

CONOCIMIENTOS CÍVICOS EN MÉXICO

Un estudio comparativo internacional

FELIPE TIRADO SEGURA / GILBERTO GUEVARA NIEBLA

Resumen:

Se presenta una reflexión sobre la formación cívica basada en un estudio comparativo internacional, consistente en una replica ajustada del *Civic Education Study*. La investigación se realizó con 987 escolares mexicanos, de 14 años de edad, de tercero de secundaria. Aunque algunos resultados son críticos, no obtienen calificaciones tan bajas comparadas con la media internacional. En el análisis de respuestas por reactivos preocupa que los mexicanos muestran baja competencia para discernir entre hechos y opiniones, y que identifican a los partidos políticos, pero sin claridad de cómo opera el poder público. Se presentan los análisis de 14 factores sociodemográficos, para valorar su relación con el rendimiento escolar en la prueba, y uno de regresión múltiple efectuado con una variable latente construida para representar el capital cultural familiar, que es la que mejor explica la varianza. Finalmente, se discute sobre la formación cívica.

Abstract:

This article serves as a reflection on teaching civics, based on an international comparative study known as the Civic Education Study. The study was carried out with 987 Mexican school children, fourteen years of age and in the third year of secondary school. Although some results are critical, they are not exceedingly low in comparison with the international mean. Of concern in the analysis of responses is that the Mexican children show little skill in discerning between facts and opinions; they identify the political parties but do not clearly understand the operation of public power. The analysis of fourteen sociodemographic factors is presented to evaluate their relation to school achievement on the test. Multiple regression analysis is carried out with a latent variable constructed to represent the family's cultural capital, which best explains the variance. The article closes with a discussion of civic education.

Palabras clave: educación cívica, análisis comparativo internacional, educación media, metaevaluación, valores, México.

Key words: civic education, international comparative analysis, secondary education, meta-evaluation, values, Mexico.

Felipe Tirado Segura es profesor titular C, de tiempo completo, definitivo, de la División de Investigación, de la Facultad de Estudios Superiores-Iztacala de la UNAM. AV. De los Barrios s/n, Tlalnepantla, CP 54090, Estado de México, CE: ftirado@servidor.unam.mx

Gilberto Guevara Niebla es profesor de carrera titular A del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Circuito Interior, Ciudad Universitaria, s/n, CP 04510, México, DF. CE: gguevara@prodigy.net.mx

Trabajo Financiado por el Programa de Apoyos a Proyectos de Investigación núm: IN403900 de la UNAM.

Introducción

En el mundo contemporáneo se observan serios deterioros en las formas de convivencia y cohesión social. Inmerso en un proceso de globalización, con profundos y vertiginosos cambios, gobernado por el gran capital financiero, en competencias sin equilibrios, quiebras fraudulentas, corrupción e impunidad, se generan problemas sociales como el aumento de la desconfianza, la incertidumbre o la pérdida de valores que repercuten en delincuencia, drogadicción o pederastia. Todo esto impacta seriamente la formación cívica, que llega a signos dramáticos de ingobernabilidad como los linchamientos públicos.

De ahí que sea apremiante promover acciones que permitan frenar o mitigar esta tan compleja como preocupante problemática. Una de las acciones que pueden contribuir a ello es la formación cívica, en tanto ésta debe promover el comportamiento civilizado y ético, desarrollar el sentido de la democracia, educar a una ciudadanía que promueva la convivencia y la cohesión social indispensables para una vida civilizada.

La formación cívica es una tarea sumamente relevante pero también muy difícil de cultivar, ya que se inscribe en la complejidad de lo axiológico, se manifiesta en las actitudes y acciones de la vida cotidiana, en todos los ámbitos en que acontece la actividad humana, forma parte de la cultura. Y aunque es una responsabilidad de todos, una institución que particularmente debe atender esta responsabilidad es la escuela, en tanto, como lo señala Barba (2005:9), “la educación es, por naturaleza, una cuestión de valores, un proceso de formación moral”.

La educación constituye un elemento para promover la vida civilizada, en tanto fomenta valores como justicia, igualdad, equidad, probidad, responsabilidad, solidaridad, respeto, tolerancia, pluralidad, libertad. Deben ser parte esencial de la vida escolar, de las prácticas escolares cotidianas, enseñar con el ejemplo, practicar lo que se predica, crear un clima propicio, un *ethos*. Haciendo un análisis comparativo de diferentes programas, enfoques, modelos o propuestas en la formación escolar, Barba señala (2005:11), como síntesis, que una preocupación común “es la de reconstruir las bases de la convivencia humana”.

Investigación

Para contribuir a la educación cívica es importante reconocer su estado actual, promover la investigación que permita identificar y explicar sus

causas, de manera que se puedan sugerir opciones sustentadas para fortalecer la calidad de esta formación.

Para una evaluación de la educación cívica que se lleva a cabo en México, contrastada con otros países, se procedió a hacer un réplica ajustada del *Civic Education Study* (Torney-Purta *et al.* 2001) realizado por la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA).

El *Civic Education Study* corresponde a una investigación internacional muy completa. En 1971, la IEA emprendió su primer estudio internacional sobre educación cívica con la idea de contribuir, con indicadores empíricos, al entendimiento y mejoramiento de esta área de formación. Como resultado de ese estudio se concluyó que hay una diversidad compleja entre las naciones y que en ninguno de los diez países participantes se alcanzaban, uniformemente, niveles exitosos en la interiorización de valores cívicos. Se apreció que los estudiantes que tienen una vida escolar activa con toma de decisiones, obtienen mejores puntajes tanto en conocimientos como en actitudes antiautoritarias, en contraste con aquellos que se forman con procedimientos tradicionales, participando en ceremonias patrióticas, memorizando normas, personajes históricos y fechas puntuales (Torney-Purta, Oppenheim y Farnen, 1975).

En 1994 la IEA llevó a cabo un nuevo estudio, dada la serie de cambios profundos experimentados en las últimas décadas como la participación de la mujer en la política y el mercado laboral, la caída de las estructuras políticas en Europa del Este, la globalización económica, las nuevas estructuras supranacionales como la Unión Europea, la acentuada migración, la creciente interdependencia política y ambiental, los impactos de los medios masivos y la intercomunicación electrónica. Se concluyó que estas circunstancias forman nuevos contextos que trascienden filiaciones étnicas, lingüísticas y religiosas, trastocan las concepciones nacionalistas, por lo que se estimó necesario analizar y repensar las concepciones de la formación cívica.

