores consideraban que la educación cívica es parte de la experiencia escolar en su conjunto. El estrecho rango entre los porcentajes de los países indica un patrón bastante homogéneo en cuanto a este enfoque.

La última columna de la tabla 6.4 muestra si, de acuerdo con los directores, se considera o no a la educación cívica y ciudadana como parte de su currículo escolar. En promedio, en los seis países de la región, 40% de los estudiantes iban a escuelas en las cuales los directores declararon que esta área de la educación no estaba incluida en su currículo. Estas proporciones oscilan entre 23% en Paraguay y 55% en Guatemala y México.

Sin embargo, al interpretar los resultados de esta pregunta, hay que reconocer que cuando el currículo oficial se define a nivel nacional, por lo general las escuelas no tienen autonomía para definir sus contenidos. Por tanto, la manera como respondieron los directores a la pregunta probablemente refleja su percepción subjetiva de la importancia de esta área en el currículo escolar.

Algunos académicos proporcionan evidencias de que formas más democráticas de gobierno escolar contribuyen al aprendizaje cívico en las escuelas (véanse, por ejemplo, Mosher, Kenny y Garrod, 1994; Pasek, Feldman, Romer y Jamieson, 2008). Se les preguntó a los estudiantes si consideran que su experiencia en la escuela como un todo ha incluido aspectos de la educación cívica y ciudadana. Más concretamente, se les preguntó a los estudiantes si alguna vez habían hecho cualquiera de las siguientes actividades:

- Votar por representantes de grupo o del consejo estudiantil / o de la sociedad de alumnos.
- Participar en la toma de decisiones sobre la manera como se dirige la escuela.
- Participar en discusiones durante una asamblea de estudiantes.



- Postularse como candidato para ser representante de grupo o del consejo estudiantil /o de la sociedad de alumnos.

La tabla 6.5 presenta las proporciones de estudiantes de los países de la región que afirmaron haber participado en estas actividades. La tabla también presenta, para cada afirmación, el porcentaje promedio de estudiantes latinoamericanos y el porcentaje promedio de todos los estudiantes que participaron en el ICCS que afirmaron haber participado en cada actividad.

**Tabla 6.5** Porcentajes nacionales de estudiantes según su participación en actividades cívicas en la escuela

País	Porcentajes de estudiantes que reportan haber participado en las siguientes actividades:			
	Votar por <representantes de grupo> o del <consejo estudiantil>	Participar en la toma de decisiones sobre la manera como se dirige la escuela	Participar en discusiones durante una <asamblea de estudiantes>	Postularse como candidato para ser <representante de grupo> o del <consejo estudiantil>
Chile	89 (0,7)	39 (1,1)	35 (1,0)	47 (1,0)
Colombia	90 (0,5)	57 (0,9)	41 (0,9)	44 (0,8)
República Dominicana	61 (1,5)	59 (1,1)	49 (1,2)	58 (1,2)
Guatemala <sup>1</sup>	94 (0,8)	63 (1,0)	51 (1,2)	56 (1,2)
México	74 (0,9)	54 (0,9)	41 (1,0)	36 (0,7)
Paraguay <sup>1</sup>	87 (1,0)	56 (1,2)	54 (1,4)	58 (1,3)
Promedio latinoamericano en el ICCS	82 (0,4)	55 (0,4)	45 (0,5)	50 (0,4)
Promedio internacional en el ICCS	76 (0,2)	40 (0,2)	40 (0,2)	42 (0,2)

**Notas**

( ) Los errores estándar aparecen entre paréntesis. En vista de que los resultados se redondean al número entero más cercano, algunos totales pueden parecer inconsistentes.

<sup>1</sup> El país encuestó a la misma cohorte de estudiantes, pero al comienzo del siguiente año escolar.

La gran mayoría de los estudiantes de los seis países latinoamericanos que participaron en el ICCS (82%) reportó haber participado en votaciones para elegir representantes de curso o del consejo estudiantil. Las proporciones oscilaron entre cerca de dos tercios (61%) en República Dominicana y 94% en Guatemala. En contraste, solo la mitad de los estudiantes (50%) de los seis países reportó haberse postulado como candidato para ser representante escolar (de su curso o del consejo estudiantil).

Curiosamente, más de la mitad (55%) de los estudiantes de la región reportaron haber participado en la toma de decisiones relacionadas con el funcionamiento de su escuela. Este resultado sugiere que las escuelas en América Latina les permiten a los estudiantes opinar y participar en algunos aspectos de su gestión, aunque el alcance que esto tiene en cada uno de los países es diferente, siendo Guatemala (63%) el país que aparentemente es más receptivo a las opiniones de los estudiantes y Chile (39%) el menos receptivo. La comparación del porcentaje promedio para la región con el de todos los países que participaron en el ICCS (40%) sugiere que las escuelas en los países latinoamericanos son más receptivas a la participación cívica de los estudiantes que las escuelas en los otros países participantes.

La actividad reportada por la menor proporción de los estudiantes fue la participación en discusiones en una asamblea estudiantil. Aquí, menos de la mitad (45%) de los estudiantes latinoamericanos indicó haber participado en esta actividad. De nuevo, el rango fue bastante amplio: de 35% en Chile a 54% en Paraguay.

En un esfuerzo por comprender mejor el papel que desempeña el contexto escolar en la participación y en el compromiso cívico de los estudiantes, el cuestionario regional del ICCS incluyó una pregunta relacionada con la frecuencia con la que ellos discuten diversos temas sociales en su escuela. Se les pidió indicar la frecuencia (“Nada”, “Poco”, “A veces” o “Mucho”) con la que discuten los siguientes temas:



- Los derechos y deberes que adquieres como ciudadano al cumplir la mayoría de edad.
- Las consecuencias del consumo de drogas ilegales.
- La integración de las personas con distintas tendencias y orientaciones sexuales en la comunidad.
- La discriminación hacia las personas con distinta orientación sexual.
- Las ventajas y desventajas de que en un país democrático funcionen las organizaciones no gubernamentales.
- La integración de personas de distintas culturas en la escuela, en el barrio o en la comunidad.
- El respeto a diferentes ritos religiosos.
- Las facilidades que deberían tener las personas con discapacidades físicas y mentales en distintos ambientes (la escuela, la calle, la vida laboral, etc.).
- La dificultad de las personas con sida para ser aceptadas en la sociedad.

La tabla 6.6 resume las respuestas de los estudiantes a estas afirmaciones; los porcentajes que reportaron haber discutido estos temas a veces o mucho aparecen combinados. Se observa un panorama bastante homogéneo en los seis países respecto a la frecuencia con la que se discuten estos temas sociales en la escuela. Los porcentajes generales oscilaron entre 50% para las ventajas y desventajas de las organizaciones no gubernamentales y 68% para los derechos y deberes de los ciudadanos al cumplir la mayoría de edad y las consecuencias del consumo de drogas ilegales.

