

DOCUMENTOS DE TRABAJO

Saber Investigar

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

Nº 7

Impacto del clima escolar democrático en las competencias ciudadanas de los estudiantes y en sus actitudes y expectativas sobre participación política: análisis multinivel con datos del ICCS 2016

Ricardo León Gómez Yepes
Ana María Suárez Mesa

Septiembre de 2023

Serie Documentos de Trabajo Saber Investigar

Edición No. 7
Septiembre de 2023
Edición digital
ISSN: 2954-6583

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

Oficina de Gestión de Proyectos de Investigación
Calle 26 N. 69-76, Edificio Elemento, Torre II, piso 18, Bogotá,
D. C.

Teléfono: (601) 4841410
oficinadeinvestigaciones@icfes.gov.co
<https://www.icfes.gov.co>

Autores

Ricardo León Gómez Yepes
Ana María Suárez Mesa

Directora General

Elizabeth Blandón Bermúdez

Jefe de Oficina De Gestión de Proyectos de Investigación (E)

Jeanit Camilo Cortés Mora

Advertencia:

El contenido de este documento es el resultado de investigaciones y obras protegidas por la legislación nacional e internacional. No se autoriza su reproducción, utilización ni explotación a NINGÚN tercero. Solo se autoriza su uso para fines exclusivamente académicos. Esta información no podrá ser alterada, modificada o enmendada.

Citar este documento en estilo APA así:

Gómez Yepes, R. y Suárez Mesa, A. (2023). *Impacto del clima escolar democrático en las competencias ciudadanas de los estudiantes y en sus actitudes y expectativas sobre participación política: análisis multinivel con datos del ICCS 2016*. (Documentos de Trabajo Saber Investigar No. 7). Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes).
<https://www.icfes.gov.co/web/guest/saber-investigar>

Impacto del clima escolar democrático en las competencias ciudadanas de los estudiantes y en sus actitudes y expectativas sobre participación política: análisis multinivel con datos del ICCS 2016¹

Ricardo León Gómez Yepes²
Ana María Suárez Mesa³

Resumen

Esta investigación utiliza los datos del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS, 2016) y los analiza a través de la técnica de Modelación Jerárquica Lineal (MJL) para indagar sobre la relación entre el clima escolar democrático y el desarrollo de las competencias ciudadanas de los estudiantes colombianos y en sus actitudes hacia la participación política. Se encontró que los estudiantes que desean alcanzar niveles educativos más altos son los que tienen mayores niveles de conocimientos cívicos y de competencias cívicas y ciudadanas. Con esta investigación se busca contribuir al mejoramiento de las competencias ciudadanas de los estudiantes, generando información para el diseño e implementación de prácticas de enseñanza y aprendizaje basadas en evidencias.

Palabras claves: Clima escolar; Prácticas pedagógicas, conocimientos cívicos, competencias ciudadanas.

¹ Investigación financiada por el Icfes y la Universidad de Antioquia a través del convenio 381-2022, en el marco de la Convocatoria de Grupos de Investigación 2021. Las ideas, opiniones, tesis y argumentos expresados son de propiedad exclusiva de los autores y no representan el punto de vista del Icfes. Los autores agradecen a los funcionarios e investigadores de la Oficina de Gestión de Proyectos de Investigación del Icfes y al personal administrativo de la Facultad de Investigación y de la Vicerrectoría de Investigación de Universidad de Antioquia por su asesoría, apoyo y acompañamiento durante el desarrollo de la investigación.

² Universidad de Antioquia, rleon.gomez@udea.edu.co

³ Universidad de Antioquia, amaria.suarez@udea.edu.co



The impact of the democratic school climate on students' civic competencies and their attitudes and expectations about political participation: A multilevel analysis with data from the ICCS 2016.

Ricardo León Gómez Yepes
Ana María Suárez Mesa

Abstract

This research uses data from the International Civic and Citizenship Education Study (ICCS, 2016) and analyzes it using the Linear Hierarchical Modeling (LHM) technique to investigate the relationship between the democratic school climate and the development of civic and citizenship skills of Colombian students. It was found that students who want to reach higher educational levels are the ones with higher levels of civic knowledge and civic and citizenship skills. This research seeks to contribute to the improvement of students' civic skills, generating information for the design and implementation of evidence-based teaching and learning practices.

Keywords: School climate; Pedagogical practices; Civic and citizenship skills.



Contenido

1.	Introducción.....	1
2.	Revisión de literatura y estado del arte.....	2
3.	Datos y métodos	6
3.1.	Datos	6
3.2.	Plan de análisis.....	6
3.3.	VARIABLES DEL ESTUDIO.....	7
3.4.	Análisis de datos	11
4.	Resultados.....	12
4.1.	¿Cuál es el efecto del clima escolar democrático en las intenciones de participación política?.....	12
4.2.	¿Cuál es el efecto del clima escolar democrático en las intenciones de participación en procesos electorales?.....	14
4.3.	¿Cuál es el efecto del clima escolar democrático en las competencias cívicas y ciudadanas de los estudiantes?	16
5.	Discusión	18
5.1.	Relación entre el clima escolar democrático y las actitudes de participación política.	18
5.2.	Asociación entre las expectativas de participación en política y las competencias cívicas.	20
6.	Conclusiones.....	23
7.	Referencias	25
8.	Anexos	33



1. Introducción

La participación política de los ciudadanos es la principal característica de una sociedad democrática (Uriarte, 2002). La democracia requiere ciudadanos capaces de reflexionar, asumir responsabilidades cívicas y ciudadanas y elegir de manera informada a sus representantes (Baños Poo, 2013). La responsabilidad de formar ciudadanos con los conocimientos, competencias y habilidades para participar activamente en la vida cívica y política se ha delegado principalmente en la escuela (Flanagan y Faison, 2001); y esto se debe a que la edad de escolarización coincide con periodos del desarrollo humano en los cuales se forman las creencias, valores y compromisos cívicos (Finlay, Wray-Lake, y Flanagan, 2010; Flanagan y Sherrod, 1998; Metzger y Smetana, 2010).

Sin embargo, existen preocupaciones sobre el bajo rendimiento académico de los estudiantes en conocimientos cívicos y la apatía de los jóvenes hacia la participación política (Galston, 2001), lo que ha llevado a cuestionar la efectividad de las escuelas en la promoción de competencias cívicas y ciudadanas (Merry, 2018; Murphy, 2007). Estos cuestionamientos surgen en parte debido a la falta de evidencia empírica sobre los factores individuales e institucionales que influyen en el desarrollo de las competencias cívicas y ciudadanas de los estudiantes (Viola, 2020).

Esta investigación utiliza los datos del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS por sus siglas en inglés para *International Civic and Citizenship Education Study*) (IEA, 2020), para indagar sobre la incidencia del clima escolar democrático en el desarrollo de las competencias ciudadanas de los estudiantes colombianos, así como en sus actitudes hacia la participación política. El objetivo general de la misma es Evaluar el efecto del clima escolar democrático en el desarrollo de las competencias ciudadanas de los estudiantes colombianos y en sus actitudes hacia la participación política. Para lo cual, tiene como objetivos específicos (i) caracterizar las actitudes y expectativas de los jóvenes hacia la participación política y participación activa en política y (ii) determinar la incidencia de los diferentes aspectos del clima escolar democrático en el desarrollo de competencias ciudadanas de los estudiantes y en sus actitudes para la participación política.