Algunas de las razones que impulsaron a la IEA a promover un segundo estudio –realizado en dos fases– y que atrajeron nuestro interés son: qué significan estos cambios para los jóvenes en sus valores y sentido de identidad nacional y ciudadana, qué actitudes se están generando; cómo reaccionar ante el desempleo, la violencia entre etnias o grupos religiosos, ante la profunda desconfianza que se ha generado en los gobiernos; qué debe o puede hacer la educación formal ante estas nuevas circunstancias.

Primera fase

Esta etapa duró cuatro años de trabajo. Para ello se integró un comité internacional con la participación de 24 países. Se definió como propósito identificar y examinar, en un marco comprensivo, las maneras explícitas e implícitas en que los estudiantes son política y culturalmente formados, explorando cómo se interiorizan los valores para llegar a ser ciudadanos.

El comité acordó un marco conceptual, basado en dos teorías psicológicas contemporáneas: la aproximación ecológica de Bronfenbrenner (1988) y la de cognición situada, planteada por Lave y Wenger (1991).

En la aproximación de Bronfenbrenner se plantea un modelo conceptual de círculos concéntricos: en el centro se ubica al individuo con sus particularidades (género, edad, intereses, etcétera); está circunscrito por un microsistema conformado por la familia, la escuela, los compañeros y la comunidad; éste integra y está rodeado por un mesosistema compuesto por instituciones sociales como las de gobierno, iglesias, salud, partidos políticos o medios de comunicación y, a su vez, está circunscrito por actitudes e ideologías de la cultura dominante, que se van modificando en un cronosistema dado en el devenir del tiempo. El discurso y las prácticas concernientes a los valores cívicos se constituyen, entre otros, en la interacción familiar, con amigos, vecinos, compañeros escolares, profesores, medios de comunicación e iglesias.

La tesis de la cognición situada enfatiza que hay aspectos contextuales y culturales que favorecen o determinan los fenómenos de apropiación de conocimientos. El pensamiento es, en buena parte, detonado y modulado por las circunstancias dadas en el ambiente o contexto. De aquí que las organizaciones sociales, y sus procedimientos de operación, constituyen arreglos culturales que definen significados y significación, propician aprendizajes; reconociendo así que, virtualmente, todas las instituciones sociales están implicadas en la formación cívica: la familia, medios masivos, organizaciones religiosas, gobierno, movimientos sociales y, obviamente, la escuela.

Definido el marco conceptual, se formularon 18 tópicos para explorar la formación cívica con una visión etnográfica constructivista en el contexto de cada país participante, alertando de revisar y reflejar la diversidad de su propia situación. Bajo una serie de tópicos guía se hicieron entrevistas a personas o grupos implicados como profesores, estudiantes, directivos escolares, inspectores, autoridades educativas, comisiones gubernamentales, líderes políticos y de opinión. Los tópicos guía se basan en definir los derechos y obligaciones de los ciudadanos, la interpretación de la historia

predominante, identificar los textos, eventos históricos, ideas o principios que se consideran más relevantes.

Así, cada país realizó una síntesis de su estudio, con una introducción al sistema educativo nacional, el papel, el estatus y la visión de la educación cívica dominante, el plan curricular y las actividades que se realizan para concretarlo. El resultado de esta fase fue la edición de un reporte de los 24 estudios de casos nacionales, acompañado de un sumario general (Torney-Purta, Schwille y Amadeo, 1999). En ese trabajo se señala que la formación cívica despierta una gran preocupación en los países participantes, aunque no se le da la importancia que se le debería otorgar.

Segunda fase

La información recopilada, analizada, organizada y consensuada en la primera fase fue la base para la segunda. Consistió en elaborar un cuestionario de conocimientos, habilidades, opiniones y actitudes sobre contenidos cívicos, y aplicarlo a muestras representativas de escolares de 14 años, en 28 países. En la tabla 1 se reporta el puntaje obtenido en la escala IEA por cada país en la sección de conocimientos cívicos.

TABLA 1
Puntaje obtenido en la escala IEA. Conocimientos cívicos

País	Puntaje	País	Puntaje
1 Polonia	111	15 Dinamarca	100
2 Finlandia	109	16 Rusia	100
3 Ciprios	108	17 Inglaterra	99
4 Grecia	108	18 Suecia	99
5 Hong Kong	107	19 Bulgaria	98
6 Estados Unidos	106	20 Suiza	98
7 Italia	105	21 Portugal	96
8 Republica Eslovaca	105	22 Bélgica	95
9 Noruega	103	23 Estonia	94
10 Republica Checa	103	24 Lituania	94
11 Australia	102	25 Letonia	92
12 Hungría	102	26 Rumanía	92
13 Eslovenia	101	27 Chile	88
14 Alemania	100	28 Colombia	86

Se seleccionaron a estudiantes de 14 años por varias razones, entre ellas: *a)* por ser la edad en que se suele terminar el ciclo escolar básico obligatorio en la mayoría de los países; *b)* a una edad mayor hay un considerable abandono del sistema escolar; *c)* los estudios de la IEA suelen explorar esta edad; y *d)* el estudio antecedente, de 1971, se realizó con escolares de 14 años.

En el estudio participaron cerca de 90 mil sustentantes. El cuestionario explora los tópicos identificados en la primera fase, tales como procesos electorales, derechos individuales, identidad nacional, participación política, etcétera.

Se desarrollaron reactivos apropiados para evaluar conocimientos, habilidades de interpretación (distinguir hechos de opiniones), comprensión de conceptos, actitudes y opiniones. La prueba quedó integrada por 38 ítems de conocimientos y habilidades, y 136 de actitudes y opiniones. Los reactivos fueron piloteados y se seleccionaron los que obtuvieron parámetros psicométricos aceptables en el modelo clásico, IRT y análisis factorial confirmatorio.

Estudio comparativo

El presente estudio se llevó a cabo con base en la investigación realizada por la IEA en la segunda fase; replica la aplicación de la mayoría de los reactivos cuyos resultados se hicieron públicos (15 de conocimientos y habilidades de interpretación y 71 de actitudes y opiniones) (Torney-Purta, *et al.* 2001). Para este trabajo también se incorporaron al cuestionario cinco reactivos de civismo del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I), con lo que se fortalecen, sustantivamente, las potencialidades del análisis al poder relacionar con las aplicaciones del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) que corresponden a cientos de miles de casos. Además, el cuestionario incluyó 16 reactivos elaborados por los autores para este trabajo (5 de conocimientos y 11 de actitudes). Al finalizar la prueba se tomaron las características de la población encuestada a partir de 14 preguntas (variables de población como género, edad, escolaridad de los padres, ingreso familiar, etcétera).

