

SERIE  
EVALUACIONES  
Y FACTORES  
ASOCIADOS

CÍVICA  
CIUDADANÍA  
COMPROMISOS  
CIUDADANOS  
ACTITUDES  
VALORES  
CONTEXTOS  
FACTORES  
ASOCIADOS  
APRENDIZAJE  
EDUCACIÓN

# El Perú en ICCS 2016: Informe nacional de resultados

mejor  
educación  
mejores  
peruanos



PERÚ

Ministerio  
de Educación

EL PERÚ PRIMERO

SERIE  
EVALUACIONES  
Y FACTORES  
ASOCIADOS

CÍVICA  
CIUDADANÍA  
COMPROMISOS  
CIUDADANOS  
ACTITUDES  
VALORES  
CONTEXTOS  
FACTORES  
ASOCIADOS  
APRENDIZAJE  
EDUCACIÓN

# El Perú en ICCS 2016: Informe nacional de resultados

mejor  
educación  
mejores  
peruanos



PERÚ

Ministerio  
de Educación

EL PERÚ PRIMERO



PERÚ

Ministerio  
de Educación

**Flor Aideé Pablo Medina**

Ministra de Educación del Perú

**Guido Alfredo Rospigliosi Galindo**

Viceministro de Gestión Institucional

**Ana Patricia Andrade Pacora**

Viceministra de Gestión Pedagógica

**Mónica Muñoz Najar Gonzales**

Secretaría de Planificación Estratégica

**Humberto Pérez León Ibáñez**

Jefe de la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes

**El Perú en ICCS 2016: Informe nacional de resultados**

**Equipo técnico**

Fernando Arturo Guerra Rodríguez (coordinador)

Victor Wilfredo Salazar Oré

Jorge Ricardo Javier Velásquez

Giovanna Moreano Villena

Vilma Laura Murga Castañeda

María Teresa Estefanía Sánchez

Esta publicación es el producto final del esfuerzo institucional de la UMC por medio de sus diferentes equipos de especialistas.

**Primera edición, noviembre 2019**

**Tiraje:** 1000 ejemplares

**Impresión:** Tarea Asociación Gráfica Educativa

Pasaje María Auxiliadora 156-164, Breña

Noviembre 2019

**ISBN: 978-9972-246-84-5**

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º 2019-16998

©Ministerio de Educación, 2019

Calle Del Comercio 193, San Borja

Lima, Perú

Teléfono: (511) 615-5800

[www.gob.pe/minedu](http://www.gob.pe/minedu)

Citar esta publicación de la siguiente manera:

Ministerio de Educación. (2019). *El Perú en ICCS 2016: Informe nacional de resultados*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción se basa en una convención idiomática y tiene por objetivo evitar las formas para aludir a ambos géneros en el idioma castellano (“o/a”, “los/las” y otras similares), debido a que implican una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

# Índice

<b>Presentación</b> . . . . .	<b>6</b>
<b>Capítulo 1: Características generales del ICCS 2016 en Perú</b> . . . . .	<b>9</b>
1.1 Objetivos del ICCS 2016 . . . . .	10
1.2 Antecedentes . . . . .	10
1.3 Países participantes, población y diseño muestral . . . . .	11
1.3.1 Países participantes . . . . .	11
1.3.2 Población participante . . . . .	12
1.3.3 Diseño muestral . . . . .	12
1.4 Marco de evaluación del ICCS 2016 . . . . .	13
1.4.1 Definiciones sobre cívica y ciudadanía . . . . .	13
1.4.2 Dominios de contenido . . . . .	14
1.4.3 Dominios cognitivos . . . . .	15
1.4.4 Dominios afectivo-comportamentales . . . . .	16
1.4.5 Contextos para la educación cívica y ciudadana . . . . .	16
1.5 Diseño de la evaluación . . . . .	17
1.6 Forma de reportar resultados . . . . .	19
<b>Capítulo 2: Conocimiento cívico de los estudiantes</b> . . . . .	<b>21</b>
2.1 Resultados nacionales en la prueba de conocimientos cívicos según niveles de desempeño . . . . .	22
2.1.1 Nivel A . . . . .	23
2.1.2 Nivel B . . . . .	26
2.1.3 Nivel C . . . . .	28
2.1.4 Nivel D . . . . .	30
2.1.5 Debajo del nivel D . . . . .	32
2.2 Resultados en la prueba de conocimientos cívicos en el ámbito internacional . . . . .	32
2.3 Resultados en la prueba de conocimientos cívicos según características de los estudiantes y de las IIEE en Perú . . . . .	36
2.4 La competencia ciudadana en el Currículo Nacional de la Educación Básica y en el ICCS 2016 . . . . .	40
<b>Capítulo 3: Compromiso cívico de los estudiantes</b> . . . . .	<b>43</b>
3.1 Sentido de autoeficacia ciudadana . . . . .	44
3.2 Participación de los estudiantes en actividades cívicas de la escuela . . . . .	46
3.3 Participación de los estudiantes en la comunidad . . . . .	48
3.4 Expectativas de participación en actividades de protesta . . . . .	50
3.5 Expectativas de participación política . . . . .	51

<b>Capítulo 4: Actitudes de los estudiantes hacia asuntos importantes de la sociedad</b> . . . . .	<b>55</b>
4.1 Actitudes hacia el Estado y las leyes . . . . .	56
4.1.1 Actitudes hacia el autoritarismo en el gobierno . . . . .	56
4.1.2 Actitudes hacia la desobediencia a la ley . . . . .	60
4.1.3 Actitudes hacia las prácticas de corrupción del gobierno . . . . .	61
4.1.4 Confianza de los estudiantes en las instituciones . . . . .	63
4.2 Actitudes hacia personas de diferentes grupos sociales . . . . .	64
4.2.1 Actitudes hacia la igualdad de derechos de los grupos étnicos . . . . .	64
4.2.2 Actitudes hacia la equidad de género . . . . .	66
4.2.3 Actitudes hacia las personas homosexuales . . . . .	67
<b>Capítulo 5: Contextos escolares para la educación cívica y ciudadana</b> . . . . .	<b>71</b>
5.1 Aprendizaje cívico en la escuela, en las aulas y preparación de los docentes . . . . .	72
5.2 Participación de la comunidad escolar en la toma de decisiones de la escuela . . . . .	74
5.3 Clima escolar . . . . .	76
5.4 Acoso escolar . . . . .	77
<b>Capítulo 6: Factores asociados a los logros de aprendizaje en la prueba de conocimientos cívicos</b> . . . . .	<b>85</b>
6.1 Estrategia analítica . . . . .	86
6.2 Modelos de regresión multinivel . . . . .	89
6.2.1 Distribución de la varianza . . . . .	90
6.2.2 Modelo base . . . . .	91
6.2.3 Modelo de compromiso cívico . . . . .	92
6.2.4 Modelo de contexto para la educación cívica y ciudadana . . . . .	93
6.2.5 Modelo final . . . . .	94
<b>Capítulo 7: Conclusiones</b> . . . . .	<b>97</b>
<b>Referencias</b> . . . . .	<b>107</b>
<b>Anexos</b> . . . . .	<b>115</b>
A Población evaluada en el ICCS 2016 . . . . .	116
B Indicadores evaluados por los dominios afectivo-comportamentales . . . . .	118
C Indicadores del contexto para la educación cívica y ciudadana . . . . .	119
D Informe técnico de los índices utilizados del ICCS 2016 . . . . .	120
D.1 Primer dominio afectivo-comportamental . . . . .	121
D.2 Segundo dominio afectivo-comportamental . . . . .	129
D.3 Indicadores del contexto para la educación cívica y ciudadana . . . . .	134

## Presentación

La Ley General de Educación n.º 28044 considera que uno de los fines de la educación peruana es contribuir con la formación de una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz. La consecución de esta meta requiere, entre varios elementos, que la formación ciudadana adquiera un lugar central en la educación de los estudiantes peruanos. Dada la relevancia del desarrollo de esta competencia en nuestra sociedad, el Ministerio de Educación del Perú consideró pertinente participar en el Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS)<sup>1</sup> 2016.

El ICCS 2016 tuvo la finalidad de conocer y analizar qué tan preparados están los jóvenes para asumir su rol como ciudadanos activos en contextos democráticos desafiantes. Este estudio fue organizado por la Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos (IEA)<sup>2</sup> y contó con la participación de estudiantes de octavo grado de educación básica en 24 países y regiones pertenecientes a Europa, América y Asia. En el caso de Perú, esta evaluación se desarrolló con estudiantes de 2.º grado de secundaria.

Si bien la IEA ofrece un reporte con los resultados de todos los países evaluados, el presente informe tiene como finalidad profundizar en los hallazgos referidos a la participación de Perú en el ICCS 2016. Según el marco de evaluación del ICCS 2016, los resultados que se presentan en este informe comprenden los conocimientos cívicos de los estudiantes, así como su compromiso y actitudes cívicas; además, recoge información sobre los factores asociados hacia estos aprendizajes.

Este informe cuenta con siete capítulos. En el primero, se presentan los objetivos del ICCS 2016 y una perspectiva sobre los estudios internacionales en ciudadanía que lo anteceden. Asimismo, se presenta el marco conceptual, el diseño del estudio y las formas en las que el ICCS 2016 reporta los resultados. En el segundo, se describen los niveles de desempeño que el ICCS 2016 plantea y se presentan los resultados de los estudiantes peruanos en la prueba de conocimientos cívicos, se muestran las diferencias respecto de los resultados de otros países y regiones, y se ofrece un análisis de los resultados nacionales de acuerdo con diversas variables propias del estudiante y de las instituciones educativas.

---

<sup>1</sup>Por sus siglas en inglés, International Civic and Citizenship Education Study.

<sup>2</sup>Por sus siglas en inglés, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

El tercer capítulo desarrolla los resultados vinculados con el compromiso cívico respecto de la participación en la escuela y en la comunidad, así como las expectativas de involucrarse, en el futuro, en diferentes actividades políticas. En el cuarto capítulo se exponen los resultados encontrados con respecto a las actitudes de los estudiantes hacia el Estado, las leyes y hacia personas de diferentes grupos sociales.

En el quinto capítulo, se analiza la información proveniente de los cuestionarios aplicados a estudiantes, docentes y directivos sobre elementos contextuales relevantes para una convivencia escolar satisfactoria y para la consolidación de los aprendizajes en ciudadanía. Algunos de los aspectos que se abordan en este capítulo son, por ejemplo, las actividades para la enseñanza de la ciudadanía en el aula, la participación e involucramiento de la comunidad escolar en la toma de decisiones de la escuela, y las experiencias de acoso escolar y violencia en la escuela desde la perspectiva de múltiples actores. En el sexto capítulo, se presentan diferentes modelos de regresión multinivel para comprender cuáles son las variables relacionadas con el rendimiento en la prueba de conocimiento de cívica y ciudadanía. Para ello, se utilizaron las variables sociodemográficas de los estudiantes, la escuela e índices elaborados a partir de las escalas propuestas por el ICCS 2016. Finalmente, en el séptimo capítulo se desarrollan las principales conclusiones y recomendaciones del estudio.

Se espera que los hallazgos presentados en este informe sean un insumo relevante para la discusión y la reflexión sobre las fortalezas y limitaciones que tendría el sistema educativo peruano respecto de los distintos elementos de la formación cívica y ciudadana contemplados en el marco de evaluación del ICCS 2016.





# Características generales del ICCS 2016 en Perú

Capítulo 1

### 1.1 Objetivos del ICCS 2016

El Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS)<sup>3</sup> tiene como propósito brindar información sobre el conocimiento y la comprensión que tienen los estudiantes sobre conceptos y asuntos que se relacionan con la educación cívica y ciudadana. Asimismo, busca informar acerca de los valores, actitudes, comportamientos ciudadanos y sobre las características de los contextos en los que estos aprendizajes se sitúan.

### 1.2 Antecedentes

Al ICCS 2016 le anteceden, al menos, tres estudios internacionales relacionados con la formación cívica de los estudiantes. El primero fue el Estudio de Seis Áreas del Conocimiento (*Six Subject Survey*), que incluyó la educación cívica como una de sus áreas. Este estudio fue llevado a cabo en 1971 y tuvo por objetivo investigar de qué manera y en qué medida los fines de la educación cívica y ciudadana eran alcanzados por los sistemas educativos y qué otros factores fuera de la escuela podrían tener una influencia importante. En total, participaron 9 países y los resultados fueron publicados en 1975 por Torney-Purta, Schwille y Amadeo (1999).

Dados los cambios sociales, políticos y económicos en las siguientes décadas, la IEA<sup>4</sup> vio pertinente analizar el rol de los sistemas educativos en la formación de ciudadanos, por lo que en el año 1999, con la participación de 28 países, llevó a cabo un proyecto denominado Estudio de Educación Cívica (CIVED<sup>5</sup>). El CIVED buscó conocer cómo era la formación cívica de los estudiantes, a fin de hacer los cambios en el currículo y en las prácticas educativas necesarias para la consolidación de la democracia. Se construyeron instrumentos para evaluar conocimientos, actitudes y percepciones de los estudiantes, docentes y directivos sobre temas de cívica y ciudadanía.

Es recién en el año 2009 que se realiza la primera versión del ICCS, en el cual participaron 38 países en el desarrollo de un marco de evaluación integral. Para esta evaluación, se tuvo la necesidad de hacer una revisión del significado de ciudadanía debido a los cambios que se habían dado en los últimos años desde la aplicación del CIVED<sup>6</sup>. Una novedad del ICCS 2009 fue el desarrollo de módulos regionales para Europa, Asia y América Latina, que incluían temas comunes y

<sup>3</sup>Por sus siglas en inglés, International Civic and Citizenship education Study.

<sup>4</sup>Por sus siglas en inglés, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

<sup>5</sup>Por sus siglas en inglés, Civic Education.

<sup>6</sup>En la tabla 1.3 se presenta la definición de ciudadanía considerada por el ICCS.

problemáticas de cada región. En el bloque latinoamericano, participaron seis países: Chile, Colombia, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana.

Luego de siete años del ICCS 2009, se realizó el ICCS 2016, cuyo diseño permitió la comparabilidad de los resultados de ambos estudios. El ICCS 2016 exploró la medición de cambios y fenómenos sociales vinculados con la formación ciudadana en los últimos años a nivel mundial, como por ejemplo el acoso escolar por internet o *ciberbullying*. El ICCS 2016 fue posible gracias al liderazgo de la IEA y al esfuerzo de una red internacional de instituciones académicas interesadas en plantear los retos y desafíos para el desarrollo de una ciudadanía activa en un mundo altamente cambiante. Las organizaciones que participaron en el desarrollo del ICCS fueron el Consejo Australiano para la Investigación educativa (ACER<sup>7</sup>), la Fundación Nacional para la Investigación Educativa del Reino Unido (NFER<sup>8</sup>) y el Laboratorio del Centro Asociado de Investigación de la Universidad de Roma Tres de Italia (LPS<sup>9</sup>). En cada país participante, una institución se encargó de garantizar los altos estándares técnicos propuestos por la IEA para la implementación y aplicación del estudio. En el caso del Perú, la responsabilidad la tuvo la Oficina de Medición de los Aprendizajes (UMC) del Ministerio de Educación.

### **1.3 Países participantes, población y diseño muestral**

#### **1.3.1 Países participantes**

En el ICCS 2016, participaron un total de 24 países. El ICCS emplea el término “país” para hacer referencia tanto a los países como a las regiones participantes del estudio (Flandes, en el caso de Bélgica, y Renania del Norte-Westfalia, en el caso de Alemania). De estos países, 16 fueron de Europa, 5 de Latinoamérica y 3 de Asia. La tabla 1.1 presenta la lista de países participantes del ICCS 2016 y la cobertura de sus escuelas evaluadas.

<sup>7</sup>Por sus siglas en inglés, Australian Council for Educational Research.

<sup>8</sup>Por sus siglas en inglés, National Foundation for Educational Research.

<sup>9</sup>Por sus siglas en italiano, Laboratorio di Pedagogia Sperimentale.

**Tabla 1.1. Países participantes en ICCS 2016 y cobertura de escuelas evaluadas**

País	%	País	%
Bulgaria	100,0	Letonia	94,2
Chile	100,0	Lituania	99,5
China Taipéi	94,0	Malta	100,0
Colombia	100,0	México	95,9
Croacia	98,3	Noruega	100,0
Dinamarca	84,8	Países Bajos	82,0
Eslovenia	96,7	Perú	100,0
Estonia	98,2	Renania del Norte-Westfalia	38,6
Finlandia	98,4	República de Corea	62,4
Flandes	98,2	República Dominicana	100,0
Hong Kong	61,5	Rusia	100,0
Italia	100,0	Suecia	98,7

Fuente: Schulz, Ainley, Frailon et al. (2018).

### 1.3.2 Población participante

En el ámbito internacional, participaron aproximadamente 94 000 estudiantes, 37 000 docentes y 3800 instituciones educativas. El criterio del ICCS 2016 para la selección de la población de estudiantes fue que estos se encuentren en octavo grado y que la edad promedio del total de estudiantes sea mayor a 13,5 años. En el caso de Perú, la población correspondió a estudiantes de 2.º grado de secundaria<sup>10</sup>.

La población de docentes fue definida como todos los docentes que, independientemente del área, enseñaban en el grado evaluado durante el periodo del estudio y que hubieran sido contratados por la institución educativa desde el inicio del año escolar. En esta selección, se incluyeron a los responsables de las áreas de Formación Cívica y Ciudadanía, e Historia, Geografía y Economía (según el documento curricular vigente para el momento de aplicación<sup>11</sup>).

### 1.3.3 Diseño muestral

El diseño muestral empleado fue bi-etápico, probabilístico, estratificado y por conglomerados. Los estratos utilizados resultaron de la combinación de las variables gestión (estatal y no estatal) y área geográfica (urbana y rural). En la primera etapa, dentro de cada estrato, las escuelas fueron seleccionadas con probabilidad proporcional al número de estudiantes en el grado a evaluar. En la segunda etapa se seleccionó aleatoriamente una sección de cada escuela. En el ICCS 2016 participaron todos los estudiantes de dichas secciones. El número final de escuelas

<sup>10</sup>Para mayor detalle sobre la población evaluada ver anexo A.

<sup>11</sup>En el momento de la aplicación, se encontraba vigente la Resolución Ministerial n.º 199-2015.

y estudiantes seleccionados, así como la cobertura de estudiantes, se encuentra en la tabla 1.2.

**Tabla 1.2. IIEE y estudiantes evaluados en el ICCS 2016**

	<b>Cobertura</b>
IIEE evaluadas	206
Estudiantes programados	5445
Estudiantes evaluados	5166
Porcentaje de estudiantes evaluados	94,9%

Fuente: IEA, Base de datos ICCS 2016.

En relación con el muestreo de docentes, conforme con los criterios establecidos por la IEA, el equipo técnico de cada país seleccionó a 15 docentes de cada IE que cumplieran con los requisitos mencionados en el acápite 1.3.2. En escuelas con más de 15 docentes, se seleccionaron de manera aleatoria únicamente a 15, y en los casos en que estas contaban con menos docentes en el grado, se invitó a participar a todos.

Con respecto a la aplicación del estudio, si bien el ciclo del ICCS mencionado es 2016, en los países del hemisferio sur la recogida de información se llevó a cabo durante el segundo semestre del 2015. Por esta razón, en Perú la aplicación se realizó en octubre de dicho año.

## **1.4 Marco de evaluación del ICCS 2016**

### **1.4.1 Definiciones sobre cívica y ciudadanía**

Como se mencionó, el ICCS 2016 tiene como propósito brindar información sobre el conocimiento y la comprensión que tienen los estudiantes de conceptos y asuntos que se relacionan con la educación cívica y ciudadana; como también sobre valores, actitudes y comportamientos ciudadanos y sobre las características de los contextos en los que estos aprendizajes se sitúan. La tabla 1.3 presenta algunos términos claves que permiten comprender el marco de evaluación del ICCS 2016.

**Tabla 1.3. Definiciones sobre cívica y ciudadanía**

<b>Término</b>	<b>Definición</b>
Comunidad	Grupo de personas que comparte algo en común como su historia, valores u objetivos comunes. Según el marco de evaluación, la afiliación a una comunidad puede basarse en criterios externos, vinculados con las funciones que tiene la comunidad (como la asistencia a la escuela), así como con las creencias que tienen las personas sobre su propia filiación a una comunidad.
Sociedad	Comunidad definida por su territorio geográfico y cuya población comparte una cultura común, que puede englobar y valorar múltiples y diversas comunidades étnicas u otras, y una forma de vida en condiciones de relativa autonomía, independencia y autosuficiencia.
Ciudadanía	Se establecen dos acepciones: 1. Estatus legal de ser ciudadano de un Estado nación o de una comunidad legal supranacional. 2. Nivel de participación de los individuos en sus comunidades.
Civil	Ámbito de la sociedad en el que las relaciones que comparten las personas van más allá de la familia extendida, pero no alcanzan al Estado.
Cívico	Cualquier comunidad en la cual las relaciones que comparten las personas van más allá de la familia, incluido el Estado. También hace referencia a los principios, mecanismos y procesos de toma de decisiones, participación, gobernanza y control legislativo que existe en estas comunidades.

Fuente: Schulz, Ainley, Fraillon, Losito y Agrusti (2016).

### **1.4.2 Dominios de contenido**

Los dominios de contenido describen áreas de la educación cívica y ciudadana sobre las que los estudiantes pueden haber desarrollado conocimiento y comprensión, hacia las cuales también pueden haber desarrollado percepciones y disposiciones. Por lo tanto, los temas comprendidos en cada dominio de contenido conciernen a cuánto conocen y entienden los estudiantes, así como a cuáles son sus percepciones y sus disposiciones sobre estos temas.

El ICCS 2016 ha definido cuatro dominios de contenido, cada uno dividido en subdominios, como se observa en la tabla 1.4.

**Tabla 1.4. Dominios de contenido del ICCS 2016**

Dominios	Descripción	Subdominios
Sistemas cívicos y sociedad civil	Comprende los mecanismos y organizaciones, formales e informales que son la base de nuestra sociedad, como la ciudadanía, las instituciones estatales y las instituciones de la sociedad civil.	A. Ciudadanos B. Instituciones estatales C. Instituciones civiles
Principios cívicos	Refiere a los principios cívicos y ciudadanos compartidos que son el fundamento de la sociedad democrática, como igualdad, libertad, sentido de comunidad y cultura de la legalidad.	A. Equidad B. Libertad C. Sentido de comunidad D. Estado de derecho
Participación cívica	Comprende el actuar de los ciudadanos en su comunidad. Esta participación puede ser desde el reconocer una problemática social hasta comprometerse e influir en su comunidad.	A. Toma de decisiones B. Influencias C. Participación en la comunidad
Identidades cívicas	Refiere a los roles que las personas asumimos en la sociedad, así como la percepción que tenemos de estos roles. El ICCS 2016 asume que los individuos influyen en las relaciones que mantienen con sus familiares, amigos y comunidades cívicas, al mismo tiempo que son influenciados por estas relaciones.	A. Autoimagen cívica B. Conectividad cívica

Fuente: Schulz et al. (2016).

### 1.4.3 Dominios cognitivos

El ICCS 2016 busca conocer hasta qué punto los estudiantes han desarrollado la capacidad de aplicar procesos cognitivos a los contenidos de cívica y ciudadanía definidos en la evaluación. Para ello, se plantearon dos dominios cognitivos, los cuales se definen a continuación.

*Conocimientos.* Se refiere a un conjunto de procesos cognitivos básicos, tales como definir, describir e ilustrar con ejemplos. De acuerdo con el modelo de evaluación del ICCS 2016, los estudiantes emplean estos aprendizajes al involucrarse en tareas cognitivas más complejas.

*Razonamiento y aplicación.* Este dominio agrupa aquellos procesos cognitivos de mayor complejidad, tales como inferir conclusiones, seleccionar y asimilar múltiples conceptos, y evaluar medidas propuestas o decretadas. Los estudiantes pueden emplear estos aprendizajes frente a situaciones reales como, por ejemplo, la evaluación de leyes o políticas públicas.



#### **1.4.4 Dominios afectivo-comportamentales**

Los dominios afectivo-comportamentales esbozan un conjunto de actitudes que los estudiantes desarrollan y sus disposiciones para participar en la vida cívica de sus sociedades. Así, el ICCS 2016 considera dos dominios: actitudes y compromiso cívico.

Para el ICCS 2016, las actitudes son evaluaciones o juicios de valor realizadas hacia ideas, personas, eventos o relaciones interpersonales. Dos aspectos relevantes sobre las actitudes es que no son estables, pues pueden cambiar en el tiempo; además, una persona puede tener actitudes contradictorias respecto de un mismo objeto (Bohner y Dickel, 2011). En el marco de evaluación del ICCS 2016, estas se encuentran organizadas en concordancia con los cuatro dominios de contenido. De esta forma, se evalúan quince actitudes divididas en diferentes dominios: actitudes hacia sistemas cívicos y sociedad civil, actitudes hacia los principios cívicos, actitudes hacia la participación cívica y actitudes hacia las identidades cívicas.

Por su parte, el compromiso cívico agrupa varios elementos: las disposiciones de participación de los estudiantes en actividades cívicas en la escuela y en la comunidad, y las expectativas del estudiante de involucrarse en el futuro en actividades cívicas y políticas. De forma similar a las actitudes evaluadas, los componentes del compromiso se clasifican en tres: disposiciones, intenciones de comportamiento y participación cívica<sup>12</sup>.

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

El modelo de evaluación del ICCS 2016 considera que la competencia ciudadana se va construyendo a partir de los roles que las personas asumen al interactuar en diversos contextos, como el hogar, la escuela, el aula y la comunidad. En consecuencia, se entiende que los logros de aprendizaje en ciudadanía se verán influenciados por el conjunto de las experiencias y actividades que se desarrollan en estos contextos (ver tabla 1.5).

---

<sup>12</sup>Para mayor detalle sobre las escalas puede ver anexo A.

**Tabla 1.5. Contextos para la educación cívica y ciudadana según el ICCS 2016**

Contextos	Descripción
De la comunidad en general	Comprende el entorno de las IIEE y las familias. Pueden encontrarse factores en el ámbito local, regional y nacional.
Del entorno familiar	Comprende aquellos factores relacionados con el entorno del hogar y el entorno social inmediato del estudiante fuera de la escuela.
De la IE y el aula	Comprende los factores relacionados con la educación que reciben los jóvenes, con la cultura de la institución educativa y el entorno escolar en general.
Del individuo	Comprende las características de cada estudiante.

Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018).

### 1.5 Diseño de la evaluación

Los instrumentos del ICCS 2016 recogen información respecto de los logros de aprendizaje de los estudiantes, así como de variables contextuales. Los logros de los estudiantes son medidos a través de la prueba de conocimientos cívicos y de los cuestionarios de actitudes y compromiso cívico. La información referente al contexto se recoge a través de cuestionarios dirigidos a estudiantes, docentes y directores. Cabe señalar que el ICCS 2016 también incluyó un cuestionario regional, denominado Latinoamericano, en el que también se recogieron ciertas actitudes de los estudiantes. A continuación, se describen las características de los instrumentos de acuerdo con el marco de evaluación del ICCS 2016 (Schulz et al., 2016)

La *prueba de conocimientos* estaba conformada por 88 ítems de dos tipos: por un lado, preguntas de opción múltiple que tienen una única respuesta correcta (83,0% de la prueba) y, por otro lado, preguntas abiertas, en las que el estudiante debía escribir una respuesta corta (17,0% de la prueba). De estos 88 ítems, 42 pertenecen originalmente al ICCS 2009 y 46 fueron elaborados específicamente para la prueba del ciclo 2016. La duración de la prueba fue de 45 minutos.

Los 88 ítems de la prueba del ICCS 2016 fueron organizados en 8 bloques de 11 ítems cada uno. La combinación de estos bloques permitió generar 8 formas. Cada forma estuvo constituida por 3 bloques, es decir, por 33 ítems. La organización de los bloques dentro de las formas sigue el diseño de bloques balanceados incompletos, el cual permite incluir más preguntas y medir una gama más amplia de habilidades y conocimientos, sin que el estudiante deba enfrentarse a todos los ítems ni tomarse más tiempo en la resolución de la prueba. En el ICCS 2016, cada estudiante se enfrentó solo a una forma. La tabla 1.6 muestra la distribución de los 8 bloques en las diferentes formas.

**Tabla 1.6. Distribución de los bloques de la prueba según forma**

	Posición de los bloques		
	1	2	3
Forma 1	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 4
Forma 2	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 5
Forma 3	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 6
Forma 4	Bloque 4	Bloque 5	Bloque 7
Forma 5	Bloque 5	Bloque 6	Bloque 8
Forma 6	Bloque 6	Bloque 7	Bloque 1
Forma 7	Bloque 7	Bloque 8	Bloque 2
Forma 8	Bloque 8	Bloque 1	Bloque 3

La proporción de ítems de acuerdo con los dominios de contenido fue la siguiente: sistemas cívicos y sociedades cívicas (40,0%), principios cívicos (30,0%), participación cívica (20,0%) e identidades cívicas (10,0%).

El *cuestionario del estudiante* evalúa actitudes cívicas y ciudadanas, como la confianza que tienen los estudiantes hacia las instituciones de la sociedad, hacia los valores democráticos, hacia la equidad de género o hacia la igualdad de derechos de los grupos étnicos. La aplicación de este cuestionario duró 40 minutos.

El *cuestionario latinoamericano* mide las actitudes de los estudiantes hacia la cultura de la legalidad, la corrupción en el gobierno, los gobiernos dictatoriales, la cultura de paz y los derechos de grupos vulnerables. Su aplicación duró aproximadamente 15 minutos.

El *cuestionario para docentes* estuvo dirigido a los docentes del grado evaluado (2.º grado de secundaria) y comprende preguntas referentes a características del docente, su percepción sobre sus estudiantes, la participación de los docentes y estudiantes en la escuela, su percepción con respecto a los problemas que afrontan los estudiantes en el colegio, su percepción sobre el acoso escolar, las actividades del cuidado del ambiente que han llevado a cabo en el colegio, el acceso a internet que tienen los estudiantes y cómo se imparte la educación cívica y ciudadana en el colegio. La aplicación de este cuestionario tuvo una duración aproximada de 30 minutos.

El *cuestionario de la IE* fue completado por los directores, e incluyó preguntas referentes al entorno escolar, la participación de los docentes y estudiantes en la escuela, la actitud de los docentes respecto a su trabajo, su percepción sobre el acoso escolar, las actividades que se han implementado en la escuela en contra del acoso escolar, el acceso a internet que tienen los estudiantes, los recursos comunitarios con los que cuenta la escuela, los problemas comunitarios por los que

esta atraviesa, cómo se imparte la educación cívica y ciudadana en el colegio. Su aplicación duró aproximadamente 30 minutos.

Finalmente, se aplicó una *encuesta de contexto nacional*, que fue administrada de forma virtual por los coordinadores nacionales de cada país. Esta encuesta recogió información acerca de “la estructura del sistema educativo, la educación cívica y ciudadana en los currículos nacionales, y los cambios recientes acerca de la educación cívica y ciudadana” (Schulz, Ainley, Cox y Friedman, 2018, p. 4); asimismo, se preguntó acerca de las evaluaciones nacionales sobre ciudadanía. En el caso de Perú, dicha encuesta fue completada por el equipo técnico de la UMC del Ministerio de Educación. Los resultados de esta encuesta fueron utilizados para realizar un análisis comparativo de la situación de la educación cívica y ciudadana de los países latinoamericanos participantes del ICCS 2016 (Schulz, Ainley, Cox y Friedman, 2018).

## 1.6 Forma de reportar resultados

La prueba de conocimientos del ICCS tiene dos formas de reportar resultados: por medida promedio y por niveles de desempeño. Con respecto a la primera, luego de la aplicación de la prueba, se estima un puntaje para cada estudiante, el cual refleja su nivel de conocimiento de cívica y ciudadanía. Para ello, se utiliza el modelo Rasch y métodos de valores plausibles<sup>13</sup>. El puntaje obtenido es estandarizado en una escala con media 500 y desviación estándar 100. Este puntaje estandarizado permite segmentar a la población evaluada en niveles de desempeño (segunda forma de reporte), los cuales describen los logros de aprendizaje de los estudiantes, considerando un nivel creciente de complejidad. De forma similar, estos puntajes pueden ser segmentados según estratos representativos a fin de identificar brechas e inequidades.

La tabla 1.7 muestra los puntajes correspondientes a cada nivel de desempeño del ICCS 2016.

**Tabla 1.7. Niveles de desempeño y puntajes**

Niveles de desempeño	Puntajes
Nivel A	Iguales o mayores a 563 puntos
Nivel B	Entre 479 y 562 puntos
Nivel C	Entre 395 y 478 puntos
Nivel D	Entre 311 y 394 puntos
Debajo del nivel D	Menores a 311 puntos

<sup>13</sup>De acuerdo con Rutkowski, Gonzalez, Joncas y von Davier (2010), el uso de los métodos de valores plausibles es viable para generar estimaciones de desempeño a nivel poblacional cuando el diseño de las pruebas implica la administración de un número reducido del total de ítems a cada estudiante. Para más información sobre el uso de este método de valores plausibles y del modelo Rasch en el ICCS 2016, revisar Schulz, Carstens, Losito y Fraillon (2018).

Cabe notar que los niveles de desempeño son inclusivos, es decir que los estudiantes ubicados en un nivel tienen altas probabilidades de haber logrado los aprendizajes descritos en los niveles anteriores. La descripción de los niveles de desempeño se encuentran en el siguiente capítulo.

# Conocimiento cívico de los estudiantes

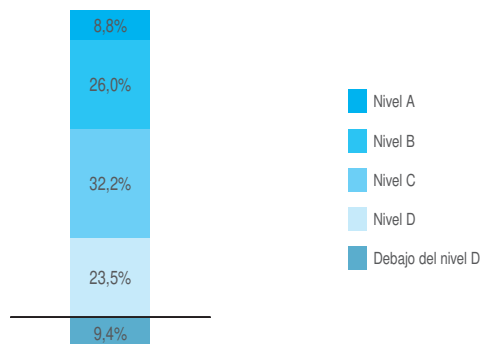
Capítulo 2

En este capítulo, se presentan y analizan los resultados del Perú en la prueba de conocimientos cívicos del ICCS. En una primera parte, se presentan los resultados nacionales por niveles de logro y los aprendizajes que componen cada uno de estos niveles. Luego, con el objetivo de contextualizar los resultados del país, se presentan análisis desagregados de acuerdo con algunas características de los estudiantes y sus escuelas. En tercer lugar, se muestran los resultados internacionales, con la finalidad de situar comparativamente los resultados nacionales. Finalmente, se analiza la correspondencia entre la prueba evaluación y los aprendizajes esperados según los documentos curriculares vigentes.

### 2.1 Resultados nacionales en la prueba de conocimientos cívicos según niveles de desempeño

Para describir el desarrollo de la competencia ciudadana en la prueba de conocimientos cívicos del ICCS 2016, se establecieron cuatro niveles de desempeño sobre la base de la evidencia proporcionada por la prueba. De acuerdo con el marco de evaluación del ICCS 2016 (Schulz et al., 2016), los niveles de desempeño no se construyeron sobre la base de un referente curricular específico, sino que se establecieron a partir del análisis de distintos niveles de complejidad de un conjunto de conocimientos, conceptualizaciones y procesos cognitivos relevantes para la competencia ciudadana, de modo tal que los niveles muestren características distintivas y una progresión significativa. La figura 2.1 presenta los porcentajes de estudiantes según nivel de desempeño en la prueba.

**Figura 2.1. Resultados de Perú en la prueba de conocimientos cívicos según nivel de desempeño**



A continuación, se presenta la descripción de cada nivel de desempeño, ejemplos sobre los aprendizajes que pueden demostrar los estudiantes ubicados en cada nivel y ejemplos de preguntas representativas de cada nivel<sup>14</sup>.

### 2.1.1 Nivel A

El 8,8% de los estudiantes se ubicó en este nivel. Estos estudiantes conocen y comprenden los sistemas y conceptos cívicos y ciudadanos de manera integrada. Son capaces de generar hipótesis sobre las motivaciones y posibles resultados de las políticas institucionales y acciones de los ciudadanos, y reconocen que hay un marco legal para la organización social y política. Justifican y evalúan posiciones políticas o leyes en función de los principios que las sustentan y desde diversas perspectivas. Comprenden la naturaleza estratégica de la participación activa y demuestran familiaridad con las fuerzas económicas internacionales.