Los promedios de los países latinoamericanos mostraron que por lo menos la mitad de los estudiantes que participaron en el estudio reportó que se realizan discusiones en su escuela sobre todos los temas sociales enunciado anteriormente. Los promedios más altos se registraron en dos temas directamente relacionados con los estudiantes, es decir, los derechos y deberes que uno asume como ciudadano al llegar a la mayoría de edad (68%) y las consecuencias de consumir drogas ilegales (también 68%). El respeto hacia los diversos ritos religiosos es el tema que sigue en frecuencia de discusión (64%). Después se encuentran los temas con un enfoque comunitario; la integración de personas de un contexto cultural diferente (59%), la infraestructura y los servicios para las personas con discapacidades físicas y mentales (61%) y la aceptación de las personas con sida (59%). Se reportaron frecuencias similares para la discusión de temas sobre orientaciones sexuales diferentes (56% respecto a la integración y 54% a la discriminación). Aunque el tema menos discutido fue las ventajas y desventajas de la operación de las organizaciones no gubernamentales en un país democrático, el 50% de los estudiantes reportó haber discutido este tema en la escuela algunas veces o con frecuencia.

## Contexto de la comunidad

Las escuelas están ubicadas en comunidades a las que sirven; por ello, es importante entender el contexto en el que funcionan. En esta sección se examinan dos aspectos del contexto comunitario: la ubicación de la escuela y los recursos de la comunidad a los que la escuela tiene acceso.

Con frecuencia, las escuelas en las comunidades no urbanas han demostrado niveles de desempeño más bajos cuando se comparan con las ubicadas en zonas urbanas (*véanse*, por ejemplo, Istrate, Noveanu y Smith, 2006; Webster y Fisher, 2000; Williams, 2005). Los datos de un estudio latinoamericano confirmaron este resultado para un gran número de países de la región (UNESCO, 2008). Algunos estudios muestran que la desventaja rural en los resultados educativos deja de ser evidente una vez que se toman en cuenta los atributos familiares y de la comunidad (*véase*, por ejemplo, Williams, Long, Carpenter y Hayden, 1993). Sin embargo, Phelps y Prock (1991) demostraron que la pobreza rural podría tener un impacto mucho más fuerte en los resultados educativos que la pobreza urbana.

Se operacionalizó la ubicación en términos del tamaño de la comunidad en la que cada escuela participante se encontraba. Después se combinaron las cinco categorías de respuesta iniciales en dos categorías según las cuales se clasificaron las comunidades con menos de 100.000 habitantes



**Tabla 6.6** Porcentajes nacionales de estudiantes que reportaron discutir con alguna frecuencia temas políticos y sociales en su escuela

País	Porcentajes de estudiantes que reportan la discusión de los siguientes temas a veces o mucho:									
	Los derechos y deberes que adquieren como ciudadano al cumplir la mayoría de edad	Las consecuencias del consumo de drogas ilegales	La integración de personas con distintas tendencias y orientaciones sexuales en la comunidad	La discriminación hacia personas con distinta orientación sexual	Las ventajas y desventajas de que en un país democrático funcionen las organizaciones no gubernamentales	La integración de personas de distintas culturas en la escuela, en el barrio o en la comunidad	El respeto a diferentes ritos religiosos	Las facilidades que deberían tener las personas con discapacidades físicas y mentales en distintos ambientes (la escuela, la calle, la vida laboral, etc.)	La dificultad de las personas con sida para ser aceptadas en la sociedad	
Chile	67 (1,2)	77 (1,0)	61 (1,0)	57 (1,0)	45 (1,1)	62 (1,1)	63 (1,0)	64 (0,9)	58 (1,1)	
Colombia	70 (1,1)	72 (1,1)	57 (1,0)	53 (1,2)	50 (1,1)	60 (1,2)	70 (1,0)	62 (1,0)	54 (1,1)	
República Dominicana	58 (1,5)	51 (1,9)	46 (1,0)	45 (1,2)	46 (1,0)	52 (1,1)	58 (1,2)	54 (1,3)	57 (1,5)	
Guatemala <sup>1</sup>	77 (1,2)	73 (1,1)	59 (1,0)	57 (1,2)	55 (1,1)	62 (1,0)	68 (1,1)	64 (1,2)	65 (1,3)	
México	64 (0,9)	68 (1,0)	59 (1,0)	60 (0,9)	50 (0,8)	56 (0,8)	57 (0,8)	61 (0,8)	65 (1,0)	
Paraguay <sup>1</sup>	70 (1,0)	64 (1,2)	55 (1,2)	51 (1,2)	51 (1,3)	60 (1,3)	65 (1,0)	64 (1,1)	58 (1,2)	
Promedio latinoamericano en el ICCS	68 (0,5)	68 (0,5)	56 (0,4)	54 (0,5)	50 (0,4)	59 (0,4)	64 (0,4)	61 (0,4)	59 (0,5)	

**Notas**

- ( ) Los errores estándar aparecen entre paréntesis. En vista de que los resultados se redondean al número entero más cercano, algunos totales pueden parecer inconsistentes.
- <sup>1</sup> El país encuestó a la misma cohorte de estudiantes, pero al comienzo del siguiente año escolar.



como no urbanas y las de un número mayor de habitantes como urbanas. Los resultados se presentan en la tabla 6.7.

La tabla muestra que los seis países latinoamericanos tienen diferencias considerables en términos de los porcentajes de estudiantes en escuelas de comunidades urbanas y no urbanas. La proporción más amplia de estudiantes en escuelas no urbanas se registró en República Dominicana (86%),

**Tabla 6.7** Porcentajes nacionales de estudiantes y promedios en conocimiento cívico, según la ubicación de la escuela y su relación con el conocimiento cívico

País	Porcentajes de estudiantes en...		Puntajes promedio en conocimiento cívico en...			
	Comunidades no urbanas (< 100.000 habitantes)	Comunidades urbanas (> 100.000 habitantes)	Comunidades no urbanas (< 100.000 habitantes)	Comunidades urbanas (> 100.000 habitantes)	Diferencia (no urbanas-urbanas)	Diferencia (no urbanas-urbanas) después de controlar por el contexto socioeconómico*
Chile	49 (3,3)	51 (3,3)	465 (4,3)	500 (4,7)	-35 (6,2)	-8 (4,9)
Colombia	46 (3,2)	54 (3,2)	448 (3,8)	474 (4,4)	-26 (5,5)	-4 (5,9)
República Dominicana	86 (2,8)	14 (2,8)	377 (2,6)	402 (9,5)	-25 (10,3)	8 (9,3)
Guatemala <sup>1</sup>	77 (3,5)	23 (3,5)	422 (3,6)	475 (12,0)	-52 (12,4)	15 (6,8)
México	55 (2,8)	45 (2,8)	435 (4,6)	471 (3,9)	-36 (6,3)	6 (5,3)
Paraguay <sup>1</sup>	70 (4,4)	30 (4,4)	408 (5,1)	460 (7,9)	-52 (10,5)	8 (5,4)
Promedio latinoamericano en el ICCS	64 (1,4)	36 (1,4)	426 (1,7)	464 (3,1)	-38 (3,7)	4 (2,6)

#### Notas

\* El coeficiente de regresión para el tipo de escuela (1 = no urbana; 0 = urbana) después de controlar por el contexto socioeconómico individual de los estudiantes y el contexto socioeconómico promedio de la escuela. Los coeficientes estadísticamente significativos ( $p < 0,05$ ) aparecen en **negrita**.