La hipótesis que guía esta investigación plantea que un clima escolar democrático puede tener un impacto positivo en la formación de competencias cívicas y ciudadanas de los estudiantes y en sus actitudes hacia la participación política. Esta hipótesis se fundamenta en la literatura sobre efectividad escolar que indica que la organización de la

escuela, la calidad de las relaciones entre estudiantes y docentes y las prácticas de enseñanza y aprendizaje inciden en los resultados de los estudiantes (Thapa, Cohen, Guffey, y Higgins-D'Alessandro, 2013; Wang y Degol, 2016). También se basa en la teoría del aprendizaje basado en la experiencia de Dewey (2009) y la teoría del aprendizaje experimental de Kolb (2014) las cuales sugieren que los individuos son más competentes y comprometidos con su proceso educativo cuando aprenden a través de “estrategias activas” (Annette, 2009) de enseñanza en la escuela como la participación en debates abiertos en el aula o en proyectos de servicio social (Birdwell, Scott, y Horley, 2013).

2. Revisión de literatura y estado del arte

El clima escolar es un constructo complejo y multidimensional que se define como un sistema de supuestos básicos, normas, valores y artefactos culturales que son compartidos por los miembros de una comunidad educativa e influyen la manera como ésta funciona (Luyten, Scheerens, Maslowski, Witziers, y Steen, 2005). El clima escolar no se enfoca en los atributos administrativos o físicos de la escuela (ej., el salario de los maestros o los recursos físicos de las escuelas), sino en las características psicosociales, la atmósfera y las interacciones entre los diferentes actores de la comunidad educativa que pueden incidir en el aprendizaje de los estudiantes y el funcionamiento de la escuela (Lubienski, Lubienski, y Crawford Crane, 2008; Reyes-Cárdenas y Padilla, 2012).

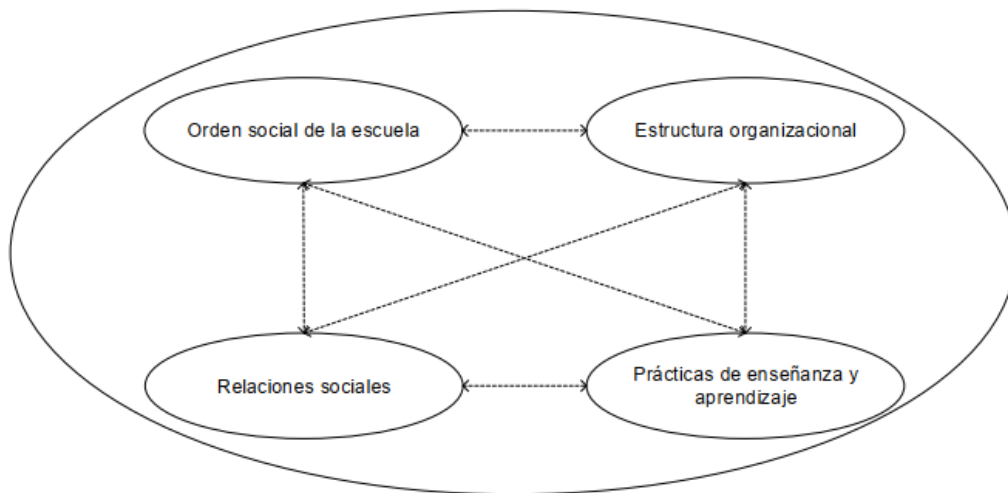
Desde la década de los 80, diversos estudios han dado evidencia sobre la relación del clima escolar con el aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes (Stewart, 2007) y sus actitudes hacia el aprendizaje (Battistich, Solomon, Kim, Watson, y Schaps, 1995), con la motivación y el compromiso de los docentes (Collie, Shapka, y Perry, 2011), con el desarrollo positivo de la identidad y la personalidad de los estudiantes (Rich y Schachter, 2012), con la disminución de las tasas de deserción (Barile et al., 2011), disminución de la violencia y el acoso escolar (Leff, Power, Costigan, y Manz, 2003), y con el desempeño en pruebas estandarizadas (MacNeil, Prater, y Busch, 2009).

En la búsqueda de marcos conceptuales para investigar el efecto del clima escolar en el desarrollo de competencias cívicas y ciudadanas, algunos autores han adaptado el concepto de clima escolar para analizar cómo ciertas características de éste pueden fomentar valores como la inclusión, la voz, la representación y la participación de los

estudiantes en la toma de decisiones y en la vida escolar. A este tipo de clima escolar se le conoce como clima escolar democrático.

Cohen et al. (2009) definen el clima escolar democrático como el carácter particular de cada institución educativa, que se refleja en “los patrones de la experiencia de los estudiantes, los padres de familia y el personal administrativo, así como a las normas, los objetivos, los valores, las relaciones interpersonales, las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y la estructura organizacional” (pag.182). De acuerdo con sus proponentes, el clima escolar incluye cuatro dimensiones interrelacionadas (Figura 1):

Figura 1. Dimensiones del Clima Escolar Democrático



Fuente: visualización de los autores.

El *orden social* se refiere a las normas, objetivos y valores establecidos como convenciones sociales necesarias para la convivencia armónica y segura en una comunidad (Wacquant, 2005). Desde la perspectiva del CED, orden social no se refiere únicamente a las normas y comportamientos que crean un ambiente escolar seguro, sino también a la participación de los estudiantes en la construcción de esas normas y reglas que rigen dichos comportamientos en la escuela (Sampermans, 2019). En este sentido, se espera que los estudiantes que participan activamente en este proceso desarrollen un mayor compromiso hacia la participación política que los estudiantes que no lo hacen (Flanagan y Sherrod, 1998).

Las *relaciones sociales* se asumen como parte esencial en el proceso de aprendizaje (Bandura, 1985) ya que la escuela es el lugar donde estudiantes y docentes pasan gran parte del día y donde viven y trabajan juntos (Kelchtermans, 2009). De esta manera, los docentes tienen el papel de “agentes cívicos” o “modelos a seguir” y pueden incidir en el desarrollo de competencias sociales de los estudiantes a través de las

relaciones interpersonales que establecen con ellos (Alt y Reingold, 2012) como la tolerancia (Diazgranados y Sandoval-Hernandez, 2015), la justicia social (Spalding, 2013), el respeto a las opiniones ajenas y la cooperación (Dewey, 2009).

Las *prácticas de enseñanza y aprendizaje* se incluyen bajo la premisa de que los conocimientos cívicos y ciudadanos se aprenden a través de la práctica en la escuela (Dewey, 2009; Kolb, 2014). Esta dimensión aboga principalmente por el uso “prácticas activas” que permitan la interacción de los estudiantes con sus compañeros y docentes y con la comunidad a través de actividades como el servicio comunitario, la participación en procesos de gobierno escolar y toma de decisiones, así como en la realización de debates y discusiones sobre eventos políticos y sociales (Dewey, 2009; Flanagan y Stout, 2010; Kolb, 2014).