Algunos ejemplos de lo que los estudiantes pueden hacer en este nivel son los siguientes:

- Sugerir mecanismos en los cuales el debate público y la comunicación abierta pueden beneficiar a la sociedad.
- Sugerir beneficios relacionados con la comprensión intercultural generalizada en la sociedad.
- Justificar la separación de poderes, por ejemplo, entre los poderes judicial y el legislativo.
- Relacionar el principio de gobernanza justa y equitativa con las leyes relativas a la divulgación de las donaciones financieras a los partidos políticos.
- Identificar objetivos estratégicos que puede tener un programa de consumo ético.
- Evaluar una política con respecto a la igualdad y la inclusión.
- Identificar una razón para tener periodos parlamentarios limitados.
- Identificar mecanismos democráticos para la vigilancia ciudadana de las instituciones públicas.
- Identificar las características de las economías de libre mercado y de las empresas multinacionales.

En la figura 2.2 se presenta una pregunta de la prueba que ilustra algunos de los aprendizajes correspondientes al nivel A.

<sup>14</sup>Las descripciones de los niveles de desempeño y los ejemplos de aprendizajes en cada nivel han sido tomados del Reporte Internacional del ICCS 2016 (Schulz, Ainley, Fraillon et al., 2018).



**Figura 2.2. Ejemplo de ítem del Nivel A**

El abuso de poder ocurre cuando una persona que ejerce una posición de autoridad usa su poder de manera injusta o inapropiada.

**P27** En una democracia, ¿qué se puede hacer para impedir que los líderes políticos abusen de su poder?  
Escribe dos medidas diferentes que se pueden hacer.

1. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Ficha técnica del ítem**

**Dominio de contenido:** Sistemas cívicos y ciudadanos

**Dominio cognitivo:** Conocimiento

En esta pregunta, se requiere que, a partir de la definición que se presenta sobre el mal uso del poder, el estudiante proponga dos medidas que impidan que los líderes o autoridades incurran en esta práctica. La pregunta es de respuesta abierta por lo que se procesa a partir de la revisión de las respuestas de los estudiantes de acuerdo con las categorías que presenta la guía de codificación para este ítem: código 1 y código 2 (ver figura 2.3). Los códigos y categorías empleados para valorar las respuestas como completas o parciales son los mismos para todos los países que participaron de la evaluación.

**Figura 2.3. Guía de codificación para el ítem****Código 2**

Se refiere a los métodos/mecanismos de dos diferentes categorías de las categorías enlistadas abajo.

1. Separación de los poderes/leyes que limitan lo que las personas en posiciones de autoridad pueden hacer/fiscalización de procesos.
2. Imperio de la ley/leyes impuestas contra líderes políticos.
3. Transparencia (por ejemplo, una persona independiente/libertad de prensa/libertad de información).
4. Libertad de expresión/permitir la crítica de las acciones de los líderes políticos.
5. El derecho a tomar acción política (por ejemplo, protestas públicas, formación de grupos de presión).
6. Elecciones (las personas pueden elegir no votar por un partido político que ha hecho un mal uso del poder).
7. Educación pública.
8. Educación para los líderes políticos (puede incluir asesoramiento o modelamiento por otros líderes).

**Código 1**

Se refiere a los métodos/mecanismos de una de las categorías enlistadas (incluyendo respuestas que presentan diferentes métodos/mecanismos de la misma categoría).

Esta pregunta se ha ubicado en el Nivel A en la escala del ICCS. Solo 14,0% de estudiantes peruanos alcanzó el código 2 (completo), 32,0% dieron respuestas correspondientes al código 1 (parcial) y 52,0% de estudiantes no logró responder esta pregunta.

Teniendo esto en cuenta, la alta dificultad de este ítem puede deberse a que, para alcanzar el código 2, es necesario plantear dos propuestas adecuadas de dos categorías distintas, lo que supone que el estudiante es capaz de reconocer las múltiples dimensiones de una problemática compleja como, en este caso, el abuso de poder. Además, se espera que los estudiantes planteen medidas enmarcadas en el sistema democrático, o que impliquen una transformación de la sociedad que no necesariamente se alcanza en el corto plazo, como, por ejemplo, los fines de la educación pública. Todo ello implica que el estudiante haya consolidado conocimientos sobre los mecanismos institucionales del sistema democrático que permiten regular el uso del poder (categorías 1, 2 y 6 del código 2). En otros casos, las medidas esperadas implican un reconocimiento de derechos y libertades propias del sistema democrático que permiten a la ciudadanía ejercer una vigilancia sobre las acciones de las autoridades (categorías 3, 4 y 5 del código 2). Finalmente, otras categorías (7 y 8 del código 2) apuntan al valor de la educación como un medio para generar conciencia sobre las prácticas autoritarias y evitar su incidencia en la sociedad.

### 2.1.2 Nivel B

Un 26,0% de estudiantes se ubicó en este nivel. Estos estudiantes están familiarizados con el concepto amplio de democracia representativa como sistema político y con el papel de los ciudadanos como votantes. Generalizan principios democráticos a partir de políticas y leyes concretas, y reconocen que estas pueden usarse para proteger y promover los principios y valores de su sociedad (incluyendo los derechos humanos). Son conscientes de la capacidad de la ciudadanía activa para influir más allá de sus contextos locales y generalizan el papel de los ciudadanos en el contexto de sus sociedades y en el contexto global.

Algunos ejemplos de los aprendizajes que logran los estudiantes en este nivel son los siguientes:

- Relacionar la independencia de una autoridad con el mantenimiento de la confianza pública en sus decisiones.
- Generalizar el riesgo económico de la globalización para los países en desarrollo desde un contexto local.
- Identificar que los ciudadanos informados están en mejores condiciones para tomar decisiones cuando votan en las elecciones.
- Relacionar la responsabilidad de votar con la representatividad de una democracia.
- Describir el papel principal del parlamento.
- Definir el papel principal de una constitución política.
- Reconocer la relación entre el gobierno y las Fuerzas Armadas en una democracia.
- Reconocer el peligro de que los medios sean controlados por el gobierno.
- Relacionar la responsabilidad de la protección del ambiente con las acciones de las personas.

La figura 2.4 presenta una pregunta de la prueba que ilustra algunos de los aprendizajes correspondientes al nivel B.

**Figura 2.4. Ejemplo de ítem del Nivel B**

Miembros de un club de jóvenes desean elegir a un líder. Uno de sus miembros se ofrece para ser líder, pero los miembros del club deciden votar para elegir a su líder.

- P33** ¿Cuál es la mejor razón para que el club elija a su líder por votación en vez de seleccionar a una persona que se ha ofrecido a ser líder?
- Votar permite a las personas volver a votar en caso no estén conformes con los resultados.
  - Votar es la forma más rápida de decidir quién puede ser el líder.
  - Votar permite que cada miembro del club participe en la elección del líder.
  - Votar permite que cada miembro del club esté feliz con la elección del líder.

**Ficha técnica del ítem**

**Dominio de contenido:** Participación cívica

**Dominio cognitivo:** Conocimiento

La pregunta que muestra la figura 2.4 requiere que los estudiantes determinen la razón principal por la cual la votación es una mejor manera de elegir al líder de una organización juvenil. Los estudiantes que marcaron la alternativa correcta “c” (46,0%) reconocen que el sufragio es un mecanismo democrático cuyo valor consiste en garantizar la participación de los individuos en igualdad de condiciones para la elección de sus representantes. Los estudiantes que marcaron la alternativa “d” (19,0%) asumen que el valor principal de la votación es el de satisfacer los posibles intereses de todos los que participan en la elección. Los estudiantes que marcaron la alternativa “b” (16,0%) valoran la votación principalmente por su carácter pragmático, en tanto que se asume como un mecanismo que permite tomar decisiones en el menor tiempo posible. Finalmente, aquellos que marcaron la alternativa “a” (10,0%) evidencian tener una comprensión incorrecta del mecanismo del sufragio, o que lo confunden con otros mecanismos asociados a este, como la revocatoria de autoridades.

Esta pregunta, que se ha ubicado en el Nivel B en la escala del ICCS, fue respondida adecuadamente por casi la mitad de los estudiantes peruanos. Por un lado, su dificultad podría deberse a que, para discernir entre las razones que sustentan la importancia del sufragio como mecanismo democrático, es necesario conocer sus características y condiciones, y distinguirlo de otros mecanismos vinculados (alternativa “a”). Por otro lado, las justificaciones que se presentan en las alternativas de respuesta reflejan distintas concepciones acerca de la democracia y la toma de decisiones, algunas más pragmáticas (alternativas “b”) o construidas

desde un pensamiento más concreto (alternativa “d”), las cuales podrían reflejar los modos de pensar de los estudiantes.

Cabe resaltar que, tomando en cuenta la normativa para el funcionamiento de las instituciones educativas, probablemente el voto sea uno de los mecanismos más conocidos y practicados por los estudiantes. Sin embargo, evidencias recogidas en la Evaluación Muestral 2018 en Ciudadanía (Ministerio de Educación, 2019) podrían indicar que estas experiencias no necesariamente se corresponden con la presencia de una reflexión teórica o conceptual en el aula que complemente estos aprendizajes.

### **2.1.3 Nivel C**

El 32,2% de estudiantes peruanos evaluados se ubicó en este nivel. Estos estudiantes comprenden los mecanismos básicos de las instituciones del sistema democrático. Están familiarizados con la igualdad, la cohesión social y la libertad como principios de la democracia y los relacionan con ejemplos cotidianos de situaciones en las que estos principios se ponen en juego. Demuestran familiaridad con los conceptos fundamentales de una ciudadanía activa a nivel individual: reconocen la necesidad de que los individuos obedezcan la ley; identifican los posibles resultados de las acciones individuales en la sociedad; y relacionan las características personales con la capacidad de un individuo para efectuar un cambio.

Algunos ejemplos de los aprendizajes que logran los estudiantes en este nivel son los siguientes:

- Relacionar la libertad de prensa con la precisión de la información que los medios de comunicación proveen al público.
- Justificar el voto voluntario en el contexto de la libertad de expresión política.
- Identificar que los líderes democráticos deben ser conscientes de las necesidades que tienen las personas sobre las que tienen autoridad.
- Reconocer que la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU debe aplicarse a todas las personas.
- Generalizar el valor de internet como herramienta comunicativa en la participación ciudadana.
- Reconocer el valor de ser un votante informado.
- Reconocer que los gobiernos tienen una responsabilidad hacia todos los ciudadanos.
- Reconocer la motivación cívica detrás de acciones de consumo ético.

La figura 2.5 presenta una pregunta de la prueba que ilustra algunos de los aprendizajes correspondientes al nivel C.

**Figura 2.5. Ejemplo de ítem del Nivel C**

El abuso de poder ocurre cuando una persona que ejerce una posición de autoridad usa su poder de manera injusta o inapropiada.

**P33** ¿Cuál de los siguientes ejemplos muestra mejor el abuso de poder?

- Un líder político opina en los medios en contra de un proyecto de ley.
- Un líder político solo emplea a personas que han donado dinero a su partido político.
- Un policía arresta a alguien que ha violado la ley.
- Un grupo de activistas ecologistas organiza una protesta afuera del Congreso.

**Ficha técnica del ítem**

**Dominio de contenido:** Principios cívicos

**Dominio cognitivo:** Conocimiento

Esta pregunta se relaciona con el ítem de ejemplo del Nivel A (figura 2.2), ya que en ambas se aborda sobre el tema del abuso de poder. Sin embargo, mientras que el ítem del Nivel A plantea una pregunta abierta que requiere elaborar propuestas para impedir el abuso de poder, en este caso se trata de una pregunta de opción múltiple en la que se debe identificar una situación en la que se incurre en abuso de poder.

Los estudiantes que marcaron la alternativa correcta “b” (51,0%) reconocen que se da un mal uso del poder cuando una persona utiliza su posición de autoridad para favorecer a personas afines, en este caso, con una compensación al apoyo económico recibido. Los estudiantes que marcaron la alternativa “c” (17,0%) confunden una sanción dentro del marco de las funciones de una institución estatal con un mal uso del poder. Por otro lado, los estudiantes que marcaron las alternativas “a” (17,0%) y “d” (10,0%) probablemente valoran de manera negativa las expresiones de desacuerdo con las decisiones o instituciones gubernamentales.

Esta identificación del disenso como una práctica de abuso de poder (estudiantes que marcaron las alternativas “a” o “d”) puede vincularse con la presencia de un modelo de autoridad vertical en la escuela, que privilegia valores como la obediencia, y que se construye y reproduce en las relaciones y prácticas cotidianas de las instituciones educativas (Apaza, 2009; Barrantes, Luna y Peña, 2009; Ginocchio, 2014). Además, de acuerdo con Eguren, De Belaunde y González (2018), las interacciones entre los docentes y los estudiantes se constituyen como un modelo de la relación de los ciudadanos con el Estado, por lo que prácticas pedagógicas basadas en la transmisión del conocimiento y la falta de consideración

de los aportes y opiniones de los estudiantes implicarían la formación de ciudadanos que no han desarrollado capacidades para la deliberación y el diálogo.

Esta pregunta se ubicó en el Nivel C de la escala del ICCS, y ha sido respondida correctamente por poco más de la mitad de los estudiantes peruanos. La pregunta ha resultado de una dificultad media pese a que la definición del concepto “abuso de poder” es presentada de antemano a los estudiantes. Este resultado puede deberse a que, entre la definición del concepto y la elección del ejemplo adecuado entre las alternativas, el estudiante debe manejar la noción de autoridad y los límites que debe tener esta, conocer el rol y las funciones de instituciones como las fuerzas del orden, y considerar que el sistema democrático admite el desacuerdo como parte del debate público, aun cuando se cuestione a las autoridades e instituciones gubernamentales.

#### **2.1.4 Nivel D**

Un 23,5% de estudiantes se ubicó en este nivel. Estos estudiantes reconocen características básicas de la democracia a partir de ejemplos sencillos. Identifican las funciones de algunas instituciones cívicas, las motivaciones de las personas involucradas en actividades que contribuyen al bien común y los resultados esperados de normas y leyes sencillas.

Algunos ejemplos de los aprendizajes que logran los estudiantes en este nivel son los siguientes:

- Identificar el rol del gobierno en el establecimiento de un marco legal para la actividad laboral.
- Reconocer que la defensa nacional es un rol clave de las Fuerzas Armadas.
- Relacionar el derecho a la atención médica como una motivación para trabajar en una organización de ayuda.
- Reconocer la relación entre el voto secreto y la libertad de elección de los votantes.
- Reconocer que los voluntarios contribuyen con las comunidades.
- Reconocer que todas las personas son iguales ante la ley.

La figura 2.6 presenta una pregunta de la prueba que ilustra algunos de los aprendizajes correspondientes a este nivel de desempeño.

**Figura 2.6. Ejemplo de ítem del Nivel D**

En Trijalia, en los centros de trabajo con mucho ruido, mucha gente ha sufrido daños en su audición por culpa del ruido.

- P24** ¿Cuál es la medida más razonable que el gobierno puede tomar para solucionar el problema?
- Cerrar inmediatamente todos los centros de trabajo que generen mucho ruido.
  - Dar dinero a los trabajadores para ayudarlos a encontrar trabajos en lugares con menos ruido.
  - Presentar leyes que establezcan que los empleadores deben proteger a los trabajadores del ruido.
  - Arrestar a todos los propietarios de centros de trabajo que generen mucho ruido.

**Ficha técnica del ítem**

**Dominio de contenido:** Sociedad y sistemas cívicos

**Dominio cognitivo:** Razonamiento y análisis

Esta pregunta requiere que el estudiante determine una medida que el gobierno debería tomar ante el exceso de ruido en centros laborales que perjudica la salud de los trabajadores. Los estudiantes que marcaron la alternativa correcta “c” (60,0%) reconocen que lo que el gobierno debe hacer es generar un marco legal que delimite las condiciones laborales para garantizar el bienestar de los trabajadores. Los estudiantes que marcaron las alternativas “a” (20,0%) y “d” (4,0%) asumen que el gobierno debe adoptar un rol punitivo, que no considere la posibilidad de subsanar el problema (alternativa “a”) o que sea claramente desproporcionado a la falta cometida (alternativa “d”). Los estudiantes que marcaron la alternativa “b” (12,0%) proponen una salida que no atiende a las raíces del problema y no corresponde con el rol ni con las posibilidades del gobierno.

Este ítem se ubicó en el Nivel D en la prueba del ICCS, y ha sido respondido correctamente por el 60,0% de estudiantes peruanos. Esta relativa facilidad puede deberse a que el ítem parte de un caso cotidiano y pide una medida concreta, aunque detrás de la elección de esta medida se encuentren concepciones acerca del rol que debe tener el gobierno: democrático e institucional, o autoritario y arbitrario. La dificultad de los estudiantes para optar por una vía de acción democrática puede estar relacionada con el contexto social del país. La imposibilidad del gobierno para solucionar problemas como la inseguridad y la transgresión de normas genera que la opinión pública, los medios de comunicación y algunos sectores políticos demanden constantemente medidas más drásticas, aunque estas atenten contra la institucionalidad o los derechos de las personas.



### **2.1.5 Debajo del nivel D**

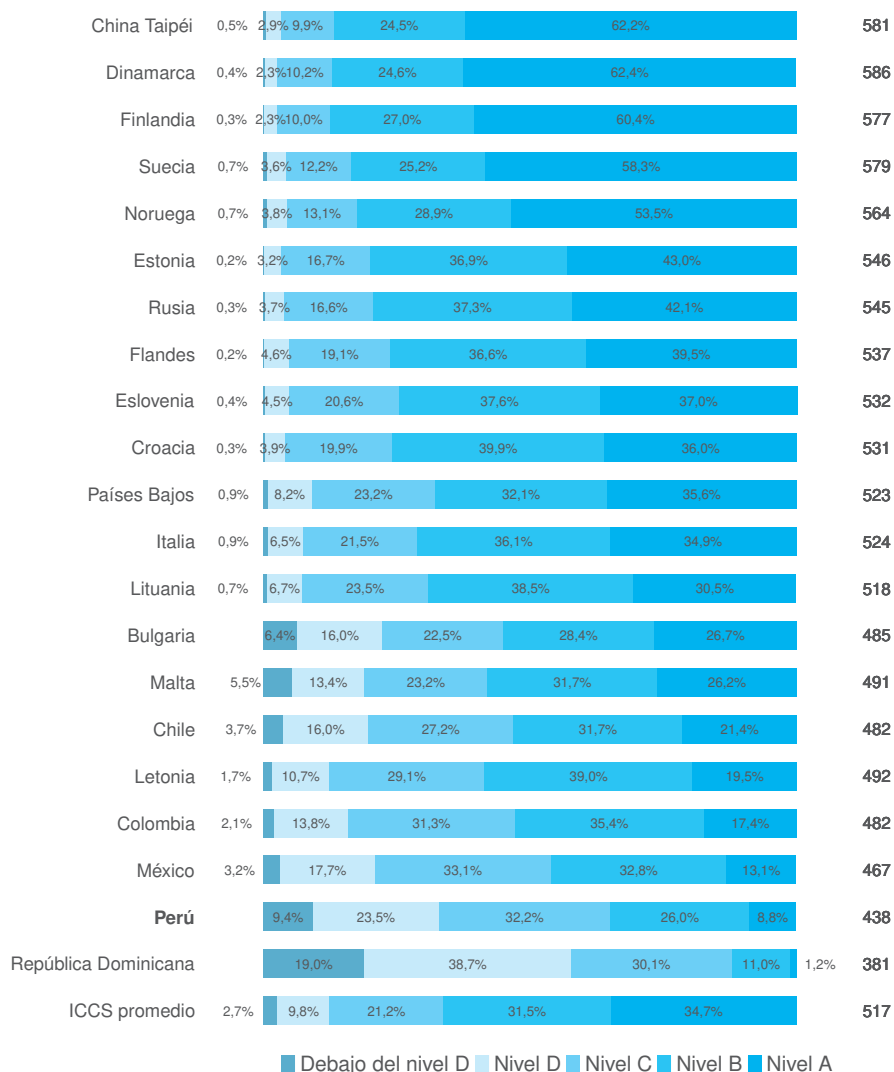
Según se observa en la figura 2.1, un 9,4% de estudiantes se ubicó debajo del Nivel D. Este grupo de estudiantes no logró responder una cantidad de respuestas suficientes en la prueba que permitan describir sus logros de aprendizaje en cívica y ciudadanía.

## **2.2 Resultados en la prueba de conocimientos cívicos en el ámbito internacional**

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en la prueba de conocimiento cívico del ICCS 2016 por medida promedio y niveles de desempeño para todos los países y regiones participantes (figura 2.7). Cabe señalar que estos resultados deben interpretarse tomando en consideración las descripciones de los niveles de desempeño, así como los ejemplos de aprendizajes que los estudiantes han logrado, según cada nivel.

Se puede observar un grupo de países en los que, por lo menos, el 75,0% de los estudiantes se ubicó en los niveles más altos de la evaluación (A y B). En este grupo, se encuentran los países nórdicos, países de Europa del Este, Flandes y China Taipéi. En un segundo grupo de países, por lo menos el 50,0% de los estudiantes se ubicó en los niveles de desempeño más altos (A y B). En este grupo se encuentran el resto de países europeos y dos de los países latinoamericanos participantes en el estudio (Chile y Colombia). Finalmente, en un tercer grupo de países, más del 50,0% de los estudiantes se ubicó en los niveles de desempeño más bajos (C, D y Debajo del nivel D). En este grupo se encuentran México, Perú y República Dominicana, cuyas medidas promedio presentan diferencias estadísticamente significativas entre sí, lo cual reflejaría que, incluso en estos países, la proporción de estudiantes en los niveles de desempeño más bajo es diferente (por ejemplo, mientras que en México, un 3,2% de estudiantes se ubicó debajo del Nivel D, el porcentaje de estudiantes correspondiente a este nivel en República Dominicana es de 19,0%). Nótese que la figura 2.7 no muestra los resultados de Hong Kong, Renania del Norte-Westfalia y República de Corea, debido a que no alcanzaron la cobertura mínima necesaria para reportar resultados.

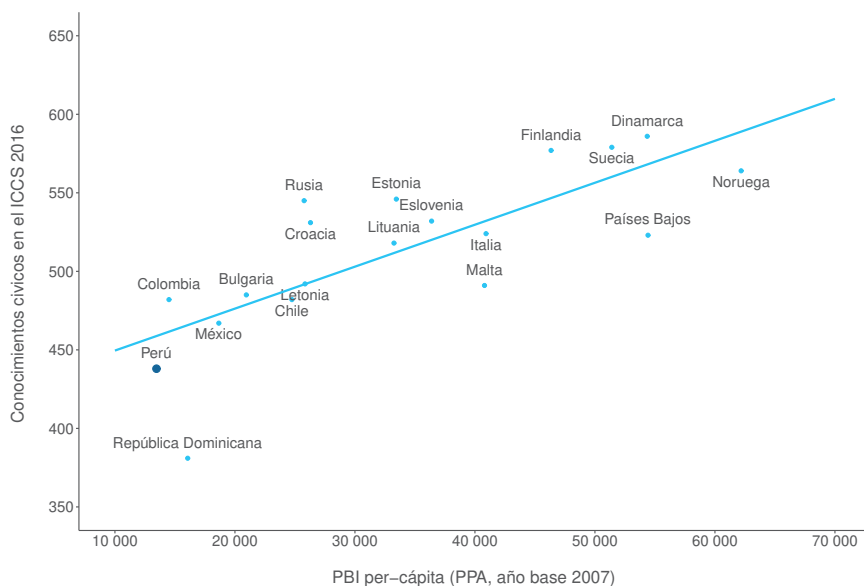
**Figura 2.7. Resultados internacionales de la prueba de conocimientos cívicos en el ICCS 2016 según niveles de desempeño y medida promedio**



Cabe resaltar que, si bien el promedio internacional en la prueba de conocimientos es de 517 puntos, los puntajes por país van desde los 381 a los 581 puntos. En el caso del ICCS, como otras evaluaciones internacionales, se desarrolla en países con características variadas en términos económicos, sociales, culturales y políticos, las cuales podrían estar en la base de las diferencias en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Estas diferencias pueden analizarse a través de indicadores de

desarrollo como el producto bruto interno (PBI) per-cápita (PPA)<sup>15</sup>, según datos del Banco Mundial (2019) y el índice de desarrollo humano<sup>16</sup>. La figura 2.8 presenta la relación entre los resultados de la prueba de conocimientos cívicos del ICCS 2016 y el PBI per-cápita, con excepción de China Taipéi y Flandes, debido a que el Banco Mundial no reporta su PBI.

**Figura 2.8. Relación entre los conocimientos cívicos en el ICCS 2016 y el PBI per-cápita**



La figura 2.8 muestra que aquellos países que tienen un alto PBI per-cápita, como Dinamarca, Finlandia, Suecia y Noruega, fueron los que alcanzaron puntajes más altos en la prueba de conocimientos cívicos. Los países latinoamericanos que tienen un menor PBI y, por tanto, tendrían un menor desarrollo económico, tuvieron puntajes más bajos en la prueba. No obstante, se observan diferencias marcadas en los puntajes promedio de algunos países cuyos PBI per-cápita son similares. Al respecto, pueden observarse las diferencias en las medidas promedio entre

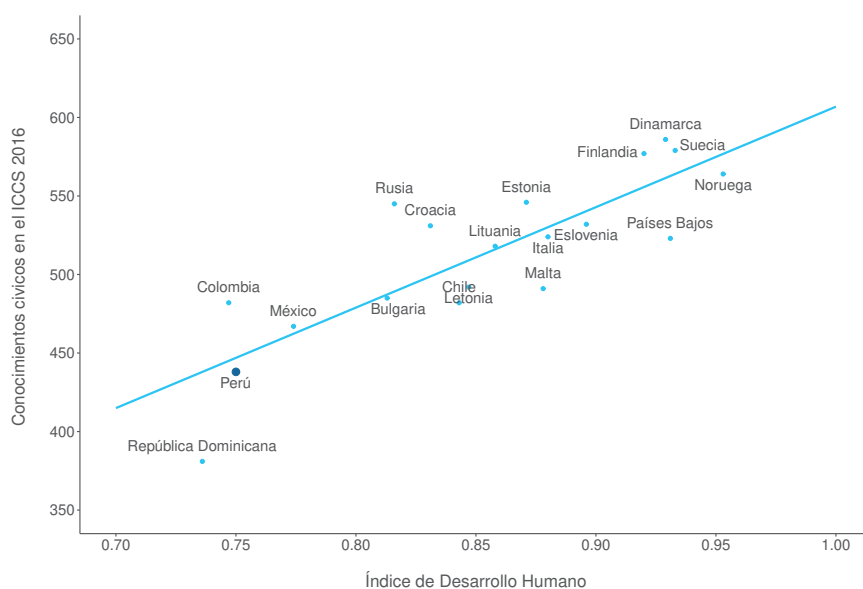
<sup>15</sup>La paridad de poder adquisitivo (PPA) sirve para homogenizar el valor monetario de diferentes países tomando uno de ellos como referencia, asegurando la comparabilidad entre estos. Asimismo, al utilizar un año base, se expresa el valor monetario del indicador extrapolando el efecto de la inflación. Esto permite la comparación entre años considerando una medida real y equivalente de poder adquisitivo respecto a un año base.

<sup>16</sup>El Índice de Desarrollo Humano (IDH) es un índice compuesto que se centra en tres dimensiones básicas del desarrollo humano: la capacidad de tener una vida larga y saludable, que se mide por la esperanza de vida al nacer; la capacidad de adquirir conocimientos, que se mide por los años promedio de escolaridad y los años esperados de escolaridad; y la capacidad de lograr un nivel de vida digno, que se mide por el ingreso nacional bruto per-cápita (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2018).

Dinamarca y Países Bajos (63 puntos), Rusia y Chile (63 puntos), y Colombia y Perú (44 puntos). Estos resultados indicarían que, si bien el nivel de desarrollo económico de un país estaría asociado con obtener mejores resultados en la prueba, habrían factores que podrían contrarrestar la brecha económica. Posiblemente, tengan que ver con las características propias de la formación cívica y ciudadana en estos sistemas educativos. En el mismo sentido, se observa que algunos países que tienen PBI per-cápita más bajo que otros obtuvieron resultados similares o mejores en la prueba de conocimientos cívicos, como es el caso de Rusia y Croacia frente a Malta, Italia o Países Bajos. Esta relación entre PBI y resultados en la prueba, no necesariamente directa en todos los casos, permite destacar la importancia de indagar acerca de otros factores políticos o sociales.

El segundo indicador de desarrollo empleado para analizar los resultados fue el índice de desarrollo humano. La figura 2.9 muestra una asociación positiva entre este índice y los resultados de la prueba de conocimientos de cívica y ciudadanía.

**Figura 2.9. Relación entre los conocimientos cívicos en el ICCS 2016 y el IDH**



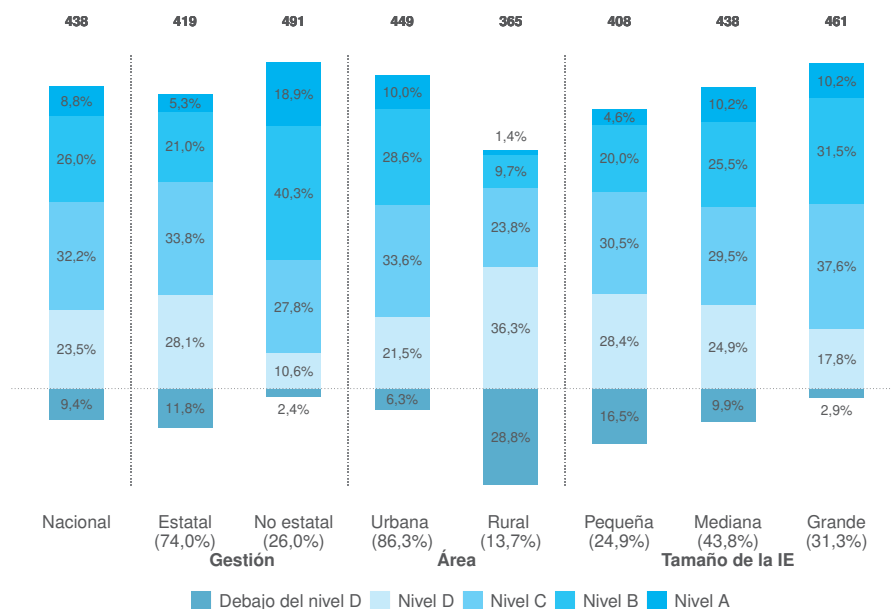
La distribución de los países según este índice se comporta de manera similar a la mostrada en la figura 2.8, de modo tal que aquellos países que tienen un mayor índice de desarrollo humano son también aquellos que muestran mejores resultados en la prueba de conocimientos. Sin embargo, tal como ocurre al analizar los resultados de la prueba en función del PBI per-cápita, se encuentra que algunos países que tienen índices de desarrollo humano similares, como Colombia y Perú, o

Dinamarca y Países Bajos, obtienen puntajes diferenciados en la prueba de conocimientos cívicos. Estos resultados muestran que tener mejores indicadores de desarrollo a nivel de país no debería excluir, necesariamente, la posibilidad de lograr un mejor desempeño en la prueba. Asimismo, estos resultados invitan a indagar acerca de las variables relacionadas con aspectos generales de la sociedad, pero también otros específicos de los sistemas educativos que pueden explicar las diferencias entre países con indicadores de desarrollo similares.

### **2.3 Resultados en la prueba de conocimientos cívicos según características de los estudiantes y de las IIEE en Perú**

La evaluación del ICCS 2016 permite observar algunas diferencias en el desarrollo de la competencia ciudadana según estratos. La figura 2.10 muestra las diferencias en los resultados de los estudiantes de acuerdo con las características de las escuelas a las que asisten según medida promedio y nivel de desempeño, y también muestra la distribución de los estudiantes según estratos. En relación con la medida promedio, todos los resultados por estratos analizados muestran diferencias estadísticamente significativas entre sí. Respecto a los niveles de desempeño, 59,2% de estudiantes de escuelas no estatales ha alcanzado los niveles más altos (A y B) en la prueba, mientras que solo el 26,3% de los estudiantes de las escuelas estatales lo logran. Estas diferencias se reproducen también entre la población urbana (38,6% en los niveles A y B) y la población rural (11,1% en los niveles A y B). En este último estrato, el 65,1% de los estudiantes rurales se ubicó en los niveles más bajos (Nivel D y Debajo del Nivel D).

**Figura 2.10. Resultados en la prueba de conocimientos cívicos en el ICCS 2016 según características de la IE por medida promedio y niveles de desempeño**

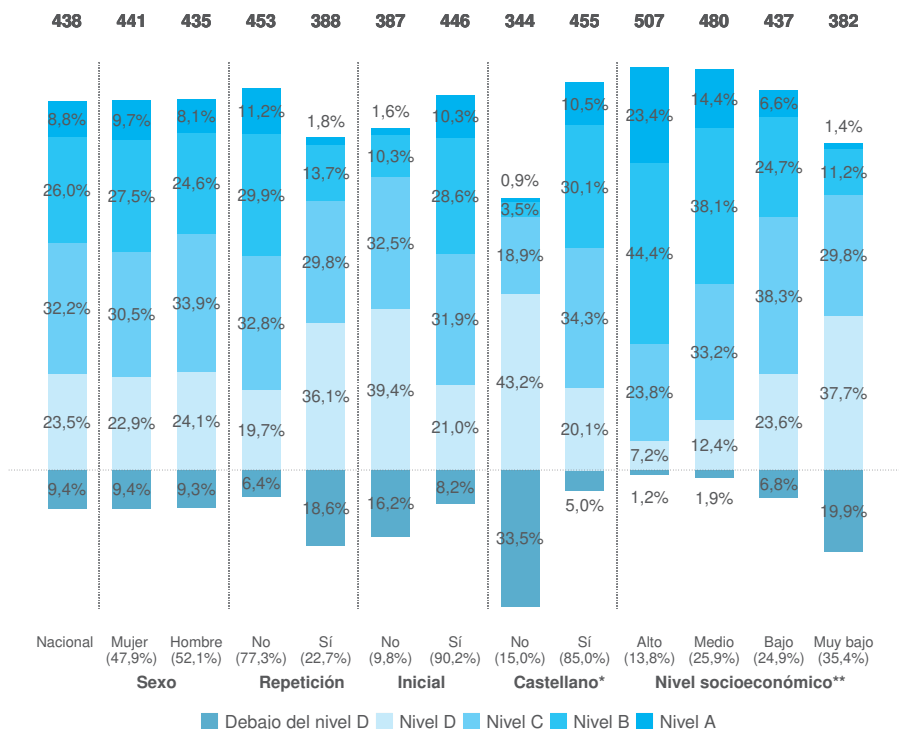


Finalmente, se puede apreciar que el tamaño de la IE<sup>17</sup> parece relacionarse con sus resultados: cuanto más grande es el tamaño de la IE, mayor porcentaje de estudiantes en niveles de logros más altos. Tal como se ha evidenciado en investigaciones previas realizadas en Perú, estas características de la escuela parecen estar ligadas con el rendimiento debido a las brechas que existen con respecto a la posibilidad de acceso a una educación de calidad (Ministerio de Educación, 2016b, 2017b, 2018a).

En la figura 2.11 se pueden apreciar diferencias en los resultados de acuerdo con las características de los estudiantes y la distribución de estos en los estratos analizados.

<sup>17</sup>El tamaño de la IE se determinó en función al número total de estudiantes matriculados: IE grande (mayor o igual a 575 estudiantes), mediana (entre 150 y 574 estudiantes) y pequeña (menor a 150 estudiantes).

**Figura 2.11. Resultados de Perú en la prueba de conocimientos cívicos en el ICCS 2016 según característica de los estudiantes**



En contraste con los resultados encontrados en evaluaciones de desempeño en áreas como Matemática y Lectura, los hombres y mujeres han mostrado un desempeño similar en la prueba, además, las diferencias en sus medidas promedio no son estadísticamente significativas. Sin embargo, sí se hallaron diferencias estadísticamente significativas en sus medidas promedio según repetición y asistencia a educación inicial. La figura muestra que un 41,1% de estudiantes que no repitió ningún grado en la escolaridad se ubicó en los niveles de desempeño más altos del ICCS 2016 (niveles A o B), mientras que del grupo de estudiantes que habría repetido, solo 15,5% alcanzó estos niveles. En el mismo sentido, solo un 11,9% de estudiantes que no tuvo educación inicial alcanzó los niveles de

\*Comparación entre estudiantes con lengua materna castellana y lengua materna originaria.  
 \*\*Estos niveles fueron elaborados por la UMC a partir de la información recogida en los cuestionarios de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2015. De acuerdo con ello, el 13,8% de la muestra se sitúa en el NSE alto, el 25,9% en el NSE medio, el 24,9% en el NSE bajo y el 35,4% en el NSE muy bajo. Esta distribución se corresponde con la distribución socioeconómica de la población peruana propuesta por la Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercado y los datos de la Encuesta Nacional de Hogares. Mayor información sobre la construcción del índice socioeconómico se puede encontrar en Ministerio de Educación (2018a).

desempeño A o B, mientras que el porcentaje de estudiantes que sí la tuvo fue de 38,9%. Tal como se señalan en diferentes investigaciones (Ministerio de Educación, 2016b, 2017b, 2018a), las limitaciones en el acceso a la educación inicial se relacionan fuertemente con el área geográfica en el que vive el estudiante, así como con su nivel socioeconómico. Además, las tendencias presentadas respecto a la repitencia, muestran que esta no se asocia a resultados positivos en rendimiento. En ese sentido, cabe preguntarse sobre la efectividad de la repitencia como mecanismo para reforzar los aprendizajes.