( ) Los errores estándar aparecen entre paréntesis. En vista de que los resultados se redondean al número entero más cercano, algunos totales pueden parecer inconsistentes.

<sup>1</sup> El país encuestó a la misma cohorte de estudiantes, pero al comienzo del siguiente año escolar.

seguida de Guatemala (77%) y Paraguay (70%). En Chile, Colombia y México, aproximadamente la mitad de los alumnos estudiaba en escuelas ubicadas en una comunidad urbana.

La tabla 6.7 también presenta los puntajes promedio en conocimiento cívico para estudiantes de escuelas en comunidades no urbanas y urbanas. La penúltima columna muestra las diferencias en el conocimiento cívico entre las dos ubicaciones y si estas diferencias son significativas o no. Como se puede observar, en los seis países latinoamericanos, los estudiantes de escuelas urbanas tuvieron un desempeño significativamente más alto que los de las no urbanas. La diferencia más pequeña, aunque significativa, es de 25 puntos a favor de las escuelas en comunidades urbanas y fue registrada en República Dominicana, mientras que la diferencia más amplia, de 52 puntos a favor de las escuelas en comunidades urbanas se presentó en Guatemala y Paraguay.

Puesto que las familias que viven en comunidades no urbanas con frecuencia suelen tener un estatus socioeconómico más bajo, hay que considerar este factor al comparar el logro de los estudiantes en ambos tipos de comunidades. La última columna de la tabla 6.7 muestra la diferencia entre los estudiantes de escuelas no urbanas y urbanas, después de controlar por el estatus socioeconómico del estudiante y de la escuela<sup>13</sup>. Guatemala fue el único país en el que la diferencia (de 15 puntos) siguió siendo estadísticamente significativa después de controlar por esta variable. Este resultado sugiere que las diferencias en el conocimiento cívico entre los estudiantes que viven en comunidades urbanas y no urbanas están asociadas en gran parte a las diferencias en el contexto socioeconómico.

El aprendizaje cívico de los estudiantes está influenciado no solo por lo que pasa en la escuela sino también por lo que sucede en su contexto social más amplio. Más concretamente, el aprendizaje cívico recibe influencias de los estímulos sociales y culturales que generan los recursos culturales



<sup>13</sup> Después de controlar por el contexto socioeconómico, la diferencia se derivó como el coeficiente de regresión (no estandarizado) para una variable indicadora (1 = urbana; 0 = no urbana) y se usaron como variables de predicción adicionales el contexto socioeconómico individual de los estudiantes y el contexto socioeconómico promedio de la escuela.

y sociales de las comunidades donde se encuentran ubicadas las escuelas (Jennings, Stoker y Bowers, 2001). El cuestionario sobre la escuela del ICCS incluye un conjunto de ítems en los que se les preguntó a los directores sobre los recursos culturales y sociales de las comunidades locales, como las bibliotecas públicas, las salas de cine, los teatros, las salas de conciertos, así como las escuelas de idiomas, los museos o galerías de arte, los jardines públicos, los centros religiosos y las instalaciones deportivas (piscinas, canchas de tenis, canchas de baloncesto, campos de fútbol). La tabla 6.8 muestra los porcentajes de estudiantes en escuelas donde los directores reportaron la disponibilidad de estos recursos.

Tal como se ilustra a través del promedio latinoamericano, la disponibilidad de los diferentes recursos varía ampliamente entre los seis países. Por un lado, solo aproximadamente un cuarto de los estudiantes, en promedio, tenía acceso a un museo o una galería (23%), a una sala de cine (25%) o a un teatro o sala de conciertos (27%). Por otro lado, amplias proporciones de estudiantes tenían acceso a un centro religioso (93%) o a una instalación deportiva (84%).

Cuando se comparan estos resultados con los porcentajes de todos los países que participaron en el ICCS, y que aparecen en la tabla 6.8, se observa que los estudiantes latinoamericanos tienen la mitad de la probabilidad que los estudiantes internacionales de estudiar en una escuela con recursos culturales en la comunidad (sala de cine, teatro/sala de conciertos, museo/galería de arte).

Los seis países tuvieron resultados bastante heterogéneos respecto a la proporción de estudiantes en las escuelas sobre las cuales los directores reportaron la disponibilidad de una zona de juegos, una biblioteca pública o una sala de cine. Así, mientras solo el 45% de los estudiantes iban a escuelas con acceso a una zona de juegos en Guatemala, en Paraguay el 89% de los estudiantes contaba con tal beneficio.

Se presentaron diferencias menores pero considerables respecto a la disponibilidad de una sala de cine y una biblioteca pública. Solo el 10% de los estudiantes en las escuelas de Paraguay tenía acceso a una sala de cine, mientras que el porcentaje de estudiantes que tenía acceso a esta en las escuelas mexicanas fue de 41%. En un nivel alto, pero con diferencias similares entre los países, los porcentajes de estudiantes en escuelas con acceso a una biblioteca pública oscilaron entre 46% en Paraguay y 74% en México.

## Resumen

Este capítulo analiza el contexto en el que se desarrolla la educación cívica en los seis países de América Latina que participaron en el ICCS. Cuando se examinaron los aspectos comunes a los seis países, se encontró que los estudiantes cuyos padres tenían estatus ocupacional más alto y mayor interés en los temas políticos y sociales tenían un desempeño significativamente mayor que los estudiantes de hogares menos favorecidos.

Además, y de manera consistente en los países de la región, los resultados muestran que, en cinco de los seis países latinoamericanos, los estudiantes de las escuelas privadas tenían un nivel de logro en el conocimiento cívico significativamente más alto que los estudiantes de escuelas públicas. Sin embargo, estas diferencias se redujeron sustancialmente al tener en cuenta el contexto socioeconómico de los estudiantes a nivel individual y de la escuela.

En todos los países participantes, la educación cívica y ciudadana está a cargo principalmente de los profesores de asignaturas relacionadas con las ciencias sociales y humanas, como Economía, Geografía, Historia y Leyes. Los derechos y deberes como ciudadanos adultos y las consecuencias del consumo de drogas ilegales fueron los temas que los estudiantes reportaron haber discutido con mayor frecuencia en sus escuelas.