La *estructura organizacional* aborda dos características organizacionales que inciden en el desarrollo de las competencias cívicas y ciudadanas: el tamaño de la institución educativa y la modalidad o “segregación por habilidad” (Thapa et al., 2013; Wang y Degol, 2016). Investigaciones publicadas al respecto, han reportado diferencias en los resultados académicos de los estudiantes pertenecientes a la modalidad técnica o vocacional y los estudiantes en la modalidad académica (Janmaat, Mostafa, y Hoskins, 2014). De la misma manera, se han observado resultados diferenciales entre instituciones educativas pequeñas (<450 estudiantes) e instituciones educativas grandes (>750 estudiantes), mostrando que estudiantes en situación de pobreza o con necesidades educativas especiales tienen resultados académicos más bajos en instituciones grandes (Gershenson y Langbein, 2015).

El clima escolar democrático, o “ambiente de aprendizaje democrático” (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, y Agrusti, 2016a), ocupa un lugar preponderante en el marco evaluativo del ICCS, ya que se reconoce como un factor determinante en el desarrollo de las competencias cívicas y ciudadanas de los estudiantes, y esto permite que las dimensiones conceptuales del CED descritas previamente se puedan operacionalizar por medio de diferentes mediciones recolectadas a través de los cuestionarios de directivos docentes, docentes y estudiantes (Schulz et al., 2016a) (ver Sección 3.3). Este estudio se une a otras investigaciones que han abordado la relación entre variables del clima escolar democrático y el desarrollo de competencias cívicas y ciudadanas de los estudiantes, utilizando las mediciones disponibles a través del ICCS (Maurissen y Claes, 2016;

Maurissen, Claes, y Barber, 2018; Quintelier y Hooghe, 2013; Sampermans, 2019; Sampermans, Isac, y Claes, 2018).

La relación entre el clima escolar democrático y el desarrollo de las competencias cívicas y ciudadanas de los estudiantes es uno de los temas centrales del marco evaluativo del ICCS. El marco contempla tres dimensiones para evaluar las competencias cívicas y ciudadanas (Schulz et al., 2016a; Schulz, Carstens, Losito, y Fraillon, 2018). La dimensión de contenidos que evalúa el conocimiento de los estudiantes en cuatro dominios: sistemas cívicos, principios, participación cívica, identidad cívica. La dimensión cognitiva incluye los dominios de razonamiento cívico y aplicación, y evalúa la capacidad del estudiante para usar información para elaborar inferencias que van más allá de la comprensión de conceptos individuales (Schulz, Carstens, et al., 2018). Mientras que la dimensión afectiva-comportamental indaga sobre las creencias, actitudes, comportamientos, e intenciones de los estudiantes sobre aspectos de la vida cívica y ciudadana y su disposición para participar activamente en la sociedad.

Dado que el marco conceptual del ICCS 2016 parte de la base de que los resultados cognitivos y afectivos son influenciados por el contexto, el estudio también se reunió información sobre características individuales, familiares y comunitarias de los estudiantes, relaciones con compañeros y docentes y el clima escolar.

Esta investigación también se realiza desde la perspectiva del optimismo académico (Hoy, Tarter, y Hoy, 2006) porque busca generar evidencias sobre factores del clima escolar que son susceptibles de ser creados, transformados o mejorados por los miembros de una comunidad educativa, y no sobre factores sobre los cuales la escuela o sus actores tienen poca incidencia, como son las condiciones socioeconómicas o familiares en las que nacen o crecen los estudiantes. De esta manera, la investigación se encuentra alineada a las políticas y estrategias implementadas por el Gobierno Nacional, a través del Ministerio de Educación Nacional, que tienen como propósito que todos los estudiantes, independientemente de sus características socioeconómicas “reciban en la escuela una educación de alta calidad que contribuya al desarrollo de las competencias necesarias para vivir, convivir, ser productivos en todos los ámbitos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida” (Icfes, 2018).

3. Datos y métodos

3.1. Datos

Esta investigación utilizó los datos del ICCS, realizado en el año 2016, por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (AIE)(IEA, 2020), que evalúa los conocimientos, competencias y actitudes cívicas y ciudadanas de estudiantes de 13-14 años de edad en 38 países incluido Colombia. Para este último, la información se recolectó en 128 instituciones educativas, 1580 docentes y N=5609 estudiantes. (Schulz, Carstens, et al., 2018).

Tabla 1 Tabla 1. Archivos de datos del estudio ICCS 2016

Nombre del archivo	Descripción
ISG...C3	Microdatos del Cuestionario Internacional de Estudiantes
ISA...C3	Microdatos Test de Conocimiento Cívico
ISR...C3	Archivo de Confiabilidad de Estudiantes
ISE...C3	Microdatos Cuestionario Estudiantes Europeos
ISL...C3	Microdatos Cuestionario Estudiantes América Latina
ITG...C3	Microdatos Cuestionario de Profesores
ICG...C3	Microdatos Cuestionario de Escuelas
NCQICSC3	Microdatos Cuestionario Contexto Nacional
Nota: Los tres puntos representan el código del país. Por ejemplo, el archivo para Colombia de cuestionario de estudiantes se identifica como ISGCOLC3	

3.2. Plan de análisis

El ICCS utiliza un procedimiento de muestreo en dos etapas. En la primera etapa se seleccionan aleatoriamente las instituciones educativas y en la segunda, se selecciona el grupo objetivo de estudiantes y docentes. En el estudio participan estudiantes de 13-14 años de edad, por lo que el grupo objetivo son estudiantes de 8 Grado (o 9 Grado en países donde la edad promedio de los estudiantes en Grado 8 sea menor a 13.5 años) (Icfes, 2017) y los docentes que enseñan en estos grados.

Dado el tipo de muestreo empleado en el ICCS, el análisis se realizó utilizando modelación jerárquica lineal (MJL) (Raudenbush y Bryk, 2002), que permite explorar entre las variables individuales e institucionales y el desempeño de los estudiantes y en sus actitudes en un solo modelo. El modelo de regresión jerárquica para el análisis se define como:

$$Y_{ij} = \alpha_j + X_{ij} \beta_j + X_{mj} + \beta_j + U_{0j} + \epsilon_{ij}, \quad (1)$$

donde Y_{ij} es la variable dependiente, $X_{ij n}$ es un vector de variables de nivel de estudiantes, con su correspondiente vector de coeficientes de regresión β_j ; X_{jm} es un vector de variables con su correspondiente vector de coeficientes de regresión β_j ; U_{0j} es el término residual a nivel de clúster (escuela); y ε_{ij} es el residual a nivel de estudiantes. Se asume un promedio 0 para los dos términos residuales y una varianza con distribución normal en cada nivel.