Con respecto a los niveles de desempeño, la figura 2.11 también muestra que los estudiantes con lengua materna originaria (quechua, shipibo-konibo, awajún, entre otras) tienen menor desempeño que sus pares con lengua materna castellana. Así, la diferencia en la medida promedio entre ambos grupos fue de 111 puntos. Esta diferencia evidencia la mayor brecha de aprendizaje de todos los estratos analizados: mientras que 40,6% de los estudiantes que tienen el castellano como lengua materna han alcanzado los niveles más altos (A y B), solo 4,4% de los estudiantes con una lengua materna originaria lo logran. Además, 76,7% de los estudiantes con una lengua materna originaria se han ubicado en los niveles más bajos de la evaluación (Nivel D y Debajo del nivel D). Esta brecha es similar a la identificada en los estratos urbano y rural (figura 2.10).

Los resultados podrían deberse, por un lado, a que la prueba fue aplicada a todos los estudiantes en castellano, por lo que pudo implicar una mayor dificultad de comprensión para los estudiantes con otras lenguas maternas. Por otra parte, la población de estudiantes con lengua materna originaria suele ubicarse en zonas rurales y tener niveles socioeconómicos más bajos, aspectos que podrían también explicar estos resultados.

Finalmente, se puede apreciar que el nivel socioeconómico de los estudiantes se asocia con su desempeño en la competencia ciudadana, de modo tal que a mayor nivel socioeconómico hay un mayor desempeño. Llama la atención que, mientras que un 67,8% de los estudiantes de NSE alto alcanzan los niveles A y B de la escala, solo 12,6% de los estudiantes del nivel socioeconómico muy bajo lo hace. Del mismo modo, mientras que solo un 1,2% de estudiantes del NSE alto se ubica debajo del nivel D, el porcentaje correspondiente al NSE muy bajo es de 19,9%. Las diferencias por nivel socioeconómico también pueden observarse al comparar las medidas promedio, siendo estas diferencias estadísticamente significativas.

Es importante señalar que estas brechas en el desempeño de los estudiantes son transversales al sistema educativo peruano y, por ello, son comunes a los distintos grados y a las distintas competencias comprendidas en las evaluaciones de Sistemas nacionales e internacionales (Ministerio de Educación, 2015, 2016b, 2018a). Para comprender las implicancias de las brechas de aprendizaje respecto a



la competencia ciudadana, es necesario tener en cuenta que el desarrollo de esta competencia podría fortalecer las capacidades de los individuos y de las comunidades para exigir al Estado la solución a las condiciones de desigualdad e inequidad en la base de las problemáticas que afrontan, o para buscar soluciones desde su propia agencia.

#### **2.4 La competencia ciudadana en el Currículo Nacional de la Educación Básica y en el ICCS 2016**

Al ser parte de un estudio internacional, la prueba de conocimientos cívicos del ICCS no ha sido concebida ni estructurada de acuerdo con un aprendizaje esperado por un currículo nacional. En ese sentido, presenta un diagnóstico que se realiza a partir de niveles progresivos en el dominio de contenidos y procesos cognitivos vinculados a la competencia ciudadana. A pesar de esto, para una mayor comprensión de los resultados de los estudiantes del país, es importante analizar el vínculo entre lo evaluado por el ICCS y los aprendizajes esperados según el Currículo Nacional de la Educación Básica para el Perú (CNEB) (Ministerio de Educación, 2017a).

Un análisis del marco de evaluación del ICCS y del CNEB revela que un elemento común es el enfoque por competencias. Este enfoque supone la interacción de conocimientos y procesos cognitivos que el estudiante pone en juego de manera integrada para afrontar problemas concretos de la realidad o responder adecuadamente ante situaciones hipotéticas. En ambos referentes, se concibe que la competencia ciudadana implica varias dimensiones, como la convivencia democrática y la participación ciudadana. Finalmente, ambos documentos indican que la competencia ciudadana se desarrolla en el marco de un sistema democrático y de un sistema de derechos (derechos humanos, libertad individual, derechos de distinto tipo).

Un punto de contraste entre el CNEB y el ICCS es que, en el primero, el manejo de conceptos vinculados con la ciudadanía y el conocimiento de las instituciones y mecanismos del sistema democrático no tienen un lugar específico ni una progresión. Por el contrario, el ICCS hace énfasis en este tipo de contenidos, ya que considera que el desarrollo de las capacidades deben darse a la par de la construcción de conceptos relacionados con los sistemas democráticos, así como sobre la base del conocimiento de las características de este sistema político. De esta manera, se generan las condiciones para el desarrollo de acciones y actitudes ciudadanas, sobre todo cuando las situaciones a las que se enfrente el estudiante requieran mayores niveles de abstracción o partan de problemáticas en contextos más amplios, nacionales o globales.

Esta diferencia en el énfasis acerca del manejo de conceptos y contenidos podría explicar hasta cierto punto las dificultades de los estudiantes peruanos para

alcanzar los niveles más altos de la evaluación en el ICCS (Niveles A y B). Respecto a la competencia ciudadana, en el sistema educativo peruano se puede deslizar un desafío que debe considerarse al concretar la propuesta curricular en materiales educativos, orientaciones pedagógicas, unidades y sesiones de aprendizaje: el desarrollo de la competencia ciudadana debe considerar el valor de la experiencia concreta y, a su vez, esta debe fundamentarse en el conocimiento y la valoración de la institucionalidad democrática. Asimismo, la propuesta curricular debe reconocer que el desarrollo de la competencia ciudadana se enmarca en un sistema de derechos, los cuales son constitutivos de la persona y son base de una sociedad democrática. Estas consideraciones expanden los límites ampliamente aceptados de una comprensión de ciudadanía basada en la empatía y en la solidaridad.



# Compromiso cívico de los estudiantes

Capítulo 3

Para el ICCS 2016, el compromiso cívico de los estudiantes se refiere al interés por obtener información acerca de asuntos que emergen en la vida cívica y política, discutir aspectos de la vida cívica y política con pares y adultos, y estar dispuesto a involucrarse activamente en la sociedad. Asimismo, el compromiso cívico está referido a las expectativas de los estudiantes de participar en actividades cívicas en el futuro (Schulz, Fraillon, Ainley, Losito y Kerr, 2008).

En este capítulo, se analizan algunas de las escalas empleadas en el ICCS para medir el compromiso cívico de los estudiantes, por lo cual se recoge información sobre su sentido de autoeficacia ciudadana, su participación en la escuela y en la comunidad, y sus expectativas de participación en actividades políticas. Estas escalas fueron evaluadas a través del cuestionario internacional aplicado al estudiante y, por cada escala, se presenta una selección de ítems<sup>12</sup> y los porcentajes de las respuestas según las categorías dadas.

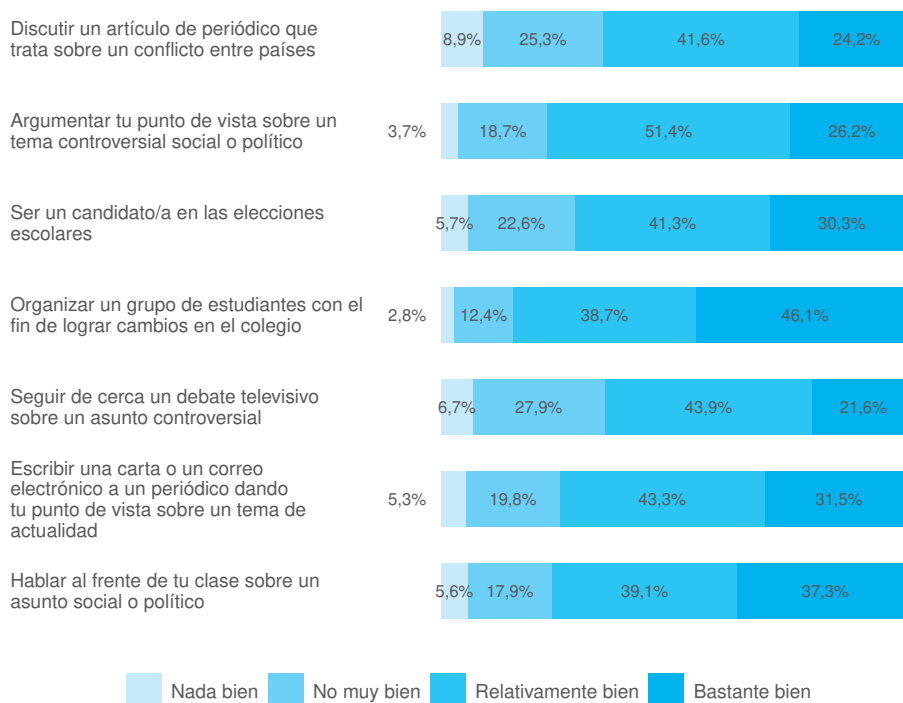
### 3.1 Sentido de autoeficacia ciudadana

De acuerdo con Bandura (1997), el juicio de las personas sobre sus capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción requeridos para lograr desempeños específicos denotan autoeficacia. Estos juicios tienen una fuerte influencia en las elecciones que las personas hacen con respecto a las tareas que llevan a cabo, el esfuerzo que les ponen y en qué medida perseveran en ellas. Las creencias de autoeficacia se construyen a partir de cuatro principales fuentes de información: las experiencias personales, las experiencias vicarias, la persuasión verbal y estados fisiológicos y afectivos (Bandura, 1997).

En esta misma dirección, de acuerdo con el marco de evaluación del ICCS (Schulz et al., 2016), el sentido de autoeficacia ciudadana es considerado como un elemento importante de compromiso personal con los asuntos políticos y sociales, y refleja la autoconfianza que tienen los estudiantes en comportamientos vinculados con la ciudadanía activa. En la figura 3.1 se muestra la distribución de las respuestas de los estudiantes.

<sup>12</sup>En el anexo C, se presenta el total de ítems por cada escala, así como los porcentajes por cada alternativa de respuesta.

**Figura 3.1. Autoeficacia ciudadana de los estudiantes: ¿Cuán bien crees que realizarías las siguientes actividades?**



De acuerdo con la figura 3.1, el 84,8% de los participantes se percibe capaz de organizar un grupo de estudiantes con el fin de lograr cambios en el colegio. Realizar esta acción implica que los estudiantes asuman cierto nivel de liderazgo y estén en capacidad de organizar grupos de personas para encaminarlos hacia una meta. Otra actividad que también implicaría liderazgo es la de ser candidato en las elecciones escolares; sin embargo, en contraste con la actividad anterior, un 28,3% de estudiantes se considera poco eficaz para ser candidato. Cabe señalar que, en el resto de actividades, el porcentaje de estudiantes que se considera poco eficaz oscila entre 22,4% y 34,2%, lo cual indicaría que un porcentaje importante de estudiantes podría no estar teniendo experiencias satisfactorias de aprendizaje vinculadas con una ciudadanía activa en la escuela. Estos resultados podrían tener implicancias en el comportamiento cívico de los estudiantes en el futuro, pues de acuerdo con Bandura (1997), mientras menor sea el nivel de autoeficacia, menores serían las probabilidades de involucrarse en cualquier tipo de actividad.

Cabe mencionar que el alto porcentaje de estudiantes que se perciben eficaces en la realización de estas actividades, no necesariamente tendrían un mejor

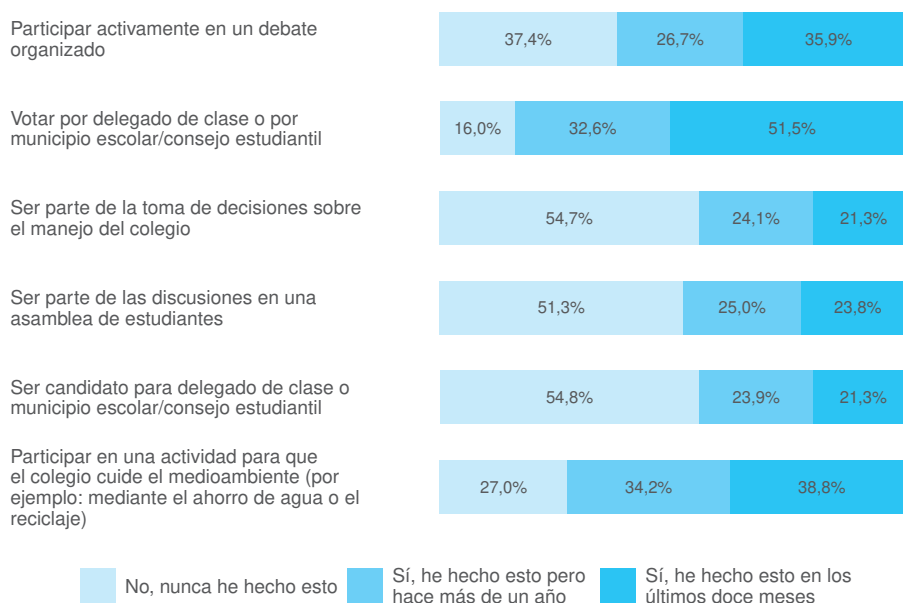
rendimiento en la prueba. Respecto a ello, el informe internacional (Schulz, Ainley, Fraillon et al., 2018) analizó las diferencias en el sentido de autoeficacia ciudadana entre los estudiantes que se ubicaron debajo del Nivel B y quienes se ubicaron en el Nivel B o en el Nivel A. En el caso de los países con rendimiento superior a la media del ICCS, como Estonia, Noruega, Finlandia o Dinamarca, se encontró que los mayores niveles de autoeficacia se encontraron en el grupo de estudiantes ubicados en los niveles B y A. En contraste, en el caso de Perú, los resultados mostraron que no hay diferencias significativas entre estos grupos (estudiantes debajo del Nivel B, por un lado, y estudiantes en el Nivel B o en el Nivel A, por el otro). Debido a ello, sería relevante indagar acerca de las variables que podrían moderar esta relación en el contexto peruano, por ejemplo, las características de las experiencias de participación política en la escuela y las valoraciones que tienen los docentes respecto de este tipo de actividades como relevantes para la formación ciudadana.

### **3.2 Participación de los estudiantes en actividades cívicas de la escuela**

La evidencia de la literatura indica que formas más democráticas de gobierno en la escuela pueden contribuir con mayores niveles de involucramiento político en los estudiantes (Mosher, Kenny y Garrod, 1994; Pasek, Feldman, Romer y Jamieson, 2008). En el mismo sentido, sobre la base del análisis de información longitudinal, Keating y Janmaat (2015) sugieren que la participación en actividades políticas en la escuela tiende a influir de manera positiva en el futuro involucramiento cívico. Estas evidencias muestran la importancia de que existan mecanismos democráticos en las escuelas que involucren a los actores educativos en la toma de decisiones.

Asimismo, los resultados del ICCS 2009 mostraron correlaciones positivas entre la participación cívica en la escuela y el conocimiento cívico (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr y Losito, 2010), por lo cual es posible que en escuelas en las que haya mayor participación estudiantil, los aprendizajes en cívica sean también mejores. En el ICCS 2016 se incluyeron preguntas en el cuestionario del estudiante para indagar si los estudiantes han participado en algunas actividades cívicas en la escuela (ver figura 3.2).

**Figura 3.2. Participación de los estudiantes en actividades cívicas de la escuela: En el colegio, ¿alguna vez has realizado una de las siguientes actividades?**



Según se observa en la figura 3.2, un alto porcentaje de los estudiantes (84,0%) señaló haber participado en la elección de sus representantes estudiantiles, actividad que refleja el ejercicio de una forma de participación democrática tradicional. El sufragio para la elección de los representantes estudiantiles es una actividad obligatoria en las IIEE, por lo que se esperaría que los estudiantes se involucren en su mayoría en esta actividad. La segunda actividad en la que los estudiantes manifiestan mayor participación (73,0%) está referida al cuidado del medioambiente, que es un tema ampliamente difundido en nuestra sociedad. Asimismo, podría pensarse que ambas son actividades en las que un estudiante puede involucrarse con relativa facilidad y cierto grado de obligatoriedad, en contraste con las demás actividades que denotan un carácter político más activo y podrían denotar mayor iniciativa por parte de los estudiantes.

Así, a diferencia de las dos actividades señaladas, el nivel de participación de los estudiantes decrece cuando se refiere a actividades que implican mayor nivel de involucramiento y autonomía de su parte, como el ser parte de las discusiones en una asamblea de estudiantes, formar parte de la toma de decisiones en el colegio, o ser candidato para delegado de clase o municipio escolar. Un poco más del 50,0% de estudiantes manifestó nunca haber participado en estas actividades.

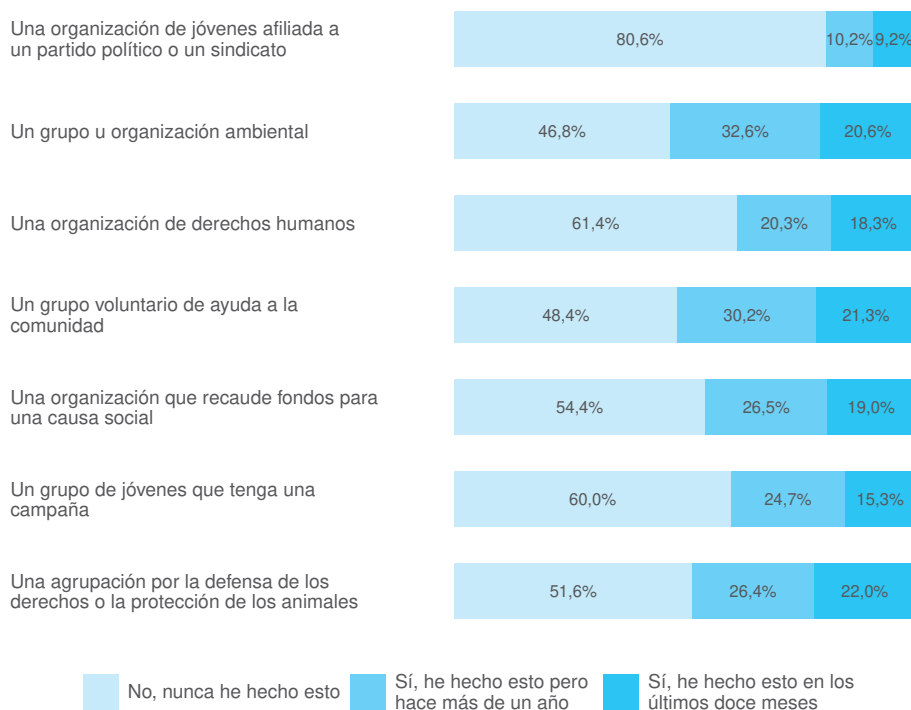


Es posible que las oportunidades para realizar estas actividades no estén siendo provistas en la escuela, lo cual podría, a su vez, relacionarse con las formas de pensar de los docentes o directivos. Por ejemplo, un estudio cualitativo llevado a cabo en Abancay y Huamanga encontró que los docentes “reconocieron que ni ellos ni los alumnos se encuentran preparados para desarrollar procesos de aprendizaje o espacios que desarrollen un mayor nivel de autonomía” (Apaza, 2009, p. 391), pese a considerarla como un factor importante para el aprendizaje democrático. Ucelli (2000) encuentra que las relaciones interpersonales que se establecen en la escuela son de carácter autoritario, verticales y de dependencia, así también, las oportunidades que tienen los estudiantes para expresar sus opiniones son limitadas, lo cual restringe el desarrollo de la autonomía y el ejercicio de su ciudadanía. En la misma dirección, un estudio realizado por Ames y Rojas (2012) en diversas regiones del país, identifica que el rol que se otorga al estudiante en el contexto de la escuela no incorpora la capacidad o el deseo que estos tienen de participar en la vida de la escuela. Nuevamente, como se identificó en los otros estudios, el carácter jerárquico y autoritario de las relaciones que se establecen en la escuela podría ser el principal obstáculo para que el alumno participe en la escuela de forma más activa.

### **3.3 Participación de los estudiantes en la comunidad**

Según el marco de evaluación del ICCS 2016, participar en actividades cívicas de la comunidad sería un factor influyente en el compromiso cívico en el futuro (Schulz, Ainley, Fraillon et al., 2018). Por ello, en el estudio se preguntó a los estudiantes si tuvieron la oportunidad de participar, en el último año o antes, en actividades de la comunidad como, por ejemplo, en grupos de voluntariado o en organizaciones vinculadas con los derechos humanos. Los resultados pueden observarse en la figura 3.3.

**Figura 3.3. Participación de los estudiantes en la comunidad: ¿Alguna vez has estado involucrado/a en actividades de alguna de las siguientes organizaciones, clubes o agrupaciones?**



La figura 3.3 muestra que en seis de las siete actividades, el porcentaje de participación de los estudiantes, durante el último año o antes, va entre 36,6% y 53,2%; sin embargo, solo un porcentaje reducido de estudiantes (entre 9,2% y 22%) ha realizado estas actividades en los últimos doce meses.

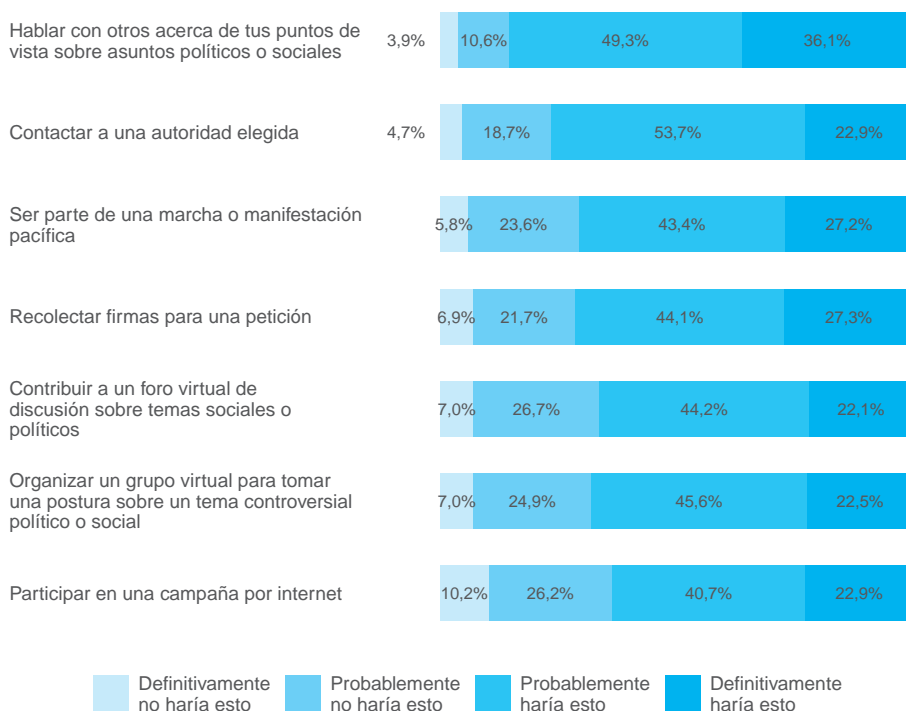
Entre estas actividades, cabe resaltar que el porcentaje de participación en una organización de jóvenes afiliada a un partido político o un sindicato es el más bajo, con solo un 19,4% de estudiantes que manifiesta haber participado en el último año o antes. Este resultado llama a la reflexión sobre el rol que tienen los partidos políticos como espacios de formación cívica de los jóvenes. Además, estos niveles bajos de participación identificados podrían devenir en bajos niveles de compromiso cívico en el futuro, es decir, en la medida en que el contexto no ofrezca oportunidades, o que estas no sean lo suficientemente atractivas para los estudiantes, no se estará contribuyendo con tener jóvenes involucrados en la sociedad.

### 3.4 Expectativas de participación en actividades de protesta

Los estudiantes respondieron a diversas preguntas sobre la probabilidad de que se involucren, en el futuro, en actividades que les permitieran expresar sus opiniones sobre asuntos políticos o sociales, actividades que el ICCS 2016 comprende como comportamientos de protesta. De acuerdo con el marco del estudio, se distinguen dos dimensiones del comportamiento de protesta: una que incorpora acciones legales, como la recolección de firmas para una petición o participar de una manifestación pacífica, y otra referida a acciones ilegales, como protestar bloqueando el tránsito vehicular u ocupar un edificio público.

La figura 3.4 muestra que la mayoría de estudiantes considera involucrarse en actividades legales de protesta, pues manifiestan que probablemente o definitivamente harían esto. La actividad más probable fue “hablar con otros acerca de tus puntos de vista sobre asuntos políticos o sociales”.

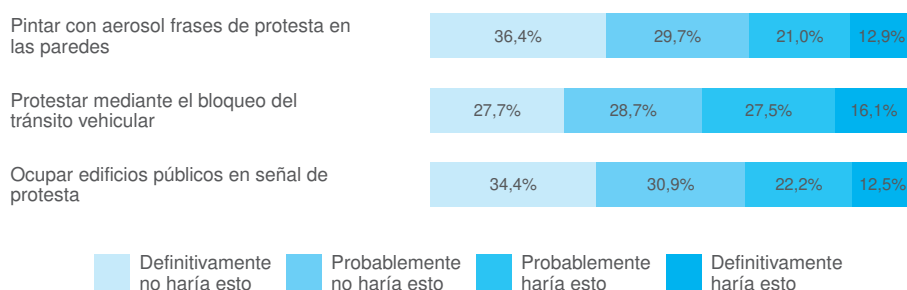
**Figura 3.4. Expectativas de participación en actividades legales de protesta: En el futuro, ¿tomarías parte en alguna de las siguientes actividades para expresar tu opinión?**



También se observa que las expectativas de participación se reducen en las últimas tres actividades, de las cuales más del 30,0% de los estudiantes considera que probablemente o definitivamente no haría esto. Estas actividades se desarrollan en el contexto virtual, por lo cual los resultados podrían explicarse por diferentes razones; por ejemplo, podrían vincularse con los resultados referidos al involucramiento de los estudiantes en las redes sociales y el internet (se señaló que los estudiantes podrían considerar que las redes sociales no son necesariamente espacios para la discusión sobre asuntos políticos o sociales); también podría explicarse por variables como la autoeficacia para el uso de las redes sociales.

Respecto a la participación en actividades ilegales de protesta, los estudiantes reportaron menores intenciones de involucramiento tal como lo muestra la figura 3.5.

**Figura 3.5. Expectativas de participación en actividades ilegales de protesta: En el futuro, ¿tomarías parte en alguna de las siguientes actividades para expresar tu opinión?**

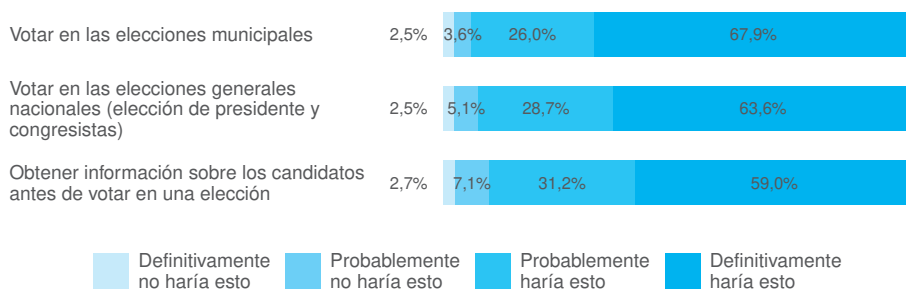


Los resultados sugieren que tres o cuatro estudiantes de cada diez se involucrarían en actividades de protesta ilegal. Es posible que estos estudiantes no logren identificar el carácter de ilegalidad que tienen estas actividades. Al respecto, el informe internacional (Schulz, Ainley, Fraillon et al., 2018), analizó las diferencias en esta escala según el rendimiento de los estudiantes, encontrando que aquellos estudiantes que se ubicaron debajo del Nivel B tendrían mayores expectativas de participar en actividades de protesta ilegal, que sus pares que se ubicaron en el Nivel B o en el Nivel A. Esto indicaría que mientras mayores conocimientos tengan los estudiantes en cívica y ciudadanía, tendrían menores intenciones de involucrarse en actividades ilegales de protesta.

### 3.5 Expectativas de participación política

El ICCS 2016 evaluó dos constructos referidos a las expectativas de participación política de los estudiantes: la participación electoral esperada y las expectativas de participación en actividades políticas. La figura 3.6 presenta las frecuencias de respuesta de los estudiantes.

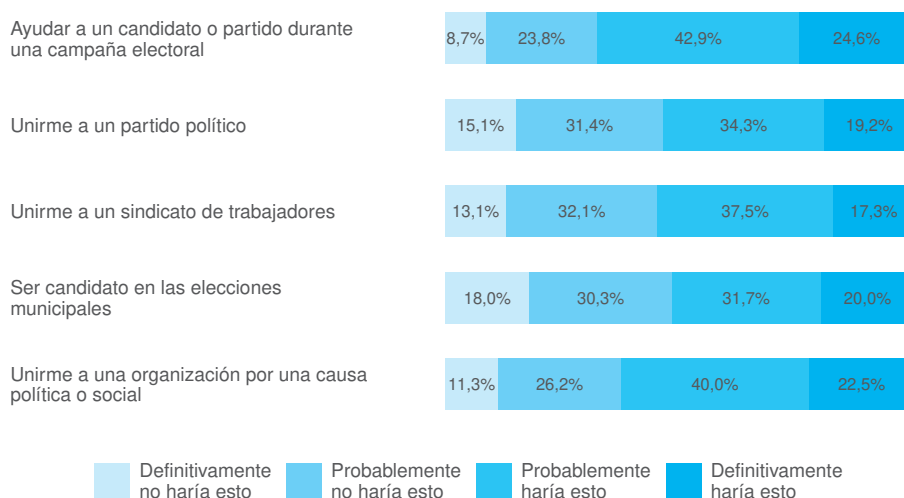
**Figura 3.6. Expectativas de participación electoral: Cuando seas adulto/a, ¿qué crees que harás?**



Los resultados muestran que el 90,0% de los estudiantes tiene expectativas de informarse antes de votar, así como de sufragar en las elecciones nacionales y municipales. En el Perú, el voto es obligatorio, por lo cual, es esperable que los estudiantes manifiesten altas expectativas de participar en dichas actividades. Sin embargo, llama la atención el alto porcentaje de estudiantes que indica que obtendrá información sobre los candidatos antes de votar, dado que diferiría de las acciones que realiza la población adulta, según diversas encuestas. Por ejemplo, en el marco de las elecciones regionales y municipales del 2018, los resultados de una encuesta realizada por Datum y aplicada a una población adulta a pocos días de estas elecciones (Redacción Perú 21, 2018), mostró que el 67,0% de encuestados no había buscado información sobre las propuestas de candidatos de su preferencia. En el 2016, en una encuesta realizada en el contexto de las elecciones generales (Jurado Nacional de Elecciones, 2016), mostró que el 22,0% de electores decide su voto el mismo día de la elección. Dadas estas evidencias para la población adulta, el rol de la escuela podría resultar valioso para la consolidación de la actividad de informarse antes de votar como indispensable y deseable del comportamiento cívico. Si bien estos resultados se muestran alentadores, los estudiantes tendrían menores expectativas de involucrarse en formas más activas de participación política, como lo muestra la figura 3.7.

Entre estas formas de participación política activa, puede apreciarse que un mayor porcentaje de estudiantes esperarían participar de acciones que implican, de su parte, principalmente un rol colaborativo, como ayudar a un candidato o partido político durante una campaña electoral (67,5%) o unirse a una organización por una causa política o social (62,5%), mientras que en aquellas actividades vinculadas con el rol de representación política, como ser parte de un sindicato (54,8%), pertenecer a un partido (53,5%) o ser candidato en elecciones municipales (51,7%), las expectativas de involucramiento disminuyen.

**Figura 3.7. Expectativas de participación política activa: Cuando seas adulto/a, ¿qué crees que harás?**



Cabe señalar que en el informe internacional (Schulz, Ainley, Fraillon et al., 2018), se analizaron las diferencias en esta escala entre los estudiantes que se ubicaron debajo del Nivel B respecto de sus pares que se ubicaron en dicho nivel y en el Nivel A. Los resultados sugieren que los estudiantes en los niveles de desempeño más bajos tendrían mayores expectativas de involucrarse activamente en política. Resultados similares han sido encontrados en otros países. Por ejemplo, en el caso de Colombia, este hallazgo se vincula con “la mala imagen de la política y de los políticos en el país, marcada por la corrupción de la que casi a diario se tiene noticia a través de los medios de comunicación” (Valencia, 2013, p. 142). Esta situación no sería ajena al caso peruano: por ejemplo, el boletín que publica el INEI denominado “Perú: Percepción Ciudadana sobre Gobernabilidad, Democracia y Confianza en las Instituciones” revela sistemáticamente el bajo nivel de confianza de la ciudadanía hacia instituciones como el Congreso, el Poder Judicial y los partidos políticos. En el caso de los estudiantes peruanos evaluados, se observa también un bajo nivel de confianza hacia ciertas instituciones como los partidos políticos o el Congreso, lo cual se presentará en el siguiente capítulo.



# Actitudes de los estudiantes hacia asuntos importantes de la sociedad

Capítulo 4



Las actitudes se refieren a juicios de valor que realizan las personas con respecto a una idea, situación, acontecimiento o incluso otras personas (Bohner y Dickel, 2011; Schulz et al., 2016). El marco de evaluación del ICCS 2016 considera que el dominio de las actitudes abarcan un amplio conjunto de respuestas que pueden centrarse tanto en evaluaciones a situaciones específicas y concretas, como también engloban creencias profundas y más duraderas dentro de la persona. Además de ello, se reconoce que una persona puede llegar a tener actitudes contradictoras con respecto al mismo objeto que se encuentra evaluando.

Debido a la gran cantidad de escalas que presenta el ICCS 2016, se decidió seleccionar las que tocaban dos tópicos relevantes para la sociedad peruana en la actualidad: las actitudes de los estudiantes hacia el Estado y las leyes, y las actitudes hacia personas de diferentes grupos sociales. En la primera parte de este capítulo, se presentan los hallazgos referidos a cuatro escalas de actitudes de los estudiantes sobre el Estado y las leyes (autoritarismo, desobediencia de leyes, corrupción, confianza en las instituciones) y, en segundo lugar, los resultados respecto de las actitudes hacia personas pertenecientes a diferentes grupos sociales (grupos étnicos, diversidad sexual).

### **4.1 Actitudes hacia el Estado y las leyes**

#### **4.1.1 Actitudes hacia el autoritarismo en el gobierno**

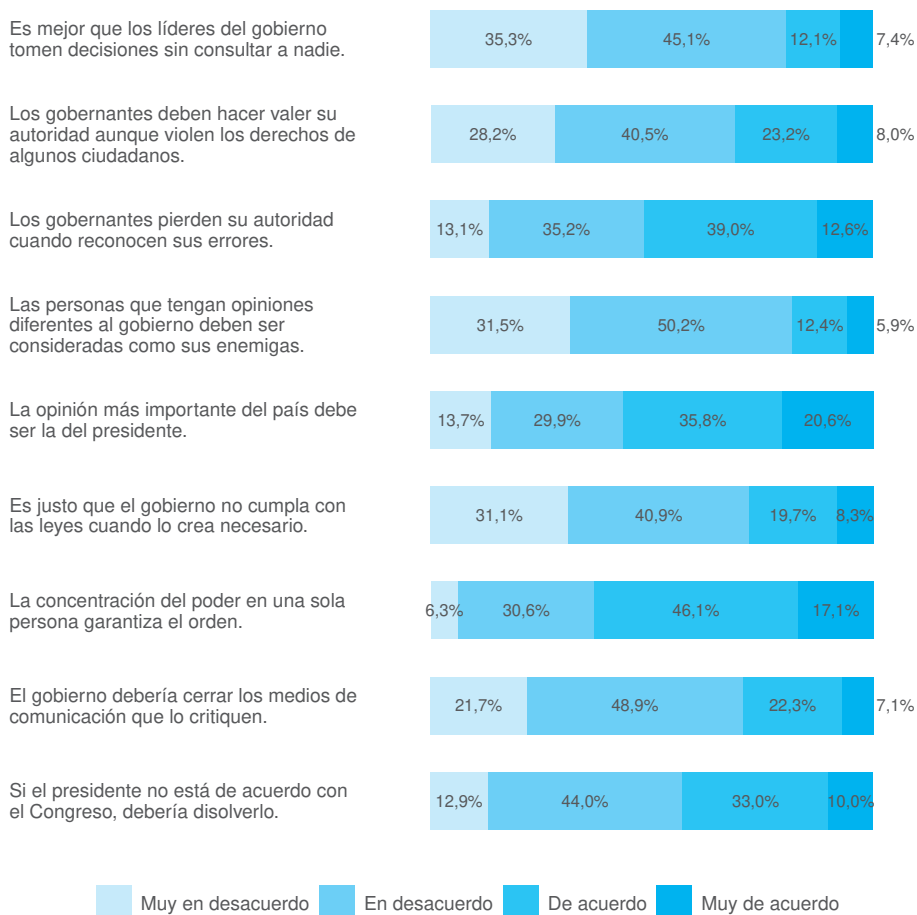
Al igual que en muchos países latinoamericanos, el Perú ha pasado por largos periodos de gobiernos autoritarios durante toda su historia republicana (Cotler, 1994; Meléndez y León, 2010; Olano, 2000). Si bien es cierto que desde el 2001 comienza un proceso de reconstrucción de la institucionalidad, todavía hay una serie de retos que se deben superar para lograr cimentar una cultura democrática sólida en el país (Del Álamo, 2010).