**Tabla 6.8 Informes de los directores de las escuelas sobre recursos de las comunidades (en porcentajes de estudiantes)**

País	Porcentajes de estudiantes en escuelas donde los directores reportaron la disponibilidad de:											
	Biblioteca pública	Sala de cine	Teatro o sala de conciertos	Escuela de idiomas	Museo o galería de arte	Zona de juegos	Parque o jardín público	Centro religioso	Instalación deportiva			
Chile	68 (3,6)	33 (3,8)	39 (4,4)	21 (3,1)	27 (3,6)	74 (3,3)	85 (2,6)	96 (1,9)	79 (3,5)			
Colombia	63 (3,6)	31 (3,6)	28 (3,8)	24 (3,3)	17 (2,6)	75 (3,3)	75 (3,1)	91 (2,2)	82 (2,8)			
República Dominicana	48 (5,9)	11 (2,8)	15 (3,0)	44 (5,4)	17 (3,3)	74 (3,8)	57 (5,2)	91 (2,7)	80 (3,3)			
Guatemala <sup>1</sup>	58 (4,0)	23 (3,9)	20 (3,4)	19 (4,0)	16 (3,2)	45 (4,2)	59 (4,5)	88 (3,5)	83 (3,0)			
México	74 (3,3)	41 (3,0)	35 (3,2)	45 (3,2)	33 (3,3)	71 (3,0)	80 (2,9)	96 (1,4)	87 (2,2)			
Paraguay <sup>1</sup>	46 (4,3)	10 (2,5)	23 (3,4)	34 (4,0)	28 (3,7)	89 (2,8)	77 (3,4)	93 (1,7)	92 (2,7)			
Promedio latinoamericano en el ICCS	59 (1,7)	25 (1,3)	27 (1,5)	31 (1,6)	23 (1,3)	71 (1,4)	72 (1,5)	93 (1,0)	84 (1,2)			
Promedio internacional en el ICCS	81 (0,5)	48 (0,6)	50 (0,6)	44 (0,6)	49 (0,6)	87 (0,4)	83 (0,5)	94 (0,3)	92 (0,3)			

**Notas**

( ) Los errores estándar aparecen entre paréntesis. En vista de que los resultados se redondean al número entero más cercano, algunos totales pueden parecer inconsistentes.

<sup>1</sup> El país encuestó a la misma cohorte de estudiantes, pero al comienzo del siguiente año escolar.

En los seis países latinoamericanos, los estudiantes de escuelas ubicadas en comunidades urbanas mostraron un nivel significativamente más alto de conocimiento cívico que los de escuelas no urbanas. Sin embargo, estas diferencias dejaron de ser significativas en cinco países después de controlar por contextos socioeconómicos de los estudiantes y las escuelas. Mientras aproximadamente un cuarto de los estudiantes asistían a escuelas con acceso a un museo, una sala de cine, un teatro o una sala de conciertos, más del 80% iba a escuelas con acceso a un centro religioso y una instalación deportiva.

También se encontraron algunas características particulares en varios países de América Latina. En comparación con los otros cinco países latinoamericanos, Chile mostró la diferencia más grande en el conocimiento cívico a favor de los estudiantes que reportaron niveles más altos de interés por sus padres en asuntos políticos y sociales. Colombia registró la proporción más grande de estudiantes que asistían a escuelas en comunidades urbanas, mientras que República Dominicana marcó un porcentaje relativamente bajo de estudiantes que asistían a escuelas en comunidades urbanas.



# Conclusiones y discusión

El propósito del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) de la IEA fue analizar cómo los diferentes países preparan a sus jóvenes para la ciudadanía en el siglo XXI. Uno de los objetivos de este estudio fue examinar los aspectos de la educación ciudadana relevantes para ciertas regiones geográficas mediante la inclusión de instrumentos regionales adicionales que los estudiantes debieron responder.

En este informe se investiga una serie de aspectos importantes de la educación cívica y ciudadana en América Latina, los cuales incluyen:

- Los contextos nacionales en los que se desarrolla la educación cívica y ciudadana.
- Las variaciones en el conocimiento cívico de los estudiantes entre los diferentes países de la región, al igual que aspectos del conocimiento cívico específicos de la región.
- Las percepciones de los estudiantes sobre las instituciones públicas, las formas de gobierno, las prácticas corruptas y la obediencia a la ley.
- Las actitudes básicas de los estudiantes hacia la convivencia pacífica, incluyendo las actitudes hacia su país y la región latinoamericana, el sentido de empatía, la tolerancia hacia las minorías y las actitudes hacia el uso de la violencia.
- Los contextos para el aprendizaje sobre ciudadanía, incluyendo el hogar, la escuela y la comunidad.

En este capítulo se resumen los principales resultados de cada uno de estos aspectos de la educación cívica y ciudadana en América Latina. También se analizan las posibles implicaciones de los resultados para la política pública y la práctica de la educación cívica y ciudadana en América Latina y se proporciona una visión general para futuras investigaciones regionales en este campo.

## Contextos nacionales para la educación cívica y ciudadana

Los contextos nacionales para la educación cívica y ciudadana en los seis países latinoamericanos que participaron en el ICCS incluyen una serie de factores comunes. Sin embargo, también se observan diferencias notables entre estos países en los indicadores publicados por las agencias internacionales y citados en el capítulo 2. Por lo general, los países tienen Índices de Desarrollo Humano que van de medio a alto, se caracterizan por niveles de criminalidad relativamente altos y una percepción generalizada de corrupción en el gobierno. Casi todos estos países registran altas tasas de alfabetismo en adultos pero la participación en la educación secundaria tiende a ser relativamente baja (oscila entre menos del 40% en Guatemala a más del 85% en Chile). También hay diferencias muy marcadas en los indicadores económicos, sociales y educativos entre los países de la región.

Los datos obtenidos a partir de la Encuesta Nacional de Contexto sugieren que los antecedentes históricos y culturales de cada país tienen una fuerte influencia sobre la educación cívica y ciudadana. Los temas comunes que predominan en la agenda curricular para la ciudadanía incluyen los conflictos violentos, el desarrollo sustentable y el medio ambiente, la tolerancia y la pluralidad y la inclusión de amplios segmentos antes excluidos de la sociedad.

Existen evidencias de que algunos países de la región consideran que la educación cívica y ciudadana es importante; esta área educativa ha sido objeto de debate público reciente en tres de ellos. También se encontró que la mayoría de los países ha experimentado una ampliación de la educación cívica y ciudadana hacia la inclusión de los valores democráticos y las habilidades de participación. Sin embargo, los datos también muestran que la evaluación de la educación cívica y ciudadana no es práctica común y que la representación de estudiantes electos en foros u organizaciones relacionadas con el gobierno escolar todavía no se ha implementado en todos estos países.