En modelos jerárquicos lineales, la varianza explicada debe ser estimada en cada nivel por separado, con el estimado basado en una comparación de cada modelo de predicción con el modelo nulo de línea base, sin variables predictoras.

$$Y_{ij} = \alpha_j + U_{0null j} + \varepsilon_{null ij}. \quad (2)$$

En este caso, el término residual $U_{0null j}$ representa la varianza estimada en Y_{ij} entre clústeres, y $\varepsilon_{null ij}$ es un estimado de la varianza entre estudiantes i dentro de los clústeres. La correlación intraclase IC, que refleja la proporción de la varianza entre clústeres (en este caso, escuelas) se puede computar a partir de estos estimados como:

$$IC = \frac{U_{null}}{\frac{\sigma_j}{U_{null} + \varepsilon_{null}} \sigma_{ij}} \quad (3)$$

3.3. Variables del estudio

3.3.1. Variables dependientes

Actitudes sobre participación política: Corresponden a escalas compuestas que miden la motivación de los estudiantes para tomar un papel activo en la vida política como adultos. Este constructo se divide en a) expectativas de los estudiantes para participar en procesos electorales y b) expectativas de participación política activa (Schulz et al., 2016a).

a) Expectativas de participación en procesos electorales (S_ELECPART)

Escala construida miden con ítems en el cuestionario del estudiante en la pregunta IS3G31, que indagan por sus planes para votar cuando alcancen la mayoría de edad. Los estudiantes respondieron usando una escala Likert de cuatro categorías: "Ciertamente haría esto", "Probablemente haría esto", "Probablemente no haría esto" y "Ciertamente no haría esto" (Tabla 2).

Tabla 2. Ítems utilizados para la escala de expectativas de participación en procesos electorales

<i>S_ELECPART</i>	<i>Cuando sea adulto, ¿qué crees que harás?</i>
IS3G31A	Votar en <elecciones locales>
IS3G31B	Votar en <elecciones nacionales>
IS3G31C	Buscar información sobre los candidatos antes de votar en una elección
<i>Opciones: 1: Ciertamente lo haría; 2: Probablemente lo haría; 3: Probablemente no lo haría; 4: Ciertamente no lo haría</i>	

b) Expectativas de participación política (S_POLPART)

Se mide a través de una escala construida con ítems de la pregunta IS3G31 en el cuestionario de los estudiantes, en donde expresaron sus intenciones de desarrollar una serie de acciones relacionadas con su intención de participar en el proceso electoral y de involucrarse en actividades políticas al alcanzar la mayoría de edad (Tabla 3).

Tabla 3. Ítems utilizados para la escala de expectativas de participación política

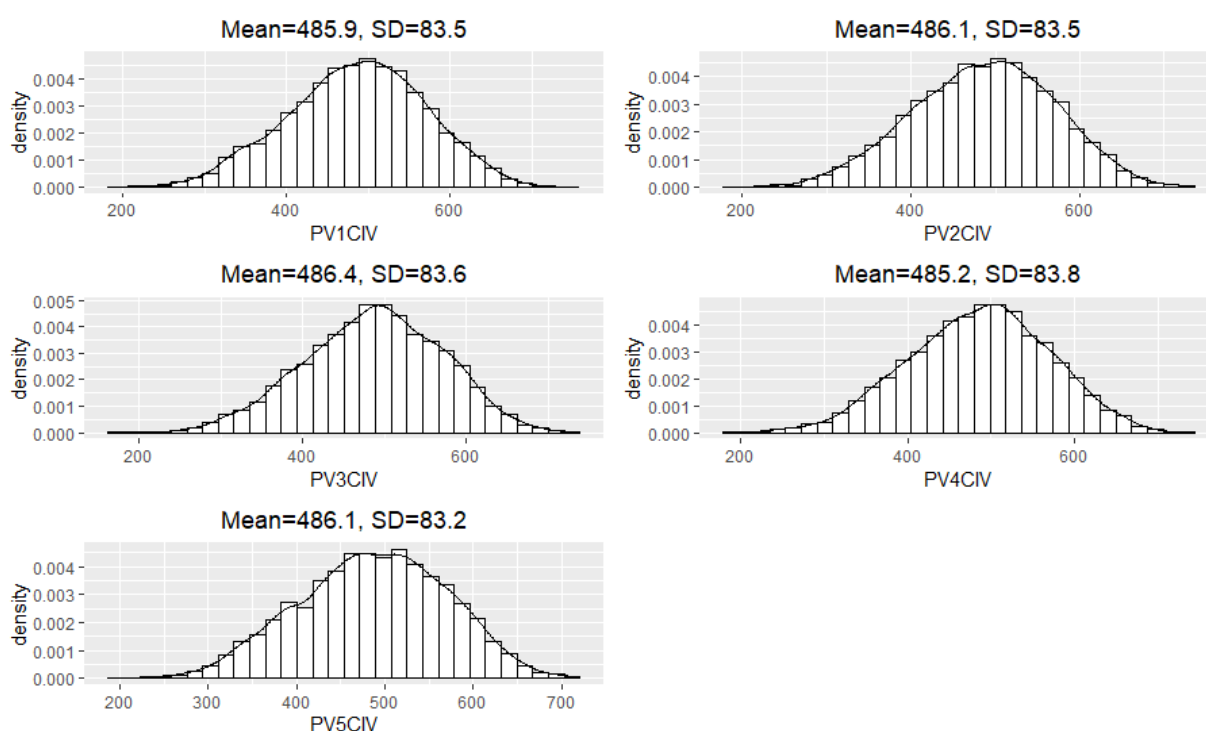
<i>S_POLPART</i>	<i>Cuando seas adulto, ¿qué crees que harás?</i>
IS3G31D	Ayudar a un candidato o partido político durante una campaña electoral
IS3G31E	Unirme a un partido político
IS3G31F	Unirme a un sindicato
IS3G31G	Postularme como candidato en <elecciones locales>
IS3G31H	Unirme a una organización por una causa política o social
<i>Opciones: 1: Ciertamente lo haría; 2: Probablemente lo haría; 3: Probablemente no lo haría; 4: Ciertamente no lo haría</i>	

Estas escalas resultantes tienen un promedio de 10 puntos y una desviación estándar de 2 puntos. Los puntajes más altos indican una mayor intención de participación en las actividades respectivas.

Competencias cívicas y ciudadanas del estudiante: Corresponde al desempeño del estudiante en el cuestionario cognitivo del ICCS que evalúa sus conocimientos sobre diferentes temas de educación cívica y ciudadana, el desarrollo de actitudes hacia diversos aspectos de la vida cívica y su disposición para participar activamente en la vida de la comunidad (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, y Agrusti, 2016b, p. 11). Este desempeño se mide en una escala estandarizada con un promedio de 500 puntos y una desviación estándar de 100 puntos, la cual se deriva de 87 ítems que evalúan conocimientos y competencias relacionadas con sociedad civil, principios cívicos, participación ciudadana e identidades cívicas. En este análisis se utilizó un solo valor

para el análisis porque para una muestra como la de Colombia (N=5,602) este único valor ofrece estimaciones insesgadas de los parámetros de la población (OECD, 2009). Esto se confirma visualmente con la Ilustración , la cual muestra que el promedio y desviación estándar de los cinco valores plausibles del desempeño de los estudiantes en el test cognitivo del estudio ICCS son muy similares y, por tanto, el análisis con un solo valor plausible no conlleva pérdida significativa de información.