Dentro de estos retos, es de vital importancia el apoyo de los ciudadanos al régimen democrático ya que, históricamente, los gobiernos autoritarios se instauraron en momentos históricos donde una parte significativa de la ciudadanía apoyaba este tipo de mandatos (Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas, 2004).

En la actualidad, a pesar de que la mayoría de países se encuentren viviendo bajo un sistema democrático y que diversas encuestas muestren que la mayor parte de la población se encuentra a favor de la democracia (Programa de Desarrollo de las

Naciones Unidas, 2004; Schulz, Ainley, Fraillon et al., 2018), también se han encontrado porcentajes altos con respecto a la aprobación de ciertas actitudes autoritarias. En el caso de Perú, una encuesta realizada por el Instituto de Estudios Peruanos (IEP) a docentes, padres de familia y estudiantes de 4.º grado de secundaria ha encontrado una alta aprobación, por parte de estos tres actores, a prácticas no institucionales (por ejemplo, usar la fuerza militar para controlar la delincuencia, que las personas hagan justicia con sus manos, entre otras) para la resolución de problemas en el país (Aragón et al., 2016). Estos resultados guardan similitud con lo encontrado en otros países en el ICCS 2009, en el que una gran mayoría de estudiantes consideraba que la dictadura estaría justificada si es que provee beneficios económicos o mayor seguridad (Schulz, Ainley, Fraillon et al., 2018). Por esta razón, el cuestionario del ICCS 2016 también buscó evaluar las actitudes de los estudiantes hacia formas y prácticas autoritarias del gobierno (Schulz, Ainley, Cox y Friedman, 2018). Los resultados de esta escala (ver figura 4.1) muestran que seis de los nueve enunciados cuentan con un alto porcentaje de desaprobación (más del 50,0% de estudiantes en desacuerdo y muy en desacuerdo), lo que implicaría que la mayoría de estudiantes se encuentran en contra de estas prácticas autoritarias.

**Figura 4.1. Actitudes de los estudiantes a favor del autoritarismo en el gobierno: ¿En qué medida estás de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones sobre el gobierno y sus líderes?**



La práctica autoritaria más desaprobada (con más del 80,0% de estudiantes en desacuerdo o totalmente en desacuerdo) es que el gobierno considere como enemigas a aquellas personas que tengan opiniones diferentes a este. Con un porcentaje de desaprobación similar, los estudiantes muestran su desacuerdo con ideas como que el gobierno tome decisiones sin realizar consulta previa.

Sin embargo, tal como señala el ICCS 2016, los estudiantes pueden mostrar su aprobación o rechazo a diferentes actitudes de una forma que incluso puede parecer contradictoria. Así, aunque los estudiantes indiquen su desacuerdo con que las personas que tengan opiniones distintas a las del gobierno deban ser

consideradas sus enemigas, cerca del 30,0% está de acuerdo o muy de acuerdo con que el gobierno debería cerrar los medios de comunicación que lo critiquen. Si bien es cierto, este no es el porcentaje mayoritario, representa un grupo considerable de estudiantes que parece apoyar prácticas de control que tienen el fin de mantener el orden en la sociedad. En la misma línea, una proporción significativa de estudiantes está a favor de que los gobernantes deben hacer valer su autoridad, aunque violen los derechos de los ciudadanos (31,2% de estudiantes está de acuerdo o muy de acuerdo).

La tolerancia hacia estas prácticas que violan los derechos humanos pone en evidencia una de las características más relevantes de los gobiernos autoritarios: el Estado –sin importar los medios– debe funcionar como el único y máximo regulador con el objetivo de mantener el orden y control de la sociedad (Meléndez y León, 2010). Como se mencionó anteriormente, este tipo de conductas suelen ser aprobadas por un gran porcentaje de peruanos debido a que se consideran eficaces para combatir contra los principales problemas sociales (Aragón et al., 2016).

Así, el 63,2% de los estudiantes se encuentra de acuerdo o totalmente de acuerdo con la idea de que la concentración del poder en una sola persona puede garantizar el orden. De modo similar, más de la mitad de los estudiantes (51,6%) considera que la autoridad de un gobernante se pierde cuando reconoce sus errores y que la opinión más importante del país recae en el presidente (56,4%). Todos estos enunciados relacionados con la concentración de poder en un solo líder y la personalización de la toma de decisiones contradicen los principios básicos de un estado de democracia, en el cual el poder político está dividido en distintas instancias (Meléndez y León, 2010).

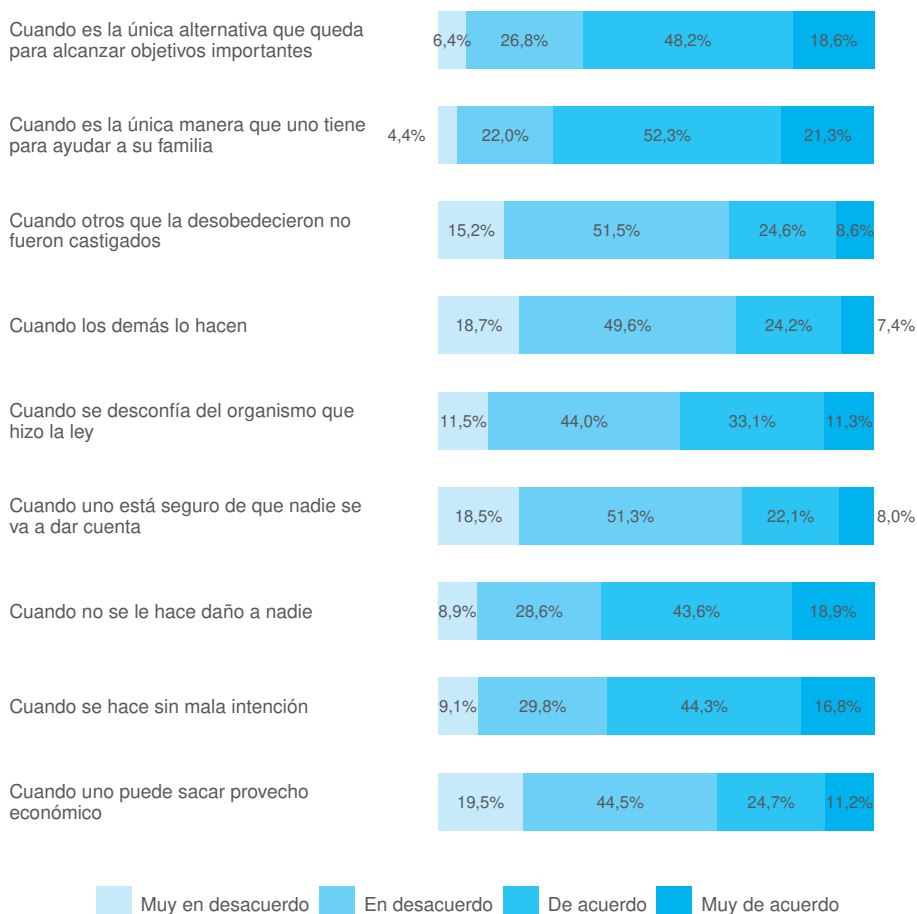
Las contradicciones observadas entre las actitudes a favor y en contra de los gobiernos autoritarios parecen poner en evidencia que, si bien existe una serie de valores que se buscan defender, subsisten determinados rasgos a favor del autoritarismo en la población peruana. Como se ha mencionado anteriormente, la persistencia de este tipo de valores puede deberse a la larga tradición de gobiernos autoritarios, así como al poco tiempo que lleva instaurada la democracia en el país (Del Álamo, 2010). En consecuencia, dentro del sistema democrático actual parece que todavía persisten determinadas conductas autoritarias incluso hasta la fecha (Meléndez y León, 2010). Además, como se ha señalado en diversas investigaciones, la aprobación de este tipo de actitudes también se encuentra relacionada con un descontento y desconfianza por parte de la población por cómo funciona la democracia en el sistema de gobierno de turno (Aragón et al., 2016; Meléndez y León, 2010; Zobatto, 2002). Estos aspectos serán desarrollados en las siguientes secciones.

#### 4.1.2 Actitudes hacia la desobediencia a la ley

La escala de desobediencia hacia la ley del ICCS 2016 evaluó el nivel de aceptación que tiene el estudiante por romper las leyes bajo diferentes circunstancias. La inclusión de esta escala se debe a que se ha encontrado en diferentes investigaciones un alto porcentaje de personas que estarían dispuestas a romper la ley, en especial dentro de la población latinoamericana más joven (Schulz, Ainley, Cox y Friedman, 2018).

Se preguntó a los estudiantes en qué medida estaban o no de acuerdo con afirmaciones referidas a situaciones en las que se desobedece la ley. La figura 4.2 muestra la frecuencia de respuestas de los estudiantes.

**Figura 4.2. Acuerdo con la desobediencia hacia la ley en diversas situaciones: ¿En qué medida estás o no de acuerdo con la desobediencia hacia la ley?**



Los resultados sugieren que el incumplimiento de leyes se encuentra generalizado, pues podría darse tanto en situaciones que implican cierto grado de altruismo como, por ejemplo, cuando es la única manera para ayudar a la familia (73,6% se encuentra de acuerdo o muy de acuerdo), como en situaciones que tienen como finalidad obtener un beneficio personal, como tener la posibilidad de sacar un provecho económico (35,9% de estudiantes manifestó estar de acuerdo o muy de acuerdo). Entre otros resultados relevantes, se encuentra que cerca del 30,0% de estudiantes están de acuerdo con no cumplir la ley siempre y cuando se sabe que los demás lo hacen, cuando quienes la incumplen no son castigados o cuando se está seguro de que no se darán cuenta.

Estos hallazgos son relevantes para la escuela debido a que una de las capacidades que se espera que los estudiantes desarrollen es el reconocimiento de la importancia del cumplimiento de las leyes para la convivencia democrática (Ministerio de Educación, 2018c). Las cifras mostradas indicarían que los estudiantes solo esperarían seguir las leyes para evitar los castigos y, en caso se pueda asegurar su impunidad, no tendrían problemas con quebrantar la ley.

Bajo un enfoque tradicional de ciudadanía, la enseñanza de las normas y las reglas suele ser superficial, en tanto los estudiantes pueden desconocer las razones por las cuales estas son establecidas. En la misma dirección, de acuerdo con los resultados de la Evaluación Muestral 2018 en Ciudadanía (Ministerio de Educación, 2019), las normas de convivencia se establecen formalmente, pero en la práctica estas no se emplean para resolver conflictos propios de la convivencia en el aula.

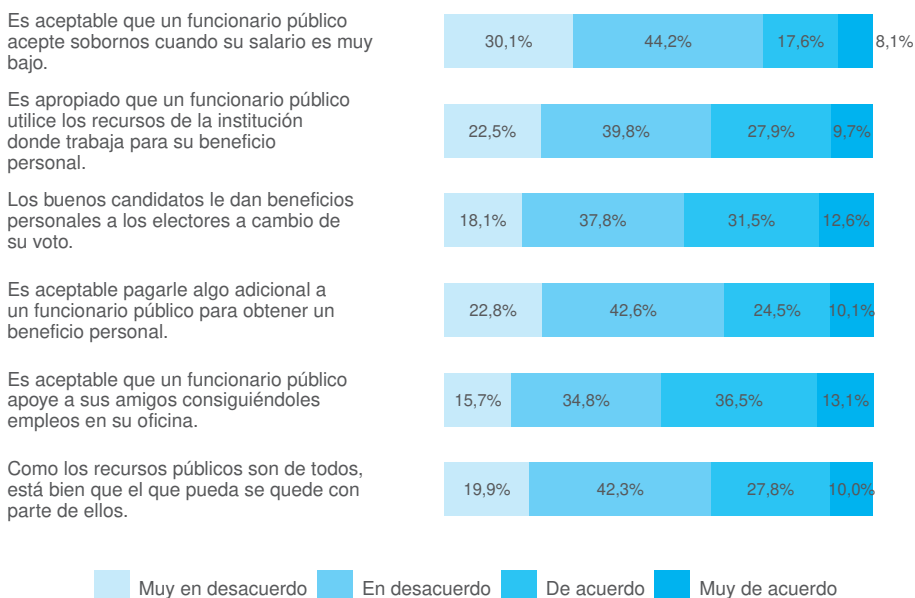
### **4.1.3 Actitudes hacia las prácticas de corrupción del gobierno**

La corrupción implica el uso inadecuado del poder que ejerce una persona con el objetivo de obtener un beneficio a través de la violación de determinadas normas (Ministerio de Educación, 2016b). Para el ICCS 2016 se tomó en cuenta este constructo dentro del cuestionario latinoamericano debido a la importancia que cobra en esta región: se ha encontrado que los índices de transparencia en los gobiernos latinoamericanos son más bajos que el promedio internacional, y su aceptación de la corrupción es mayor que en países europeos. Incluso, una gran proporción de encuestados latinoamericanos reporta haber tenido alguna experiencia directa con prácticas corruptas (Torgler y Valev, 2004). En el Perú este es considerado como uno de los problemas sociales más graves que enfrenta debido a que afecta directamente el funcionamiento de la democracia, la gobernabilidad y la confianza de los ciudadanos en las instituciones (La Rosa, 2018).

El ICCS 2016 realizó seis preguntas sobre el grado de acuerdo o desacuerdo de los estudiantes con una serie de prácticas corruptas dentro de instituciones estatales (ver figura 4.3). Los resultados muestran que al menos el 50,5% de estudiantes

desaprueba este tipo de conductas, esto implica que un porcentaje importante de estudiantes sí manifiesta estar de acuerdo con la realización de estas prácticas de corrupción.

**Figura 4.3. Acuerdo hacia prácticas corruptas del gobierno: ¿En qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones sobre los trabajadores del gobierno y el gobierno?**

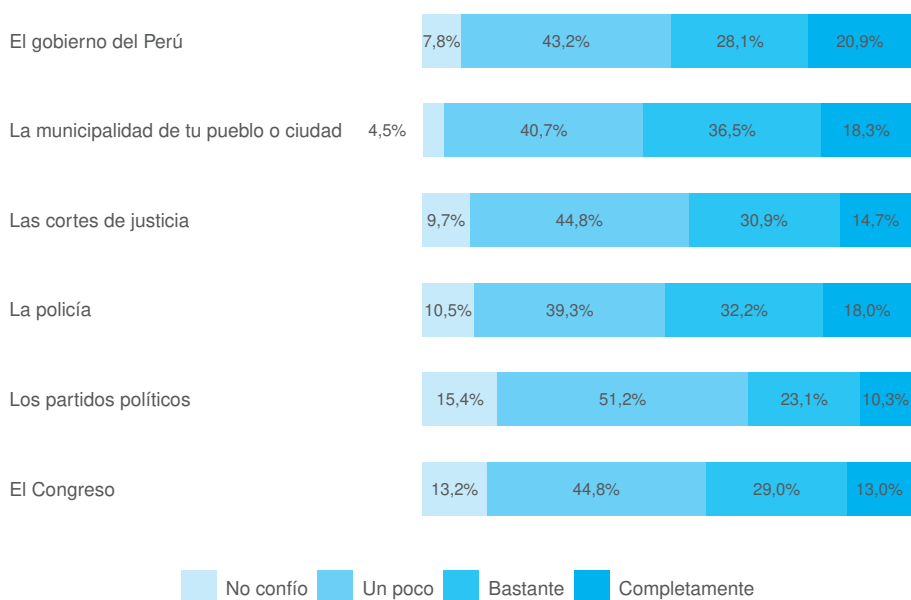


De esta forma, un alto porcentaje de estudiantes estaría de acuerdo o muy de acuerdo con que un funcionario público apoye a sus amigos consiguiéndoles trabajo en su oficina (49,6%), que es característico de un buen candidato que brinde beneficios personales a los electores a cambio de su voto (44,1%) y que utilice los recursos de la institución para su beneficio personal (37,6%). En otras palabras, las prácticas de corrupción en las cuales los estudiantes parecerían estar más de acuerdo son las que se realizan con el objetivo de otorgar beneficios a personas cercanas, amigos o al mismo trabajador. Esto se puede deber a que los estudiantes no considerarían estas prácticas como negativas, ya que tendrían como finalidad ayudar a otras personas, por encima de lo que la corrupción pueda implicar. En cambio, la práctica de recibir sobornos es la que mayor desaprobación tiene, debido a que se reconocería de manera más clara como una práctica nociva. Estos resultados se complementan con los observados en la escala sobre desobediencia a la ley, en la cual se estaría dispuesto a incurrir en dichas prácticas no solo por beneficios personales sino también para apoyar a los amigos o personas cercanas.

#### 4.1.4 Confianza de los estudiantes en las instituciones

El constructo evalúa la confianza que el estudiante tiene hacia una variedad de instituciones cívicas y del Estado dentro de su sociedad. En el ICCS 2016, para el caso de Perú, se observa que entre el 33,4% y el 54,8% de estudiantes confía bastante o completamente en las instituciones por las cuales se preguntó (ver figura 4.4).

**Figura 4.4. Nivel de confianza de los estudiantes hacia las instituciones: ¿Cuánto confías en cada uno de los siguientes grupos, instituciones o fuentes de información?**



Las instituciones en las que menos confían los estudiantes fueron los partidos políticos (33,4%). Estos resultados guardan correspondencia con lo encontrado en el ICCS 2009 para países latinoamericanos, así como con algunas encuestas realizadas en Perú (Jurado Nacional de Elecciones, 2016). La poca confianza atribuida a los partidos políticos dentro del país puede deberse a que, hasta la fecha, pocos de estos se encuentran consolidados dentro de la sociedad como instituciones estables. En este caso, la mayoría de partidos cuentan con una corta trayectoria de vida y muchos de ellos terminan desapareciendo después de las campañas electorales (Tanaka, 2004). Otra razón para la desconfianza en el Congreso, los partidos políticos o el Poder Judicial es la percepción que tiene la ciudadanía sobre los niveles de corrupción que afectan a estas instituciones. Por ejemplo, una encuesta del Instituto de Estudios Peruanos (2018) revela que entre el



81,0% y el 88,0% de los encuestados considera que el nivel de corrupción está bastante o muy extendida en estas tres instituciones.

Por otra parte, la institución en la que más confían los estudiantes peruanos fue la municipalidad (54,8%). Estos resultados difieren en gran medida con los encontrados en otras encuestas en el ámbito nacional, donde más del 70,0% de peruanos ha considerado como no confiable tanto a la municipalidad distrital como la regional (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2018). Este porcentaje de confianza alto por parte de los estudiantes a la municipalidad pudo deberse a que en el periodo donde se aplicó el ICCS, acababa de iniciar el nuevo gobierno municipal y este pudo traer expectativas positivas de cambio.

## **4.2 Actitudes hacia personas de diferentes grupos sociales**

La igualdad de derechos y deberes para todos los grupos sociales que componen la sociedad (independientemente de su origen o su sexo) son claves para la formación de una sociedad democrática (Schulz, Ainley, Fraillon et al., 2018). Es por ello que el aseguramiento de los derechos ciudadanos, así como la reducción de las desigualdades entre los diferentes grupos sociales, es uno de los objetivos más importantes para garantizar la paz y prosperidad (Naciones Unidas, 2018; Schulz, Ainley, Fraillon et al., 2018). Por esta razón, el ICCS 2016 incluyó índices sobre equidad para enfatizar en la importancia de este aspecto en la educación cívica y ciudadana. En este marco se analizarán tres escalas de actitudes: hacia la equidad de género, hacia la igualdad de los derechos étnicos y la de actitudes hacia personas homosexuales.

Estos tópicos cobran especial importancia para el desarrollo de políticas públicas en el Perú debido a que guardan una relación directa con los cuatro enfoques transversales promovidos por el Currículo Nacional de Educación Básica: el enfoque de derecho, el enfoque inclusivo o de atención a la diversidad, el enfoque intercultural y el enfoque de igualdad de género. El objetivo de estos es promover valores y actitudes en todos los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, padres de familia, directores, entre otros). A continuación, se discutirán cada una de las escalas del ICCS tomando en cuenta dichos enfoques.

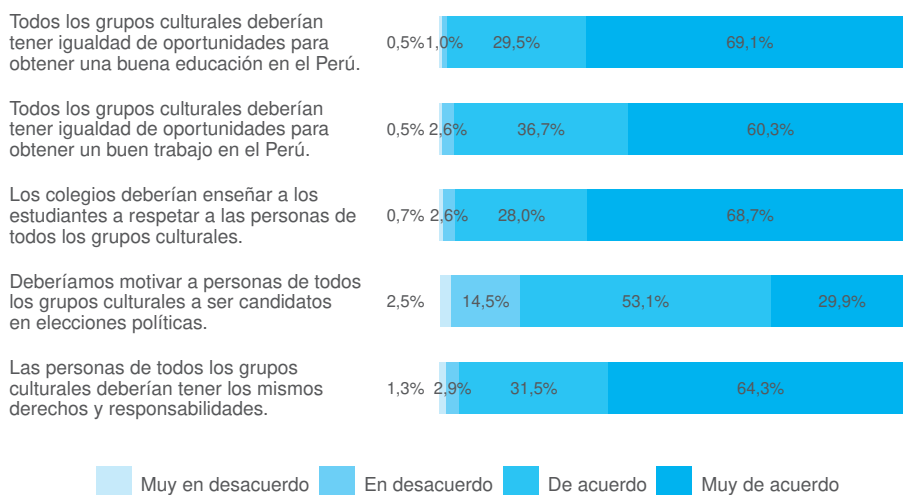
### **4.2.1 Actitudes hacia la igualdad de derechos de los grupos étnicos**

Tal como se ha señalado anteriormente, la búsqueda de la igualdad de derechos de las diferentes personas que componen la sociedad es uno de los aspectos más importantes para lograr una sociedad más democrática (Schulz, Ainley, Fraillon et al., 2018). Por esta razón, el ICCS 2016 toma en consideración esta escala, pues evalúa el grado de acuerdo o desacuerdo que tienen los estudiantes acerca de la igualdad de derechos de todos los grupos étnicos en el país.

Como se ha mencionado líneas arriba, esta escala resulta relevante en el contexto peruano debido a las particularidades de la sociedad, la cual se caracteriza por ser diversa a nivel sociocultural y lingüístico (Ministerio de Educación, 2017a). Esta escala se relaciona fuertemente con el enfoque intercultural promovido por el Ministerio de Educación a través del CNEB, el cual sustenta la importancia del respeto a la identidad de las personas, así como a sus diferencias. La adecuada convivencia promueve la interrelación entre diferentes culturas y genera cambios que pueden llegar a contribuir en su desarrollo.

Con respecto a los resultados de esta escala para el ICCS 2016, la gran mayoría de estudiantes se encontraron de acuerdo con los enunciados utilizados (ver figura 4.5): entre el 83,0% y 98,0% estaba a favor de la igualdad. El enunciado con el porcentaje de acuerdo más bajo fue motivar a personas de otros grupos culturales a ser candidatos en elecciones políticas.

**Figura 4.5. Actitudes hacia la igualdad de derechos de los grupos étnicos: ¿Cuán de acuerdo o en desacuerdo estás con las siguientes oraciones?**



El porcentaje de acuerdo en dichos enunciados refleja la importancia que los estudiantes brindan al reconocimiento de los diferentes grupos étnicos en el país. Sin embargo, resulta peculiar que un 17,0% de estudiantes se encuentran en desacuerdo o en muy en desacuerdo en motivar a que personas de otros grupos culturales sean posibles candidatos a elecciones. Esto podría deberse a que no consideran a las personas de otros grupos culturales como suficientemente capacitados como para ejercer un cargo político. Sobre esto, diversas investigaciones sobre estereotipos en muestras peruanas revelan cómo es que se

suele asociar a los peruanos de origen andino o amazónico como más incapaces y fracasados (Espinosa, Calderón-Prada, Burga y Gúimac, 2007; Pancorbo, Espinosa y Cueto, 2011).

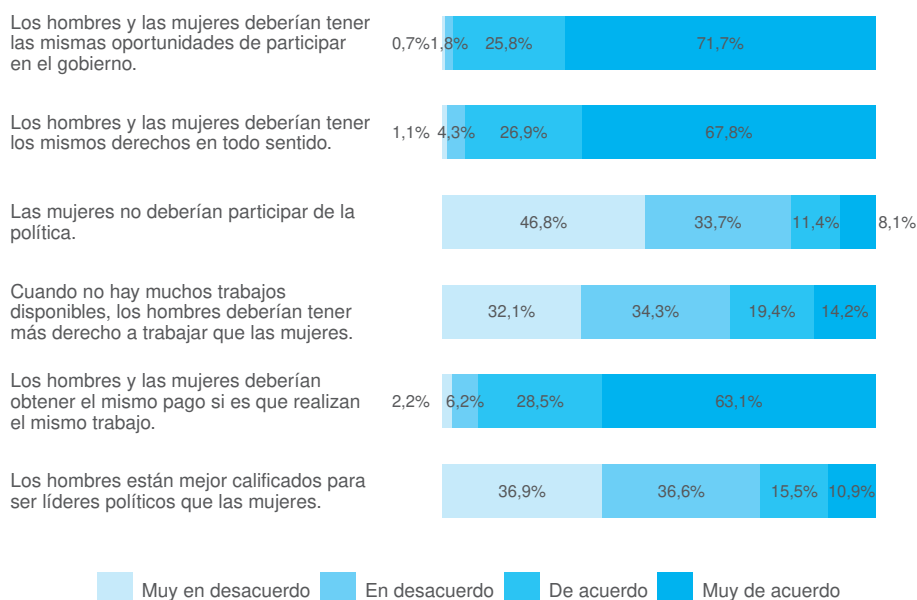
Por otra parte, estos resultados también guardan relación con lo encontrado en la escala de género, en la cual se consideró a las mujeres como menos calificadas para ser líderes políticos: en ambos casos parece haber un porcentaje de estudiantes que prefiere no dejar los asuntos políticos a grupos minoritarios.

#### **4.2.2 Actitudes hacia la equidad de género**

De acuerdo con el marco de evaluación del ICCS 2016, la actitud de los estudiantes hacia la equidad de género hace referencia a la disposición de los estudiantes frente a la igualdad de derechos entre hombres y mujeres en la sociedad (Schulz et al., 2016). Es importante señalar que este no es solo un objetivo en sí mismo, sino que también es un medio por el cual se logra el desarrollo económico y social; en otras palabras, proporcionar a mujeres y niñas igual acceso a la educación, salud, trabajo y capacidad de decisión tanto política como económica, proporcionará una economía sostenible y beneficiará a las sociedades en general (Naciones Unidas, 2018). En ese mismo sentido, el Ministerio de Educación promueve el enfoque de igualdad de género, mediante el cual se espera que los derechos, deberes y oportunidades de las personas no dependan de su identidad de género (Ministerio de Educación, 2017a).

Los ítems incluidos en esta escala evalúan el grado de acuerdo que los estudiantes tienen con algunos enunciados relacionados con los derechos políticos de las mujeres (ver figura 4.6). Para el caso de la muestra peruana, se encontraron resultados consistentes y a favor de la equidad de género: más del 90,0% de estudiantes está de acuerdo o muy de acuerdo con que los hombres y mujeres deben tener las mismas oportunidades de participar en el gobierno, los mismos derechos y el mismo pago por realizar el mismo trabajo.

**Figura 4.6. Actitudes sobre la equidad de género: ¿En qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones?**

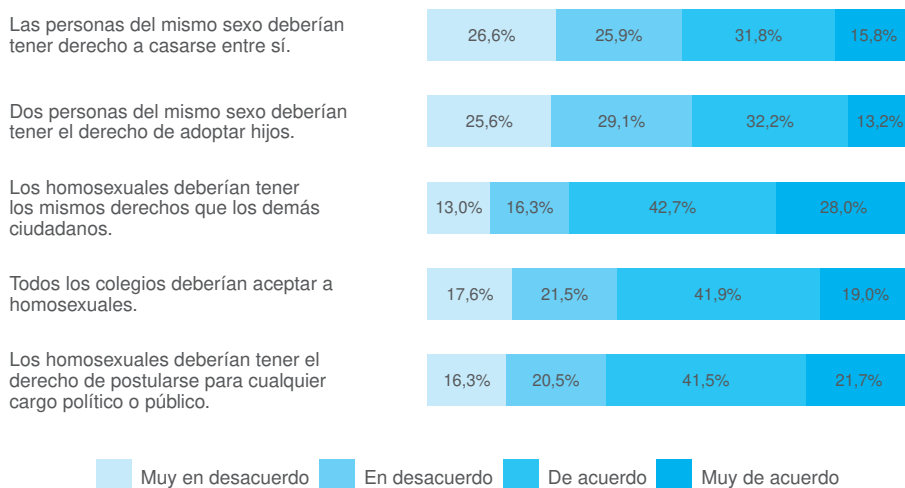


A pesar de ello, se encontró que más de la cuarta parte de los estudiantes (33,6%) considera que, cuando no hay trabajo, los hombres deberían tener más derecho a trabajar que las mujeres y, además, que los hombres están mejor calificados para ser líderes políticos que las mujeres (26,4%). En otras palabras, a pesar de que se percibe que los hombres y mujeres deberían tener igualdad de derechos, todavía se considera a las mujeres como menos capaces para determinadas tareas concretas asociadas comúnmente con el rol masculino de proveedor y protector. Estos resultados guardan relación con los estereotipos que se suelen tener sobre los roles “tradicionales” que deberían cumplir los hombres y mujeres dentro de la sociedad, los cuales, establecen brechas en relación con la posibilidad de acceso a cargos de liderazgo o cargos políticos debido a que se consideran más adecuados para un hombre (Rottenbacher, Espinosa y Magallanes, 2011; Stromquist, 2006).

### 4.2.3 Actitudes hacia las personas homosexuales

Si bien es cierto, las escalas de igualdad hacia diferentes grupos étnicos y la de equidad de género mostraron una tendencia de respuesta similar y positiva con respecto a la equidad de derechos, el cuestionario de actitudes hacia personas homosexuales ha mostrado una opinión dividida (ver figura 4.7).

**Figura 4.7. Actitudes hacia las personas homosexuales: ¿En qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones respecto a la homosexualidad?**



Así, se observa que cerca del 70,0% de estudiantes se encuentra de acuerdo o muy de acuerdo con que los homosexuales tengan los mismos derechos que los demás ciudadanos. Además, un poco más del 60,0% considera que todos los colegios deberían aceptar personas homosexuales y que no debería haber algún problema con que se postulen a algún cargo político.

A pesar de esta tendencia positiva, también se puede observar que los dos enunciados relacionados con la formación de una familia con padres homosexuales son desaprobados por un porcentaje importante de estudiantes. De esta forma, más de la mitad de estudiantes (52,5%) estuvo en desacuerdo o muy en desacuerdo con el matrimonio entre personas del mismo sexo. Este porcentaje es más alto que el promedio obtenido por los países latinoamericanos participantes en el ICCS 2016 (Schulz, Ainley, Cox y Friedman, 2018). De modo similar, el 54,7% de estudiantes estaría en contra de la adopción de hijos por parte de parejas homosexuales.

Estos resultados muestran una clara ambivalencia: a pesar de que la mayoría de estudiantes se encuentran a favor de los derechos de las personas homosexuales, los enunciados respecto a la formación de una familia y la tenencia de hijos presentan un porcentaje de aprobación mucho menor. Diversos autores señalan que esta desaprobación hacia la homosexualidad suele ser debido a que es considerada como una amenaza a la concepción “tradicional” que se tiene sobre la identidad de género, en la que solo se reconocen las categorías de hombre y mujer con roles claramente diferenciados entre ambos (Cornejo, 2007; Whitley y Lee,

2000). Esta concepción “tradicional” de los roles entre hombres y mujeres está fuertemente arraigada en países latinoamericanos y es por ello que las actitudes negativas hacia la formación de familias homosexuales son frecuentes en estos contextos (Kelley, 2001).



# Contextos escolares para la educación cívica y ciudadana

Capítulo 5

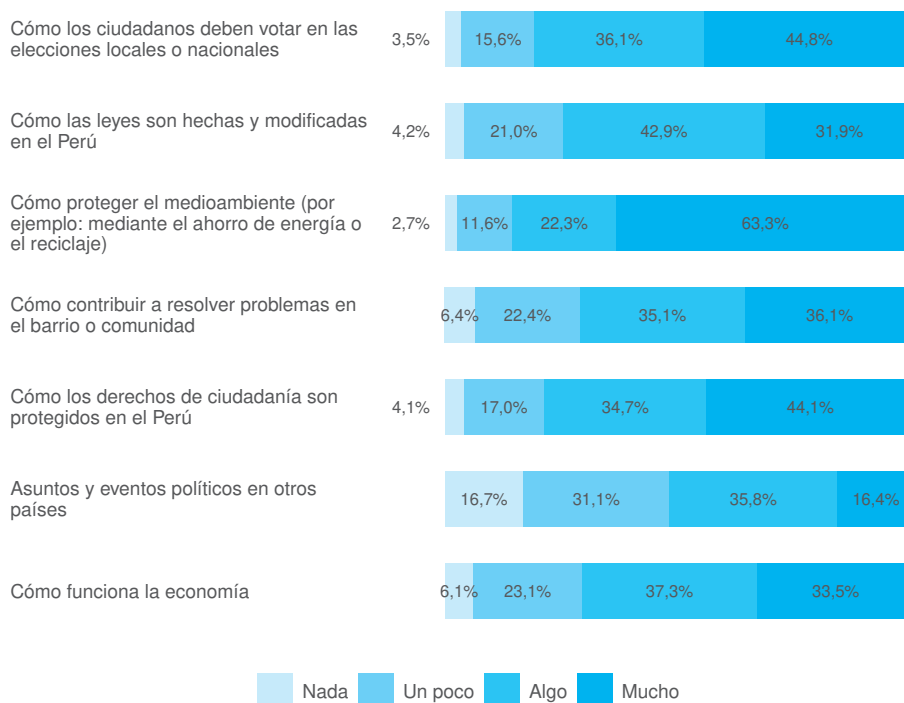


Los estudiantes desarrollan sus roles como ciudadanos a través de las diversas experiencias y actividades en las que participan y que toman lugar en diferentes contextos tales como el hogar, la escuela, el aula y la comunidad en general. Según Schulz et al. (2016), los resultados de aprendizaje no solo dependen de procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, sino también de experiencias más generales que tienen los estudiantes en la escuela, las cuales les permiten desarrollar sus actitudes y disposiciones. Así, existen diversos aspectos no formales del aprendizaje cívico que ocurren a través de la participación e involucramiento o interacción social en la escuela. Si bien se reconoce la existencia de otros contextos relevantes para el desarrollo de la competencia ciudadana como el familiar o el de la comunidad, el presente capítulo pone énfasis en el contexto de la escuela, y describe los procesos participativos que, de acuerdo con el marco de evaluación del ICCS (Schulz et al., 2016), brinda la escuela para fomentar la educación cívica y ciudadana.

### **5.1 Aprendizaje cívico en la escuela, en las aulas y preparación de los docentes**

Conocer sobre diversos aspectos relacionados con lo cívico y lo ciudadano puede dar mayores elementos a los estudiantes para su participación activa como ciudadanos (Schulz et al., 2016). Con este fin, se preguntó a los estudiantes sobre cuánto habían aprendido de algunos temas políticos o sociales. La figura 5.1 muestra la distribución de sus respuestas.