Dada la extensión del estudio y los límites de esta publicación, en este reporte sólo se presentan y analizan los resultados de la primera sección, que corresponde a los 25 reactivos de conocimientos, para lo que se utilizó el programa SPSS (SPSS Inc., 2003).

Análisis de resultados

Población

La encuesta se realizó entre 2002 y 2003, se intentó aplicar a muestras aleatorias en diferentes entidades federativas del país, lo que no fue posible debido a indisposición, falta de coordinación y otras dificultades encontradas en diversas escuelas. Así, se decidió aplicar el cuestionario de la manera más amplia posible en diferentes niveles de escolaridad, comprendiendo que se trataría de obtener datos indicativos mas no resultados representativos de la población.

El número de aplicaciones fue de 4 mil 917 casos, en ocho entidades. Para los primeros análisis, la base fue robustecida desagregando aquellos que tenían respuestas contradictorias o inverosímiles, así como los que estaban incompletos; de tal forma, quedaron 4 mil 279 registros, con la distribución por entidades federativas que se aprecia en el cuadro 1.

CUADRO 1

Distribución por entidades federativas

Entidad	Núm.	%
1 Chiapas	491	11.50
2 Tlaxcala	421	09.80
3 Oaxaca	333	07.80
4 Jalisco	496	11.60
5 Zacatecas	494	11.50
6 Estado de México	756	17.70
7 Distrito Federal	1152	26.90
8 Hidalgo	135	03.20
Sin especificar	1	00.02
Total	4 279	100.00

Al observar la distribución por el factor edad, se vio que casi tres cuartas partes de los encuestados eran estudiantes entre 13 y 15 años (3 mil 107 = 73%), edades próximas a la considerada en el estudio de la IEA que fue de 14 años (cuadro 2). Al analizar las calificaciones se observa una proyección

ascendente, donde los menores obtienen las notas promedio más bajas y los mayores las más altas, diferencias que resultan, en un análisis de varianza, estadísticamente significativas ($p < 0.000$) entre los escolares de 13 años con respecto a los de 14 y 15 años; por lo que se concluye que la edad es un factor asociado relevante con el rendimiento en la prueba.

CUADRO 2

Distribución por edad

Edad	Media	Núm.	Desv. típ.
13 años	45.9	491	18.8
14 años	53.1	1 452	19.6
15 años	54.3	1 164	18.7
Total	52.4	3 107	19.3

La distribución por el nivel de escolaridad en los encuestados de 13 a 15 años de edad permite apreciar una calificación ascendente. Los de primer grado obtienen las notas promedio más bajas, luego los de segundo y, finalmente, los de tercero, diferencias que son estadísticamente significativas ($p < 0.000$) en todos los casos; por lo que igualmente se concluye que el grado de escolaridad es un factor relevante asociado con el desempeño en la prueba (cuadro 3).

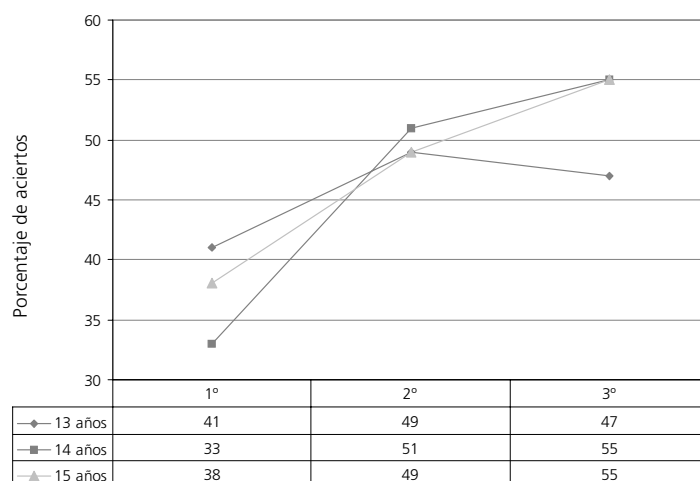
CUADRO 3

Distribución por escolaridad

Grado	Media	Núm.	Desv. típ.
1° secundaria	38.0	161	16.8
2° secundaria	49.3	705	19.6
3° secundaria	55.1	1 901	18.9
Total	52.6	2 767	19.4

Es muy interesante apreciar en la gráfica 1 el efecto extraedad que, probablemente, se deba a la reprobación (14 años en 1º grado) o doble reprobación (15 años en 1º), donde se observan calificaciones promedio por abajo de 22 y 17 puntos porcentuales con respecto al grado típico de la edad.

GRÁFICA 1



De lo anterior se observa que tanto la edad como el grado de escolaridad hacen diferencias significativas, por ello *los análisis subsecuentes se hacen sólo con los 987 casos que corresponden a los estudiantes de 14 años que se encuentran en el tercer grado de secundaria*, que atañen a la moda (71%) de los encuestados y que corresponde a la definición operativa de la población estudiada en el *Civic Education Study* del IEA (escolares de 14 años cursando el grado en que se encuentra la moda). En la aplicación del examen del *Programme for International Student Assessment* (PISA) se considera como criterio para seleccionar las muestras a estudiantes de 15 años de edad, sin importar su grado de escolaridad. Por los datos reportados, consideramos que es más apropiado el criterio que utiliza la IEA: jóvenes que estén en el mismo grado escolar en que se encuentre la moda de la edad a estudiar.

Fortaleza del cuestionario

El cuestionario debiera ser muy sólido, en tanto se conforma en su mayoría (80%) con reactivos elaborados por la IEA y el CENEVAL (5%). Ambas instituciones exigen el cumplimiento de una serie de normas muy rigurosas

para aprobar la aplicación de sus reactivos. Sin embargo, en los resultados de esta investigación es interesante observar algunos aspectos que invitan a reflexionar.

En las pruebas del poder de discriminación de los reactivos (27% sup. – 27% inf. / N) se observó una media de 0.47 para el caso de las preguntas de la IEA, casi igual a las del CENEVAL (0.46) y de 0.32 en las cinco preguntas formuladas para este estudio. El mejor reactivo, considerando su poder de discriminación, fue uno del CENEVAL (A20 – 0.66). De los de este Centro, 40% discrimina por arriba de 0.50; de los del IEA también 40% cumple esta condición, y 20% de los propios del estudio.