Ilustración 1. Distribución de los valores plausibles derivados del test de conocimientos del estudio ICCS 2016.

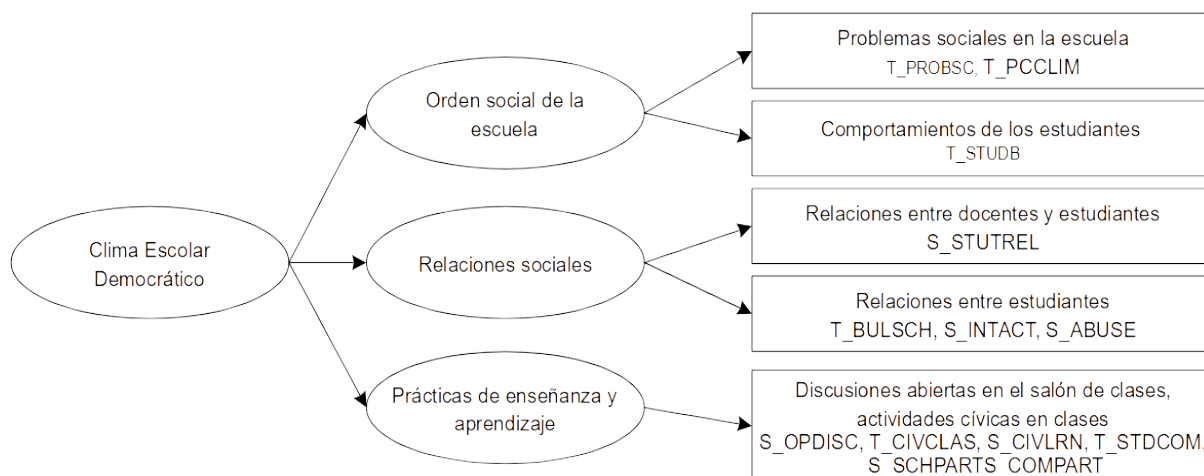


Los datos sobre el desempeño de los estudiantes se encuentran en el archivo ISGCOLC3.sav

3.3.2. Variables independientes

Las variables independientes del nivel de la institución educativa incluyen las mediciones para tres de los cuatro componentes el clima escolar democrático partir de variables incluidas en los cuestionarios de estudiantes y docentes agregados al nivel de escuela (Figura 2): orden social de la escuela, relaciones sociales y prácticas de enseñanza y aprendizaje, ya que el ICCS no cuenta con información disponible para obtener mediciones sobre la estructura organizacional de la escuela.

Figura 2. Mediciones de las dimensiones de clima escolar democrático en el ICCS



Orden social en la escuela: Se utilizaron tres escalas derivadas del cuestionario de los docentes: Percepciones de los docentes sobre los problemas sociales en la escuela (T_PROBSC), Percepciones de los docentes sobre el clima del salón de clase (T_PCCLIM) y Percepciones de los docentes sobre el comportamiento de los estudiantes en la escuela (T_STUDB)

Relaciones sociales: Este constructo fue medido con variables derivadas del cuestionario de docentes que indaga sobre su percepción sobre las relaciones entre estudiantes y del cuestionario de estudiantes sobre su relación con los docentes: Relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes (S_STUTREL), y Relaciones entre estudiantes: conocimiento de los docentes sobre situaciones de matoneo en la escuela, (T_BULSCH), interacciones entre los estudiantes (S_INTACT), experiencia de abuso físico y verbal vividas por los estudiantes en la escuela (S_ABUSE).

Prácticas de enseñanza y aprendizaje: Incluyeron escalas derivadas del cuestionario de docentes y estudiantes que evalúan aspectos como el tipo de estrategias utilizadas para promover las competencias cívicas y ciudadanas en la escuela: Actividades desarrolladas por docentes y estudiantes en pro de la comunidad. (S_STDCOM), Oportunidades de los estudiantes para discutir temas políticos y sociales en el salón de clase (OPDISC), Percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje de temas cívicos (S_CIVLRN), Actividades implementadas por los docentes para fomentar el conocimiento cívico en clase (T_CIVCLAS), Participación de los estudiantes en

actividades cívicas de la escuela (S_SCHPART), Participación de los estudiantes en actividades cívicas de la comunidad (S_COMPART)

La información detallada de los ítems relacionados con la construcción de cada variable se encuentra en los Anexos.

3.3.3. Variables de control

Adicionalmente, para controlar los factores individuales o familiares que pueden incidir en los resultados cognitivos o en las expectativas de participación política de los estudiantes, en el análisis también se incluyeron mediciones que reúne el ICCS sobre características personales y familiares de los estudiantes:

- Género del estudiante (S_GENDER): Variable nominal
- Nivel educativo más alto que espera alcanzar el estudiante (S_ISCED): Variable nominal.
- Interés del estudiante, de la madre y del padre en temas políticos y sociales (S_SINT, S_MINT, S_FINT respectivamente): Variable nominal.
- Frecuencia con que el estudiante discute o habla sobre temas políticos o sociales fuera de la escuela (S_POLDISC): Escala
- Nivel educativo de la madre y el padre (S_MISCED y S_FISCED): Variable nominal.
- Ocupación de la madre y el padre (S_MISEI y S_FISEI): Escala
- Recursos educativos en el hogar, libros en casa (S_HOMLIT): Variable nominal.
- Número de dispositivos móviles regularmente usado en el hogar (IS3G12A): Variable nominal
- Internet en casa (IS3G13): Variable nominal

3.4. Análisis de datos

El procesamiento de los datos se hizo en lenguaje R y para el análisis jerárquico se utilizó el paquete *nlme* (J. Pinheiro, Bates, y R Core Team, 2022; J. C. Pinheiro y Bates, 2000) , el cual ofrece diferentes funciones para el análisis de datos usando modelos multinivel.

4. Resultados

4.1. ¿Cuál es el efecto del clima escolar democrático en las intenciones de participación política?

Los análisis del modelo vacío muestran una variación significativa entre instituciones educativas $\chi^2(1) = 4936,163, p < .0001$, justificando la decisión de implementar un modelo jerárquico con interceptos aleatorios. Los resultados del análisis jerárquico se presentan en la Tabla 4, discriminando los efectos significativos de cada dimensión del clima escolar democrático y de los factores individuales o variables control.

- a) Los indicadores del orden social de la escuela no presentaron una asociación significativa con la intención de los estudiantes de participar en política.
- b) Entre los indicadores de relaciones sociales en la escuela, las relaciones positivas entre los profesores (*STUTREL*, $\beta = 0,09; p < ,05$) y las interacciones entre los profesores y estudiantes (*S_INTACT*, $\beta = 0,07; p < ,05$) se asociaron positivamente con una mayor expectativa de participación política por parte de los estudiantes. Del mismo modo, estas intenciones de participación aumentaron para los estudiantes que reportan haber vivido situaciones de abuso físico o verbal en la escuela (*ABUSE_REC1*, $\beta = 0,056; p < 0,05$).
- c) Con relación a las prácticas de enseñanza y aprendizaje, se encontró una asociación positiva entre la percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje de contenidos de educación cívica (*S_CIVLRN*, $\beta = 0,07, p < 0,05$) y la participación de estudiantes en actividades de desarrollo comunitario (*S_COMPART*, $\beta = 0,10; p < 0,05$) con las intenciones de participación política de los jóvenes.