**Figura 5.1. Temáticas aprendidas por los estudiantes: En el colegio, ¿cuánto has aprendido sobre las siguientes temáticas?**

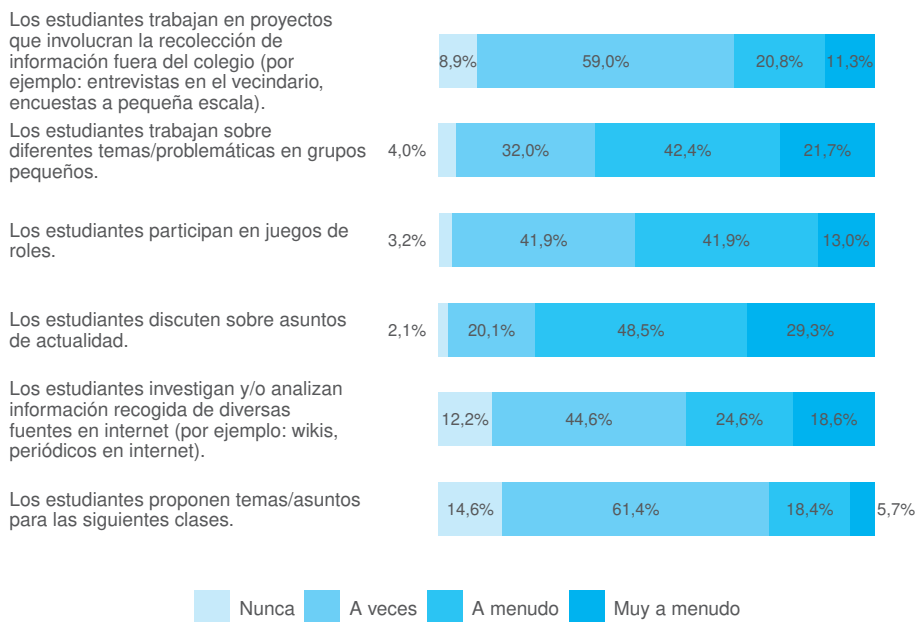


Se observa que la mayoría de estudiantes afirma haber aprendido al menos algo sobre los temas consultados, siendo el tema de conservación del ambiente el más trabajado (85,6%), seguido por los temas de elecciones (80,9%) y protección de derechos ciudadanos (78,8%). Asimismo, comparado a los otros temas, resaltan los eventos y asuntos políticos internacionales como lo menos aprendido por los estudiantes; el 16,7% de estudiantes señala que nunca lo aprendió.

Por otro lado, algunas preguntas del cuestionario del ICCS dirigido a docentes<sup>13</sup> buscaron identificar cuáles fueron las estrategias de enseñanza empleadas por estos durante las clases de cívica y ciudadanía. La figura 5.2 muestra la variabilidad de las respuestas brindadas por los docentes a nivel de estudiante.

<sup>13</sup>Estas preguntas se realizaron solo a los docentes que afirmaron enseñar el curso de formación cívica y ciudadana en el 2.º grado de educación secundaria.

**Figura 5.2. Temáticas aprendidas por los estudiantes: ¿Con qué frecuencia ocurren las siguientes actividades durante sus clases relacionadas con la educación cívica y ciudadana en segundo de secundaria?**



En general, se observa que el 77,8% de estudiantes tuvieron docentes que reportaron usar la discusión de temas de actualidad a menudo o muy a menudo. De modo similar, el 64,1% de estudiantes tuvieron docentes que fomentaron frecuentemente el trabajo en grupos pequeños.

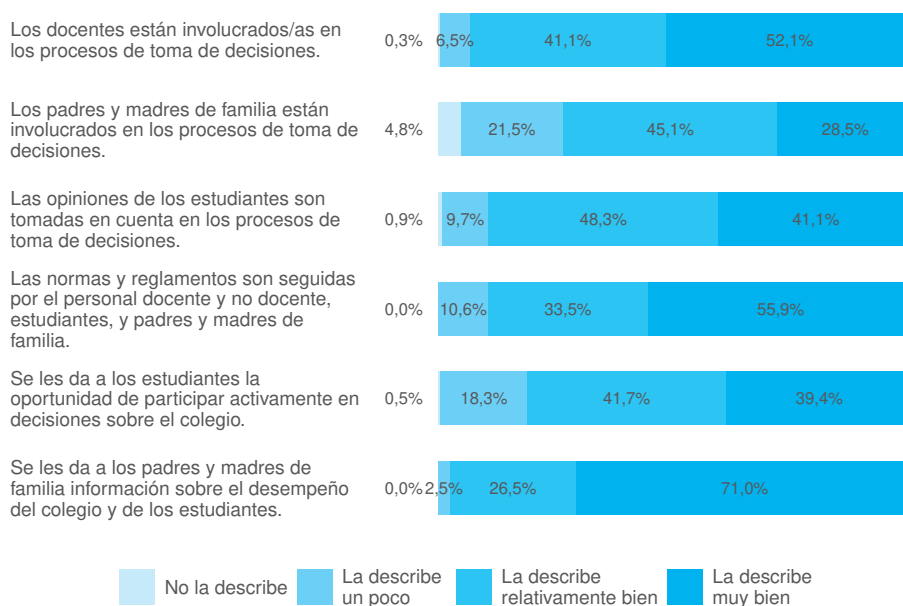
Entre las estrategias que, de acuerdo con los estudiantes, se realizan con menor frecuencia (las que nunca se hacen) se destacan tres: la recolección de información fuera del colegio (8,9%), el análisis de información recogida en diversas fuentes en internet (12,2%) y la propuesta, por parte de los estudiantes, de temas para desarrollar en las siguientes clases (14,6%). Si bien es cierto que estos porcentajes son bajos en comparación con el resto de categorías (a veces, a menudo, muy a menudo), sería importante identificar las poblaciones estudiantiles que no están teniendo estas oportunidades y analizar cómo afecta esto al desarrollo de sus nociones de ciudadanía.

## 5.2 Participación de la comunidad escolar en la toma de decisiones de la escuela

Según Schulz, Ainley, Fraillon et al. (2018), la participación de los estudiantes, docentes y padres en los procesos de toma de decisiones de la escuela puede ser

considerada no solo como parte de los procesos de gobierno democrático de la escuela sino también como un factor característico de escuelas que tienen un ambiente de aprendizaje democrático. En esta línea, los profesores que participan en la gobernanza de la escuela, pueden contribuir a una mejor comprensión de las diferentes necesidades de aprendizaje de los estudiantes y así involucrarse más en las actividades educativas de la escuela (Schulz, Ainley, Fraillon et al., 2018). Asimismo, el involucramiento de los miembros de la comunidad educativa refleja la existencia de un ambiente escolar democrático, contexto necesario para el desarrollo de las nociones cívicas y ciudadanas de los estudiantes (Schulz et al., 2016). Dado esto, se les preguntó a los directores de las escuelas evaluadas en qué medida algunas afirmaciones describían las características de las escuelas en relación con el involucramiento de los padres, profesores y estudiantes en distintos procesos de la escuela (ver figura 5.3).

**Figura 5.3. Involucramiento de la comunidad escolar: ¿En qué medida las siguientes afirmaciones describen la situación actual en este colegio?**



De acuerdo con lo reportado por los directores de las escuelas que participaron en el ICCS 2016, los estudiantes estarían desarrollando sus competencias ciudadanas en ambientes que se caracterizan por el respeto a las normas y al reglamento por parte de los actores educativos, y cuyas autoridades informan a los padres de familia sobre el desempeño de los estudiantes.

Asimismo, de manera mayoritaria, estos directores reportaron que el involucramiento de docentes, padres de familia y estudiantes en diversas actividades escolares relacionadas con la toma de decisiones es algo que describe bien o relativamente bien a la escuela. Sin embargo, un porcentaje importante de directores reportó que esto caracteriza poco o no caracteriza a sus escuelas (26,3%), pese a que las formas de participación de los padres y madres de familia en la escuela se encuentran establecidas en diferentes documentos legales. Por ejemplo, la Ley General de Educación, Ley n.º 28044 (2003), en la que se indica que los padres deben participar en el Consejo Educativo Institucional (CONEI), o la Ley que regula la participación de las asociaciones de padres de familia en las instituciones educativas públicas, Ley n.º 28628 (2005), que establece el modo de participación de las Asociaciones de Padres de Familia (APAFA).

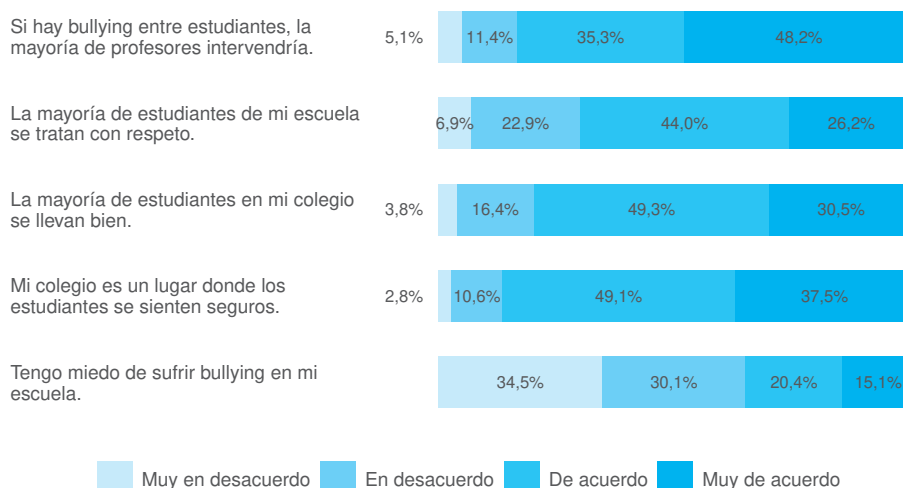
Dado que el ICCS 2016 no recogió información que permitiera identificar las razones por las cuales los padres no se involucran en este tipo de actividades, futuros estudios nacionales podrían indagar en esta variable y evaluar, a la vez, qué impacto podría tener en los logros de aprendizaje en ciudadanía.

### **5.3 Clima escolar**

El concepto de clima escolar puede entenderse como “la percepción que tienen las personas sobre la escuela a partir de la combinación de una compleja variedad de elementos” (Ministerio de Educación, 2018b, p. 10). Estos elementos pueden ser: la visión, misión y los valores de la escuela; el nivel de seguridad; la calidad de las prácticas de enseñanza y aprendizaje; la calidad de las relaciones humanas formales e informales; las características de la infraestructura, y la accesibilidad de los recursos materiales; así como los niveles de confort físico de los individuos (Ministerio de Educación, 2018b).

Por todo lo que involucra, el clima escolar se revela como un factor importante para explicar los resultados de rendimiento en los estudiantes debido a la asociación que muestran con el aprendizaje según lo reportado por diversos estudios (Ministerio de Educación, 2016b, 2018b). Investigaciones como la de Quintelier y Hooghe (2013) plantean que las percepciones que tengan los estudiantes sobre sus interacciones en el salón de clase pueden ser importantes para ayudarlos a comprender las ventajas de los valores y las prácticas democráticas. En este marco, a través de un cuestionario al estudiante del ICCS 2016, se indagó sobre algunos aspectos del clima escolar centrados principalmente en las relaciones interpersonales, mediante escalas de acuerdo y desacuerdo. Una de estas escalas aborda la percepción de los estudiantes sobre la relación entre pares. La figura 5.4 muestra una tendencia que, en términos generales, indicaría un clima escolar positivo.

**Figura 5.4. Percepción de los estudiantes sobre la interacción de los estudiantes en la escuela: ¿En qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones sobre los profesores en tu colegio?**



Específicamente, se tiene que el 86,6% de estudiantes señala sentirse seguro en el colegio, y que el 83,5% cree que los profesores intervendrían en caso de episodios de acoso entre estudiantes. Ambos serían resultados deseables, pues serían evidencia de que la escuela es percibida como un espacio que provee de seguridad a los estudiantes. Sin embargo, estos resultados podrían ser contradictorios con los siguientes: un importante porcentaje de estudiantes (35,5%) señaló tener miedo a sufrir acoso escolar; del mismo modo, un 30,0% de estudiantes se mostró en desacuerdo con la existencia de un trato respetuoso entre pares. Esto da la idea de que el acoso escolar puede configurarse como un peligro latente en la experiencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes, y de que la seguridad que perciben en este contexto se daría en contraste con las experiencias que pueden tener fuera de su escuela.

En suma, si bien la mayoría de estudiantes percibe la escuela como un espacio seguro, la calidad de las relaciones entre estudiantes, basada en un trato respetuoso y libre de violencia, sería aún un aspecto que amerita ser fortalecido. En la siguiente sección, se profundiza más acerca del acoso escolar.

## 5.4 Acoso escolar

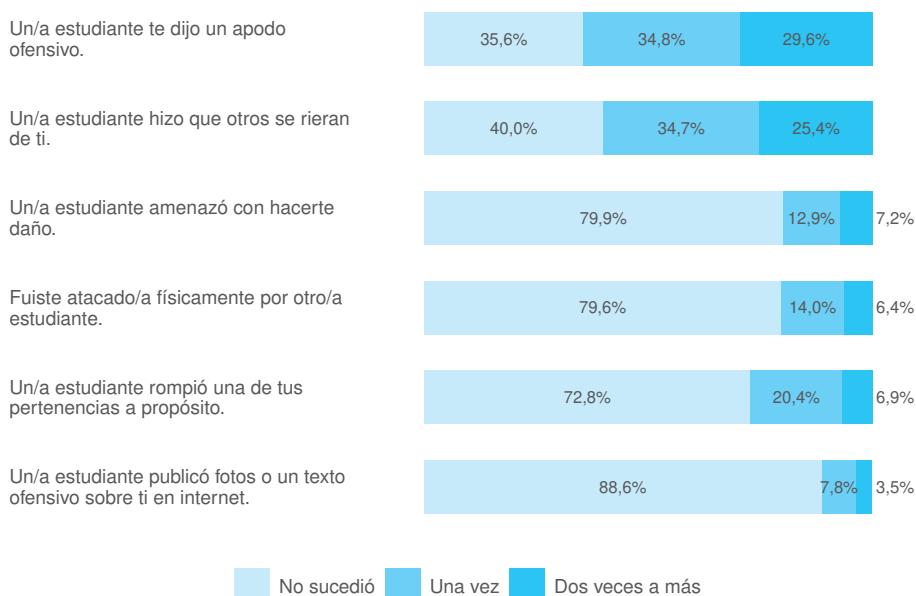
El acoso escolar o *bullying* se comprende como “un tipo de violencia, que se caracteriza por conductas intencionales de hostigamiento, falta de respeto y maltrato verbal o físico que recibe un estudiante en forma reiterada de parte de uno

u otros estudiantes, con el objeto de intimidarlo o excluirlo, atentando así contra su dignidad y derecho a gozar de un entorno escolar libre de violencia” (Ministerio de Educación, 2017c, p. 5). La definición del ICCS 2016 sobre acoso escolar incluye todos los aspectos señalados anteriormente y añade que estos comportamientos agresivos pueden darse también a través del uso del internet (Schulz et al., 2016). Es importante notar, al respecto, que en los últimos años el acoso cibernético o *ciberbullying* ha cobrado mayor notoriedad debido a su capacidad para diseminarse rápidamente y para sostenerse en el tiempo, lo cual puede implicar mayor exposición de sus víctimas a la humillación (American Educational Research Association, 2013).

Dado esto, en el contexto escolar, el acoso es considerado como un síntoma de interacción social disfuncional que puede traer consecuencias negativas no solo para los acosadores y las víctimas, sino también a aquellos que lo observan constantemente como parte de su contexto. Así, según la American Educational Research Association (2013), los estudiantes acosados suelen experimentar altos niveles de ansiedad, problemas de salud y problemas de ajuste social, los cuales pueden persistir incluso hasta la adultez; los acosadores, por su parte, terminan involucrándose menos con la escuela, lo cual impacta negativamente su rendimiento académico. Por ello, es previsible que aquellas escuelas que reporten altos niveles de acoso escolar sean afectadas por la deserción o el abandono escolar (American Educational Research Association, 2013).

En este marco, el ICCS 2016 recogió información sobre la frecuencia con la que conductas agresivas eran observadas dentro de la escuela desde la mirada de los diferentes actores educativos y también exploró las acciones que se han tomado para prevenirlo. Así, se les preguntó a los estudiantes con qué frecuencia fueron testigos o víctimas de eventos relacionados con el acoso escolar. La figura 5.5 muestra la distribución de sus respuestas.

**Figura 5.5. Experiencias personales de agresión y acoso escolar: Durante los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia sucedió lo siguiente en tu colegio?**

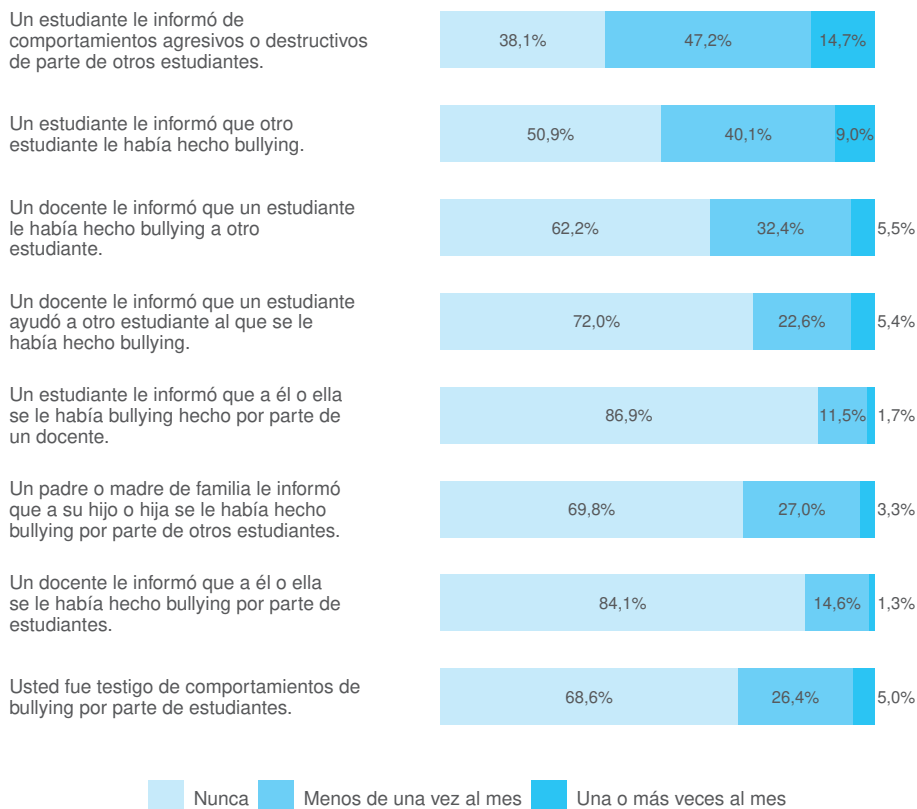


Los resultados muestran que el mayor porcentaje de estudiantes reporta nunca haber observado o experimentado las situaciones de acoso escolar evaluadas. Así, más del 70,0% de estudiantes afirma nunca haber sido víctima de amenazas, agresiones físicas, daño a sus pertenencias o publicación de fotos o textos ofensivos contra ellos. En todo caso, los datos permiten identificar que los apodos ofensivos y las burlas serían el tipo de agresión más común que pueden haber sufrido los estudiantes de manera personal en tanto fueron reportados por el 64,4% y 60,1% de estudiantes como algo que les sucedió al menos una vez.

Un segundo actor, cuya perspectiva respecto del acoso escolar es relevante para la atención de este fenómeno, es el docente. Se ha identificado que el comportamiento del docente es una variable explicativa del acoso escolar en las escuelas; esto podría estar relacionado a su función como modelos de rol y autoridad en las interacciones sociales en el aula (Roland y Galloway, 2002). Dado esto, se esperaría que el docente conocedor de los eventos de acoso pueda realizar acciones para prevenir o detener las situaciones de acoso escolar. En este contexto, al igual que en el caso anterior, el cuestionario para docentes del ICCS 2016 preguntó sobre la frecuencia con la que sucedían situaciones de acoso según el reporte que podrían hacer los diversos actores educativos (ver figura 5.6).



**Figura 5.6. Percepción de los docentes sobre el acoso escolar: ¿Con qué frecuencia han ocurrido las siguientes situaciones durante el presente año escolar?**



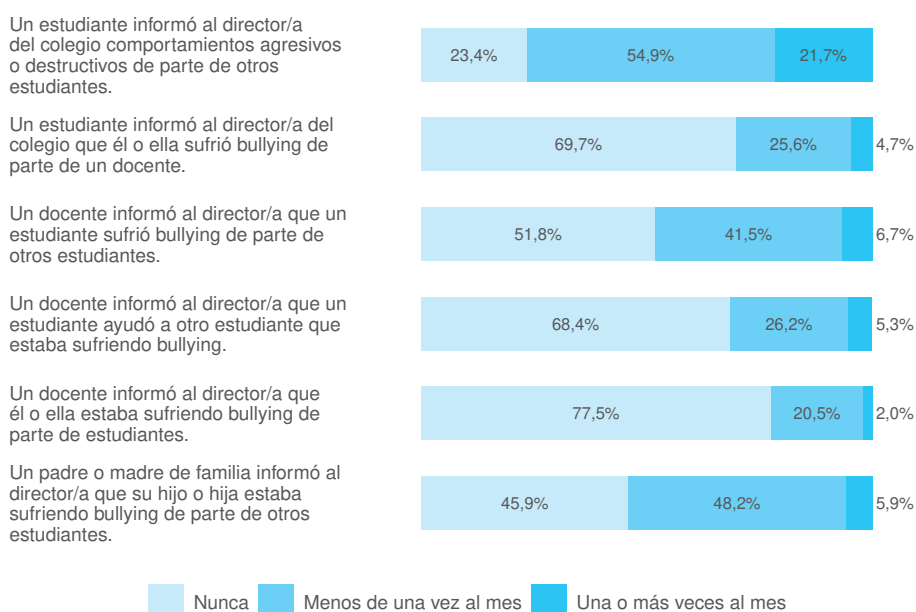
En general, según la percepción de los docentes, se observan contextos escolares con poca incidencia de acoso escolar. Así, en todas las situaciones examinadas el porcentaje de estudiantes con docentes a quienes nunca se les reportó sobre situaciones de acoso escolar es mayor a 50,0%. Este porcentaje se reduce, a 38,1%, para el caso de los estudiantes que informan a sus docentes sobre situaciones de acoso que comprometen a otros estudiantes. Estos resultados junto con el porcentaje de estudiantes que reportan episodios de acoso escolar una vez al mes reflejan que la incidencia de acoso reportada por los actores educativos, como se señaló, es menor.

La tendencia se confirma en la baja frecuencia de estudiantes cuyos docentes señalan recibir reportes de acoso escolar al menos una vez al mes, frecuencias que en la mayoría de casos son menores al 6,0%. En todo caso, las situaciones de acoso

reportadas con mayor frecuencia son aquellas en las que un estudiante advierte comportamientos agresivos que suceden entre otros estudiantes (9,0%) y las que suceden al estudiante que informa (14,7%). Cabe notar también que los profesores son los menos involucrados en situaciones de acoso, sea por parte de otros docentes u otros estudiantes.

Una pregunta similar sobre la incidencia de acoso escolar fue dirigida a los directores. La figura 5.7 muestra la distribución de respuestas a nivel de estudiante y permite identificar principalmente la reducción del porcentaje de respuestas en la categoría Nunca y un aumento en el porcentaje de respuestas en la categoría Una o más veces al mes. Esto sugeriría que el director podría ser más propenso a recibir información sobre actos de acoso escolar de los diferentes actores de la comunidad escolar que el docente, quizás por su rol directivo que lo coloca en una situación en la que tiene que decidir sobre temas relacionados a la disciplina y al cumplimiento de normas.

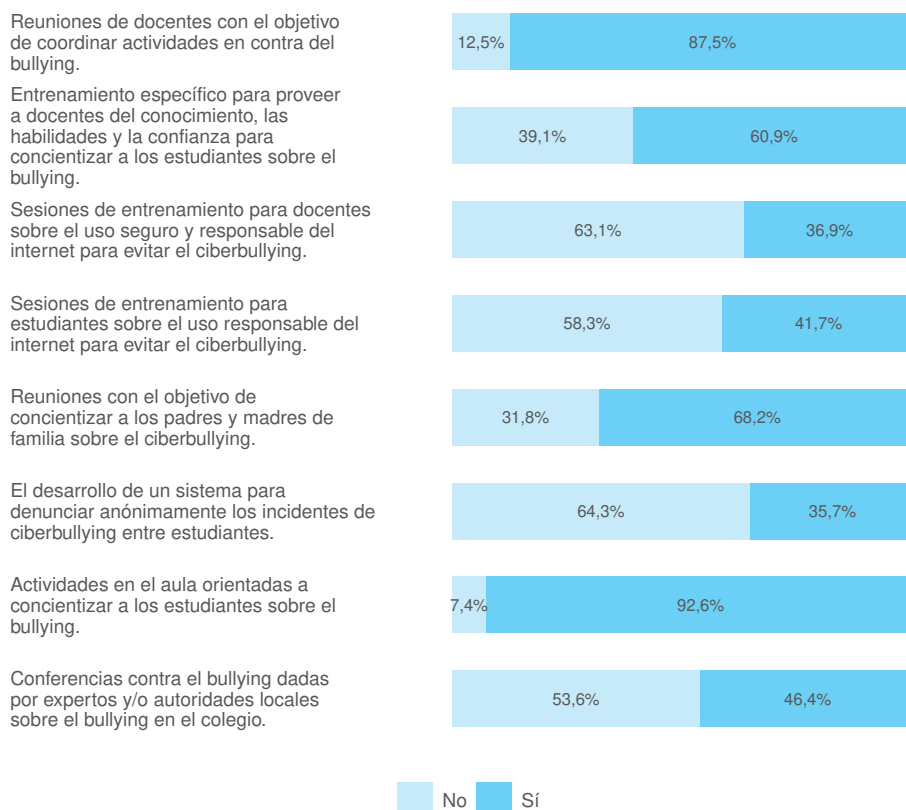
**Figura 5.7. Percepción de los directores sobre el acoso escolar: ¿Con qué frecuencia han ocurrido las siguientes situaciones durante el presente año escolar?**



A pesar de las diferencias arriba señaladas, la percepción de los directores también sugiere una baja incidencia de eventos de acoso escolar en los colegios. Así, menos de 6,7% de estudiantes tiene directores a los que se les reportó dichos eventos con una frecuencia de 1 a 5 veces al mes. Lo que parece ser más recurrente es tener estudiantes reportando agresiones que suceden entre otros estudiantes (21,7%).

Finalmente, como ya se mencionó, actualmente las escuelas enfrentan el problema del acoso escolar tanto en el contexto de la escuela como en los entornos virtuales. Aunque la incidencia de acoso escolar, según el reporte de estudiantes, docentes y directores peruanos es bajo, se sabe que muchos estudiantes, en especial los que suelen estar en grados mayores, tienden a no reportar acerca del acoso que sufren (Smith y Shu, 2000). Esto se debe a que los estudiantes se les puede hacer difícil identificar como acoso algunos maltratos que son indirectos (por ejemplo, el maltrato verbal), pues no siempre presentan un daño inmediato y concreto, como en el caso de la agresión física. Este tipo de conductas forma parte de la cultura del silencio que persiste entre víctimas de violencia (Smith y Shu, 2000). Dado esto, la realización de actividades que permitan visibilizar el acoso y prevenirlo podría ayudar a reducir el acoso escolar dentro de las escuelas (Schulz et al., 2016). En esta línea, el cuestionario del ICCS dirigido al director examina las iniciativas para enfrentar el acoso escolar implementadas en el aula y en las escuelas durante el año escolar. La figura 5.8 presenta el reporte de directores a nivel de estudiante.

**Figura 5.8. Percepción de los directores sobre el acoso escolar: Durante el presente año escolar, ¿se están implementando algunas de las siguientes actividades en contra del bullying (incluyendo al ciberbullying) en este colegio?**



En general, se observa variabilidad sobre las actividades que permiten enfrentar el acoso escolar. Según los directores de los estudiantes evaluados, entre las que más se realizan figuran las actividades en el aula para concientizar a los estudiantes sobre el acoso escolar (92,6%) y reuniones de docentes para plantear actividades que enfrenten el acoso escolar (87,5%). De forma comparativa, las actividades dirigidas a prevenir el acoso virtual o *ciberbullying* se realizan en menor medida, resaltando el trabajo de prevención que se realiza con padres y madres de familia. Así, el 68,2% de estudiantes evaluados tienen directores que realizan reuniones de concientización con las familias sobre el *ciberbullying*. En efecto, es posible que aquellas acciones que tienen mayor presencia en la escuela estén vinculadas con la implementación de estrategias como el SíseVe, que es una plataforma del Ministerio de Educación que favorece la lucha contra la violencia escolar. En ella, diferentes actores educativos pueden reportar un caso de violencia. Además, ofrece diversas

herramientas útiles para la prevención y la atención de la violencia escolar, entre lineamientos, protocolos y orientaciones específicas para cada tipo de violencia y actor. El *ciberbullying* sería una forma de acoso escolar que requeriría mayor atención.

# Factores asociados a los logros de aprendizaje en la prueba de conocimientos cívicos

Capítulo 6

En este capítulo se presentan y evalúan diferentes modelos de regresión con el objetivo de identificar los factores asociados al desempeño de los estudiantes en la prueba de conocimientos cívicos. Para ello, se toman en cuenta variables sociodemográficas del estudiante (por ejemplo, sexo, lengua materna, índice socioeconómico), características de la escuela (tipo de gestión, área de ubicación, tamaño), así como índices elaborados a partir de las respuestas de los estudiantes, docentes y directores a las escalas de compromiso cívico y el contexto para la educación cívica y ciudadana. Se detalla, en primer lugar, el tipo de análisis que se realizó, así como una descripción de cada una de las variables seleccionadas. Luego, se presentan los diferentes modelos de regresión elaborados y se discuten los principales hallazgos.

### 6.1 Estrategia analítica

Debido a la estructura anidada de los datos recogidos en el ICCS 2016 –es decir, que los datos de los estudiantes están agrupados por escuelas–, se realizó un análisis de regresión multinivel de dos niveles: nivel de efectos individuales (estudiante) y nivel de efectos contextuales (escuela y docente<sup>14</sup>). Las variables que se usaron para la elaboración de los diferentes modelos se presentan en la tabla 6.1.

De esta forma, se contó con variables relacionadas con las características del estudiante (sexo, lengua materna, asistencia a educación inicial, repitencia e índice socioeconómico [ISE]) y con las características de la escuela (gestión, área y tamaño de la IE). A su vez, se incluyeron los índices elaborados a partir de los cuestionarios del ICCS 2016.

Con excepción del ISE y el índice socioeconómico promedio de la escuela (ISEP), la mayoría de variables seleccionadas son de tipo nominal. Ambos índices se construyeron con la información recogida en la Evaluación Censal de Estudiantes 2015.

---

<sup>14</sup>Se consideraron las variables de la escuela y el docente como parte de un mismo nivel debido al tipo de diseño muestral que utilizó el ICCS, en el que, en la mayoría de casos, solo se evaluó un aula por colegio (Schulz, Ainley, Fraillon et al., 2018).

**Tabla 6.1. Variables incluidas en el análisis multinivel según nivel de análisis**

Nivel de análisis	Variable	Descripción
Estudiante	Sexo	0 = Hombre 1 = Mujer
	Repitencia	0 = No repitió 1 = Sí repitió
	Lengua materna	0 = Castellano 1 = Lengua originaria
	Asistencia a educación inicial	0 = No asistió a inicial 1 = Asistió a inicial
	Índice socioeconómico (ISE)	Medida compuesta por indicadores que reflejan la capacidad adquisitiva de las familias de los estudiantes.
	Participación en la comunidad	Participación actual o pasada del estudiante en organizaciones dentro de su comunidad. Se preguntó por el involucramiento en voluntariados, agrupaciones religiosas u otras organizaciones.
	Participación en la escuela	Participación de los estudiantes en actividades cívicas dentro de la escuela (debates, votaciones internas, voluntariados en el colegio, entre otros).
	Uso de redes sociales	Involucramiento de los estudiantes en asuntos políticos y sociales a través de las redes sociales
	Discusión en clases	Percepción de los estudiantes sobre el nivel de apertura durante las discusiones en clase.
	Percepción de aprendizaje cívico	Reporte de los estudiantes sobre el aprendizaje recibido en la escuela en diferentes temas políticos y sociales (creación de leyes, la protección de derechos ciudadanos y la protección del medioambiente).
Institución educativa	Acoso escolar	Reporte de los estudiantes sobre experiencias de abuso físico y verbal que ha sufrido en la escuela. Incluyen golpes, amenazas y uso de apodosos ofensivos.
	Gestión	0 = IE estatal 1 = IE no estatal
	Área	0 = Rural 1 = Urbana
	Tamaño de la IE	0 = IE pequeña (menos de 150 estudiantes) 1 = IE mediana (entre 150 y 574 estudiantes) 2 = IE grande (575 o más estudiantes)
	Índice socioeconómico promedio de la escuela (ISEP)	Promedio del índice socioeconómico de los estudiantes pertenecientes a cada colegio.
	Actividades contra el acoso escolar	Reporte de los directores sobre iniciativas implementadas en el colegio para prevenir el acoso escolar.
	Prácticas asociadas al cuidado del ambiente en la escuela	Reporte de los directores sobre prácticas asociadas al cuidado del ambiente y el desarrollo sostenible en la escuela (prácticas de ahorro de energía).
	Preparación del docente en Educación Cívica y Ciudadana (ECC)	Percepción de los docentes sobre el nivel de preparación que tienen para enseñar diferentes temas de ECC. Se pregunta por temas como los derechos humanos, resolución de conflictos y elecciones y votaciones.



Si bien la prueba ICCS 2016 cuenta con su propio índice para medir el contexto socioeconómico del estudiante, se decidió utilizar el índice socioeconómico elaborado por la UMC debido a que se cuenta con evidencia empírica que confirma la validez de dicho instrumento en el contexto peruano (Ministerio de Educación, 2018a).

Además, mientras que el índice del ICCS 2016 abarca solamente tres indicadores: ocupación más alta de los padres, nivel educativo de los padres y literacidad en casa –medida a través del número de libros que hay en el hogar (Schulz, Ainley, Fraillon et al., 2018); el índice socioeconómico elaborado por la UMC se calcula a partir de cinco indicadores: nivel educativo de los padres, materiales de construcción de la vivienda, servicios básicos en el hogar, activos en el hogar y otros servicios en el hogar. Estas variables, que no son tomadas en cuenta en el índice del ICCS 2016, han mostrado ser relevantes para medir el estatus socioeconómico de los estudiantes en el Perú (Ministerio de Educación, 2018a).

El resto de variables seleccionadas corresponden a índices elaborados a través de análisis factoriales confirmatorios (AFC)<sup>15</sup> realizados con las preguntas de los cuestionarios del ICCS 2016 (cuestionario internacional y latinoamericano del estudiante, cuestionario del docente y cuestionario de la escuela). Como se puede observar en la tabla 6.1, solo se tomaron en cuenta variables de las dimensiones Compromiso cívico y Contextos para la educación cívica y ciudadana. No se consideraron las variables de la dimensión de Actitudes debido a que se reconoce que el conocimiento cívico suele ser un predictor de las actitudes y no a la inversa (Schulz et al., 2016).

Al igual que con el ISEP, la escala de preparación del docente en temas de Educación Cívica y Ciudadana (ECC) se agregó a nivel de la IE. Esto se realizó debido a que, por el tipo de muestreo utilizado, los docentes que se seleccionaron en cada colegio no fueron necesariamente los que enseñaban a los estudiantes que rindieron la prueba. En consecuencia, no se podía realizar un empate directo entre docente y estudiante, y por ello, esta variable se asignó en el segundo nivel (escuela). Es probable que, de tener los datos necesarios para hacer una estructura a tres niveles (estudiante-docente-escuela), la influencia del docente se podría apreciar de manera más clara.

A partir de las variables identificadas, se estimaron cuatro modelos de regresión multinivel<sup>16</sup>: a) *Modelo base*, el cual contaba únicamente con las variables sociodemográficas del estudiante y de la escuela; b) *Compromiso cívico*, el cual

<sup>15</sup>Para mayores especificaciones técnicas, se puede revisar el anexo C.