El coeficiente alfa de confiabilidad de los 25 reactivos de conocimientos es de 0.744; observando que al retirar tres, el valor alfa subía a 0.757, se procedió a hacer los análisis y comparaciones con ambos arreglos. Considerando sólo los 15 reactivos de la IEA, el valor alfa es de 0.683, lo que permite apreciar que la incorporación de los otros mejoró la confiabilidad en la evaluación.

La calificación media de los 25 reactivos fue de 51.8% de aciertos, porcentaje muy cercano al valor ideal (50%), es decir, la prueba de conocimientos no resultó fácil ni difícil para los encuestados. La desviación típica es 17.4. La asimetría es de -0.089 (err tip .078) y la curtosis -0.499 (err tip .156), dado que estos valores son cercanos a cero, se estima que la distribución tiene una aproximación aceptable en términos de una curva normal.

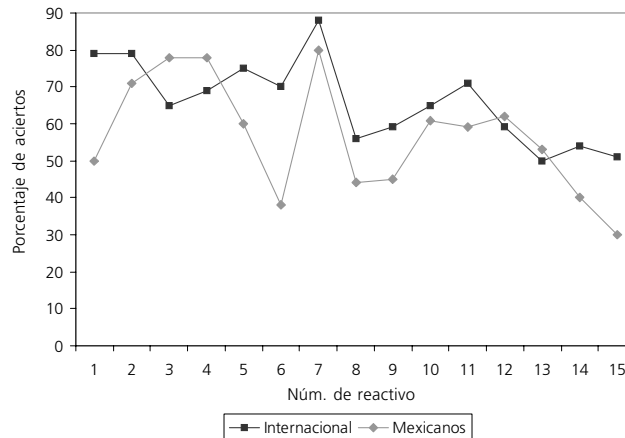
Al considerar sólo los 15 reactivos en que se pueden hacer comparaciones internacionales, la población mexicana obtuvo una media de 56.3% aciertos, 8.7% por debajo de los 28 países participantes en el estudio de la IEA, que fue de 65%. En cuatro reactivos la población mexicana está por arriba de la media internacional. De aquí que se estime que la posición de los escolares mexicanos en esta área temática no resulta tan baja como ha ocurrido en otros estudios internacionales, tales como en el PISA o en el *Trends in Mathematics and Science Study* (TIMSS).

Reactivos

El aspecto cualitativo en un examen radica en qué se pregunta, de aquí que se analicen algunos reactivos que resaltan por ciertas singularidades.

En dos de los cuatro reactivos en que los mexicanos obtuvieron una calificación superior al grupo internacional, hay diferencias considerables (12.9 y 8.9% por arriba de la media), en la gráfica 2 pueden observarse los valores correspondientes a los reactivos 3 y 4.

GRÁFICA 2
Reactivos IEA



En uno de los reactivos, dado un contexto, debe reconocerse qué caso corresponde a una discriminación femenina cuando se le deniega el empleo (respuesta = por ser madre). En el otro se requiere comprender por qué es importante que en un país democrático haya muchas organizaciones de participación (respuesta = para que haya oportunidad de expresar diferentes puntos de vista). Es satisfactorio apreciar este resultado en reactivos que demandan un nivel de comprensión:

Se proporciona el reactivo 04 y sus resultados en porcentaje de aciertos por países, incluyendo a México

R04. En un país democrático, es importante tener muchas organizaciones donde las personas puedan participar, porque esto permite...

- a) Que un grupo defienda a los miembros que sean arrestados.
- b) Que hayan muchas fuentes de impuestos para el gobierno.
- c) Que hayan oportunidades de expresar diferentes puntos de vista.*
- d) Que el gobierno difunda nuevas leyes.
- e) No sé.

1 Finlandia	82	14 Suecia	70
2 Ciprios	80	15 Chile	69
3 Hong Kong	79	16 Noruega	69
4 Inglaterra	79	17 Bélgica	68
5 Australia	78	18 Rusia	68
México	78	19 Suiza	68
6 Estados Unidos	78	20 Alemania	67
7 Polonia	78	21 Eslovenia	62
8 Grecia	76	22 Estonia	61
9 Rep. Checa	76	23 Lituania	61
10 Dinamarca	75	24 Colombia	60
11 Rep. Eslovaca	75	25 Portugal	59
12 Bulgaria	71	26 Letonia	55
13 Italia	71	27 Rumania	48
		28 Hungría	46

En cuatro de las 15 preguntas de la IEA, los estudiantes mexicanos puntuaron muy por debajo (menos de 15 puntos porcentuales) de la muestra internacional, véanse los reactivos 1, 6, 14 y 15 en la gráfica 2 (22.5, 30.2, 16 y 27.3%). Un problema parece centrarse en la dificultad para diferenciar hechos de opiniones (reactivos 14 y 15), lo que es relevante y preocupante por tratarse de una importante habilidad que refleja una capacidad cognoscitiva de discernimiento básica:

Se proporciona el reactivo 15 y sus resultados en porcentaje de aciertos por países, incluyendo a México

1 Estados Unidos	69	15 Polonia	50
2 Finlandia	68	16 Hungría	48
3 Ciprios	63	17 Estonia	46
4 Noruega	59	18 Rep. Checa	46
5 Australia	58	19 Bulgaria	44
6 Hong Kong	57	20 Eslovenia	44
7 Suiza	56	21 Rep. Eslovaca	44
8 Italia	55	22 Bélgica	42
9 Dinamarca	54	23 Letonia	42
10 Inglaterra	54	24 Rumania	39
11 Suecia	54	25 Lituania	35
12 Alemania	53	México	27
13 Grecia	53	26 Chile	26
14 Rusia	52	27 Colombia	26
		28 Portugal	25

R15. Tres de estas afirmaciones son opiniones y una es un hecho. ¿Cuál de las siguientes es un HECHO?

a) Las personas con ingresos muy bajos no deberían pagar impuestos.

b) En muchos países los ricos pagan impuestos más altos que los pobres.*

c) Es justo que algunos ciudadanos paguen impuestos más altos que otros.

d) Las donaciones de caridad son la mejor forma de reducir las diferencias entre ricos y pobres.

e) No sé.