Tabla 4. Resultados regresión jerárquica con Intenciones de participación política como variable dependiente.

Predictores			SE	T	P
	(Intercepto)	33,01	1,68	19,62	0,00
Orden social de la escuela	Percepciones de los docentes sobre los problemas sociales en la escuela. T_PROBSC	0,00	0,01	0,30	0,76
	Percepciones de los docentes sobre el clima del salón de clase. T_PCCLIM	0,00	0,01	0,07	0,95
	Percepciones de los docentes sobre el comportamiento de los estudiantes en la escuela. T_STUDB	0,00	0,01	-0,16	0,88
Relaciones sociales en la escuela	Relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes. S_STUTREL*	0,09	0,01	7,96	0,00**
	Conocimiento de los docentes sobre situaciones de matoneo en la escuela. T_BULSCH	0,00	0,01	-0,03	0,97
	Interacciones entre los estudiantes. S_INTACT*	0,07	0,01	6,74	0,00**
	Experiencia de abuso físico y verbal vividas por los estudiantes. ABUSE_REC1 *	0,56	0,18	3,04	0,00**
Prácticas de enseñanza	Oportunidades de los estudiantes para discutir temas políticos y sociales en el salón de clase. OPDISC_REC1	-0,49	0,52	-0,93	0,35
	Actividades docentes para fomentar el conocimiento cívico en clase. T_CIVCLAS	0,00	0,01	0,06	0,95
	Percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje de temas cívicos. S_CIVLRN *	0,07	0,01	6,05	0,00**
	Actividades desarrolladas por docentes y estudiantes en pro de la comunidad. T_STDCOM	0,00	0,01	0,10	0,92
	Participación de estudiantes en actividades cívicas de la escuela. S_SCHPART	0,01	0,01	1,11	0,27
	Participación de estudiantes en actividades cívicas de la comunidad. S_COMPART *	0,10	0,01	9,34	0,00**
Factores individuales	Género. S_GENDER1 *	-1,04	0,19	-5,58	0,00**
	S_ISCED1 nivel educativo esperado	-0,71	0,69	-1,02	0,31
	S_ISCED2 *	-2,12	0,62	-3,44	0,00**
	S_ISCED3 *	-2,84	0,54	-5,25	0,00**
	Interés del estudiante por temas políticos y sociales. S_SINT *	1,48	0,12	12,12	0,00**
	Interés de la madre por temas políticos y sociales. S_MINT *	1,23	0,13	9,55	0,00**
	Interés del padre por temas políticos y sociales. S_FINT	0,17	0,12	1,43	0,15
	Frecuencia con que el estudiante discute sobre temas políticos o sociales fuera de la escuela. S_POLDISC *	0,03	0,01	2,40	0,02**
	Nivel educativo del padre. S_FISCED *	0,30	0,08	3,73	0,00**
	Nivel educativo de la madre. S_MISCED	-0,08	0,08	-0,99	0,32
	Ocupación del padre. S_FISEI	0,00	0,01	0,53	0,60
	Ocupación de la madre. S_MISEI	-0,01	0,01	-1,88	0,06
Recursos educativos en el hogar. S_HOMLIT *	-0,51	0,09	-5,56	0,00**	

Nota. **p<.05, número de observaciones 10873, número de grupos 120

- d) Por su parte, los factores individuales de los estudiantes que inciden en su intención de participación en política incluyen: El género (S_GENDER), el cual refleja que las aspiraciones de participación en política se reducen entre las mujeres; el nivel educativo que espera alcanzar el estudiante, a medida que los estudiantes esperan alcanzar niveles educativos más altos se reduce la probabilidad de querer participar en política (S_ISCED3, $\beta = -2,84$; $p < ,05$); el interés del estudiante y de la madre en temas políticos y sociales (S_SINT, S_MINT), la frecuencia con la cual el estudiante discute asuntos políticos y sociales fuera del contexto escolar (S_POLDISC) y el nivel educativo del padre (S_FISCED), se asociaron positivamente con las expectativas de participación política por parte de los estudiantes. Finalmente, mientras existe un nivel más alto de recursos educativos en el hogar, disminuyen significativamente las intenciones de participación en política.

4.2. ¿Cuál es el efecto del clima escolar democrático en las intenciones de participación en procesos electorales?

- a) Nuevamente, ningún indicador del orden social de la escuela afectó significativamente las intenciones de los estudiantes para participar en procesos electorales (Tabla 5).
- b) Sobre las relaciones sociales en la escuela, el modelo indica que las percepciones positivas que tienen los docentes sobre las relaciones con sus colegas aumentaron las expectativas de los estudiantes para participar en procesos electorales, mientras que una mayor interacción entre los estudiantes estuvo asociada con una disminución de estas intenciones de participación (S_INTACT, $\beta = -0,03$; $p < ,05$).
- c) Las oportunidades de los estudiantes para discutir temas políticos y sociales en el salón de clase (OPDISC), para aprender contenidos de temas cívicos (S_CIVLRN) y una mayor participación en actividades en la escuela (S_SCHPART), se encontraron entre las prácticas de enseñanza asociadas de manera positiva y significativa con las expectativas de participación en procesos electorales.

Tabla 5. Resultados regresión jerárquica con intenciones de participación en procesos electorales como variable dependiente.