## Variaciones en los aspectos del conocimiento cívico específicos de la región

Los resultados del ICCS indican que los niveles de conocimiento cívico en los países de la región tienden a ser relativamente bajos. El puntaje promedio en conocimiento cívico en los seis países está más de media desviación estándar por debajo del promedio de todos los países participantes. En cinco de los seis países que participaron en el Módulo Regional Latinoamericano, más de la mitad de los estudiantes tuvieron puntajes de desempeño en conocimiento cívico que los ubicaban en el Nivel 1 de desempeño o por debajo de este. Estos resultados sugieren que la mayoría de los estudiantes no están familiarizados con el concepto de democracia representativa como sistema político y que carecen de conocimientos específicos y los conceptos sobre instituciones, sistemas y conceptos cívicos. Los resultados también indican que el conocimiento cívico de muchos de los estudiantes de estos países no supera el conocimiento básico de los principios fundamentales o de los conceptos generales.

Los resultados para los ítems de conocimiento cívico regional escalados en la prueba internacional del ICCS evidenciaron que los estudiantes de esta región desconocen en gran medida las consecuencias de las dictaduras y las características de los gobiernos autoritarios. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes fueron capaces de identificar las razones por las cuales es inapropiado ejercer la justicia por cuenta propia y los motivos para la prohibición del suministro de alcohol y tabaco a los menores de edad.

Los resultados también muestran una variación considerable entre los seis países participantes respecto a los factores económicos y sociales generales. Los países con puntajes más altos en el Índice de Desarrollo Humano fueron también aquellos en los que los estudiantes de secundaria obtuvieron los niveles más altos de conocimiento cívico.

## Percepciones sobre las instituciones públicas y el Gobierno

Los resultados del ICCS para los países latinoamericanos muestran que los estudiantes expresaron niveles relativamente bajos de confianza en los partidos políticos, las cortes de justicia y la policía. Sin embargo, la mayoría manifestó confiar en las fuerzas armadas, las escuelas y los medios de comunicación. Se presentaron diferencias notables en el nivel de confianza entre países. Lo mismo ocurre en los porcentajes de estudiantes que expresaron preferencia por un partido político específico: mientras que la mayoría de los estudiantes en México y República Dominicana reportó preferencia por un partido político sobre los demás partidos, más de la mitad de los estudiantes en Chile, Colombia y Paraguay no manifestó tal preferencia.

Aunque la mayoría de los estudiantes no estuvieron de acuerdo con los ítems que medían actitudes favorables hacia las formas autoritarias de gobierno, más de la mitad de ellos en cada uno de los países participantes sí estuvo de acuerdo con que las dictaduras se justifican cuando traen orden y seguridad o beneficios económicos. Los hombres tuvieron actitudes significativamente más favorables hacia los gobiernos autoritarios que las mujeres.

También se encontraron considerables diferencias de género respecto a las actitudes hacia las prácticas corruptas en el Gobierno o hacia la desobediencia a la ley. Los hombres fueron más propensos a aprobar la corrupción y la desobediencia a la ley en ciertas situaciones. En general, los estudiantes no estuvieron de acuerdo con las prácticas corruptas en el Gobierno. La aceptación de los estudiantes hacia la desobediencia a las leyes depende mucho de las circunstancias. La aceptación fue mayor cuando la desobediencia se consideró como la única manera de ayudar a la familia.

Los resultados también muestran que las actitudes hacia los gobiernos autoritarios, las prácticas corruptas en el Gobierno y la aceptación de la desobediencia a la ley están asociadas al conocimiento cívico. Los estudiantes con un mayor nivel de conocimiento tendieron a presentar un menor grado de aceptación de gobiernos autoritarios, de desobediencia a la ley y de prácticas corruptas. Este patrón afirma el valor de la educación cívica y ciudadana en el desarrollo de las sociedades democráticas.



## **Actitudes hacia la convivencia pacífica**

Los estudiantes de secundaria en América Latina expresaron, en general, actitudes positivas hacia su país y tuvieron un sentido relativamente fuerte de identidad latinoamericana. Los estudiantes con actitudes más positivas hacia su país manifestaron también un sentido más fuerte de identidad regional.

En las sociedades en las que la violencia y el crimen son asuntos sociales y políticos importantes, la educación ciudadana suele tener como objetivo el desarrollo de la compasión y el respeto por la diversidad. La mayoría de los estudiantes de los países latinoamericanos expresó sentimientos de empatía hacia los compañeros de clases que están sufriendo adversidades, pero las mujeres mostraron ser más compasivas que los hombres. Más de la mitad de los estudiantes, en promedio, tiende a aceptar a los grupos minoritarios como sus vecinos. Sin embargo, la aceptación de las personas homosexuales o con sida fue menor. Los estudiantes con niveles más altos de conocimiento cívico mostraron también actitudes más positivas hacia la diversidad en sus vecindarios.

Los resultados de América Latina en el ICCS también evidenciaron diferencias considerables respecto a las actitudes de los estudiantes hacia las personas con distintas orientaciones sexuales. En todos los países, la mayoría de los estudiantes estuvo de acuerdo con que los homosexuales deberían tener los mismos derechos que los demás ciudadanos, pero solo en Chile y México la mayoría estuvo de acuerdo en que estas personas también deberían tener derecho a casarse.

En los seis países latinoamericanos, uno de cada tres estudiantes reportó haber sido víctima de agresión física o amenazado por alguien en su escuela, y la mayoría afirmó haber sido abusada verbalmente por sus compañeros de clases. La mayoría de los estudiantes expresó no estar de acuerdo con el uso de la violencia; sin embargo, en todos los países, menos en uno, más de la mitad de los estudiantes opinó que ejercer la justicia por cuenta propia se justifica cuando las autoridades no actúan.

## **La influencia de los contextos familiar, escolar y comunitario**

En América Latina, al igual que en la mayoría de los países que participaron en el ICCS, el conocimiento cívico está estrechamente asociado al contexto familiar. Los estudiantes cuyos padres trabajan en ocupaciones de mayor estatus y aquellos cuyos padres tienen un mayor interés en asuntos políticos y sociales también tendieron a mostrar mayores niveles de conocimiento cívico. También hubo grandes diferencias entre estudiantes de escuelas privadas y públicas. En tres de los seis países, estas diferencias siguieron siendo significativas incluso después de controlar por el estatus socioeconómico de los estudiantes y el contexto social de las escuelas.