En un análisis de metaevaluación resulta importante apreciar la intravariabilidad, es decir, las diferencias que muestra una población como el caso de los escolares mexicanos que, en el reactivo 15, se colocan entre la posición 25 y 26; en tanto que en el 4 se encuentran entre los puestos quinto y sexto. No se reporta la ubicación media de México en la tabla general de puntajes porque el reporte de la investigación internacional no ofrece los elementos suficientes para hacerlo.

Otro problema fue reconocer la definición o propiedades de una ley (reactivo 1). Uno más consistió en comprender el sentido político en una democracia (reactivo 6), se reproduce esta pregunta por varias razones: es

la que presenta la diferencia más amplia con respecto a la muestra internacional (30.2 puntos abajo), sólo uno de los 28 países participantes obtuvo un puntaje menor; además, en los datos que a continuación se exponen puede apreciarse que en una de las opciones equivocadas (distractor), cerca de la mitad de los sustentantes mexicanos la seleccionaron (d), lo que nos invitó a hacer una revisión:

R06. En un sistema político democrático, ¿quiénes de los siguientes deberían gobernar el país?

- a) Líderes morales o religiosos.
- b) Un grupo pequeño de personas con buena educación.
- c) *Representantes elegidos popularmente.**
- d) Expertos en materias de política y gobierno.
- e) No sé.

RESPUESTAS (%):

a	b	c*	d
1.2	5.6	40.8	48.9

Da la impresión de que este reactivo fue contestado más en términos de opinión que de conocimientos, queriendo señalar que los expertos *deberían* gobernar y no necesariamente los que son elegidos popularmente. Es factible que esto pueda deberse al contexto político de desilusión que hay en el país y por una palabra mal empleada o traducida (“*ought to*” por “debería”, en lugar de “debe”). Con base en una solicitud formulada *ex profeso* a los responsables de la aplicación del estudio en Chile, nos reportaron que de sus estudiantes, 53.7% seleccionó la opción “c” y 33.4% la “d”, lo que refuerza nuestra hipótesis de una palabra mal empleada o traducida.

Aquí lo más relevante es hacer una metaevaluación y apreciar la susceptibilidad semántica que implica la construcción de reactivos, advirtiéndole que su análisis en pruebas de gran escala suele limitarse a los indicadores estadísticos; casi nunca se atienden las implicaciones cualitativas de orden semántico y su significación dado el contexto.

Es interesante apreciar que los resultados de este reactivo contrastan con otro que incorporaron los autores de este estudio, donde se explora la misma concepción (la democracia), pero el número de aciertos es significativamente mayor (+24.9%):

R24. Un estado o gobierno democrático se distingue porque:

- a) La presidencia dura un periodo determinado.
- b) Hay partidos políticos.
- c) Los diputados hacen las leyes.
- d) Los ciudadanos eligen a sus gobernantes.*
- e) No sé.

RESPUESTAS (%):

a	b	c	d*
14.4	10.4	5.3	65.7

De aquí que al contrastar los resultados de las preguntas 6 y 24, que aluden al mismo contenido de conocimientos, nos encontramos con una muy marcada diferencia, la que nos debe alertar en la lectura e interpretación de resultados de pruebas estandarizadas.

En otro reactivo (5), que a continuación se presenta, la población mexicana puntuó 14.7% por abajo de la media internacional, donde también parece que un grupo (16.4%) está respondiendo más con base en el contexto político del país:

R05. En los países democráticos, ¿qué función tiene la existencia de más de un partido político?

- a) *Representar diferentes intereses en el Congreso.**
- b) Limitar la corrupción política.
- c) Evitar manifestaciones políticas.
- d) Estimular la competencia económica.
- e) No sé.

RESPUESTAS (%):

a*	b	c	d
60.3	16.4	6.1	7.2

De los cinco reactivos del EXANI-I, tres tienen un nivel taxonómico de comprensión de conceptos y dos de principios. Comparando los indicadores obtenidos en la aplicación del CENEVAL (1999) con la de este estudio (2003), se aprecia que en el orden de dificultad y de la relación discriminante no se corresponden, llega haber discrepancias en nivel de dificultad que van de 3.2 hasta 15.4% (cuadro 4).

CUADRO 4
Comparación entre indicadores

Reactivo	1999 Dificultad (%)	2003 Dificultad (%)	Diferencia (%)	1999 Discrimina.	2003 Discrimina.
R16	25.8	41.2	+ 15.4	1.27	0.27
R17	48.7	45.5	- 03.2	1.08	0.51
R18	50.2	44.1	- 06.1	1.18	0.41
R19	45.2	32.3	- 12.9	1.54	0.44
R20	68.6	58.9	- 09.7	0.83	0.66

Ciertamente se debe precisar que aunque son poblaciones similares no son equivalentes. En el caso del EXANI-I se trata de egresados de secundaria o muy próximos a concluir, que aspiran a ingresar a una institución de educación media superior (15 años promedio, secundaria terminada); de aquí que llama la atención en el reactivo 16, que los escolares de 14 años obtengan 15.4% puntos por arriba. En este reactivo se trata de comprender en qué consiste la Constitución general de la república:

R16. Es el conjunto de normas que establece la organización de los poderes públicos, la protección de los recursos naturales y la situación de **todos** los ciudadanos frente al Estado.

- a) Ley agraria
- b) Constitución estatal
- c) Código civil
- d) Código penal
- e) Constitución nacional

Entre otros resultados específicos que llaman la atención, pero que no forman parte de los reactivos IEA, se encuentra que 88.1%, de los 987 encuestados, confunde niveles de gobierno (federal, estatal y municipal); 68% no identifica los principios que constituyen la legitimidad de un acto (razonable, justo y equitativo); 64.2% no reconoce la división de poderes (Ejecutivo, Legislativo y Judicial) y 54.5% no diferencia la función de su división (equilibrio entre poderes). Esto contrasta con que sólo 15.6% no pudo reconocer a los tres partidos dominantes en el Congreso (PAN, PRD, PRI).

Con base en el análisis de reactivos expuesto, al parecer los sustentantes reconocen a los actores políticos, pero hay poca claridad de cómo se constituye y opera el poder público. Esto puede ser resultante de la desmedida propaganda política que promueven los partidos, aunado a que en los medios sobresale el escándalo político así como la pobre claridad conceptual recibida en la escuela. Para ejercer con lucidez sus derechos políticos, una ciudadanía requiere comprender la configuración y funciones de los poderes públicos, reconocer los intereses y planes de gobierno que representan las distintas opciones partidistas; de aquí que estas ausencias sean preocupantes.