Predictores		β	SE	T	p
	(Intercepto)	32,12	1,40	22,89	0,00
Orden social de la escuela	Percepciones de los docentes sobre los problemas sociales en la escuela. T_PROBSC	0,00	0,01	-0,24	0,81
	Percepciones de los docentes sobre el clima del salón de clase. T_PCCLIM	0,00	0,01	0,11	0,92
	Percepciones de los docentes sobre el comportamiento de los estudiantes en la escuela. T_STUDB	0,00	0,01	0,00	1,00
Relaciones sociales	Relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes. S_STUTREL *	0,10	0,01	10,33	0,00**
	Conocimiento de los docentes sobre situaciones de matoneo en la escuela. T_BULSCH	0,00	0,01	0,12	0,91
	Interacciones entre los estudiantes. S_INTACT *	-0,03	0,01	-3,22	0,00**
	Experiencia de abuso físico y verbal vividas por los estudiantes. ABUSE_REC1	0,02	0,15	0,15	0,88
Prácticas de enseñanza	Oportunidades de los estudiantes para discutir temas políticos y sociales en el salón de clase. OPDISC_REC1 *	0,84	0,44	1,92	0,05
	Actividades docentes para fomentar el conocimiento cívico en clase. T_CIVCLAS	0,00	0,01	-0,25	0,80
	Percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje de temas cívicos S_CIVLRN *	0,11	0,01	11,78	0,00**
	Actividades desarrolladas por docentes y estudiantes en pro de la comunidad. T_STDCOM	0,00	0,01	0,10	0,92
	Participación de estudiantes en actividades cívicas de la escuela. S_SCHPART *	0,06	0,01	5,47	0,00**
	Participación de estudiantes en actividades cívicas de la comunidad. S_COMPART	0,00	0,01	0,25	0,80
Factores individuales	Género. S_GENDER1	-0,28	0,16	-1,83	0,07
	Nivel educativo esperado S_ISCED1	-0,14	0,58	-0,24	0,81
	S_ISCED2	0,52	0,51	1,00	0,32
	S_ISCED3 *	2,01	0,45	4,45	0,00**
	Interés del estudiante por temas políticos y sociales. S_SINT *	0,99	0,10	9,76	0,00**
	Interés de la madre por temas políticos y sociales S_MINT *	1,07	0,11	10,04	0,00**
	Interés del padre por temas políticos y sociales. S_FINT *	0,85	0,10	8,73	0,00**
	Frecuencia con que el estudiante discute sobre temas políticos o sociales fuera de la escuela. S_POLDISC	0,01	0,01	1,50	0,13
	Nivel educativo del padre. S_FISCED *	0,22	0,07	3,30	0,00**
	Nivel educativo de la madre. S_MISCED	0,11	0,07	1,59	0,11
	Ocupación del padre. S_FISEI	0,00	0,01	0,03	0,98
	Ocupación de la madre. S_MISEI *	0,01	0,00	2,88	0,00**
Recursos educativos en el hogar. S_HOMLIT *	-0,26	0,08	-3,36	0,00**	

Nota. **p<.05

- d) Factores individuales como un mayor nivel educativo esperado, los intereses del estudiante, del padre y de la madre por temas políticos y sociales, así como un mayor índice de ocupación de la madre, predijeron significativamente una mayor expectativa de los estudiantes para participar en procesos electorales. Esta expectativa también aumentó significativamente en estudiantes con un bajo índice de recursos educativos y literarios en el hogar (S_HOMLIT , $\beta = -0,26$; $p < ,05$.)

4.3. ¿Cuál es el efecto del clima escolar democrático en los competencias cívicas y ciudadanas de los estudiantes?

Los resultados del modelo que se pueden observar en la Tabla 6, indican que:

- a) La dimensión del clima escolar correspondiente al orden social de la escuela no afectó el índice de competencias cívicas y ciudadanas, es decir, las percepciones de los profesores sobre las relaciones y los comportamientos entre los estudiantes al interior de las instituciones.
- b) Tres de los cuatro dominios correspondientes a las relaciones sociales presentaron una asociación negativa con el índice de competencias ciudadanas. Las experiencias de abuso en la escuela, así como las percepciones negativas de las relaciones con compañeros y docentes, disminuyeron las competencias cívicas y ciudadanas de los estudiantes.
- c) En la dimensión de prácticas pedagógicas, las competencias cívicas de los estudiantes fueron mayores en estudiantes con percepciones positivas sobre su aprendizaje de contenidos cívicos (S_CIVLRN) y con participación en actividades escolares ($S_SCHPART$). Mientras que la participación de los estudiantes en actividades comunitarias ($S_COMPART$) se asoció negativamente con el índice de competencias ciudadanas.

Tabla 6. Resultados regresión jerárquica con conocimientos cívicos como variable dependiente.

Predictores		β	SE	T	p
	(Intercepto)	398,36	11,80	33,77	0,00
Orden social de la escuela	Percepciones de los docentes sobre los problemas sociales en la escuela. T_PROBSC	0,01	0,09	0,09	0,93
	Percepciones de los docentes sobre el clima del salón de clase. T_PCCLIM	-0,01	0,08	-0,14	0,89
	Percepciones de los docentes sobre el comportamiento de los estudiantes en la escuela. T_STUDB	0,02	0,09	0,25	0,80
Relaciones sociales	Relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes. S_STUTREL*	-0,23	0,08	-3,05	0,00**
	Conocimiento de los docentes sobre situaciones de matoneo en la escuela. T_BULSCH	0,00	0,07	0,06	0,95
	Interacciones entre los estudiantes. S_INTACT *	-0,76	0,07	-10,39	0,00**
	Experiencia de abuso físico y verbal vividas por los estudiantes. ABUSE_REC1*	-3,47	1,23	-2,83	0,00
Prácticas de enseñanza	Oportunidades de los estudiantes para discutir temas políticos y sociales en el salón de clase. OPDISC_REC1	6,74	3,49	1,93	0,05
	Actividades docentes para fomentar el conocimiento cívico en clase. T_CIVCLAS	0,01	0,08	0,07	0,94
	Percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje de temas cívicos S_CIVLRN *	0,91	0,08	11,74	0,00**
	Actividades desarrolladas por docentes y estudiantes en pro de la comunidad. T_STDCOM	-0,03	0,09	-0,29	0,77
	Participación de estudiantes en actividades cívicas de la escuela. S_SCHPART *	1,17	0,08	14,36	0,00**
	Participación de estudiantes en actividades cívicas de la comunidad. S_COMPART*	-0,85	0,07	-12,39	0,00**
Factores individuales	Género. S_GENDER1	-0,06	1,25	-0,05	0,96
	Nivel educativo esperado S_ISCED1	-4,51	4,62	-0,97	0,33
	S_ISCED2	31,32	4,11	7,62	0,00**
	S_ISCED3	46,36	3,62	12,80	0,00**
	Interés del estudiante por temas políticos y sociales. S_SINT*	2,23	0,82	2,72	0,01**
	Interés de la madre por temas políticos y sociales. S_MINT	-1,71	0,86	-1,98	0,05
	Interés del padre por temas políticos y sociales. S_FINT	0,11	0,78	0,14	0,89
	Frecuencia con que el estudiante discute sobre temas políticos o sociales fuera de la escuela. S_POLDISC	-0,10	0,07	-1,31	0,19
	Nivel educativo del padre. S_FISCED *	-1,54	0,53	-2,93	0,00**
	S_MISCED	-0,01	0,56	-0,02	0,98
	Ocupación del padre. S_FISEI*	0,29	0,04	6,72	0,00**
	Ocupación de la madre. S_MISEI	0,07	0,04	1,81	0,07
	Recursos educativos en el hogar. S_HOMLIT *	5,54	0,61	9,00	0,00**
	Expectativas de participación política. S_POLPART *	-1,78	0,07	-26,75	0,00**
Expectativas de participación en procesos electorales. S_ELECPART*	2,18	0,08	27,22	0,00**	

Nota. **p<.05

d) Con respecto a los factores individuales asociados positivamente con las competencias ciudadanas: El interés de los estudiantes por temas cívicos, un mayor nivel educativo esperado, la presencia de recursos educativos y literarios en el hogar y las expectativas de participación en procesos electorales (S_ELECPART, $\beta = 2,18$; $p < ,05$), predijeron un puntaje más alto en la prueba de competencias ciudadanas.