La mayoría de los estudiantes de los países que participaron en el ICCS recibieron educación sobre contenido cívico de sus profesores o en asignaturas relacionadas con las ciencias humanas y sociales. En general, la mayoría de los estudiantes de cada país afirmó haber discutido una amplia variedad de temas políticos y sociales en la escuela, incluidos los derechos y responsabilidades de los ciudadanos, el uso de drogas ilegales, el sida, la integración de las minorías y la disposición de infraestructura y servicios para personas con discapacidades.

En los seis países se presentaron diferencias notables en el conocimiento cívico respecto al tipo de comunidad; los estudiantes que asistieron a escuelas en comunidades urbanas tuvieron niveles más altos de conocimiento cívico que los que asistieron a escuelas en comunidades no urbanas. Sin embargo, estas diferencias tendieron a dejar de ser estadísticamente significativas cuando se tomaron en cuenta los efectos del contexto socioeconómico de los estudiantes y las escuelas. Los datos también muestran que, en promedio, los estudiantes latinoamericanos tuvieron menos acceso que los de los demás países participantes en el ICCS a una variedad de recursos comunitarios, como bibliotecas públicas, museos, galerías de arte o teatros y salas de conciertos.



## Posibles implicaciones para la política pública y las prácticas

Teniendo en cuenta las notables diferencias de los contextos entre los países, se hace difícil formular recomendaciones de políticas específicas y, como consecuencia, la discusión en esta sección se enfoca en asuntos generales relacionados con los resultados que fueron comunes a los seis países de América Latina en el ICCS.

Los datos del ICCS revelaron muchos factores contextuales comunes de la educación cívica y ciudadana en la región. El objetivo de los gobiernos de los seis países de construir y fortalecer sociedades más incluyentes, más pacíficas y más democráticas tiene claras implicaciones para la práctica educativa. Por tanto, la iniciativa regional de evaluar la educación ciudadana en el contexto del ICCS es una puerta abierta para la futura cooperación transnacional en el mejoramiento de la política pública y la práctica en educación cívica y ciudadana en particular.

En la región latinoamericana, los resultados de la prueba muestran claramente que muchos estudiantes en estos países tienen acceso limitado al conocimiento cívico. Algunos aspectos de estos resultados específicos, como la falta general de conocimiento sobre el autoritarismo y la dictadura, son especialmente preocupantes, sobre todo cuando se examinan junto al resultado que indica que la mayoría de los estudiantes cree que las dictaduras son justificables en determinadas circunstancias. La relación entre los niveles más altos de conocimiento cívico, por una parte, y el rechazo a los gobiernos autoritarios, las prácticas de corrupción y las excusas para violar la ley, por otra, indica que mejorar el aprendizaje cívico sería un paso importante en el fortalecimiento de la democracia y las sociedades civiles en América Latina.

Aunque la mayoría de los estudiantes latinoamericanos manifestó tolerancia y empatía sobre varios asuntos, los resultados del ICCS evidencian cierta ambivalencia en cuanto a desobedecer la ley y tomar acción ciudadana cuando las leyes son violadas. En el contexto de estos resultados, es interesante notar que, entre los seis países, Colombia, en particular, ha implementado iniciativas de educación ciudadana diseñadas para tratar la violencia como un problema social. Esta experiencia puede proporcionar orientación sobre cómo la educación escolar puede responder positivamente a problemas sociales (Chaux, 2009; Chaux y Velásquez, 2009).

Como era de esperarse, los factores socioeconómicos parecen influir de maneras distintas a los resultados de aprendizaje cívico de los estudiantes en los seis países. Los estudiantes reciben influencias directas no solo de su contexto familiar, sino también del contexto escolar en interacción con otros factores de la escuela y la comunidad. El patrón de influencia también puede verse desde una perspectiva más amplia; los países con los estudiantes con niveles más altos de conocimiento cívico fueron también aquellos con un desarrollo económico, social y educativo más alto. Lo importante aquí es la aparente relación entre la falta de conocimiento cívico y una falta general de equidad entre los países participantes en la región y dentro de estos.

Se reconoce que es difícil desarrollar políticas que permitan cambiar el patrón de los factores socioeconómicos y los resultados educativos en estos países. Sin embargo, los resultados del ICCS para la región latinoamericana también indican que el aprendizaje del civismo y ciudadanía no ocurre de la misma manera para todos los estudiantes. Muchos de los que participaron en el ICCS asistían a escuelas donde los directores reportaron que esta área de aprendizaje no forma parte del currículo escolar. Aunque es muy probable que estos resultados reflejen opiniones bastante subjetivas, indican deficiencias en la manera en que las escuelas implementan esta área de aprendizaje, las cuales podrían corregirse a través de políticas públicas educativas.



Por otra parte, aunque en todos los países la mayoría de los estudiantes reportó haber votado en elecciones de su grupo o su escuela, otras formas de participación estudiantil parecieron limitadas. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Contexto, todos los países que participaron en el ICCS consideran la participación estudiantil como una parte importante de la educación cívica y ciudadana. De esta manera, es muy probable que los países de América Latina tengan grandes oportunidades de mejorar el acceso y el interés en este aspecto de la vida escolar.

### **Futuras orientaciones para la investigación en América Latina**

Este informe ofrece un panorama general de los resultados del ICCS respecto a los seis países de América Latina que participaron en este estudio. Por tanto, y tal como ocurrió con el estudio CIVED de la IEA, se espera que después de este informe se publique un gran número de análisis secundarios. Aunque se reportan importantes relaciones entre los contextos, actitudes y el conocimiento cívico, se deben realizar más investigaciones para tener un panorama más completo. Estas investigaciones futuras se pueden hacer a través de análisis multivariados más complejos para examinar de manera más detallada las influencias contextuales en las actitudes y el conocimiento cívicos de los estudiantes.

También se espera —al igual que con la experiencia del estudio CIVED de la IEA (Reimers, 2007)— que el ICCS tenga un efecto a largo plazo en la política pública y la práctica de América Latina. Sin embargo, vale la pena recordar que la participación de los seis países de América Latina en el ICCS forma parte de una iniciativa más amplia que refleja el gran interés de la región en esta área de aprendizaje. Gracias a que los datos del ICCS ofrecen un importante punto de referencia, tienen el potencial para contribuir al desarrollo de iniciativas de política pública a nivel nacional y regional.

El ICCS no solo se desarrolla a partir de información obtenida de estudios previos como el CIVED de la IEA, sino que también proporciona datos de referencia que pueden servir para futuras evaluaciones de la educación cívica y ciudadana a nivel internacional y regional. Por otra parte, además de construir una rica base de datos internacional que contiene información recolectada en diferentes niveles y desde diferentes perspectivas, el ICCS colectó datos que abordan asuntos de especial importancia para diversas regiones del mundo, incluida América Latina. Estos datos obtenidos a partir del módulo regional tienen un gran potencial para ayudar a los investigadores a ampliar el alcance de los análisis secundarios y realizar investigaciones adicionales específicas de las regiones sobre los resultados del aprendizaje cívico.