Variables de población

Con el propósito de analizar algunos factores que puedan estar asociados con el rendimiento escolar se exploraron 14 variables de población: género, edad, número de hermanos, con quién se convive, número de personas con que se convive, recepción de periódico en casa, número de libros en casa, expectativa de seguir estudiando en años, expectativa del nivel de estudio a alcanzar, nivel de escolaridad de la madre, nivel de escolaridad del padre, tiempo dedicado a ver televisión por semana, grado de escolaridad que cursa, e ingresos familiares.

La congruencia general de cómo se distribuyen los datos en las variables de población exploradas nos ofrecen buenos índices de confianza, en tanto la consistencia observada permite apreciar que, al parecer, los encuestados respondieron con veracidad.

Al realizar los análisis de varianza considerando los 14 factores de las variables de población, se encontró que en todos hay diferencias estadísticamente significativas con excepción de dos: el género –en donde la media de calificación de mujeres y hombres fue de 52.7 y 51.0%, respectivamente, lo que hace una diferencia de sólo 1.7 puntos porcentuales– y la diferencia que se da entre aquellos que indicaron recibir periódico en su casa (51.9% calificación promedio) y los que no (51.8%), que es de sólo 0.01 por ciento.

Las variables donde se observan las diferencias más contrastadas se dan tanto por las personas con quien se convive como por el número de cohabitantes. Quienes viven con la madre (53.8% calificación promedio) o los padres y hermanos (53.1%) obtienen puntajes superiores a los que sólo conviven con el padre (41.3%) y muy superiores a quienes viven en

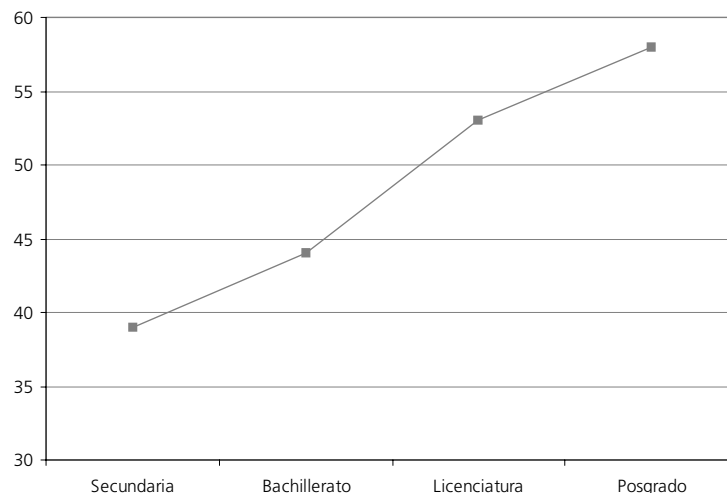
pareja (29.3%), aunque estos últimos son muy pocos (0.3% de los encuestados), las dificultades de su situación (recuérdese que tienen 14 años) se reflejan en su calificación promedio. Quienes conviven con cuatro personas, lo que corresponde a una familia pequeña, son los que obtuvieron el puntaje más alto (53.3%), a diferencia de los que viven solos (27.2%), que puede reflejar una situación de abandono.

El segundo factor que exhibe las diferencias más amplias en las calificaciones promedio, lo representan las expectativas de estudio del alumno, tanto por el número de años que estima seguir en la escuela (ningún año = 36.1% calificación promedio, contra 9 a 10 años = 57.6%), como por el nivel educativo que espera alcanzar (secundaria = 39.5% contra posgrado = 57.6%) (gráfica 3).

En los análisis de varianza las diferencias son estadísticamente significativas ($p < 0.000$) y la correlación de estas variables es de +0.60 (estadísticamente significativa al nivel de $p < 0.01$), lo que confiere un buen nivel de confianza. Estos indicadores permiten apreciar la relevancia que tiene en el desempeño educativo la motivación o aprecio por la formación escolar por parte del alumno.

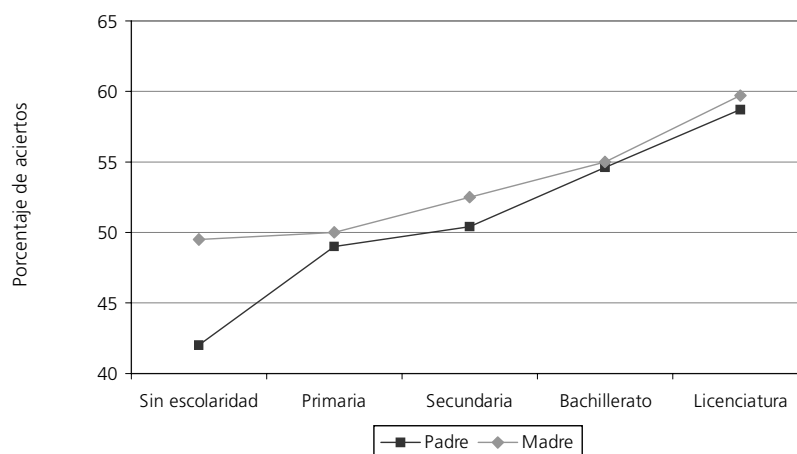
GRÁFICA 3

Nivel de estudios que se espera alcanzar



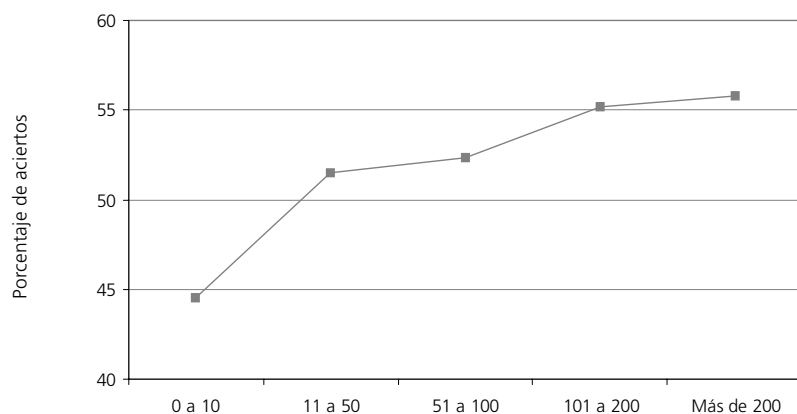
El siguiente factor en que se observan las diferencias más importantes se da en función de la escolaridad de los padres. Como puede verse en la gráfica 4, es claro que a mayor escolaridad de los padres la calificación promedio de los hijos es mejor, haciendo evidente el efecto asociado.