<sup>16</sup>Todos los modelos fueron estimados usando los cinco valores plausibles para la prueba de conocimientos cívicos. Además, se tomaron en cuenta los pesos a nivel estudiante y escuela, de acuerdo con lo precisado por la IEA (Köhler, Weber, Brese, Schulz y Carstens, 2018). Por otra parte, con el objetivo de lograr una interpretación más clara de los resultados de las variables continuas, se estandarizaron todas las variables independientes de este tipo.

incluía, además de las variables sociodemográficas, tres índices de compromiso cívico calculados a partir de las respuestas de los estudiantes en los cuestionarios; c) *Contexto para educación cívica*, modelo conformado por las variables sociodemográficas y los índices de contexto calculados a partir de las respuestas de los estudiantes, el director y el docente; y, por último, d) el *Modelo final*, el cual buscó integrar todas las variables estadísticamente significativas de los modelos previos.

Finalmente, antes de iniciar con la presentación de resultados, es importante tomar en cuenta que, aunque al momento de realizar una regresión se esperaría que las variables seleccionadas sean “predictoras” de la variable dependiente seleccionada (en este caso, conocimiento cívico), se debe proceder con cautela al interpretar los resultados como indicadores de causalidad entre las variables propuestas (Schulz, Ainley, Fraillon et al., 2018). En este caso, las limitaciones que tiene el diseño de este tipo de evaluaciones a gran escala (diseño de corte trasversal, en el que solo se aplica una medición en un único momento) no permiten establecer comparaciones en el tiempo con la misma muestra. Si bien estos hallazgos podrían sugerir relaciones causales entre las variables utilizadas, sería necesario corroborar estos resultados con investigaciones de tipo longitudinal.

## 6.2 Modelos de regresión multinivel

En la tabla 6.2 se muestran los coeficientes de regresión, índices de ajuste y varianza explicada de los cuatro modelos estimados. Se puede observar que los indicadores de ajuste AIC<sup>17</sup> y BIC<sup>18</sup> disminuyen en el modelo final, en comparación con los de los modelos parciales. Esto indicaría que el modelo final se ajustó mejor a los datos que los modelos parciales.

Con el objetivo de reducir la cantidad de valores perdidos en la muestra, se decidió realizar una imputación múltiple con el paquete *mice* (van Buuren y Groothuis-Oudshoorn, 2011) del lenguaje R (R Core Team, 2017) y considerando la semilla 343. Las únicas variables que no se imputaron –debido a que no presentaban valores perdidos– fueron: sexo, gestión, área y tamaño de la escuela. Para el caso de los índices elaborados con el ICCS, se optó por imputar solo en los casos en los que los estudiantes, docentes o directores hayan respondido al menos 75,0% de los ítems de cada índice. A pesar de ello, para el modelo final se perdieron 900 casos aproximadamente.

<sup>17</sup>Por sus siglas en inglés, Akaike information criterion.

<sup>18</sup>Por sus siglas en inglés, Bayesian information criterion.

**Tabla 6.2. Modelos multinivel para la prueba de conocimientos cívicos**

	Modelo nulo	Modelo base	Compromiso cívico	Contexto para educación cívica	Modelo final
<b>Número de estudiantes</b>	<b>5166</b>	<b>4848</b>	<b>4637</b>	<b>4358</b>	<b>4263</b>
Intercepto	418,54	415,99	416,83	422,30	421,187
Mujer		0,11	2,24	-1,99	-0,87
Lengua originaria		-37,60***	-35,06***	-33,43***	-29,71***
Estudió inicial		14,33*	12,08	10,10	9,43
Repitió		-32,17***	-28,16***	-28,89***	-25,43***
ISE		9,68**	13,53***	6,65*	10,05**
Participación en la comunidad			-15,68***		-14,84***
Participación en la escuela			13,77***		8,97***
Uso de redes sociales			-9,63***		-11,11***
Discusión en clases				15,75***	15,42***
Percepción de aprendizaje cívico				6,81**	8,61***
Abuso en la escuela				-3,47*	-1,59
<b>Número de escuelas</b>	<b>206</b>	<b>205</b>	<b>205</b>	<b>189</b>	<b>189</b>
IE no estatal		-0,68	0,15	7,39	3,52
Área urbana		6,45	6,76	0,87	3,79
IE mediana		7,77	8,39	8,67	8,96
IE grande		8,11	11,34	8,23	10,48
ISEP		37,74***	31,86***	35,56***	28,73***
Preparación del docente en ECC				5,97*	4,85*
Actividades contra el bullying				3,71	
Prácticas asociadas al cuidado del medioambiente en la escuela				3,91	
<b>Varianza no explicada</b>					
Entre estudiantes	4728,69	4475,16	4100,82	4166,75	3878,81
Entre escuelas	4032,97	599,57	509,33	422,06	375,76
<b>Varianza explicada (en %)</b>					
Nivel del estudiante		0,05	0,13	0,12	0,18
Nivel de la escuela		0,85	0,87	0,90	0,91
<b>Índices de ajuste</b>					
AIC	59 093,18	54 846,90	52 055,54	48 967,70	47 593,57
BIC	59 112,83	54 931,22	52 158,61	49 088,91	47 720,72

\*\*\* $p < 0,001$ , \*\* $p < 0,01$ , \* $p < 0,05$

### 6.2.1 Distribución de la varianza

El modelo nulo es usado para establecer una línea base con el objetivo de comparar los siguientes modelos que se elaboren y, además, permite conocer la proporción

de varianza del rendimiento que depende de las escuelas a las que asisten los estudiantes. Al realizar el modelo nulo, se observó que la varianza no explicada se distribuía de manera similar tanto a nivel de estudiantes (varianza = 4728,69) como a nivel de escuela y docente (varianza = 4032,97). Además, la correlación intraclase fue de 0,46, lo cual revela que el 46,0% de las diferencias en el conocimiento cívico se deben a la variabilidad que existe en el segundo nivel (escuela y docente) y el resto, a diferencias individuales. Con esta información se pudo confirmar que las instituciones educativas del Perú representan una variable importante que debe considerarse para comprender los resultados de los estudiantes en la prueba de conocimientos cívicos.

### 6.2.2 Modelo base

Como parte del modelo base, se ingresaron las características sociodemográficas del estudiante y de la escuela. Como se puede observar en la tabla 6.2, las variables con mayor efecto en el primer nivel (estudiante) fueron la lengua originaria ( $\beta = -37,60$ ,  $p < 0,001$ ) y la repitencia del estudiante ( $\beta = -32,17$ ,  $p < 0,001$ ). En ambos casos, estas variables parecen tener un efecto negativo en el desempeño del estudiante: los estudiantes que tienen una lengua originaria como lengua materna podrían tener aproximadamente 38 puntos menos en la prueba, respecto de los estudiantes que tienen al castellano como primera lengua. De manera similar, los estudiantes que repitieron de año presentaron menor puntaje en la prueba, en comparación a los que nunca habían repetido. También, el haber asistido a educación inicial ( $\beta = 14,33$ ,  $p < 0,05$ ) representa una ventaja para el desarrollo del conocimiento cívico. Además, el ISE ( $\beta = 9,68$ ,  $p < 0,05$ ) se relaciona de manera directa con el rendimiento en la prueba de conocimientos cívicos. Así, los estudiantes que se encuentren a una desviación estándar por encima de la media del ISE tendrían aproximadamente 10 puntos más en la prueba respecto de los estudiantes con un ISE promedio. Todos estos resultados guardan relación con hallazgos encontrados en investigaciones nacionales e internacionales tanto en el contexto peruano (Ministerio de Educación, 2017b, 2018a, 2018b) como en otros países (Arensmeier, 2016; Blasko, Dinis da Costa y Vera-Toscano, 2018; Schulz, Ainley, Fraillon et al., 2018; Schulz, Fraillon, Ainley y van de Gaer, 2011). Finalmente, es importante señalar que, luego de controlar el resto de variables incluidas en el modelo, la variable de sexo no tuvo efecto en el rendimiento de los estudiantes ( $\beta = 0,11$ ,  $p > 0,05$ ). Este resultado difiere de la tendencia general en la mayoría de países evaluados, donde el sexo parece tener un efecto en el rendimiento de la prueba (Schulz, Ainley, Fraillon et al., 2018; Schulz et al., 2011), pues dicho efecto suele favorecer a las mujeres. Con respecto a las variables del segundo nivel, el ISEP fue el que tuvo mayor efecto en la prueba de conocimientos cívicos ( $\beta = 37,74$ ,  $p < 0,001$ ). De acuerdo con esta información, es probable que, por cada desviación estándar en el ISEP, las escuelas tengan aproximadamente 38 puntos adicionales en la prueba. Este efecto representa aproximadamente el 38,0% de una desviación

estándar de la prueba de conocimientos del ICCS. Estos porcentajes muestran una proporción similar a los encontrados por Schulz, Ainley, Fraillon et al. (2018) al momento de plantear su modelo multinivel en Perú<sup>19</sup> Es importante señalar que el ISEP es la única variable significativa del segundo nivel. A pesar de ello, se decidió mantener el resto de variables para los siguientes modelos debido a que servirían como variables de control. Por último, el modelo base logró explicar 5,0% de la varianza a nivel de estudiantes, esto quiere decir que alrededor del 5,0% de la variación del rendimiento dentro de cada escuela se debe a las variables del estudiante añadidas en el modelo (lengua originaria, índice socioeconómico, repitencia, entre otras). Por otra parte, las variables incluidas en el segundo nivel de análisis explican aproximadamente 86,0% de las diferencias entre escuelas. Debido a que el ISEP fue la única variable estadísticamente significativa en el segundo nivel, este porcentaje de varianza explicada se debe principalmente a esta variable. En consecuencia, cerca del 86,0% de la variación en el rendimiento de las escuelas se debe al índice socioeconómico promedio del grupo de estudiantes evaluados. Este resultado brinda un primer indicio acerca de la alta segregación en el sistema educativo peruano (Treviño, Béjares, Villalobos y Naranjo, 2016) puesto que en aquellos colegios con alto rendimiento en la prueba de conocimientos cívicos el ISEP sería alto, mientras que, en colegios con bajo rendimiento, el ISEP sería bajo. Es decir, los estudiantes se encontrarían en escuelas con características homogéneas entre sí. Resultados parecidos se han encontrado en otras evaluaciones en el contexto peruano (Ministerio de Educación, 2017b, 2018b, 2018c).

### **6.2.3 Modelo de compromiso cívico**

Para el caso del segundo modelo, se incorporaron los índices de compromiso cívico. Se observa que las estimaciones de algunas variables independientes que se usaron en el modelo base se modifican. En el nivel de variables individuales, la lengua materna originaria ( $\beta = -35,06$ ,  $p < 0,001$ ) y la repetición de año ( $\beta = -28,16$ ,  $p < 0,001$ ) disminuyen su efecto en alrededor de 3 puntos. Además, el ISE aumenta su efecto en casi 4 puntos ( $\beta = 13,53$ ,  $p < 0,001$ ). Por otra parte, el efecto que tiene el haber estudiado educación inicial disminuye en dos puntos aproximadamente ( $\beta = 12,08$ ,  $p > 0,05$ ) y deja de ser significativo.

Con respecto a los índices del área de compromiso cívico, todos estos fueron estadísticamente significativos en el modelo. Como se puede observar en la tabla 6.2, la participación cívica en la escuela (que involucra la participación en debates, votaciones, discusiones en asambleas, entre otros) se relaciona de manera directa con el rendimiento en la prueba de conocimientos cívicos ( $\beta = 13,77$ ,  $p < 0,001$ ). En

---

<sup>19</sup>El modelo multinivel elaborado por Schulz y colaboradores también toma en cuenta los dos niveles de análisis utilizados en el presente estudio. La varianza explicada para Perú en su modelo final fue de 14,0% en el nivel de estudiantes y 80,0% en el nivel de escuela.

este caso, por cada desviación estándar que aumente este índice, el estudiante tendría aproximadamente 14 puntos adicionales en la prueba. En cambio, la participación de los estudiantes en la comunidad, como por ejemplo, en asociaciones religiosas, voluntariados, organizaciones de derechos humanos, entre otros ( $\beta = -15,68$ ,  $p < 0,001$ ), y el uso de redes sociales para hablar de temas políticos ( $\beta = -9,63$ ,  $p < 0,001$ ) parecen relacionarse de manera negativa con el rendimiento en la prueba.

Si bien estos hallazgos son opuestos a lo esperado de acuerdo con el marco teórico de la IEA (Schulz et al., 2016), resultados similares se han encontrado en otros países como en México o República Dominicana, en los cuales la correlación entre estas variables (participación en la comunidad y uso de redes sociales) y la prueba de conocimientos cívicos también es negativa. Además, en los resultados del ICCS 2009 se encontró que en Chile y en Colombia la percepción que tiene el estudiante del nivel de influencia en las decisiones del colegio estaba relacionada de manera negativa con el conocimiento cívico (Treviño et al., 2016).

El hecho de que en países latinoamericanos la participación en la comunidad no se relacione con un mayor conocimiento ciudadano puede sugerir que los jóvenes no logran establecer una conexión entre la participación en este tipo de actividades que realizan y sus implicancias para la vida ciudadana o, en todo caso, que los estudiantes con mayor conocimiento sobre ciudadanía prefieren no participar en estas actividades. Es necesario realizar más investigaciones empíricas para indagar sobre esta relación.

Otro tipo de interpretación es la que brindan Treviño et al. (2016), quienes señalan que sería importante realizar una revisión conceptual de las escalas que correlacionan negativamente con el conocimiento cívico, así como de los ítems que las componen. Adicionalmente, en el caso peruano, se observó una baja variabilidad en las respuestas de los estudiantes en las escalas de compromiso cívico, con una tendencia a no realizar actividades de participación, lo cual podría también explicar estos resultados.

Finalmente, a nivel de escuela, el efecto del ISEP ( $\beta = 31,86$ ,  $p < 0,001$ ) disminuyó en 5 puntos; sin embargo, esta sigue siendo la única variable significativa en el segundo nivel. Con la inclusión de todas estas variables, la varianza explicada a nivel del estudiante aumentó a un 13,0%.

#### **6.2.4 Modelo de contexto para la educación cívica y ciudadana**

Para el caso de este modelo, se añadieron las variables de contexto para la educación cívica y ciudadana pertenecientes a los dos niveles de análisis (estudiante y escuela). El efecto de las variables Lengua originaria y Repitencia sigue siendo muy similar al presentado en los modelos anteriores. Por otra parte, los

tres índices del nivel estudiante fueron significativos, de los cuales la percepción sobre el nivel de apertura en las discusiones de clase ( $\beta = 15,75$ ,  $p < 0,001$ ) es el factor que mayor efecto tuvo, mucho mayor que el reporte de los estudiantes sobre el aprendizaje cívico en la escuela ( $\beta = 6,81$ ,  $p < 0,01$ ) o el reporte de abuso en la escuela ( $\beta = -3,47$ ,  $p < 0,05$ ). Estos resultados de la percepción de apertura guardan relación con lo encontrado en otros estudios, en los que, incluso, se señala que esta representa una de las variables que mayor efecto tiene en el desempeño del estudiante en la prueba de conocimientos cívicos (Alivernini y Manganelli, 2011; Schulz, Ainley, Fraillon et al., 2018; Schulz et al., 2011). A nivel de escuela, se puede observar que, además del ISEP ( $\beta = 35,56$ ,  $p < 0,001$ ), la percepción del docente sobre su nivel de preparación para enseñar el curso de Formación Cívica y Ciudadanía también fue significativo ( $\beta = 5,97$ ,  $p < 0,05$ ). El resto de variables (incluyendo las dos adicionales relacionadas con la percepción del director) no fueron estadísticamente significativas. Este resultado revela la importancia que tiene el docente para la formación de los estudiantes y, a pesar de que el ISEP parecía anular el efecto de cualquier otra variable, no se anuló el efecto positivo que podría tener el docente (Ministerio de Educación, 2016b). La relación entre la preparación docente y la prueba de conocimientos cívicos pone en evidencia la importancia que tienen los factores que se encuentran más próximos al contexto del estudiante, en particular, la relevancia del rol del docente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Schulz et al., 2011; Torney-Purta y Barber, 2011). Sin embargo, se debe recordar que, por el tipo de muestreo utilizado, los docentes que se seleccionaron en cada colegio no fueron necesariamente los que enseñaban a los estudiantes que rindieron la prueba.

Al igual que en el modelo parcial anterior, este modelo logró explicar aproximadamente el 12,0% de la varianza en estudiantes. A nivel de la escuela, esta varianza sube 90,0% aproximadamente.

### **6.2.5 Modelo final**

En el modelo final, se integraron las variables de los modelos parciales en uno solo. En general, las tendencias se mantienen. La única variable que dejó de ser estadísticamente significativa fue el de experiencias de abuso físico y verbal en la escuela ( $\beta = -1,59$ ,  $p > 0,05$ ). Después de añadidas todas estas variables, la varianza explicada en el primer nivel fue de 18,0%. Es decir, las variables sociodemográficas y los índices del cuestionario explican menos de la quinta parte de las diferencias que existen entre los estudiantes. Sería importante indagar otros modelos con variables adicionales que permitan comprender mejor los resultados. En relación con el segundo nivel, las variables añadidas en el modelo final terminan explicando el 91,0% de las diferencias que hay entre cada escuela con respecto a la prueba de conocimientos. En este caso, la varianza explicada con las variables seleccionadas es mayor que en estudios previos (Schulz, Ainley, Fraillon et al.,

2018). Esto podría deberse, por un lado, a que se incluyeron variables diferentes al modelo de Schulz y colaboradores, pero también a que el ISEP elaborado por la UMC se encuentra más ajustado para medir el estatus socioeconómico en la población peruana, pues toma en cuenta más indicadores al momento de su elaboración.





# Conclusiones

Capítulo 7

El presente informe buscó presentar los resultados de la participación del Perú en el ICCS 2016, estudio que tuvo como objetivo conocer y analizar qué tan preparados están los jóvenes para asumir su rol como ciudadanos en contextos democráticos desafiantes. De acuerdo con el marco de evaluación del ICCS, se propuso a) analizar el rendimiento de los estudiantes peruanos en la prueba; b) identificar las características del compromiso cívico; c) identificar sus actitudes respecto a distintos temas importantes de la sociedad; d) analizar variables referidas a los contextos para la educación cívica y ciudadana; y, e) desarrollar modelos que permitan explicar el rendimiento en la prueba de conocimientos cívicos.

Los hallazgos expresados en este documento evidencian la necesidad de fortalecer la educación cívica y ciudadana en el Perú, con la perspectiva de que los estudiantes puedan lograr aprendizajes que les permitan comprender el sistema cívico en el que están inmersos, interesarse en los asuntos públicos en distintos contextos e involucrarse en ellos, y participar en la construcción de una sociedad democrática, todo ello sin dejar de considerar las situaciones de desventaja y vulnerabilidad en las que muchos de estos estudiantes se encuentran. Dado este marco, en este capítulo se discuten los principales resultados, y se presentan algunas reflexiones y recomendaciones vinculadas con política educativa o futuros estudios.

- **Los resultados en la prueba de conocimientos cívicos revelaron que los niveles de desempeño C y D agruparon al 55,7% de los estudiantes evaluados.**

El ICCS 2016 buscó evaluar los conocimientos y razonamientos de los estudiantes sobre temas referidos a los sistemas cívicos, la sociedad civil, los principios cívicos, la participación e identidades cívicas. Esta información permite identificar logros y dificultades del sistema educativo peruano en relación con los sistemas educativos de otros países. Sin embargo, en tanto el ICCS 2016 no establece un nivel de desempeño esperado, debido a su carácter internacional, correspondería a cada sistema educativo identificar las expectativas que tendrían sobre sus estudiantes, de acuerdo con los documentos curriculares y las características propias de la formación ciudadana en el país.

El Perú es uno de los países con el puntaje promedio más bajo en contraste con el resto de países. A su vez, solo el 34,4% de estudiantes alcanzó uno de los niveles de desempeño más altos de la escala (niveles A o B). Esto indicaría que solo uno de cada tres estudiantes evaluados tendría la capacidad de reconocer la democracia como sistema político y comprender que las instituciones y leyes pueden promover

valores democráticos en una sociedad. Este grupo de estudiantes, además, sería capaz de reconocer la capacidad de los ciudadanos para influir más allá de sus contextos locales.

En los niveles C y D se ubicó el 55,7% de los estudiantes evaluados. De este grupo, el nivel C agrupó un 32,2% de estudiantes, siendo el nivel que concentra la mayor proporción de estudiantes peruanos. Estos estudiantes, si bien no habrían alcanzado los aprendizajes de los estudiantes que se ubican en los niveles más altos, tendrían conocimientos sobre principios básicos de la democracia, como equidad, cohesión social y libertad. Además, estarían en capacidad de comprender los mecanismos básicos de las instituciones del sistema democrático, y serían conscientes de la capacidad de los ciudadanos para influir pero solo en sus propios contextos. Luego, en el nivel D, se ubicó un 23,5% de estudiantes, quienes estarían en capacidad de reconocer características de una democracia a partir de ejemplos sencillos, o de identificar las funciones de algunas instituciones cívicas, pero no lograrían reconocer la capacidad de la ciudadanía para influir en la sociedad.

• **Se encontraron brechas en los resultados de los estudiantes en la prueba de conocimientos cívicos según estratos, siendo los grupos menos favorecidos los estudiantes con lengua materna originaria y los estudiantes de escuelas en área rural.**

Los resultados también mostraron brechas en el rendimiento de la prueba según diferentes estratos. La brecha más grande se observó entre el grupo de estudiantes que tuvieron el castellano como lengua materna frente a quienes tuvieron una lengua originaria como lengua materna. En este caso, el primer grupo llegó a tener más de 100 puntos que el segundo grupo en la medida promedio de rendimiento. La segunda brecha más grande se observó entre los estratos urbano y rural, en la que se encontró una diferencia de más de 90 puntos, la cual favorecía a los estudiantes de escuelas urbanas.

Si bien resultados similares han sido encontrados y discutidos en otras evaluaciones estandarizadas realizadas en el país (Ministerio de Educación, 2016a, 2017b, 2017d), y parecen ser transversales al sistema educativo peruano, brindan indicios sobre la distribución centralizada de los servicios educativos, pues la mayor oferta educativa de calidad se mantiene en las áreas urbanas. Con ello, las escuelas rurales, que suelen caracterizarse por ser pequeñas y por congregarse con lengua materna originaria, requieren de una atención focalizada. Estos resultados tendrían importantes implicancias en la política educativa vinculada con los servicios educativos brindados a estas poblaciones, bajo una perspectiva intercultural que debería favorecer la construcción conjunta de una forma de

ciudadanía que, en lugar de ser impuesta, esté basada en el reconocimiento de las poblaciones de lenguas originarias como legítimas.

• **A nivel global, se encontró una relación positiva entre el PBI per-cápita y el IDH con los resultados de la prueba de conocimientos cívicos en cada país. En el caso peruano, el análisis multinivel mostró que la composición socioeconómica es la variable que mayor peso tiene al explicar las diferencias en el rendimiento a nivel de escuelas. No obstante, se encontró que algunas variables relacionadas con el docente también son importantes para explicar el rendimiento.**

Al analizar los resultados de la prueba de conocimientos cívicos por países, según los principales indicadores económicos y de desarrollo (PBI per-cápita y el IDH), se encontró una relación directa entre la prueba de conocimientos cívicos y los indicadores señalados. En otras palabras, mientras mayor sea la riqueza monetaria de un país y su capacidad para brindar a sus habitantes un ambiente con mejores condiciones de vida, mayor sería el rendimiento que tienen sus estudiantes en la prueba de conocimientos cívicos. Esta relación podría explicar el bajo rendimiento de Perú, pues los valores que obtiene en estos indicadores se sitúan entre los más bajos de los países evaluados. No obstante, también se encontró que hay países con indicadores similares a los de Perú pero con mejores resultados en la prueba, como el caso de Colombia. Esto supone que la relación encontrada entre el rendimiento en la prueba y los indicadores globales señalados podría verse afectada por otras variables del contexto particular del país. En ese sentido, al realizar un análisis multinivel con los datos nacionales se logró identificar algunas de estas variables.

Los resultados del modelo multinivel mostraron que la composición socioeconómica de la escuela parece relacionarse fuertemente con el rendimiento en la prueba de conocimientos cívicos: alrededor de un 85,0% de las diferencias en los resultados entre escuelas se podrían explicar por esta variable. El hecho de que un porcentaje tan alto de la varianza en los resultados de la prueba de conocimientos se pueda deber a la composición socioeconómica de la escuela pone en evidencia el efecto de segregación presente en el sistema educativo peruano. Así, las variaciones en el rendimiento se deberían a que las escuelas agrupan a estudiantes que tienen características socioeconómicas muy similares.

La alta segregación de las escuelas y la influencia del nivel socioeconómico parecen mostrar un panorama desalentador con respecto a la mejora de los aprendizajes, pues pareciera que el rendimiento en la prueba estaría únicamente ligado a un tema de desigualdad socioeconómica. Sin embargo, el mismo modelo multinivel muestra que tanto la percepción que tiene el docente sobre su preparación para enseñar temas de ciudadanía, como la apertura a las discusiones en clases —desde el

punto de vista de los estudiantes—, y la percepción de los estudiantes sobre los aprendizajes que han alcanzado también se relacionan con el desempeño en la prueba de conocimientos. Además, dado que las preguntas sobre prácticas pedagógicas en el cuestionario al estudiante no están referidas únicamente al docente del área específica según el CNEB, se podría afirmar la importancia del rol del grupo de docentes en los aprendizajes en cívica y ciudadanía.

Estos resultados son relevantes en tanto que, por un lado, revelarían que el sistema educativo podría profundizar las inequidades económicas debido a los altos niveles de segregación entre las escuelas y a los efectos composicionales asociados con esta característica (Collado, Catalina y Nicaise, n.d.). Por otro lado, indicarían que la escuela podría mitigar la relación que existe entre el nivel socioeconómico y el desarrollo cívico del estudiante. Es por ello que debe reconocerse y valorarse el rol que tiene el sistema educativo, la escuela y, en particular, el docente, en la mejora de la calidad de los aprendizajes.

Por último, si bien el efecto del nivel socioeconómico parece mayor que el de la preparación del docente para la enseñanza de temas de ciudadanía, es importante recordar que el diseño del ICCS 2016 no ha permitido identificar el efecto directo de la práctica docente sobre los resultados en la prueba. En consecuencia, en futuros estudios, sería recomendable recoger la información de tal forma que sea posible analizar los resultados de los estudiantes vinculados con el grupo de docentes que les enseña.

**• Los resultados respecto a la participación cívica de los estudiantes mostraron que, tal como se esperaba, se encontró una relación positiva entre los conocimientos cívicos de los estudiantes y su participación cívica en la escuela. Sin embargo, la participación en la comunidad y las expectativas de participación política activa se asociaron de manera negativa con el rendimiento, lo cual podría explicarse por la desconfianza generalizada a las instituciones.**

El ICCS 2016 incluye en su marco de evaluación de cívica y ciudadanía el compromiso cívico. Sobre este tema, se preguntó a los estudiantes por su participación en actividades cívicas en la escuela, en la comunidad, y si tenían intenciones de involucrarse activamente en política en el futuro. De acuerdo con este marco de evaluación, se esperaba que todas estas formas de participación se relacionen de manera positiva con el conocimiento cívico. Sin embargo, fue negativa la correlación entre el conocimiento cívico de los estudiantes, y su participación en la comunidad y las expectativas de participación política activa a futuro. Este resultado es relevante debido a que la competencia ciudadana, según el CNEB, se

entiende no solo como haber desarrollado conocimientos, sino también un conjunto de actitudes y disposiciones favorables a la participación ciudadana.

Si bien estos resultados parecen contraintuitivos, cobran sentido en el contexto peruano, en el que la participación puede ser desalentada por fenómenos sociales como la supresión del activismo político producto de un régimen autoritario (Ballón, 2009), la desconfianza generalizada en las diferentes instituciones (Cruz y Guibert, 2015), y los problemas de corrupción que se suelen vincular con las instituciones del Estado (La Rosa, 2018). Dado este contexto, una posible hipótesis para explicar los resultados sería que los estudiantes con mayor conocimiento son quienes más desconfianza tienen en las instituciones y, en consecuencia, preferirían no involucrarse activamente. Sin embargo, se esperaría que el reconocimiento de las problemáticas que atraviesan las instituciones del Estado sea un llamado a los jóvenes a interesarse en estas problemáticas y a involucrarse en ellas.

La única variable de participación que se relaciona de manera directa con el rendimiento fue la participación en la escuela. Si bien su correlación no fue estadísticamente significativa, al incluirse esta variable al modelo multinivel, la relación entre la participación en la escuela y el rendimiento sí fue directa y estadísticamente significativa. A partir de ello, una primera idea es que aquellos estudiantes que participarían en el conjunto de actividades incluidas en la escala (por ejemplo, ser parte de la toma de decisiones sobre el manejo del colegio o participar activamente en un debate organizado) tienen, efectivamente, las oportunidades para hacerlo, y esto implicaría que la enseñanza de la ciudadanía que reciben es de mayor calidad o, en todo caso, que sus experiencias de aprendizaje son más integrales.

Estos resultados evidencian la necesidad de seguir indagando sobre cómo se involucran los estudiantes en actividades cívicas a nivel de la escuela y, en particular, observar si efectivamente las escuelas se constituyen como espacios en los que tanto su dinámica institucional como las oportunidades de aprendizaje en las aulas promueven el desarrollo de una ciudadanía democrática en los estudiantes.

**• Un porcentaje importante de estudiantes se mostró a favor de acciones relacionadas con la desobediencia a la ley, la corrupción y el autoritarismo en el gobierno, lo cual implica serios desafíos para la consolidación de una cultura democrática a través del sistema educativo.**

El ICCS 2016 buscó indagar sobre las actitudes de los estudiantes hacia el autoritarismo en el gobierno, la corrupción y la desobediencia a la ley. Para ello, se presentó a los estudiantes varias afirmaciones y se les pidió que manifiesten su grado de acuerdo con ellas. En líneas generales, se observó que la mayoría de

estudiantes manifestó su desaprobación con varias de las afirmaciones de estas tres escalas, pero mostró mayor aprobación en otras.

Así, en el caso de las afirmaciones relacionadas con el autoritarismo, los estudiantes mostraron una fuerte desaprobación a que el gobierno censure las opiniones diferentes a la suya, o con que los líderes del gobierno tomen decisiones sin consultar a nadie; sin embargo, por lo menos un 25,0% de estudiantes estuvo de acuerdo con prácticas relacionadas con la concentración del poder o con acciones antidemocráticas. En relación con las afirmaciones referidas a la corrupción, si bien un 74,3% de estudiantes rechazó la práctica de recibir sobornos, el porcentaje de aprobación aumentó cuando se considera que estas acciones se realizarían con el objetivo de ayudar a alguien perteneciente al endogrupo de quien realizaría el acto de corrupción (familia, amigos, electores que ayudaron a la campaña, etc.). Algo similar ocurrió en el caso de las afirmaciones referidas hacia la desobediencia a la ley, pues también se observó que estas son aprobadas siempre y cuando brinden beneficios a uno mismo o a sus familiares.

La existencia de estudiantes con actitudes favorables al autoritarismo puede explicarse por la larga tradición de gobiernos con estas características, así como por el poco tiempo que lleva instaurada la democracia en el país (Del Álamo, 2010). Además, el descontento y la desconfianza que tiene la población respecto de cómo procede la democracia en el sistema de gobierno de turno también jugaría a favor de la aprobación del autoritarismo, pues se podría pensar que un gobierno autoritario podría ser más eficaz para combatir los principales problemas sociales (Aragón et al., 2016; Meléndez y León, 2010; Zobatto, 2002). Frente a estos resultados, sería importante indagar en cómo los estudiantes construyen sus nociones de autoridad y en qué medida estas podrían ser reflejo de la forma en que se ejerce la autoridad en los distintos niveles del sistema educativo.

Ahora bien, los hallazgos respecto a la aprobación de actos de corrupción y en favor de la desobediencia a la ley indicarían la prevalencia de una cultura tolerante a la transgresión, la cual, de acuerdo con Portocarrero (2005), resultaría ser un fenómeno cotidiano y presente en las interacciones que se dan entre los individuos y las instituciones. De este modo, las actitudes identificadas en los estudiantes deberían llamar la atención sobre aquellos resultados deseables de la formación ciudadana, en el contexto peruano, que no se vendrían logrando desde la escuela. Dados estos resultados, futuros estudios podrían focalizarse en analizar si la formación ciudadana, a nivel de la escuela, se basa únicamente en la consolidación de vínculos afectivos o también en el respeto del Estado de derecho y el ejercicio de la cultura de la legalidad.

Más aún, con datos del ICCS 2016, Schulz (s. f) analizó los factores asociados con el apoyo al autoritarismo en el gobierno en los países latinoamericanos, y encontró



que el predictor más fuerte en el modelo fue el conocimiento cívico, que tendría un efecto negativo sobre estas actitudes en todos los países participantes. Este hallazgo, nuevamente, revela el rol que tiene la educación cívica y ciudadana en la formación de una sociedad más democrática.

• **Los estudiantes mostraron actitudes favorables cuando se les preguntó por la igualdad de derechos entre hombres y mujeres o de personas homosexuales. Sin embargo, cuando se les planteó situaciones concretas en las que este principio se pone en juego, hay grupos de estudiantes que manifiestan actitudes contrarias a la equidad y la tolerancia. Esto se evidencia con mayor claridad en las actitudes hacia la igualdad de derechos de personas homosexuales.**

Las actitudes hacia la equidad de género en la muestra de estudiantes han sido analizadas a partir de dos escalas del ICCS 2016: la primera abordó las actitudes hacia la igualdad entre hombres y mujeres, y la segunda, las actitudes hacia las personas homosexuales. En general, se observó un alto porcentaje de acuerdo con la igualdad de los derechos de las personas sin importar su sexo u orientación sexual. Es así que más del 90,0% de estudiantes estuvo de acuerdo o muy de acuerdo con que los hombres y mujeres deben tener los mismos derechos. De manera similar, un poco más del 70,0% de estudiantes consideró que las personas homosexuales deberían tener los mismos derechos que cualquier otro ciudadano. Dado que uno de los objetivos de la educación peruana es reducir las brechas de género, este resultado mostraría un panorama positivo con respecto a la búsqueda de la igualdad.

No obstante, un porcentaje considerable de estudiantes señaló estar de acuerdo o muy de acuerdo con ideas en contra de la igualdad entre hombres y mujeres. Es así que aproximadamente la cuarta parte de evaluados consideró que los hombres deberían tener más derecho a trabajar que las mujeres, siempre y cuando el trabajo sea escaso, y que los hombres están mejor calificados para ser líderes políticos que las mujeres. Esta tendencia revelaría la presencia de estereotipos tradicionales en los estudiantes acerca de los roles asignados tanto a las mujeres como a los hombres, pues a los hombres se les suele atribuir el rol de proveedores y líderes, mientras que a las mujeres se les suele asignar el rol de cuidadoras del hogar. Además, resulta interesante que la mayor aprobación de estas inequidades entre hombres y mujeres haya sido en los enunciados que plantean situaciones concretas de desigualdad; mientras que, cuando se refiere a la igualdad como un concepto abstracto (ejemplo: “todos deben ser tratados de igual forma”), esta es aprobada de manera casi unánime.

Algo similar ocurrió en la escala referida a las actitudes hacia las personas homosexuales. En estas se evidencian juicios ambivalentes: mientras que la mayoría

de estudiantes estuvo de acuerdo con la idea de que las personas homosexuales deben tener los mismos derechos, cuando se presentaron situaciones específicas en las que la igualdad es explícita (por ejemplo, tener el derecho de formar una familia o tener hijos), el porcentaje de acuerdo se redujo dramáticamente. Cabe señalar que, si bien este tipo de actitudes se encuentran fuertemente arraigadas en países latinoamericanos, según los resultados del cuestionario regional del ICCS 2016, los porcentajes de desaprobación hacia personas homosexuales son mayores en Perú que en la mayoría de países latinoamericanos evaluados (Schulz, Ainley, Fraillon et al., 2018).

Este resultado es relevante para el país pues, desde las políticas elaboradas por el Ministerio de Educación, se ha señalado la necesidad de tratar el tema de género como un enfoque transversal a todo el proceso educativo, en tanto busca que el desarrollo integral de los estudiantes no dependa de su identidad de género (Ministerio de Educación, 2017a). En consecuencia, sería necesario seguir impulsando una política de tolerancia hacia las diferentes minorías que conforman la sociedad, ya que de esta manera se puede promover los valores democráticos en la sociedad, lo cual es también uno de los fines de la educación ciudadana en el país (Lodoba y Corral, 2010).