# Referencias

- Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., y Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Anderson, B. (1992). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Nueva York: Routledge.
- Bryk, A. S., Lee, V. E., y Holland, P. B. (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chaux, E. (2009). Citizenship competencies in the midst of a violent political conflict: The Colombian educational response. *Harvard Educational Review*, 79, 84–93.
- Chaux, E., Lleras, J., y Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá, Colombia: Cesó, Ediciones Uniandes, Ministerio de Educación.
- Chaux, E., y 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.
- Coleman, J. S., y Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools: The impact of communities*. Nueva York: Basic Books.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas (CEPAL)(1992). *Education and knowledge: Basic pillars of productive transformation with equity*. Santiago, Chile: Autor.
- Corral, M. (2010). Political parties and representation in Latin America. En *Americas Barometer insights No. 36*. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Cox, C. (2010). *Informe de Referente Regional 2010: Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*. Bogotá, Colombia: Sistema Regional de Desarrollo y Evaluación de Competencias Ciudadanas.
- Cox, C., Jaramillo, R., y Reimers, F. (2005). *Education for citizenship and democracy in the Americas: An agenda for action*. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Dalton, R. (1999). Political support in advanced industrial democracies. En P. Norris (Ed.), *Critical citizens: Global support for democratic government* (pp. 57–77) Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Dalton, R., y Wattenberg, M. (Eds.) (2000). *Parties without partisans*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Davis, C., Camp, R., y Coleman, K. (2004). The influence of party systems on citizens' perceptions of corruption and electoral response in Latin America. *Comparative Political Studies*, 37(6): 677–703.
- Doyle, A. (2008). Educational performance or educational inequality: What can we learn from PISA about France and England? *Compare: A Journal of Comparative Education*, 38(2), 205–217.
- Eisenberg, N. (1995). Prosocial development: A multifaceted model. En W. M. Kurtines & J. L. Gerwitz (Eds.), *Moral development*. Needham Heights, MA: Prentice Hall.
- Fuchs, D., & Klingemann, H.-D. (1995). Citizens of the state: A relationship transformed. En D. Fuchs & H.-D. Klingemann (Eds.), *Citizens and the state: Beliefs in government* (Vol. 1, pp. 419–443). Oxford, U.K. Oxford University Press.
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M., & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21, 1–56.
- Ganzeboom, H. B. G., & Treiman, D. J. (1996). Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research*, 25, 201–239.
- Guevara, G., y Tirado, F. (2006). Conocimientos Cívicos en México: Un estudio comparativo internacional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), 995–1018.
- Gunther, R., y Diamond, L. (2001). Types and functions of parties. In L. Diamond & R. Gunther (Eds.), *Political parties and democracy* (pp. 3–39). Baltimore and London: John Hopkins University Press.



- Hoffman, M. L. (1981). The development of empathy. En J. P. Rushton & R. M. Sorrentino (Eds.), *Altruism and helping behavior* (pp. 41–63). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Hooghe, M., Stolle, D. y Stouthuysen, P. (2004). Head start in politics: The recruitment function of youth organizations of political parties in Belgium (Flanders). *Party Politics*, 10(2), 193–212.
- Huddy, L. y Khatib, N. (2007). American patriotism, national identity, and political involvement. *American Political Science Review*, 51(1), 63–77.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and postmodernization: Cultural, economic and political change in 43 societies*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Istrate, O., Noveanu, G. y Smith, T. M. (2006). Exploring sources of variation in Romanian science achievement. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 36(4), 475–496.
- Jennings, M. K., Stoker, L., y Bowers, J. (2001). *Politics across the generations: Family transmission reexamined (Working Paper 2001-15)*. Berkeley, CA: Institute of Governmental Studies.
- Kelley, J. (2001). Attitudes towards homosexuality in 29 nations. *Australian Social Monitoring*, 4, 15–22.
- Lauglo, J. y Øia, T. (2006). Education and civic engagement among Norwegian youths (NoVA report 14/06). Oslo, Noruega: Norwegian Social Research.
- Letki, N. (2006). Investigating the roots of civic morality: Trust, social capital, and institutional performance. *Political Behavior*, 28(4), 305–325.
- Masters, G. N., y Wright, B. D. (19997). The partial credit model. En W. J. van der Linden & R. K. Hambleton (Eds.), *Handbook of modern item response theory* (pp. 101–122). Nueva York: Springer.
- Mere, K., Reiska, P. y Smith, T. M. (2006). Impact of SES on Estonian students' science achievement across different cognitive domains. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 36(4), 497–516.
- Ministerio de Educación de Colombia (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía ... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá, Colombia: MEN.
- Moreno, A. (2003). Corruption and democracy: A cultural assessment. En R. Inglehart (Ed.), *Human values and social change: Findings from the Values Surveys* (pp. 265–277). Boston, MA: Brill.
- Morris, S. D. y Blake, C. H. (2010). Corruption and politics in Latin America. En S. D. Morris y C. H. Blake (Eds.), *Corruption & politics in Latin America*. Boulder, CO: Lynne Rienner.
- Morris, S. D. y Klesner, J. L. (2010). Corruption and trust: Theoretical considerations and evidence from Mexico. *Comparative Political Studies*, 43(10), 1258–1285.
- Mosher, R., Kenny, R. A. y Garrod, A. (1994). *Preparing for citizenship. Teaching youth to live democratically*. Westport/Lóndres: Praeger.
- Newton, K. y Norris, P. (2000). Confidence in political institutions: Faith, culture or performance? En S. Pharr y R. Putnam (Eds.), *Disaffected democracies: What's troubling the trilateral countries* (pp. 52–73). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Nugent, J. K. (1994). The development of children's relationships with their country. *Children's Environments*, 11, 281–291.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2007). *Science competencies for tomorrow's world. Volume 1: Analysis*. París: Autor.
- Pasek, J., Feldman, L., Romer, D. y Jamieson, K. (2008). Schools as incubators of democratic participation: Building long-term political efficacy with civic education. *Applied Developmental Science*, 12(1), 236–237.
- Payne, M., Zovatto, G. D. y Mateo Díaz, M. (2007). *Democracies in development*. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Perry, L. y McConney, A. (2010). School socio-economic composition and student outcomes in Australia: Implications for educational policy. *Australian Journal of Education*, 54(1), 72–85.
- Pew Center. (2003). *Views of a changing world, June 2003*. Washington, D.C.: The Pew Research Center for the People & the Press.