GRÁFICA 4
Escolaridad de los padres



De manera análoga se observa una clara vinculación entre el número de libros disponibles en casa y la calificación obtenida en el examen (gráfica 5).

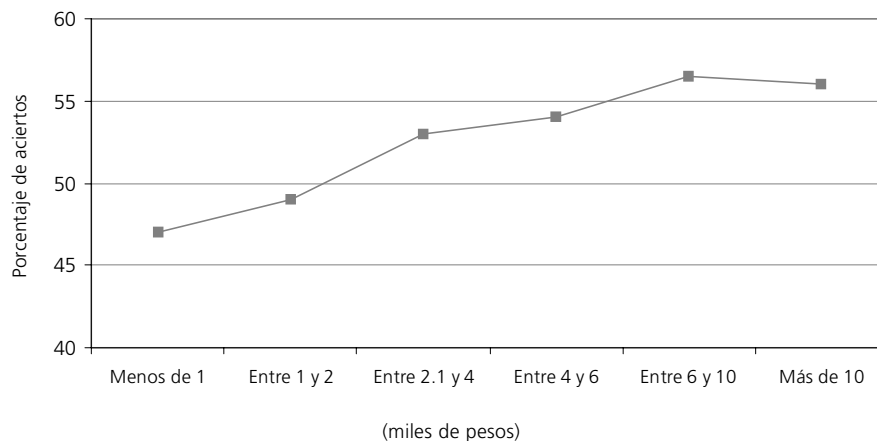
GRÁFICA 5
Número de libros en casa



La escolaridad del padre, la madre y el número de libros en casa correlacionan en forma positiva y significativa (+0.53, +0.28 y +0.21, respectivamente). Esto permite presumir que el ambiente cultural familiar es un factor sustantivo para el desempeño escolar, como se observa en los estudios que se hicieron con todas las bases del EXANI-I, que incluyen a más de 3.5 millones de casos (Tirado, 2004).

El ingreso familiar promedio del educando es otra variable donde se ve claramente reflejado en el desempeño. En la gráfica 6 se aprecia que quienes tienen los menores recursos obtuvieron las calificaciones más bajas; en la medida en que la percepción familiar es mayor, el porcentaje de acierto se incrementa hasta llegar a los niveles más altos. Es importante apreciar que el grupo que obtuvo la mejor calificación promedio no corresponde al que tiene los ingresos más altos.

GRÁFICA 6
Ingreso familiar



Prosiguiendo con el análisis de variables de población, los datos muestran que en cuanto el número de hermanos aumenta, hay una tendencia descendente en la calificación promedio (disminuye en la medida en que aumenta la cantidad de hermanos); aunque en el caso del hijo único no es el grupo con la mejor calificación, ya que el que obtuvo la puntuación más alta corresponde a quienes tienen un solo hermano.

La última variable corresponde al tiempo dedicado a ver televisión por semana. Quienes nunca o casi nunca la ven son los que obtienen la calificación más baja (46.2% de aciertos promedio); probablemente se trata de casos cuyas condiciones socioeconómicas son tan precarias que no tienen televisor en casa. Aquí sorprende que quienes señalaron el mayor número de horas de ver televisión a la semana (más de 25), sean los que tuvieron las mejores calificaciones (55.6%); contrario a lo que generalmente se supone: los que la ven deben ser malos estudiantes. También puede ocurrir que la escala no fue la apropiada, en tanto el valor más alto (más de 25 horas) no permite diferenciar a los valores que llegan a ser disruptivos con el estudio.

Con los datos obtenidos se puede suponer que los factores familiares culturales como la escolaridad de los padres, el número de libros en casa y la motivación por el estudio resultan más relevantes en el logro escolar que el nivel de ingresos económicos, tanto por la magnitud de las diferencias como por la consistencia que presentan los datos. Aunque, ciertamente, hay una covarianza entre estos factores, por ejemplo, el nivel de escolaridad de los padres se correlaciona claramente con los ingresos familiares ($r = 0.40$).

Para ahondar en el análisis sobre el posible peso del capital cultural familiar como determinante en los resultados alcanzados por los alumnos llevamos a cabo –con la colaboración de Andrés Sánchez Moguel– un análisis de regresión factorial múltiple. Inicialmente, se construyeron varios modelos donde las variables poblacionales observadas se utilizaron en busca del mejor ajuste. Posteriormente, considerando las asociaciones entre los factores que mejor se ajustaban, y atendiendo el hecho de que éstos se relacionan de manera variada, se decidió construir una variable latente, que llamamos “capital cultural familiar”, a partir de sus indicadores indirectos (número de libros, nivel de escolaridad de los padres). Para ello, se utilizó el programa Lisrel de ecuaciones estructurales (Jöreskog y Sörbom, 2005), empleando el procedimiento detallado por Mels (2004:cap. 8).

Una vez definida esta nueva variable latente, se corrió un análisis lineal de regresión múltiple. El modelo más parsimonioso (es decir, que explica la mayor cantidad posible de varianza de la calificación utilizando el menor número de variables) tiene una R^2 de 0.134, e incluye como variables independientes las que se muestran en el cuadro 5.

CUADRO 5

Modelo	Coeficiente no estandarizado		Coeficiente estandarizado		t	Sig.
	B	Estd. error	Beta			
6 (Constante)	9.613	.933			10.307	.000
Núm. convivencia	.354	.148	.075		2.397	.017
Horas TV	.406	.122	.105		3.323	.001
Ingresos	.157	.095	.056		1.660	.097
Cultura	1.355	.145	.313		9.338	.000

Núm. convivencia = número de personas que viven en la casa del encuestado. Horas TV = número de horas semanales que se ve televisión. Ingresos = renta económica familiar. Cultura = la variable latente (construida).

Puede observarse que el factor que más se asocia con la varianza considerando el coeficiente estandarizado (que por serlo, permite la comparación) es el capital cultural familiar (cultura), lo que confirma el peso de su relevancia.