- **Los estudiantes manifestaron la presencia de distintas formas de agresión en la escuela, por lo que la preparación de sus docentes para atender esta problemática es necesaria.**

Con respecto a las variables de contexto, se preguntó a estudiantes, docentes y directores sobre la presencia de acoso escolar, así como de mecanismos para combatirlo. Los estudiantes, en su mayoría, perciben la escuela como un espacio seguro; sin embargo, también indican que han sufrido diferentes formas de agresión. Los resultados revelan que las formas más comunes de agresión son los apodosos o las burlas entre estudiantes, pero existen otras formas de agresión que también se darían en la escuela en una proporción considerable (ataques físicos, amenazas, etc.). Por ejemplo, preocupa que un 27,3% de evaluados manifieste que otro estudiante le haya roto alguna de sus pertenencias a propósito en los últimos tres meses.

Dados estos resultados, se esperaría que tanto las víctimas de acoso como quienes han presenciado algún tipo de maltrato tengan la oportunidad de alertar a las autoridades escolares sobre estas situaciones, pues solo así se podría intervenir sobre el problema. Sobre esto se observa que un porcentaje considerable de docentes y directores (en ambos casos, más del 50,0%) manifestó haber sido informado —en el año de la evaluación— sobre comportamientos agresivos o destructivos por parte de otros estudiantes.

Resulta importante señalar, sin embargo, que el porcentaje de directores que reportó haber sido informado sobre este tipo de comportamientos es mayor al porcentaje de docentes que lo reporta. Si bien este fenómeno ocurriría también en otros países (Ericksen y Huang, 2019), resulta preocupante, pues es el docente el actor institucional con el que el estudiante interactúa de manera más directa y frecuente, por lo que se esperaría que el estudiante pueda aproximarse a él con mayor confianza. Una posible explicación es que los directores tienen una mirada de la escuela desde una perspectiva organizacional, mientras que los docentes tienen una perspectiva centrada en el aula (Ericksen y Huang, 2019). Ello podría ser evidencia de la falta de mecanismos institucionales que permitan la intervención de otros actores como los docentes o la propia organización estudiantil.

En ese sentido, en los cuestionarios a los directores se preguntó sobre los mecanismos que se emplean en la escuela para combatir el acoso escolar, y se observó que una de las actividades que menos se realiza es el entrenamiento a los docentes para concientizar sobre esta problemática a los estudiantes.

En consecuencia, sería recomendable empoderar a los distintos actores educativos para la intervención frente a casos de acoso escolar. Este empoderamiento implicaría, en primer lugar, asegurar el manejo de información actualizada y rigurosa sobre el tema; en segundo lugar, generar consciencia acerca del rol que podrían desempeñar según la magnitud de las situaciones y, finalmente, establecer protocolos que permitan garantizar la efectividad de la intervención.

# Referencias

---

## Referencias

- Alivernini, F. y Manganelli, S. (2011). Is there a relationship between openness in classroom discussion and students' knowledge in civic and citizenship education? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3441-3445. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.315>
- American Educational Research Association. (2013). *Prevention of bullying in schools, colleges and universities: Research, report and recommendations*. Washington, DC: Autor.
- Ames, P. y Rojas, V. (2012). *Podemos aprender mejor: la educación vista por los niños*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Apaza, C. (2009). Retos y posibilidades de la educación para la democracia: Un análisis desde la perspectiva de los docentes. En F. Reátegui (Ed.), *Formación en ciudadanía en la escuela peruana: avances conceptuales e investigaciones*. Lima: IDEHPUCP.
- Aragón, J., Cruz, M., de Belaunde, C., Eguren, E., González, N. y Román, A. (2016). *La ciudadanía desde la escuela: vivir en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Arensmeier, C. (2016). Swedish students' conceptual knowledge about civics and citizenship: An interview study. *Citizenship Teaching & Learning*, 11(1), 46997. [https://doi.org/10.1386/ctl.11.1.9\\_1](https://doi.org/10.1386/ctl.11.1.9_1)
- Bachen, C., Raphael, C., Lynn, K., McKee, C. y Phillippi, J. (2008). Civic engagement, pedagogy, and information technology on web sites for youth. *Political Communication*, 25(3), 290-310. <https://doi.org/10.1080/10584600802197525>
- Ballón, E. (2009). Participación y poder: una reflexión general. *Educational Researcher*, 39(2), 142-151.
- Banco Mundial. (2019). *PBI per-cápita (PPA)*. Recuperado de <https://datos.bancomundial.org>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman and Company.
- Barrantes, R., Luna, D. y Peña, J. (2009). De las políticas a las aulas. Concepciones y prácticas de formación en ciudadanía en Huamanga y Abancay. En F. Reátegui (Ed.), *Formación en ciudadanía en la escuela peruana: avances conceptuales e investigaciones*. Lima: IDEHPUCP.
- Blasko, Z., Dinis da Costa, P. y Vera-Toscano, E. (2018). *Civic attitudes and behavioural intentions in the 2016 International Civic and Citizenship Education Study (ICCS): New evidence for education and training policies in Europe*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Bohner, G. y Dickel, N. (2011). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 62, 391-417. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131609>

- Collado, D., Catalina, L. y Nicaise, I. (n.d.). The effects of classroom socioeconomic composition on student's civic knowledge in Chile. *School Effectiveness and School Improvement*, 26.
- Cornejo, J. (2007). La homosexualidad como una construcción ideológica. *Límite. Revista de Filosofía y Psicología*, 2(16), 83-108.
- Cotler, J. (1994). *Las intervenciones militares y la transferencia del poder a los civiles en Perú*. Barcelona: Paidós.
- Cruz, M. y Guibert, Y. (2015). *Actitudes hacia la homosexualidad en el Perú*. Lima: IOP PUCP.
- Del Álamo, O. (2010). La democracia en el Perú (1980-2010): Un balance de ciclos, oportunidades y desafíos. *Revista Encrucijada Americana*, 3(2), 46-61.
- Eguren, M., De Belaunde, C. y González, N. (2018). La construcción de ciudadanos precarios: Leyendo al Estado desde el aula. *Revista Argumentos*, 12(2), 59-65.
- Ericksen, I. M. y Huang, L. (2019). Discrepancies in school staff's awareness of bullying. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(1), 51-68.
- Espinosa, A., Calderón-Prada, A., Burga, G. y Gúímac, J. (2007). Estereotipos, prejuicios y exclusión social en un país multiétnico: el caso peruano. *Revista de Psicología*, 25(2), 295-338.
- Ginocchio, L. (2014). *Concepciones y creencias docentes sobre el colegio democrático (tesis de pregrado)*. Lima: PUCP.
- Instituto de Estudios Peruanos. (2018). *Informe de opinión - Diciembre 2018. Los peruanos y la corrupción*. Lima: IEP.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018). *Perú: percepción ciudadana sobre gobernabilidad, democracia y confianza en las instituciones*. Lima, Perú: INEI.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Estudio internacional de educación cívica y ciudadana. Cívica 2016*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación .
- Jurado Nacional de Elecciones. (2016). *Electorado y electores en el Perú. Un análisis del perfil electoral 2016*. Lima, Perú: Autor.
- Kahne, J., Lee, N. y Feezell, J. T. (2012). The civic and political impact of online participatory cultures among youth transitioning to adulthood. *Journal of Information Technology & Politics*, 10, 1-20. <https://doi.org/10.1080/19331681.2012.701109>
- Keating, A. y Janmaat, J. G. (2015). Education through citizenship at school: Do school activities have a lasting impact on youth political engagement? *Parliamentary Affairs*, 69(2), 409-429. <https://doi.org/10.1093/pa/gsv017>
- Kelley, J. (2001). Attitudes towards homosexuality in 29 nations. *Australian Social Monitoring*, 4, 15-22.

- Köhler, H., Weber, S., Brese, F., Schulz, W. y Carstens, R. (2018). *ICCS 2016 User Guide for the International Database*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- La Rosa, R. (2018, Abril 22). La corrupción, el principal problema del Perú. *El Comercio*. Recuperado de <https://elcomercio.pe/politica/corruptcion-principal-problema-peru-noticia-513999>
- Ley General de Educación, Ley n.º 28044. (2003).
- Ley que regula la participación de las asociaciones de padres de familia en las instituciones educativas públicas, Ley n.º 28628. (2005).
- Lodoba, G. y Corral, M. (2010). Support for same-sex marriage in latin america. *AmericasBarometer Insights*(44), 1-9.
- Meléndez, C. y León, C. (2010). Perú 2009: Los legados del autoritarismo. *Revista de Ciencia Política*, 30(2), 451-477. <https://doi.org/10.4067/S0718-090X2010000200015>
- Ministerio de Educación. (2015). *Plan Institucional Anticorrupción del Ministerio de Educación para el periodo 2015-2016*. Lima: Autor.
- Ministerio de Educación. (2016a). *¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes al término de la educación primaria? Informe de logros de aprendizaje y sus factores asociados en la Evaluación Muestral 2013*. Lima: Oficina de Medición de Calidad de los Aprendizajes.
- Ministerio de Educación. (2016b). *La competencia matemática en estudiantes peruanos de 15 años. Predisposiciones de los estudiantes y sus oportunidades para aprender en el marco de PISA 2012*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Ministerio de Educación. (2017a). *Currículo nacional de la educación básica*. Lima: Autor.
- Ministerio de Educación. (2017b). *El Perú en PISA 2015: Informe nacional de resultados*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Ministerio de Educación. (2017c). *Guía para prevenir y atender el acoso entre estudiantes*. Lima: Autor.
- Ministerio de Educación. (2017d). *Informe de resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2007-2015*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Ministerio de Educación. (2018a). *Desafíos en la medición y el análisis del estatus socioeconómico de los estudiantes peruanos*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Ministerio de Educación. (2018b). *La influencia del clima del error sobre las actitudes hacia la matemática en estudiantes de secundaria (Estudios Breves n.º 4)*. Lima: Autor.
- Ministerio de Educación. (2018c). *Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes Decreto Supremo n.º 004-2018-MINEDU*. Lima: Autor.

- Ministerio de Educación. (2019). *¿Qué logran nuestros estudiantes en ciudadanía? Informe para docentes 6.º grado de primaria.*
- Mosher, R., Kenny, R. y Garrod, A. (1994). *Preparing for citizenship: Teaching youth to live democratically.* Westport, CT: Praeger.
- Naciones Unidas. (2018). *La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3).* Santiago: Autor.
- National School Climate Center. (s. f.). *The 13 dimensions of school climate measured by the CSCI.* Recuperado de <https://www.schoolclimate.org/themes/schoolclimate/assets/pdf/measuring-school-climate-csci/CSCIDimensionChart-2017.pdf>
- Olano, A. (2000, Agosto). *La corrupción, el principal problema del Perú.* Trabajo presentado en XI Congreso Colombiano de Historia.
- Pancorbo, G., Espinosa, A. y Cueto, R. (2011). Representaciones estereotípicas y expresión del prejuicio en el Perú: la mirada desde la pobreza. *Revista de Psicología, 29(2)*, 313-342.
- 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. <https://doi.org/10.1080/10888690801910526>
- Portocarrero, G. (2005). La sociedad de cómplices como causa del desorden social peruano. En O. Ugarteche (Ed.), *Vicios públicos.* México: FCE.
- Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas. (2004). *La democracia en América Latina: hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas.* Buenos Aires, Argentina: Autor.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2018). *Índices e indicadores de desarrollo humano. Actualización estadística de 2018.* Washington D. C.: Oficina del Informe sobre Desarrollo Humano.
- Quintelier, E. y Hooghe, M. (2013). The relationship between political participation intentions of adolescents and a participatory democratic climate at school in 35 countries. *Oxford Review of Education, 39(5)*, 567-589. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.830097>
- R Core Team. (2017). *R: A Language and Environment for Statistical Computing [Manual de software informático].* Vienna, Austria.
- Redacción Perú 21. (2018, Sep). Ciudadanos muestran gran desinterés por las elecciones del próximo mes. *Perú21.* Recuperado de <https://peru21.pe/peru/datum-poblacion-muestra-gran-desinteres-elecciones-proximo-mes-426386-noticia/>
- Reeve, J. (2009). *Understanding Motivation and Emotion. (5th ed.).* Hoboken (NJ): J. Wiley & Sons.
- Roland, E. y Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research, 44(3)*, 299-312. <https://doi.org/10.1080/0013188022000031597>



- Rottenbacher, J. M., Espinosa, A. y Magallanes, J. (2011). Analizando el prejuicio: bases ideológicas del racismo, el sexismo y la homofobia en una muestra de habitantes de la ciudad de Lima – Perú. *Psicología Política*, 11(22), 225-246.
- Rutkowski, L., Gonzalez, E., Joncas, M. y von Davier, M. (2010). International large-scale assessment data: Issues in secondary analysis and reporting. *Educational Researcher*, 39(2), 142–151.
- Schulz, W. (s. f). Young people's support for authoritarianism, trust in institutions and expected political participation in five latin american countries.
- Schulz, W., Ainley, J., Cox, C. y Friedman, T. (2018). *Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina: Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana 2016 de la IEA Informe Latinoamericano*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. y Losito, B. (2010). *ICCS 2009 international report. Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirtyeight countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. y Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 assessment framework*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. y Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 international report*. Amsterdam, The Netherlands: Springer.
- Schulz, W., Carstens, R., Losito, B. y Fraillon, J. (2018). *ICCS 2016 technical report*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B. y Kerr, D. (2008). *International civic and citizenship education study: Assessment framework*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J. y van de Gaer, E. (2011, Abril). *Multi-level analysis of factors explaining differences in civic knowledge*. Trabajo presentado en Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA).
- Smith, P. K. y Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7(2), 193-212. <https://doi.org/10.1177/0907568200007002005>
- Stromquist, N. P. (2006). La dimensión de género en las políticas educativas. En P. Ames (Ed.), *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima: IEP.

- Tanaka, M. (2004). Situación y perspectivas de los partidos políticos en la región andina: el caso peruano. En M. Kornblith, R. Mayorga, S. Pachano, M. Tanaka, E. Ungar y C. Arévalo (Eds.), *Partidos políticos en la región andina: entre la crisis y el cambio*. Lima: International Institute of Democracy and Electoral Assistance.
- Torgler, B. y Valev, N. T. (2004). *Corruption and age (Working Paper No. 2004-24)*. Basel, Switzerland: Center for Research in Economics, Management, and the Arts.
- Torney-Purta, J. y Barber, C. (2011). Fostering young people's support for participatory human rights through their developmental niches. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(4), 1-15. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2011.01113.x>
- Torney-Purta, J., Schwille, J. y Amadeo, J. (1999). *Civic education across countries: twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Treviño, E., Béjares, C., Villalobos, C. y Naranjo, E. (2016). Influence of teachers and schools on students' civic outcomes in Latin America. *The Journal of Educational Research*, 110(6), 604-618. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1164114>
- Ucelli, F. (2000). Autoridad y liderazgos entre los alumnos. En J. Ansion (Ed.), *Autoridad en espacios locales*. Lima: PUCP.
- van Buuren, S. y Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). mice: Multivariate imputation by chained equations in r. *Journal of Statistical Software*, 45(3), 1-67.
- Whitley, B. y Lee, S. (2000). The relationship of authoritarianism and related constructs to attitudes toward homosexuality. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 144-170.
- Zobatto, D. (2002). Valores, percepciones y actitudes hacia la democracia. Una visión comparada latinoamericana: 1996-2002. *América Latina Hoy*, 32, 29-53.



# Anexos

---

## Anexos

### A Población evaluada en el ICCS 2016

El ICCS 2016 evalúa a estudiantes matriculados en el octavo grado de escolaridad, contado a partir del primer año del nivel 1 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (ISCED, por sus siglas en inglés) que en nuestro país equivale al 2.º grado de secundaria. Además, el ICCS plantea un criterio de exclusión: solo participan los estudiantes menores de 17 años de edad. La muestra peruana en ICCS 2016 incluyó instituciones educativas de gestión estatal y no estatal, ubicadas dentro del área urbana o rural a lo largo del país (ver tablas A.1 y A.2). En cada institución educativa se seleccionó hasta dos secciones de 2.º grado de secundaria y se evaluó a todos sus estudiantes siempre y cuando cumplieran con el criterio de edad ya mencionado. Dado esto la muestra final estuvo conformada por 5166 estudiantes pertenecientes a 206 instituciones educativas de todo el país (ver tabla A.3).

**Tabla A.1. Cobertura de la prueba ICCS 2016**

	Programado	Evaluado	Cobertura
Estudiantes	5445	5166	94,9
Instituciones educativas	206	206	100

**Tabla A.2. Distribución de instituciones educativas y estudiantes evaluados según estratos**

		Instituciones educativas		Estudiantes	
		n	%	n	%
Gestión	Estatal	157	76,2	3923	75,9
	No estatal	49	23,8	1243	24,1
Área	Rural	27	13,1	535	10,4
	Urbana	179	86,9	4631	89,6
Total		206	100	5166	100

**Tabla A.3. Distribución de instituciones educativas y estudiantes evaluados por regiones**

<b>DRE</b>	<b>Instituciones educativas</b>		<b>Estudiantes</b>	
	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Amazonas	2	1,0	47	0,9
Áncash	12	5,8	264	5,1
Apurímac	2	1,0	49	0,9
Arequipa	6	2,9	143	2,8
Ayacucho	3	1,5	52	1,0
Cajamarca	14	6,8	314	6,1
Callao	10	4,9	248	4,8
Cusco	15	7,3	388	7,5
Huancavelica	6	2,9	157	3,0
Huánuco	5	2,4	105	2,0
Ica	4	1,9	94	1,8
Junín	13	6,3	375	7,3
La Libertad	10	4,9	280	5,4
Lambayeque	4	1,9	112	2,2
Lima Metropolitana	47	22,8	1246	24,1
Lima Provincias	9	4,4	224	4,3
Loreto	10	4,9	249	4,8
Madre De Dios	1	0,5	26	0,5
Pasco	3	1,5	66	1,3
Piura	10	4,9	281	5,4
Puno	11	5,3	251	4,9
San Martín	7	3,4	176	3,4
Tacna	1	0,5	9	0,2
Ucayali	1	0,5	10	0,2
<b>Total</b>	<b>206</b>	<b>100</b>	<b>5166</b>	<b>100</b>

## B Indicadores evaluados por los dominios afectivo-comportamentales

**Tabla B.1. Primer dominio afectivo-comportamental: actitudes**

Clasificación	Variables evaluadas
Actitudes hacia sistemas cívicos y sociedad civil	Actitudes hacia el autoritarismo en el gobierno*†
	Percepción de la importancia de la ciudadanía convencional
	Percepción de la importancia de la responsabilidad personal para la ciudadanía
	Percepción de la importancia de los movimientos sociales asociados con ciudadanía
	Confianza en las instituciones cívicas
Actitudes hacia los principios cívicos	Actitudes hacia la influencia de la religión en la sociedad
	Actitudes hacia las personas homosexuales*†
	Actitudes hacia la desobediencia a la ley*†
	Sentimientos de empatía hacia compañeros de clases†
	Actitudes hacia la igualdad de derechos de los grupos étnicos/raciales*
Actitudes hacia la participación cívica	Actitudes hacia la equidad de género*
	Actitudes de los estudiantes hacia prácticas de corrupción en el gobierno **†
	Actitudes hacia el uso de la violencia†
Actitudes hacia las identidades cívicas	Percepción de los estudiantes sobre el valor de la participación en la escuela
	Actitudes hacia el país de residencia
	Actitudes hacia la diversidad (en el barrio)†

\*Estas escalas han sido analizadas en el presente informe.

†Estas escalas pertenecen al cuestionario latinoamericano del ICCS 2016.

**Tabla B.2. Segundo dominio afectivo-comportamental: involucramiento**

Clasificación	Variables evaluadas
Intenciones de comportamiento	Expectativas de participación electoral*
	Expectativas de participación en actividades ilegales de protesta*
	Expectativas de participación en actividades legales de protesta*
	Expectativas de participación política activa*
	Disposición del estudiante para participar en actividades escolares
Participación cívica	Participación de los estudiantes en la comunidad*
	Participación de los estudiantes en actividades cívicas en la escuela*
	Involucramiento de los estudiantes con asuntos políticos o sociales a través de las redes sociales*

**C Indicadores del contexto para la educación cívica y ciudadana****Tabla C.1. Percepción del estudiante sobre el contexto**

Variables evaluadas
Percepciones del estudiante sobre la discriminación en el país
Experiencias de abuso físico y verbal en la escuela*
Reporte del estudiante sobre aprendizaje cívico en la escuela*
Percepción del estudiante sobre la interacción de los estudiantes en la escuela*
Percepción del estudiante sobre la apertura en las discusiones de clase
Discusión de asuntos políticos y sociales fuera de la escuela
Percepción del estudiante sobre la relación entre docentes y estudiantes en la escuela



**Tabla C.2. Percepción del docente sobre el contexto**

<b>Variables evaluadas</b>
Percepción del docente sobre el acoso escolar
Reporte del docente sobre actividades en las clases relacionadas con la educación cívica y ciudadana*
Percepción del docente sobre el clima de la clase
Actividades de formación docente en temas de educación cívica y ciudadana
Percepción del docente sobre problemas sociales en la escuela
Preparación del docente para la enseñanza de temas de educación cívica y ciudadana
Percepción del docente sobre la participación de los estudiantes en actividades cívicas de la comunidad
Percepción del docente sobre el comportamiento de los estudiantes en la escuela
Percepción del docente sobre la participación del docente en la escuela

**Tabla C.3. Percepción del director sobre el contexto**

<b>Variables evaluadas</b>
Reporte del director sobre la disponibilidad de recursos en la comunidad local
Reporte del director sobre actividades contra el acoso escolar*
Percepción del director sobre el acoso escolar*
Percepción del director sobre el crimen en la comunidad
Percepción del director sobre pobreza en la comunidad
Percepciones del director sobre el compromiso de la comunidad escolar*
Reporte del director sobre prácticas asociadas al cuidado del ambiente en la escuela
Percepción de las oportunidades de los estudiantes para participar en actividades de la comunidad
Percepción del director sobre el sentido de pertenencia de los estudiantes a la escuela
Percepción del director sobre la participación de los docentes en el gobierno de la escuela
Percepción del director sobre el sentido de pertenencia de los docentes a la escuela

## **D Informe técnico de los índices utilizados del ICCS 2016**

Para construir los índices que se usaron en los diferentes análisis del informe, se realizaron análisis factoriales confirmatorios (AFC) con las preguntas de los cuestionarios del ICCS (cuestionario al estudiante, al docente y al director) respetando su estructura teórica (Schulz et al., 2016). Además, se realizó imputación múltiple con cada una de las escalas para recuperar la mayor cantidad de casos. A continuación, se presenta la distribución de frecuencias sin imputar de los ítems que forman parte de cada una de las escalas elaboradas. Además, se muestran las cargas factoriales de cada uno de estos ítems y los índices de ajuste de la escala imputada: CFI (índice de ajuste comparativo), TLI (índice de Tucker Lewis) y RMSEA

(raíz cuadrada media del error de aproximación, por sus siglas en inglés: root mean square error of approximation).

## D.1 Primer dominio afectivo-comportamental

### D.1.1 Actitudes hacia sistemas cívicos y sociedad civil

**Tabla D.1.1.1. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Actitudes hacia el autoritarismo en el gobierno**

Ítem	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Carga factorial
Es mejor que los líderes del gobierno tomen decisiones sin consultar a nadie.	35,3%	45,1%	12,1%	7,4%	0,705
Los gobernantes deben hacer valer su autoridad aunque violen los derechos de algunos ciudadanos.	28,2%	40,5%	23,2%	8,0%	0,680
Los gobernantes pierden su autoridad cuando reconocen sus errores.	13,1%	35,2%	39,0%	12,6%	0,518
Las personas que tengan opiniones diferentes al gobierno deben ser consideradas como sus enemigas.	31,5%	50,2%	12,4%	5,9%	0,705
La opinión más importante del país debe ser la del presidente.	13,7%	29,9%	35,8%	20,6%	0,629
Es justo que el gobierno no cumpla con las leyes cuando lo crea necesario.	31,1%	40,9%	19,7%	8,3%	0,660
La concentración del poder en una sola persona garantiza el orden.	6,3%	30,6%	46,1%	17,1%	0,583
El gobierno debería cerrar los medios de comunicación que lo critiquen.	21,7%	48,9%	22,3%	7,1%	0,656
Si el presidente no está de acuerdo con el Congreso, debería disolverlo.	12,9%	44,0%	33,0%	10,0%	0,567

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 0,99, TLI = 0,99, RMSEA = 0,04.

**Tabla D.1.1.2. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Percepción de la importancia de la ciudadanía convencional**

Ítem	Nada importante	No muy importante	Importante	Muy importante	Carga factorial
Votar en todas las elecciones nacionales	1,6%	3,4%	26,9%	68,1%	0,503
Unirse a un partido político	6,6%	36,9%	39,3%	17,1%	0,465
Aprender sobre la historia nacional	1,3%	4,9%	33,7%	60,1%	0,623
Seguir los asuntos políticos en el periódico, en la radio, en la televisión o el internet	3,9%	18,8%	45,6%	31,6%	0,656
Mostrar respeto a los representantes del gobierno	2,2%	5,9%	44,9%	47,0%	0,624
Ser parte de discusiones políticas	15,4%	37,0%	32,8%	14,9%	0,460

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 1, TLI = 1, RMSEA = 0.

**Tabla D.1.1.3. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Percepción de la importancia de la responsabilidad personal para la ciudadanía**

Ítem	Nada importante	No muy importante	Importante	Muy importante	Carga factorial
Trabajar duro	4,4%	13,8%	43,0%	38,8%	0,523
Siempre obedecer a la ley	1,9%	5,6%	40,2%	52,3%	0,633
Asegurar el bienestar económico de sus familias	1,4%	3,7%	33,0%	62,0%	0,642
Hacer esfuerzos personales para proteger los recursos naturales (por ejemplo: mediante el ahorro del agua o el reciclaje de desechos)	1,5%	3,6%	31,7%	63,2%	0,693
Respetar el derecho de los demás a tener sus propias opiniones	0,8%	3,2%	34,4%	61,5%	0,730
Apoyar a las personas menos favorecidas que uno	2,2%	7,0%	41,9%	48,9%	0,643
Ser parte de actividades para ayudar a las personas en países menos desarrollados	2,5%	8,6%	42,2%	46,7%	0,605

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 1, TLI = 1, RMSEA = 0,03.

**Tabla D.1.1.4. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Percepción de la importancia de los movimientos sociales asociados con ciudadanía**

Ítem	Nada importante	No muy importante	Importante	Muy importante	Carga factorial
Participar en protestas pacíficas en contra de leyes que se creen injustas	8,3%	21,2%	39,8%	30,7%	0,516
Participar en actividades para beneficiar a personas en el barrio o comunidad	2,5%	9,4%	44,7%	43,4%	0,702
Ser parte de actividades que promuevan los derechos humanos	1,6%	6,0%	40,2%	52,1%	0,795
Ser parte de actividades para proteger el medioambiente	1,2%	3,9%	31,6%	63,3%	0,701

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 0,99, TLI = 0,98, RMSEA = 0,07.

**Tabla D.1.1.5. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Confianza en las instituciones cívicas**

Ítem	No confío	Un poco	Bastante	Completamente	Carga factorial
El gobierno del Perú	7,8%	43,2%	28,1%	20,9%	0,779
La municipalidad de tu pueblo o ciudad	4,5%	40,7%	36,5%	18,3%	0,740
Las cortes de justicia	9,7%	44,8%	30,9%	14,7%	0,700
La policía	10,5%	39,3%	32,2%	18,0%	0,644
Los partidos políticos	15,4%	51,2%	23,1%	10,3%	0,774
El Congreso	13,2%	44,8%	29,0%	13,0%	0,771

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 0,99, TLI = 0,99, RMSEA = 0,07.

**Tabla D.1.1.6. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Actitudes hacia la influencia de la religión en la sociedad**

Ítem	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Carga factorial
La religión es más importante para mí que lo que ocurre en la política nacional.	4,9%	22,1%	41,9%	31,1%	0,684
La religión me ayuda a decidir lo que está bien y lo que está mal.	3,3%	16,4%	44,6%	35,6%	0,713
Los líderes religiosos deberían tener más poder en la sociedad.	9,7%	40,8%	34,0%	15,5%	0,680
La religión debería influenciar el comportamiento de las personas hacia los demás.	5,0%	15,6%	48,7%	30,7%	0,666
Las reglas de la vida basadas en la religión son más importantes que las leyes civiles.	5,9%	31,5%	41,0%	21,6%	0,718
Las personas religiosas son mejores ciudadanos.	7,9%	29,0%	41,6%	21,5%	0,644

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 1, TLI = 0,99, RMSEA = 0,04.

## D.1.2 Actitudes hacia los principios cívicos

**Tabla D.1.2.1. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Actitudes hacia las personas homosexuales**

Ítem	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Carga factorial
Las personas del mismo sexo deberían tener derecho a casarse entre sí.	26,6%	25,9%	31,8%	15,8%	0,651
Dos personas del mismo sexo deberían tener el derecho de adoptar hijos.	25,6%	29,1%	32,2%	13,2%	0,677
Los homosexuales deberían tener los mismos derechos que los demás ciudadanos.	13,0%	16,3%	42,7%	28,0%	0,854
Todos los colegios deberían aceptar a homosexuales.	17,6%	21,5%	41,9%	19,0%	0,870
Los homosexuales deberían tener el derecho de postularse para cualquier cargo político o público.	16,3%	20,5%	41,5%	21,7%	0,854

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 0,98, TLI = 0,97, RMSEA = 0,21.

**Tabla D.1.2.2. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Actitudes hacia la desobediencia a la ley**

Ítem	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Carga factorial
Cuando es la única alternativa que queda para alcanzar objetivos importantes	6,4%	26,8%	48,2%	18,6%	0,567
Cuando es la única manera que uno tiene para ayudar a su familia	4,4%	22,0%	52,3%	21,3%	0,525
Cuando otros que la desobedecieron no fueron castigados	15,2%	51,5%	24,6%	8,6%	0,608
Cuando los demás lo hacen	18,7%	49,6%	24,2%	7,4%	0,719
Cuando se desconfía del organismo que hizo la ley	11,5%	44,0%	33,1%	11,3%	0,593
Cuando uno está seguro de que nadie se va a dar cuenta	18,5%	51,3%	22,1%	8,0%	0,697
Cuando no se le hace daño a nadie	8,9%	28,6%	43,6%	18,9%	0,496
Cuando se hace sin mala intención	9,1%	29,8%	44,3%	16,8%	0,476
Cuando uno puede sacar provecho económico	19,5%	44,5%	24,7%	11,2%	0,670

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 0,94, TLI = 0,93, RMSEA = 0,13.

**Tabla D.1.2.3. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Sentimientos de empatía hacia compañeros de clases**

Ítem	Me preocupa	Me es indiferente	Me parece divertido	Carga factorial
Un compañero de clases se cae y se hace daño.	83,5%	11,7%	4,8%	0,743
A un compañero de clase le pegan.	82,6%	15,3%	2,1%	0,787
Regañan injustamente a un compañero.	69,6%	26,8%	3,6%	0,762
Castigan injustamente a un compañero.	74,7%	22,6%	2,7%	0,781
A un compañero de clase le roban algo.	78,5%	19,7%	1,8%	0,690
Se burlan de un compañero.	71,9%	23,9%	4,2%	0,827
Insultan a un compañero.	71,9%	24,8%	3,2%	0,828
Un compañero de clases está muy triste.	77,8%	20,2%	2,0%	0,642
Un compañero saca malas calificaciones.	59,2%	37,5%	3,2%	0,602
Un compañero no tiene con quien jugar.	68,1%	28,7%	3,2%	0,651
Hay una pelea entre compañeros.	76,2%	18,8%	5,1%	0,719

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 0,99, TLI = 0,98, RMSEA = 0,06.

**Tabla D.1.2.4. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Actitudes hacia la igualdad de derechos de los grupos étnicos/raciales**

Ítem	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Carga factorial
Todos los grupos culturales deberían tener igualdad de oportunidades para obtener una buena educación en el Perú.	0,5%	1,0%	29,5%	69,1%	0,803
Todos los grupos culturales deberían tener igualdad de oportunidades para obtener un buen trabajo en el Perú.	0,5%	2,6%	36,7%	60,3%	0,821
Los colegios deberían enseñar a los estudiantes a respetar a las personas de todos los grupos culturales.	0,7%	2,6%	28,0%	68,7%	0,741
Deberíamos motivar a personas de todos los grupos culturales a ser candidatas en elecciones políticas.	2,5%	14,5%	53,1%	29,9%	0,488
Las personas de todos los grupos culturales deberían tener los mismos derechos y responsabilidades.	1,3%	2,9%	31,5%	64,3%	0,735

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 1, TLI = 0,99, RMSEA = 0,04.

**Tabla D.1.2.5. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Actitudes hacia la equidad de género**

Ítem	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Carga factorial
Los hombres y las mujeres deberían tener las mismas oportunidades de participar en el gobierno.	0,7%	1,8%	25,8%	71,7%	0,802
Los hombres y las mujeres deberían tener los mismos derechos en todo sentido.	1,1%	4,3%	26,9%	67,8%	0,823
Las mujeres no deberían participar de la política.	46,8%	33,7%	11,4%	8,1%	0,481
Cuando no hay muchos trabajos disponibles, los hombres deberían tener más derecho a trabajar que las mujeres.	32,1%	34,3%	19,4%	14,2%	0,416
Los hombres y las mujeres deberían obtener el mismo pago si es que realizan el mismo trabajo.	2,2%	6,2%	28,5%	63,1%	0,657
Los hombres están mejor calificados para ser líderes políticos que las mujeres.	36,9%	36,6%	15,5%	10,9%	0,460

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 0,95, TLI = 0,91, RMSEA = 0,18.

### D.1.3 Actitudes hacia la participación cívica

**Tabla D.1.3.1. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Actitudes de los estudiantes hacia prácticas de corrupción en el gobierno**

Ítem	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Carga factorial
Es aceptable que un funcionario público acepte sobornos cuando su salario es muy bajo.	30,1%	44,2%	17,6%	8,1%	0,729
Es apropiado que un funcionario público utilice los recursos de la institución donde trabaja para su beneficio personal.	22,5%	39,8%	27,9%	9,7%	0,801
Los buenos candidatos le dan beneficios personales a los electores a cambio de su voto.	18,1%	37,8%	31,5%	12,6%	0,709
Es aceptable pagarle algo adicional a un funcionario público para obtener un beneficio personal.	22,8%	42,6%	24,5%	10,1%	0,779
Es aceptable que un funcionario público apoye a sus amigos consiguiéndoles empleos en su oficina.	15,7%	34,8%	36,5%	13,1%	0,618
Como los recursos públicos son de todos, está bien que el que pueda se quede con parte de ellos.	19,9%	42,3%	27,8%	10,0%	0,717

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 1, TLI = 0,99, RMSEA = 0,05.

**Tabla D.1.3.2. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Actitudes hacia el uso de la violencia**

Ítem	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Carga factorial
El que me las hace me las paga.	17,9%	49,0%	23,1%	9,9%	0,616
Ver peleas entre compañeros es divertido.	44,3%	45,1%	7,2%	3,3%	0,791
Si no se puede por las buenas, se hace por las malas.	31,6%	45,6%	16,3%	6,6%	0,757
Hay que pelear para que la gente no piense que uno es cobarde.	40,4%	45,1%	9,7%	4,8%	0,832
La venganza es dulce.	39,2%	42,4%	12,8%	5,6%	0,786
La agresión sirve para lograr lo que uno quiere.	44,7%	41,8%	8,7%	4,8%	0,794

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 1, TLI = 1, RMSEA = 0,06.



**Tabla D.1.3.3. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Percepción de los estudiantes sobre el valor de la participación en la escuela**

Ítem	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Carga factorial
La participación estudiantil en el manejo de los colegios puede mejorar los colegios.	1,2%	2,8%	47,9%	48,2%	0,608
Muchos cambios positivos pueden suceder en los colegios cuando los estudiantes trabajan juntos.	1,4%	4,6%	39,6%	54,4%	0,731
Organizar a grupos de estudiantes para que expresen sus opiniones puede ayudar a resolver problemas en los colegios.	1,3%	4,1%	44,5%	50,0%	0,734
Los estudiantes pueden tener más influencia en lo que sucede en los colegios si actúan juntos, más que si actúan solos.	2,1%	8,8%	47,0%	42,0%	0,686
Votar en las elecciones estudiantiles puede hacer una diferencia en lo que sucede en el colegio.	3,0%	11,0%	49,5%	36,5%	0,559

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 1, TLI = 1, RMSEA = 0,02.