- Phelps, M. y Prock, G. (1991). Equality of educational opportunity in rural America. En A. J. De Young (Ed.), *Rural education: Issues and practices* (pp. 269–312). Nueva York: Garland Publishing.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. Glencoe, IL: Free Press.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2004). *La democracia en América Latina: hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas*. Nueva York y Buenos Aires, Argentina.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2009). *Indicators: Human development report 2009*. Consultado en <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2009/>
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhagen, Dinamarca: Nielsen and Lydiche.
- Ramos, C., Nieto, A. M. y Chauz, E. (2007). Aulas en paz: Resultados preliminares de un programa multi-componente *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1, 35–36.
- Reimers, F. (2003). The social context of educational evaluation in Latin America. En T. Kellaghan y D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation: Part One. Perspectives* (pp. 441–463). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Reimers, F. (2006). Citizenship, identity, and education: Examining the public purposes of schools in an age of globalization. *Prospects*, 36(3) 275–294.
- 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. y Villegas-Reimers, E. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia: Políticas y programas en Escuelas Secundarias de América Latina y el Caribe*. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo. Diálogo Regional en Educación.
- Richardson, W. (2003). *Connecting political discussion to civic engagement: The role of civic knowledge, efficacy and context for adolescents*. Tesis doctoral no publicada, University of Maryland, College Park, Maryland.
- Rogers, C. R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *Counseling Psychologist*, 5, 2–10.
- Schulz, W. (2004). Mapping student scores to item responses. En W. Schultz y H. Sibberns (Eds.), *IEA Civic Education Study technical report* (pp. 127–132). Ámsterdam, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W. (2009). Questionnaire construct validation in the International Civic and Citizenship Education Study. *IERI Monograph Series Volume 2*, 113–135.
- Schulz, W., Ainley, J. y Fraillon, J. (Eds.). (2011). *ICCS 2009 technical report*. Ámsterdam, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. y Losito, B. (2010a). *ICCS 2009 initial findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study*. Ámsterdam, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. y Losito, B. (2010b). *ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries*. Ámsterdam, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B. y Kerr, D. (2008). *International civic and citizenship education study: Assessment framework*. Ámsterdam, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Somers, M. A., McEwan, P. J. y Willms, J. D. (2004). How effective are private schools in Latin America? *Comparative Education Review*, 48(1), 48–69.
- Strayer, J. (1987). Affective and cognitive perspectives on empathy. En N. Eisenberg y J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 218–244). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Tibbitts, F. y Torney-Purta, J. (1999). *Citizenship education in Latin America: Preparing for the future*. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.



- Torgler, B. y Valev, N. T. (2004). *Corruption and age* (working Paper No. 2004-24). Basilea, Suiza: Center for Research in Economics, Management and the Arts.
- Torney, J., Oppenheim, A. N. y Farnen, R. F. (1975). *Civic education in ten countries: An empirical study*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Torney-Purta, J. y Amadeo, J. A. (2004). *Fortaleciendo la democracia en las Américas a través de la educación cívica: un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros*. Washington, D.C.: Organización de los Estados Americanos.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. y Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Ámsterdam, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Torney-Purta, J., Schwille, J. y Amadeo, J. A. (1999). *Civic education across countries: Twenty-four case studies from the IEA Civic Education project*. Ámsterdam, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Transparency International. (2010). *Corruption Perceptions Index 2010*. Berlín, Alemania.
- UNESCO. (2008). *International Standard Classification of Education: ISCED 1997*. Montreal, Québec, Canadá: UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO. (2008). *Student achievement in Latin America and the Caribbean: Results of the Second Regional Comparative and Explanatory Study (SERCE)*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.
- Valenzuela, E., Schwartzman, S., Biehl, A. y Valenzuela, J. S. (2008). *Vínculos, creencias e ilusiones. La cohesión social de los latinoamericanos*. Santiago, Chile: Colección CIEPLAN, Uqbar Editores.
- Von Davier, M., González, E. y Mislevy, R. (2009). What are plausible values and why are they useful? En *IERI Monograph Series Volume 2*, 9–36.
- Warm, T. A. (1989). Weighted likelihood estimation of ability in item response theory. *Psychometrika*, 54(3), 427–450.
- Webster, B. J., y Fisher, D. L. (2000). Accounting for variation in science and mathematics achievement: A multilevel analysis of Australian data from the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 339–360.
- Williams, J. H. (2005). Cross-national variations in rural mathematics achievement: A descriptive overview. *Journal of Research in Rural Education*, 20(5), 1–18.
- Williams, T., Long, M., Carpenter, P. y Hayden, M. (1993). *Entering higher education in the 1980s*. Canberra, ACT: Australian Government Publishing Service.



Este informe presenta los resultados del módulo regional para América Latina del Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS, por su sigla en inglés), patrocinado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA). Durante los últimos 50 años, la IEA ha realizado 30 estudios comparativos de investigación enfocados en políticas, prácticas y resultados educativos en diversas asignaturas escolares en más de 80 países del mundo.

El ICCS estudió la forma en que un conjunto de países prepara a los jóvenes para asumir sus roles como ciudadanos de las sociedades del siglo XXI. Los módulos regionales para los países de Asia, Europa y América Latina que participaron en el ICCS complementaron el estudio internacional al permitir la investigación acerca de los aspectos específicos de la educación cívica y ciudadana de estas regiones.

Seis países participaron en el Módulo Regional Latinoamericano. Los datos recolectados de casi 30.000 estudiantes de secundaria (la mayoría de ellos de octavo grado) en más de 1.000 escuelas de estos países proporcionan evidencias únicas, útiles para desarrollar políticas y prácticas dirigidas a mejorar la educación cívica y ciudadana. Los datos también son un punto de partida para investigaciones futuras en esta área.

El informe, además de describir y analizar los resultados de los análisis sobre los conocimientos y la comprensión de los estudiantes en temas relacionados con el civismo y la ciudadanía, examina la visión que tienen los estudiantes de las instituciones públicas y del Gobierno y sus percepciones sobre diferentes aspectos relacionados con la convivencia pacífica en América Latina. Estos análisis revelaron una considerable variación entre los países, la cual se asoció con factores económicos y sociales generales. Los estudiantes de los países con índices más elevados de desarrollo humano tuvieron también los niveles más altos de conocimiento cívico. Los estudiantes con un mayor nivel de conocimiento mostraron, entre otras características y actitudes, un menor grado de aceptación de gobiernos autoritarios, corrupción en estos y justificaciones para desobedecer la ley.

Este informe es la cuarta publicación relacionada con el proyecto ICCS. Las publicaciones anteriores incluyen dos informes internacionales (resultados iniciales y reporte ampliado) y el informe regional para los países de Europa que participaron en el Módulo Europeo del ICCS. El informe regional de Asia —la siguiente publicación prevista— abordará temas de educación cívica y ciudadana que son de especial interés para esta región del mundo. Adicionalmente, la IEA tiene previsto publicar un informe técnico y una enciclopedia sobre educación cívica y ciudadana, y pondrá a disposición una base de datos internacional que podrá usarla la comunidad de investigadores para realizar análisis secundarios.