Discusión

La formación cívica de los escolares mexicanos es un asunto que despierta interés y se está investigando, como se puede apreciar en el estudio realizado sobre estados del conocimiento en torno al tema (Maggi *et al.*, 2003), donde se reporta que hasta 1995 se contaba con 24 estudios y, para 2001, ya se tenían otras 68 investigaciones. Sin embargo, no parece otorgarse la relevancia que debería concederse al asunto, si se considera la aguda crisis de valores que se aprecia en la sociedad contemporánea y los riesgos de inestabilidad social.

La evaluación ha ganado gran presencia en el análisis de los procesos educativos; sin embargo, en este estudio puede apreciarse la importancia de realizar análisis de metaevaluación, de evaluar la evaluación. Como se observó, la definición de la población considerando la edad y el grado escolar resulta muy relevante, lo que no se hace en los estudios de PISA. Los aspectos semánticos y de contexto en la redacción de los reactivos tienen un aspecto de orden cualitativo crucial para comprender la diferen-

ciación de respuestas, lo que no se suele hacer. La intravariabilidad que se observa dentro de una muestra en relación con los estadísticos generales, invita a reflexionar sobre problemas intrínsecos de diseño en los instrumentos de evaluación.

Preocupa que los escolares mexicanos reconozcan los partidos políticos, pero no demuestran tener una clara comprensión de cómo se constituyen los poderes en México, ni cuáles son sus funciones; al parecer, conocen a los actores pero no saben cuáles son sus responsabilidades y funciones. Es importante promover conocimientos que sean de comprensión, como se sustenta en este estudio, donde no sólo se brinde información sino que, sobre todo, se promueva la reflexión propia, el juicio crítico, distinguiendo criterios, que permita reconocer los hechos de las opiniones; comprender la historia política como proceso de gestación social de la gobernabilidad, evitando el aprendizaje memorístico de normas jurídicas puntuales, personajes o fechas, fomentados a partir de ceremonias patrióticas.

Como se observó, los factores del entorno cultural del contexto de vida tienen un peso muy importante en la diferenciación del desempeño de los estudiantes, ante lo que ciertamente la escuela poco puede hacer. Sin embargo, es relevante apreciar que hay un conjunto de variables que sí están al alcance de la escuela, o variables propias del alumno en las que puede incidir, tal como su interés por seguir estudiando y sus hábitos de estudio, que son factores claramente asociados con un mejor desempeño. Aunque en este trabajo sólo se examinaron conocimientos cívicos, como se indicó, los resultados son análogos a los encontrados en el EXANI-I, donde se exploran todas las áreas del conocimiento. Muchos factores pueden ser favorecidos en la escuela, con contenidos y prácticas curriculares pertinentes y relevantes que despierten el interés y entusiasmo de los alumnos. La escuela puede incidir en el desarrollo conceptual y en las competencias para entablar diálogos, llegar a acuerdos, generar consensos que den legitimidad y cohesión social al grupo; competencias que podrán ser extrapoladas a otras situaciones y momentos en la vida del estudiante.

La formación cívica se genera en muchos contextos, tanto escolares como extraescolares, por lo que ésta debe estar relacionada con la vida cotidiana, con la participación de la familia y la comunidad. Si el currículo formal dista de lo que realmente ocurre en la escuela y la vida social, apegarse a lo formal resulta irrelevante. Se requiere concebir un plan integral para que los propósitos curriculares sean congruentes con las formas cotidianas

de la vida escolar, creando un ambiente formativo, en donde se afronten problemas reales bajo un clima en el que la enseñanza se base en la práctica constante de los valores, en el que se respete la integridad y derechos de cada estudiante. Hay que desarrollar una formación docente y didáctica específica, descentralizar responsabilidades para que éstas se tomen al nivel de la escuela, involucrar a los estudiantes en el diálogo y la construcción de consensos, en el trabajo cívico y comunitario con un sentido de solidaridad.

En un estudio de campo sobre la formación cívica con estudiantes del estado de Morelos (Araujo-Olivera *et al.*, 2005), se reporta que el respeto es el valor más mencionado por los estudiantes, lo invocan como sustantivo para la convivencia social, bajo la idea de no lesionar el derecho de los otros. Los autores resaltan, con fundadas razones, que los estudiantes aluden a un respeto pasivo, donde respetar es, simplemente, dejar que cada quien sea y haga lo que desee en tanto no afecte al otro; no se concibe la necesidad de la interacción social, del diálogo ante la exigencia de encontrar acuerdos, dada la divergencia natural de intereses o voluntades heterogéneas que surgen necesariamente en toda convivencia social. La democracia como forma de vida requiere saber construir acuerdos.

Es necesario revalorar la relevancia de la formación cívica dadas las circunstancias que vivimos, apuntalar las vías democráticas que permitan construir acuerdos, que haya la legitimidad requerida para fortalecer el orden social y político que den la estabilidad y cohesión social, necesarias para el porvenir del país.

Referencias bibliográficas

- Araújo-Olivera, S.; Yurén, M. T.; Estrada, M. y De la Cruz, R. (2005). "Respeto, democracia y política, negación del consenso. El caso de la Formación cívica y ética en escuelas secundarias de Morelos", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. X, núm. 24, enero-marzo, pp. 15-42.
- Barba, B. (2005). "Educación y valores. Una búsqueda para reconstruir la convivencia", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. X, núm. 24, enero-marzo, pp. 9-14.
- Bronfenbrenner, U. (1988). "Interacting systems in human development", en Bolger, Caspi, Downey y M. Moorehouse (eds.), *Persons in context: Developmental processes*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Jöreskog, K. y Sörbom, D. (2005). *Lisrel student edition, version 8.72* (abril 2005), Scientific Software, International, Inc.

- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Maggi, R.; Alonso, M.; Vidales, I. y Walker, O. (2003). "Investigación sobre la formación y el desarrollo moral en la escuela", en Berteley, M. (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Secretaría de Educación Pública/Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, vol.3, núm. III, pp. 967-986.
- Mels, G. (2004). *The student edition of Lisrel 8.7 for Windows: Getting started guide*, Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.
- Torney-Purta, J.; Oppenheim, A. y Farnen, R. (1975). *Civic education in ten countries: An empirical study*, Nueva York: Halsted Press.
- 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: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Torney-Purta, J. et al. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries, civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Tirado, F. (2004). "Perfiles del EXANI-I", en Tirado (coord.) *Evaluación de la educación en México, indicadores del EXANI-I*, México: Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior.

Artículo recibido: 19 de septiembre de 2005

Dictamen: 21 de marzo de 2006

Segunda versión: 3 de abril de 2006

Aceptado: 18 de abril de 2006