#### D.1.4 Actitudes hacia las identidades cívicas

**Tabla D.1.4.1. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Actitudes hacia el país de residencia**

Ítem	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Carga factorial
La bandera del Perú es importante para mí.	0,4%	1,1%	23,0%	75,5%	0,816
Tengo mucho respeto por el Perú.	0,4%	1,0%	27,1%	71,4%	0,861
En el Perú deberíamos estar orgullosos por lo que hemos logrado.	0,7%	2,5%	26,0%	70,7%	0,842
Estoy orgulloso/a de vivir en el Perú.	0,9%	2,6%	23,3%	73,1%	0,875
Hablando en general, el Perú es un mejor país para vivir que la mayoría de países.	3,2%	12,9%	40,9%	43,1%	0,568

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 1, TLI = 0,99, RMSEA = 0,06.

**Tabla D.1.4.2. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Actitudes hacia la diversidad (en el barrio)**

Ítem	No	Sí	Carga factorial
Personas de un color de piel distinto al tuyo	88,2%	11,8%	0,888
Personas de una clase social distinta a la tuya	86,1%	13,9%	0,784
Personas de una religión distinta a la tuya	83,4%	16,6%	0,815
Personas que vienen de otra región del país	86,7%	13,3%	0,854
Personas con discapacidades físicas	86,8%	13,2%	0,828
Personas con discapacidades mentales	79,3%	20,7%	0,642
Personas que vienen de otro país	85,9%	14,1%	0,801
Personas de origen indígena	85,1%	14,9%	0,796

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 0,99, TLI = 0,99, RMSEA = 0,05.

## D.2 Segundo dominio afectivo-comportamental

### D.2.1 Intenciones de Comportamiento

**Tabla D.2.1.1. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Sentido de autoeficacia ciudadana**

Ítem	Nada bien	No muy bien	Relativamente bien	Bastante bien	Carga factorial
Discutir un artículo de periódico que trata sobre un conflicto entre países	8,9%	25,3%	41,6%	24,2%	0,512
Argumentar tu punto de vista sobre un tema controversial social o político	3,7%	18,7%	51,4%	26,2%	0,655
Ser un candidato/a en las elecciones escolares	5,7%	22,6%	41,3%	30,3%	0,625
Organizar un grupo de estudiantes con el fin de lograr cambios en el colegio	2,8%	12,4%	38,7%	46,1%	0,651
Seguir de cerca un debate televisivo sobre un asunto controversial	6,7%	27,9%	43,9%	21,6%	0,682
Escribir una carta o un correo electrónico a un periódico dando tu punto de vista sobre un tema de actualidad	5,3%	19,8%	43,3%	31,5%	0,660
Hablar al frente de tu clase sobre un asunto social o político	5,6%	17,9%	39,1%	37,3%	0,646

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 0,98, TLI = 0,98, RMSEA = 0,07.

**Tabla D.2.1.2. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Expectativas de participación electoral**

Ítem	Definitivamente no haría esto	Probablemente no haría esto	Probablemente haría esto	Definitivamente haría esto	Carga factorial
Votar en las elecciones municipales	2,5%	3,6%	26,0%	67,9%	0,824
Votar en las elecciones generales nacionales (elección de presidente y congresistas)	2,5%	5,1%	28,7%	63,6%	0,903
Obtener información sobre los candidatos antes de votar en una elección	2,7%	7,1%	31,2%	59,0%	0,679

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 1, TLI = 1, RMSEA = 0.

**Tabla D.2.1.3. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Expectativas de participación en actividades ilegales de protesta**

Ítem	Definitivamente no haría esto	Probablemente no haría esto	Probablemente haría esto	Definitivamente haría esto	Carga factorial
Pintar con aerosol frases de protesta en las paredes	36,4%	29,7%	21,0%	12,9%	0,813
Protestar mediante el bloqueo del tránsito vehicular	27,7%	28,7%	27,5%	16,1%	0,800
Ocupar edificios públicos en señal de protesta	34,4%	30,9%	22,2%	12,5%	0,886

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 1, TLI = 1, RMSEA = 0.

**Tabla D.2.1.4. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Expectativas de participación en actividades legales de protesta**

Ítem	Definitivamente no haría esto	Probablemente no haría esto	Probablemente haría esto	Definitivamente haría esto	Carga factorial
Hablar con otros acerca de tus puntos de vista sobre asuntos políticos o sociales	3,9%	10,6%	49,3%	36,1%	0,631
Contactar a una autoridad elegida	4,7%	18,7%	53,7%	22,9%	0,654
Ser parte de una marcha o manifestación pacífica	5,8%	23,6%	43,4%	27,2%	0,666
Recolectar firmas para una petición	6,9%	21,7%	44,1%	27,3%	0,662
Contribuir a un foro virtual de discusión sobre temas sociales o políticos	7,0%	26,7%	44,2%	22,1%	0,751
Organizar un grupo virtual para tomar una postura sobre un tema controversial político o social	7,0%	24,9%	45,6%	22,5%	0,763
Participar en una campaña por internet	10,2%	26,2%	40,7%	22,9%	0,558

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 0,99, TLI = 0,99, RMSEA = 0,06.

**Tabla D.2.1.5. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Expectativas de participación política activa**

Ítem	Definitivamente no haría esto	Probablemente no haría esto	Probablemente haría esto	Definitivamente haría esto	Carga factorial
Ayudar a un candidato o partido durante una campaña electoral	8,7%	23,8%	42,9%	24,6%	0,696
Unirme a un partido político	15,1%	31,4%	34,3%	19,2%	0,866
Unirme a un sindicato de trabajadores	13,1%	32,1%	37,5%	17,3%	0,750
Ser candidato en las elecciones municipales	18,0%	30,3%	31,7%	20,0%	0,789
Unirme a una organización por una causa política o social	11,3%	26,2%	40,0%	22,5%	0,712

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 1, TLI = 0,99, RMSEA = 0,07.

**Tabla D.2.1.6. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Disposición del estudiante para participar en actividades escolares**

Ítem	Nada probable	Poco probable	Algo probable	Muy probable	Carga factorial
Votar en las elecciones de delegados de clase o municipio escolar/consejo estudiantil	1,9%	5,8%	29,7%	62,5%	0,636
Unirte a un grupo de estudiantes que tengan una campaña por un tema con el cual estás de acuerdo	2,7%	11,6%	40,0%	45,6%	0,699
Ser candidato/a para delegados de clase o municipio escolar/consejo estudiantil	7,6%	21,2%	36,2%	35,0%	0,753
Ser parte de discusiones en una asamblea de estudiantes	11,7%	23,2%	38,0%	27,1%	0,676
Participar escribiendo artículos para una revista o página web escolar	10,5%	24,6%	35,9%	28,9%	0,622

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 0,99, TLI = 0,98, RMSEA = 0,07.

## D.2.2 Participación Cívica

**Tabla D.2.2.1. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Participación de los estudiantes en la comunidad**

Ítem	No, nunca he hecho esto	Sí, he hecho esto pero hace más de un año	Sí, he hecho esto en los últimos doce meses	Carga factorial
Una organización de jóvenes afiliada a un partido político o un sindicato	80,6%	10,2%	9,2%	0,554
Un grupo u organización ambiental	46,8%	32,6%	20,6%	0,717
Una organización de derechos humanos	61,4%	20,3%	18,3%	0,744
Un grupo voluntario de ayuda a la comunidad	48,4%	30,2%	21,3%	0,697
Una organización que recaude fondos para una causa social	54,4%	26,5%	19,0%	0,544
Un grupo de jóvenes que tenga una campaña	60,0%	24,7%	15,3%	0,573
Una agrupación por la defensa de los derechos o la protección de los animales	51,6%	26,4%	22,0%	0,634

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 0,98, TLI = 0,98, RMSEA = 0,05.

**Tabla D.2.2.2. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Participación de los estudiantes en actividades cívicas en la escuela**

Ítem	No, nunca he hecho esto	Sí, he hecho esto pero hace más de un año	Sí, he hecho esto en los últimos doce meses	Carga factorial
Participar activamente en un debate organizado	37,4%	26,7%	35,9%	0,554
Votar por delegado de clase o por municipio escolar/consejo estudiantil	16,0%	32,6%	51,5%	0,483
Ser parte de la toma de decisiones sobre el manejo del colegio	54,7%	24,1%	21,3%	0,683
Ser parte de las discusiones en una asamblea de estudiantes	51,3%	25,0%	23,8%	0,665
Ser candidato para delegado de clase o municipio escolar/consejo estudiantil	54,8%	23,9%	21,3%	0,566
Participar en una actividad para que el colegio cuide el medioambiente (por ejemplo: mediante el ahorro de agua o el reciclaje)	27,0%	34,2%	38,8%	0,461

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 0,99, TLI = 0,98, RMSEA = 0,04.

**Tabla D.2.2.3. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Involucramiento de los estudiantes con asuntos políticos o sociales a través de las redes sociales**

Ítem	Nunca o casi nunca	Mensualmente (al menos una vez al mes)	Semanalmente (al menos una vez a la semana)	A diario o casi a diario	Carga factorial
Utilizar el internet para encontrar información sobre asuntos políticos o sociales	41,2%	25,5%	22,0%	11,3%	0,582
Postear un comentario o una imagen sobre asuntos políticos o sociales en Internet o en redes sociales	64,1%	19,3%	11,0%	5,7%	0,855
Compartir o comentar con otras personas en línea sobre asuntos políticos o sociales	61,3%	20,5%	11,4%	6,8%	0,704

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 1, TLI = 1, RMSEA = 0.

### D.3 Indicadores del contexto para la educación cívica y ciudadana

#### D.3.1 Percepciones del estudiante

**Tabla D.3.1.1. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Percepciones de los estudiantes sobre la discriminación en el país**

Ítem	Nada	Poco	Hasta cierto punto	Mucho	Carga factorial
Mujeres	10,3%	28,9%	31,9%	28,8%	0,661
Personas jóvenes	18,2%	42,8%	28,2%	10,8%	0,551
Personas homosexuales	7,8%	12,4%	16,6%	63,2%	0,556
Personas sin empleo	15,1%	41,1%	27,9%	15,8%	0,638
Personas con discapacidades	12,0%	23,9%	26,9%	37,1%	0,795
Personas afrodescendientes	11,9%	27,1%	28,0%	33,0%	0,743
Minorías religiosas	16,6%	37,9%	28,3%	17,2%	0,701
Personas pobres	12,8%	24,2%	23,1%	39,8%	0,781
Adultos mayores	21,4%	36,9%	24,9%	16,8%	0,648

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 0,96, TLI = 0,95, RMSEA = 0,12.

**Tabla D.3.1.2. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Experiencias de abuso físico y verbal en la escuela**

Ítem	No sucedió	Una vez	2 a 4 veces	5 veces o más	Carga factorial
Un/a estudiante te dijo un apodo ofensivo.	35,6%	34,8%	13,8%	15,8%	0,710
Un/a estudiante hizo que otros se rieran de ti.	40,0%	34,7%	15,3%	10,1%	0,789
Un/a estudiante amenazó con hacerte daño.	79,9%	12,9%	4,3%	2,9%	0,735
Fuiste atacado/a físicamente por otro/a estudiante.	79,6%	14,0%	3,8%	2,6%	0,740
Un/a estudiante rompió una de tus pertenencias a propósito.	72,8%	20,4%	4,5%	2,4%	0,574
Un/a estudiante publicó fotos o un texto ofensivo sobre ti en internet.	88,6%	7,8%	2,0%	1,5%	0,521

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 0,97, TLI = 0,94, RMSEA = 0,1.

**Tabla D.3.1.3. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Reporte de los estudiantes sobre aprendizaje cívico en la escuela**

Ítem	Nada	Un poco	Algo	Mucho	Carga factorial
Cómo los ciudadanos deben votar en las elecciones locales o nacionales	3,5%	15,6%	36,1%	44,8%	0,555
Cómo las leyes son hechas y modificadas en el Perú	4,2%	21,0%	42,9%	31,9%	0,626
Cómo proteger el medioambiente (por ejemplo: mediante el ahorro de energía o el reciclaje)	2,7%	11,6%	22,3%	63,3%	0,553
Cómo contribuir a resolver problemas en el barrio o comunidad	6,4%	22,4%	35,1%	36,1%	0,587
Cómo los derechos de ciudadanía son protegidos en el Perú	4,1%	17,0%	34,7%	44,1%	0,673
Asuntos y eventos políticos en otros países	16,7%	31,1%	35,8%	16,4%	0,595
Cómo funciona la economía	6,1%	23,1%	37,3%	33,5%	0,598

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 0,98, TLI = 0,98, RMSEA = 0,05.

**Tabla D.3.1.4. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Percepción de los estudiantes sobre la interacción de los estudiantes en la escuela**

Ítem	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Carga factorial
Si hay <i>bullying</i> entre estudiantes, la mayoría de profesores intervendría.	5,1%	11,4%	35,3%	48,2%	
La mayoría de estudiantes de mi escuela se tratan con respeto.	6,9%	22,9%	44,0%	26,2%	0,792
La mayoría de estudiantes en mi colegio se llevan bien.	3,8%	16,4%	49,3%	30,5%	0,832
Mi colegio es un lugar donde los estudiantes se sienten seguros.	2,8%	10,6%	49,1%	37,5%	0,635
Tengo miedo de sufrir <i>bullying</i> en mi escuela.	34,5%	30,1%	20,4%	15,1%	0,107

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 1, TLI = 1, RMSEA = 0.



**Tabla D.3.1.5. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Percepción de los estudiantes sobre la apertura en las discusiones de clase**

Ítem	Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Carga factorial
Los profesores motivan a los estudiantes a sacar sus propias conclusiones.	5,9%	5,1%	47,8%	41,1%	0,724
Los profesores motivan a los estudiantes a expresar sus propias opiniones.	2,1%	3,2%	30,7%	64,0%	0,747
Los estudiantes hablan de asuntos de actualidad política en clase.	9,2%	22,7%	49,1%	19,0%	0,405
Los estudiantes expresan opiniones en clase aun cuando sus opiniones son diferentes a la opinión de la mayoría de los demás estudiantes.	5,1%	11,2%	46,3%	37,4%	0,569
Los profesores motivan a los estudiantes a discutir, habiendo opiniones diferentes.	29,2%	19,2%	29,9%	21,7%	0,432
Los profesores presentan distintos puntos de vista sobre un problema cuando lo explican en clase.	5,8%	9,9%	42,3%	42,0%	0,583

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 0,97, TLI = 0,94, RMSEA = 0,08.

**Tabla D.3.1.6. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Discusión de asuntos políticos y sociales fuera de la escuela**

Ítem	Nunca o casi nunca	Mensualmente (al menos una vez al mes)	Semanalmente (al menos una vez a la semana)	A diario o casi a diario	Carga factorial
Hablar con tu(s) padre(s) sobre asuntos políticos o sociales	32,7%	31,0%	22,9%	13,4%	0,595
Hablar con amigos sobre asuntos políticos o sociales	57,2%	22,3%	13,8%	6,7%	0,688
Hablar con tu(s) padre(s) sobre lo que está sucediendo en otros países	20,4%	28,3%	31,1%	20,2%	0,637
Hablar con amigos sobre lo que está sucediendo en otros países	40,3%	28,4%	20,6%	10,7%	0,684

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 0,97, TLI = 0,92, RMSEA = 0,13.

**Tabla D.3.1.7. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Percepción de los estudiantes sobre la relación entre docentes y estudiantes en la escuela**

Ítem	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Carga factorial
La mayoría de mis profesores me tratan de manera justa.	3,3%	8,7%	49,3%	38,7%	0,589
Los estudiantes se llevan bien con la mayoría de profesores.	2,1%	12,9%	48,0%	37,0%	0,594
La mayoría de profesores están interesados en el bienestar de los estudiantes.	1,6%	5,8%	39,9%	52,7%	0,704
La mayoría de mis profesores escuchan lo que yo tengo que decir.	2,0%	8,1%	47,2%	42,8%	0,753
Si necesito ayuda adicional, la recibo de mis profesores.	2,7%	9,1%	48,8%	39,5%	0,678

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 1, TLI = 1, RMSEA = 0,02.

### D.3.2 Percepciones del docente

**Tabla D.3.2.1. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Percepción de los docentes sobre el acoso escolar**

Ítem	Nunca	Menos de una vez al mes	1 a 5 veces al mes	Más de 5 veces al mes	Carga factorial
Un estudiante le informó de comportamientos agresivos o destructivos de parte de otros estudiantes.	38,1%	47,2%	12,9%	1,8%	0,784
Un estudiante le informó que otro estudiante le había hecho <i>bullying</i> .	50,9%	40,1%	7,7%	1,3%	0,875
Un docente le informó que un estudiante le había hecho <i>bullying</i> a otro estudiante.	62,2%	32,4%	4,8%	0,7%	0,837
Un docente le informó que un estudiante ayudó a otro estudiante al que se le había hecho <i>bullying</i> .	72,0%	22,6%	4,8%	0,6%	0,817
Un estudiante le informó que a él o ella se le había <i>bullying</i> hecho por parte de un docente.	86,9%	11,5%	1,4%	0,3%	0,607
Un padre o madre de familia le informó que a su hijo o hija se le había hecho <i>bullying</i> por parte de otros estudiantes.	69,8%	27,0%	3,0%	0,3%	0,769
Un docente le informó que a él o ella se le había hecho <i>bullying</i> por parte de estudiantes.	84,1%	14,6%	1,1%	0,2%	0,706
Usted fue testigo de comportamientos de <i>bullying</i> por parte de estudiantes.	68,6%	26,4%	4,3%	0,7%	0,739

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 0,99, TLI = 0,99, RMSEA = 0,06.

**Tabla D.3.2.2. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Reporte de los profesores sobre actividades en las clases relacionadas con la educación cívica y ciudadana**

Ítem	Nunca	A veces	A menudo	Muy a menudo	Carga factorial
Los estudiantes trabajan en proyectos que involucran la recolección de información fuera del colegio (por ejemplo: entrevistas en el vecindario, encuestas a pequeña escala).	8,9%	59,0%	20,8%	11,3%	0,527
Los estudiantes trabajan sobre diferentes temas/problemáticas en grupos pequeños.	4,0%	32,0%	42,4%	21,7%	0,646
Los estudiantes participan en juegos de roles.	3,2%	41,9%	41,9%	13,0%	0,742
Los estudiantes discuten sobre asuntos de actualidad.	2,1%	20,1%	48,5%	29,3%	0,590
Los estudiantes investigan y/o analizan información recogida de diversas fuentes en internet (por ejemplo: wikis, periódicos en internet).	12,2%	44,6%	24,6%	18,6%	0,456
Los estudiantes proponen temas/asuntos para las siguientes clases.	14,6%	61,4%	18,4%	5,7%	0,614

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 0,96, TLI = 0,94, RMSEA = 0,09.

**Tabla D.3.2.3. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Percepción de los docentes sobre el clima de la clase**

Ítem	Ninguno o casi ninguno	Algunos	La mayoría	Todos o casi todos	Carga factorial
se llevan bien con sus compañeros de aula?	0,0%	4,0%	52,1%	43,8%	0,838
están bien integrados a la clase?	0,3%	11,8%	54,5%	33,4%	0,807
respetan a sus compañeros así tengan opiniones diferentes?	0,4%	13,5%	52,7%	33,4%	0,844
tienen una buena relación con los demás estudiantes?	0,2%	7,3%	54,2%	38,2%	0,889

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 1, TLI = 1, RMSEA = 0,03.

**Tabla D.3.2.4. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Actividades de formación docente en temas de educación cívica y ciudadana**

Ítem	No	Sí, durante mi formación en carrera	Sí, en mi formación continua	Sí, tanto en formación en carrera como continua	Carga factorial
Derechos humanos	13,6%	27,4%	25,7%	33,4%	0,583
Votaciones y elecciones	11,0%	22,9%	41,2%	25,0%	0,600
La comunidad global y las organizaciones internacionales	33,5%	19,9%	20,6%	26,0%	0,524
El medio ambiente y la sostenibilidad ambiental	11,0%	18,0%	39,1%	31,9%	0,596
La emigración e inmigración	16,1%	26,0%	36,2%	21,7%	0,717
Igualdad de oportunidades para hombres y mujeres	9,0%	14,5%	40,6%	35,9%	0,738
Los derechos y responsabilidades de la ciudadanía	8,0%	22,9%	34,8%	34,4%	0,792
La constitución y los sistemas políticos	20,4%	17,2%	34,4%	28,0%	0,726
El uso responsable del internet (por ejemplo: la privacidad, la confiabilidad de las fuentes, las redes sociales)	22,9%	11,7%	36,5%	28,9%	0,448
Desarrollo de un pensamiento crítico e independiente	12,8%	22,8%	27,0%	37,3%	0,694
Resolución de conflictos	12,0%	19,5%	33,2%	35,3%	0,662

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 0,97, TLI = 0,97, RMSEA = 0,11.

**Tabla D.3.2.5. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Percepción del docente sobre problemas sociales en la escuela**

Ítem	Nunca	A veces	A menudo	Muy a menudo	Carga factorial
Vandalismo	85,4%	12,3%	1,1%	1,2%	0,693
Inasistencia escolar	4,1%	76,1%	14,3%	5,4%	0,518
Intolerancia étnica	65,5%	30,8%	2,7%	1,0%	0,691
Intolerancia religiosa	74,5%	21,3%	2,9%	1,3%	0,617
<i>Bullying</i>	37,4%	53,5%	7,1%	2,0%	0,711
Violencia	46,2%	45,4%	6,1%	2,2%	0,767
Acoso sexual	86,3%	12,8%	0,6%	0,3%	0,730
Abuso de drogas	87,4%	11,0%	1,2%	0,4%	0,751
Abuso de alcohol	71,2%	24,4%	3,5%	0,9%	0,660

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 0,96, TLI = 0,95, RMSEA = 0,09.

**Tabla D.3.2.6. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Preparación de los docentes para la enseñanza de temas de educación cívica y ciudadana**

Ítem	No preparado/a	No muy preparado/a	Bien preparado/a	Muy preparado/a	Carga factorial
Derechos humanos	0,2%	11,4%	60,5%	27,9%	0,910
Votaciones y elecciones	0,2%	7,8%	60,6%	31,3%	0,761
La comunidad global y las organizaciones internacionales	2,7%	31,7%	55,4%	10,2%	0,671
El medio ambiente y la sostenibilidad ambiental	0,3%	13,5%	62,7%	23,4%	0,720
La emigración e inmigración	1,0%	12,8%	54,8%	31,4%	0,775
Igualdad de oportunidades para hombres y mujeres	0,2%	3,9%	53,2%	42,7%	0,854
Los derechos y responsabilidades de la ciudadanía	0,2%	5,5%	50,7%	43,5%	0,939
La constitución y los sistemas políticos	2,3%	17,6%	56,3%	23,8%	0,840
El uso responsable del internet (por ejemplo: la privacidad, la confiabilidad de las fuentes, las redes sociales)	3,4%	25,5%	53,2%	17,9%	0,587
Desarrollo de un pensamiento crítico e independiente	1,9%	10,9%	54,7%	32,6%	0,832
Resolución de conflictos	0,2%	13,3%	50,3%	36,2%	0,844

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 1, TLI = 1, RMSEA = 0,07.

**Tabla D.3.2.7. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Percepción de los docentes sobre la participación de los estudiantes en actividades cívicas de la comunidad**

Ítem	No	Sí	Carga factorial
Actividades relacionadas a la sostenibilidad ambiental (por ejemplo: ahorro de luz y agua, reciclaje)	30,5%	69,5%	0,616
Proyectos de derechos humanos	59,8%	40,2%	0,627
Actividades para grupos o personas menos favorecidas	52,0%	48,0%	0,608
Actividades culturales (por ejemplo: teatro, música)	23,4%	76,6%	0,527
Actividades multiculturales e interculturales en el barrio o comunidad (por ejemplo: promoción y celebración de la diversidad cultural, feria de comidas típicas)	26,2%	73,8%	0,637
Campañas de concientización, tales como campañas para que la gente tome conciencia de problemas sociales, campañas para que la gente tome conciencia de problemas medioambientales	33,4%	66,6%	0,692
Actividades orientadas hacia la protección del patrimonio cultural en la comunidad	43,9%	56,1%	0,678
Visitas a instituciones políticas (por ejemplo: Congreso, Palacio de gobierno)	88,5%	11,5%	0,313
Eventos deportivos	8,9%	91,1%	0,573

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 0,98, TLI = 0,98, RMSEA = 0,03.

**Tabla D.3.2.8. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Percepción de los docentes sobre el comportamiento de los estudiantes en la escuela**

Ítem	Ninguno o casi ninguno	Algunos	La mayoría	Todos o casi todos	Carga factorial
tienen una buena conducta al ingresar y salir del colegio?	0,1%	13,3%	61,2%	25,4%	0,793
tienen una actitud positiva hacia su propio colegio?	0,2%	12,4%	58,1%	29,3%	0,851
tienen una buena relación con los docentes y personal administrativo del colegio?	0,1%	5,2%	47,1%	47,7%	0,794
muestran cuidado por las instalaciones y los equipos del colegio?	1,0%	22,3%	51,8%	24,9%	0,765
mantienen una buena conducta durante los recreos?	0,2%	10,8%	60,2%	28,8%	0,843
muestran que se sienten parte de la comunidad escolar?	0,2%	7,2%	46,1%	46,5%	0,818

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 1, TLI = 1, RMSEA = 0,04.

**Tabla D.3.2.9. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Percepción del docente sobre la participación del docente en la escuela**

Ítem	Ninguno o casi ninguno	Algunos	La mayoría	Todos o casi todos	Carga factorial
Colaborar con otros docentes en la planificación de actividades de enseñanza	3,9%	26,7%	42,0%	27,4%	0,592
Ayudar a resolver situaciones de conflicto entre estudiantes en el colegio	1,2%	28,1%	45,2%	25,4%	0,704
Asumir tareas y responsabilidades además de la enseñanza (tutoría, proyectos escolares, etc.)	1,9%	25,0%	57,8%	15,3%	0,783
Ser parte activa de las actividades para mejorar el colegio	1,5%	17,5%	42,9%	38,0%	0,755
Ser parte de tutorías y consejerías	2,1%	29,9%	45,8%	22,2%	0,753

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 0,99, TLI = 0,99, RMSEA = 0,07.

### D.3.3 Percepciones del director

**Tabla D.3.3.1. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Reporte del director sobre la disponibilidad de recursos en la comunidad local**

Ítem	No	Sí	Carga factorial
Biblioteca pública	70,6%	29,4%	0,673
Cine	81,3%	18,7%	0,897
Teatro o sala de conciertos	85,4%	14,6%	0,779
Escuela de idiomas	77,4%	22,6%	0,957
Museo o galería de arte	90,5%	9,5%	0,770
Parque con juegos infantiles	67,2%	32,8%	0,759
Jardín o parque público	47,1%	52,9%	0,798
Centro religioso (por ejemplo: iglesia, mezquita, sinagoga)	19,2%	80,8%	0,526
Instalaciones deportivas (por ejemplo: piscina, canchas de tenis, básquetbol o fútbol)	29,8%	70,2%	0,533
Escuelas de música	87,8%	12,2%	0,766

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 0,98, TLI = 0,98, RMSEA = 0,06.



**Tabla D.3.3.2. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Reporte de los directores sobre actividades contra el acoso escolar**

Ítem	No	Sí	Carga factorial
Reuniones de docentes con el objetivo de coordinar actividades en contra del <i>bullying</i> .	12,5%	87,5%	0,647
Entrenamiento específico para proveer a docentes del conocimiento, las habilidades y la confianza para concientizar a los estudiantes sobre el <i>bullying</i> .	39,1%	60,9%	0,686
Sesiones de entrenamiento para docentes sobre el uso seguro y responsable del internet para evitar el <i>ciberbullying</i> .	63,1%	36,9%	0,874
Sesiones de entrenamiento para estudiantes sobre el uso responsable del internet para evitar el <i>ciberbullying</i> .	58,3%	41,7%	0,847
Reuniones con el objetivo de concientizar a los padres y madres de familia sobre el <i>ciberbullying</i> .	31,8%	68,2%	0,660
El desarrollo de un sistema para denunciar anónimamente los incidentes de <i>ciberbullying</i> entre estudiantes.	64,3%	35,7%	0,551
Actividades en el aula orientadas a concientizar a los estudiantes sobre el <i>bullying</i> .	7,4%	92,6%	0,728
Conferencias contra el <i>bullying</i> dadas por expertos y/o autoridades locales sobre el <i>bullying</i> en el colegio.	53,6%	46,4%	0,388

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 0,99, TLI = 0,99, RMSEA = 0,04.

**Tabla D.3.3.3. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Percepción de los directores sobre el acoso escolar**

Ítem	Nunca	Menos de una vez al mes	1 a 5 veces al mes	Más de 5 veces al mes	Carga factorial
Un estudiante informó al director/a del colegio comportamientos agresivos o destructivos de parte de otros estudiantes.	23,4%	54,9%	20,9%	0,8%	0,767
Un estudiante informó al director/a del colegio que él o ella sufrió <i>bullying</i> de parte de un docente.	69,7%	25,6%	4,7%	0,0%	0,761
Un docente informó al director/a que un estudiante sufrió <i>bullying</i> de parte de otros estudiantes.	51,8%	41,5%	6,7%	0,0%	0,908
Un docente informó al director/a que un estudiante ayudó a otro estudiante que estaba sufriendo <i>bullying</i> .	68,4%	26,2%	5,3%	0,0%	0,892
Un docente informó al director/a que él o ella estaba sufriendo <i>bullying</i> de parte de estudiantes.	77,5%	20,5%	2,0%	0,0%	0,749
Un padre o madre de familia informó al director/a que su hijo o hija estaba sufriendo <i>bullying</i> de parte de otros estudiantes.	45,9%	48,2%	5,9%	0,0%	0,892

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 1, TLI = 1, RMSEA = 0.

**Tabla D.3.3.4. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Percepción del director sobre el crimen en la comunidad**

Ítem	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Carga factorial
Crimen organizado	49,6%	29,8%	13,5%	7,1%	0,874
Pandillas juveniles	48,6%	32,1%	9,7%	9,5%	0,901
Crimen callejero	61,6%	22,0%	12,7%	3,7%	0,937
Acoso sexual	44,4%	37,4%	11,7%	6,5%	0,810
Consumo de drogas	50,0%	25,4%	15,1%	9,5%	0,920
Consumo de alcohol	21,3%	33,9%	25,0%	19,8%	0,745

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 1, TLI = 1, RMSEA = 0,11.

**Tabla D.3.3.5. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Percepción del director sobre pobreza en la comunidad**

Ítem	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Carga factorial
Baja calidad de vivienda	29,6%	25,9%	33,0%	11,5%	0,758
Desempleo	37,1%	2,6%	26,6%	33,7%	0,872
Pobreza	5,5%	26,3%	26,3%	41,9%	0,935

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 1, TLI = 1, RMSEA = 0.

**Tabla D.3.3.6. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Percepciones del director sobre el compromiso de la comunidad escolar**

Ítem	No la describe	La describe un poco	La describe relativamente bien	La describe muy bien	Carga factorial
Los docentes están involucrados/as en los procesos de toma de decisiones.	0,3%	6,5%	41,1%	52,1%	0,792
Los padres y madres de familia están involucrados en los procesos de toma de decisiones.	4,8%	21,5%	45,1%	28,5%	0,740
Las opiniones de los estudiantes son tomadas en cuenta en los procesos de toma de decisiones.	0,9%	9,7%	48,3%	41,1%	0,837
Las normas y reglamentos son seguidas por el personal docente y no docente, estudiantes, y padres y madres de familia.	0,0%	10,6%	33,5%	55,9%	0,608
Se les da a los estudiantes la oportunidad de participar activamente en decisiones sobre el colegio.	0,5%	18,3%	41,7%	39,4%	0,720
Se les da a los padres y madres de familia información sobre el desempeño del colegio y de los estudiantes.	0,0%	2,5%	26,5%	71,0%	0,659

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 0,98, TLI = 0,97, RMSEA = 0,12.

**Tabla D.3.3.7. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Reporte del director sobre prácticas asociadas al cuidado del ambiente en la escuela**

Ítem	No son implementadas	Son poco implementadas	Son relativamente implementadas	Son muy implementadas	Carga factorial
Recojo diferenciado de la basura	2,2%	26,8%	41,3%	29,7%	0,707
Reducción del desperdicio (por ejemplo: fomentar las loncheras que no generen desperdicios y limitar el uso de productos descartables de plástico)	6,0%	24,8%	46,5%	22,7%	0,796
La compra de productos ambientalmente responsables (por ejemplo: papel reciclado para imprimir, utensilios y platos biodegradables)	14,8%	35,1%	32,9%	17,2%	0,842
Prácticas de ahorro de energía	11,0%	16,6%	38,3%	34,0%	0,822
Afiches para promover conductas ambientalmente responsables de parte de los estudiantes	5,9%	19,8%	45,7%	28,7%	0,721

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 0,99, TLI = 0,98, RMSEA = 0,12.

**Tabla D.3.3.8. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Percepción de las oportunidades de los estudiantes para participar en actividades de la comunidad**

Ítem	Ninguno o casi ninguno	Algunos	La mayoría	Todos o casi todos	Carga factorial
Actividades relacionadas a la sostenibilidad ambiental (por ejemplo: el ahorro de luz, de agua, reciclaje)	2,7%	34,3%	31,0%	32,1%	0,684
Proyectos sobre los derechos humanos	8,9%	37,9%	39,1%	14,1%	0,541
Actividades para personas o grupos menos favorecidos	13,0%	38,8%	28,7%	19,5%	0,623
Actividades culturales (por ejemplo: teatro, música)	5,5%	21,4%	40,8%	32,3%	0,643
Actividades multiculturales e interculturales en el barrio o comunidad (por ejemplo: la promoción y celebración de la diversidad cultural, feria de comidas típicas)	5,9%	19,2%	31,3%	43,7%	0,604
Campañas de concientización, tales como campaña para que la gente tome conciencia de problemas sociales o ambientales	9,9%	23,2%	43,3%	23,7%	0,664
Actividades de protección del patrimonio cultural en el barrio o comunidad	11,4%	33,1%	41,0%	14,6%	0,635
Visitas a instituciones políticas (por ejemplo: el Congreso, Palacio de gobierno)	46,4%	27,2%	17,6%	8,7%	0,491
Eventos deportivos	1,5%	6,7%	29,4%	62,4%	0,446

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 0,95, TLI = 0,93, RMSEA = 0,11.

**Tabla D.3.3.9. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Percepción del director sobre el sentido de pertenencia de los estudiantes a la escuela**

Ítem	No la describe	La describe un poco	La describe relativamente bien	La describe muy bien	Carga factorial
Los estudiantes disfrutan el estar en este colegio.	0,0%	3,8%	32,0%	64,2%	0,730
Los estudiantes están activamente involucrados en sus estudios y deberes escolares.	0,0%	14,2%	59,4%	26,4%	0,698
Los estudiantes están orgullosos de este colegio.	0,2%	3,0%	33,9%	62,9%	0,923
Los estudiantes se sienten parte de la comunidad escolar.	0,0%	2,9%	27,7%	69,4%	0,961

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 1, TLI = 1, RMSEA = 0.

**Tabla D.3.3.10. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Percepción del director sobre la participación de los docentes en el gobierno de la escuela**

Ítem	Ninguno o casi ninguno	Algunos	La mayoría	Todos o casi todos	Carga factorial
Brinda recomendaciones útiles para mejorar el manejo del colegio.	1,8%	15,5%	46,3%	36,4%	0,705
Apoya la buena disciplina en todo el colegio.	0,4%	19,5%	37,3%	42,8%	0,877
Participa activamente en actividades para mejorar el colegio.	0,0%	14,7%	44,6%	40,6%	0,808
Fomenta la participación activa de los estudiantes en la vida del colegio.	0,1%	16,2%	40,8%	43,0%	0,906
Está dispuesto/a a ser miembro del concejo escolar, municipio escolar como representante de los docentes del colegio.	3,7%	37,1%	28,1%	31,1%	0,839

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 1, TLI = 1, RMSEA = 0.

**Tabla D.3.3.11. Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Percepción de los directores sobre el sentido de pertenencia de los docentes a la escuela**

Ítem	No la describe	La describe un poco	La describe relativamente bien	La describe muy bien	Carga factorial
Los docentes tienen una actitud positiva hacia este colegio.	0,3%	7,2%	36,1%	56,4%	0,910
Los docentes se sienten parte de la comunidad escolar.	0,6%	3,3%	38,4%	57,6%	0,952
Los docentes trabajan con entusiasmo.	0,4%	8,7%	38,1%	52,7%	0,882
Los docentes están orgullosos de este colegio.	0,8%	11,9%	39,0%	48,3%	0,787

a Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

b Índices de ajuste del factor: CFI = 1, TLI = 1, RMSEA = 0.

---

**Ministerio de Educación**

**Calle del Comercio 193,  
San Borja - Lima, Perú  
Telf: (511) 615-5800**

<http://www.gob.pe/minedu>

---



**PERÚ**

Ministerio  
de Educación