Por su parte, las expectativas de participación política (S_POLPART, $\beta = -1,78$; $p < ,05$.) y el nivel educativo del padre (S_FISCED, $\beta = -1,54$; $p < ,05$.), fueron factores asociados con un bajo puntaje de los estudiantes en el test de competencias ciudadanas.

5. Discusión

5.1. Relación entre el clima escolar democrático y las actitudes de participación política.

De acuerdo con los resultados, las intenciones de participación política y en procesos electorales presentaron mayor relación con los factores individuales de los estudiantes que con el clima escolar democrático. De estos, los que más contribuyeron con efectos significativos fueron los relacionados con el nivel educativo esperado por parte de los estudiantes y los intereses de participación en política manifestados ellos y sus padres. Estos hallazgos refuerzan las posiciones que destacan el papel de aspectos sociodemográficos como el origen socioeconómico, el nivel educativo, la eficacia política, la valoración de costos y beneficios y el interés por la política, en el compromiso cívico que adquieren los jóvenes (Lopes, Benton, y Cleaver, 2009). Aunque se espera que la escuela tenga la principal responsabilidad en la formación cívica, dado que logran facilitar formas modestas de "compromiso cívico", como el gobierno estudiantil y el servicio comunitario (Merry, 2018), es necesario tener en cuenta la contribución de los factores y experiencias por fuera de la escuela para comprender las intenciones de participación de los jóvenes, que desarrollan sus propios valores en entornos no educativos y, por tanto, se adhieren o no a los ideales de participación democrática y participación por el bien común de los responsables políticos que impulsan iniciativas para la sociedad. Esos valores influyen en las evaluaciones de los jóvenes como actores racionales, en su eficacia, en sus conocimientos y, en última instancia, en sus intenciones de participar en la vida cívica y política (Lopes et al., 2009).

De hecho, un mecanismo importante en la transmisión de valores es el que se establece de padres a hijos, que a su vez influyen en los logros educativos y en la posterior participación política de los adultos. Esta transmisión puede ser explícita o inconsciente y permite identificar posturas básicas ante la vida que los hijos llevan consigo al menos hasta el desarrollo de sus propias facultades críticas. Los padres pueden proporcionar ejemplos para que sus hijos los imiten, pueden transmitir el interés y la importancia de la educación simplemente alcanzando un determinado nivel de educación y participando en actividades políticas (Kam y Palmer, 2008). Esto se ve reflejado en los resultados de este trabajo, en los cuales tanto el interés de los padres, como el interés de los hijos, están significativamente relacionados con las intenciones de estos en participación política.

Por su parte, el nivel educativo esperado por el estudiante tuvo una relación negativa y significativa con sus intenciones de participación política, pero al mismo tiempo mostró una relación positiva con sus intenciones de participación en procesos electorales. Aunque estos resultados son opuestos, ya que el nivel educativo esperado puede ser el indicador de mayor expectativa, mayor riqueza y mayor participación en organizaciones voluntarias (Kam y Palmer, 2008); también pueden ser el reflejo de una baja valoración que tienen los estudiantes sobre las responsabilidades que implican los ejercicios de participación y liderazgo comunitario, comparada con los beneficios económicos y el estatus que pueden alcanzar en otras ocupaciones o cargos, gracias a su formación académica. Otra posible explicación, es que sí haya entre la población joven intenciones de participación política, pero que aún no se reconocen como tal y se expresan por medios diferentes a los esperados convencionalmente (por ej.: grafitis, arte callejero, redes sociales).

El género también resultó como un factor significativo, mostrando una menor intención de participación política entre las mujeres. Este resultado refleja las diferencias culturales que aún persisten en los procesos de crianza y educación entre hombres y mujeres; estas diferencias tienden a beneficiar el desempeño en diferentes áreas del conocimiento (Gómez y Suárez, 2020), el desarrollo de habilidades y la validación de los hombres en posiciones de poder, lo cual perpetúa ciclos negativos. Particularmente, en países con alta desigualdad social, como Colombia, las mujeres cuentan con una muy baja poca representación en ámbitos de participación política (Abadía y Bernal, 2016).

Respecto a las tres dimensiones del clima escolar democrático, se presentaron factores significativos en las relaciones sociales y las prácticas de enseñanza, mientras que ningún aspecto del orden social de la escuela generó aportes relevantes. Específicamente,

las relaciones sociales entre los estudiantes y los profesores, así como la percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje de temas cívicos y la participación en actividades de este tema en la comunidad educativa, fueron los factores que presentaron relaciones positivas y significativas con las actitudes de los estudiantes para la participación en política.

Estos resultados son confirmados por los estudios que indican que las estrategias que propician los entornos educativos participativos son aquellas que favorecen los ambientes para el relacionamiento positivo, en las que pueden interactuar diferentes facetas cognitivas, afectivas y éticas. Los entornos escolares que suponen aprendizaje grupal de actitudes sociales y políticamente significativas para el respeto y ejercicio de los derechos humanos propician el desarrollo individual del sentido de pertenencia, esfuerzo y participación (Oñate, 2009). Las relaciones positivas halladas alrededor del relacionamiento y las estrategias pedagógicas, apoyan la construcción de la convivencia y la paz para un mejor vivir, la participación y responsabilidad democrática y la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, ejes principales de las competencias ciudadanas (Monterrosa Polo, 2020)

5.2. Asociación entre las expectativas de participación en política y las competencias cívicas.

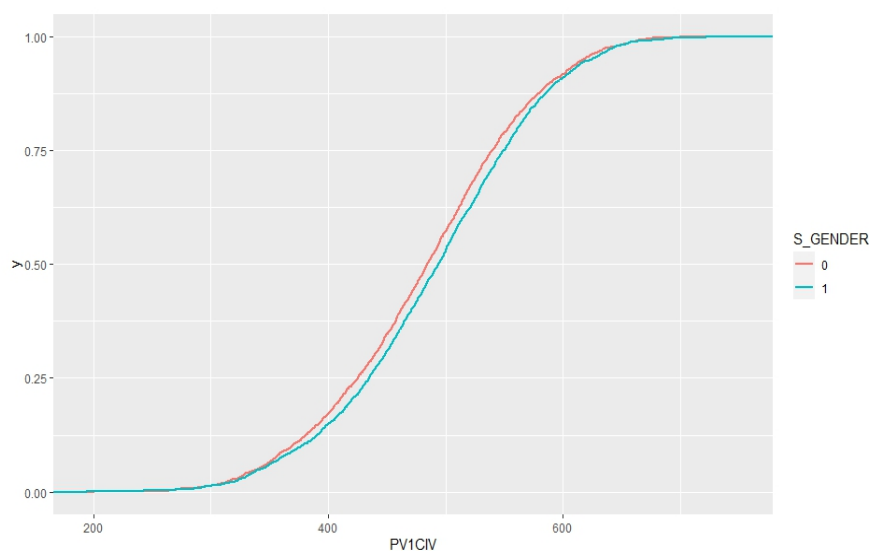
Para esta variable, también se observa que el porcentaje de variación mayor se encuentra entre los factores individuales de los estudiantes, lo que indica nuevamente una menor contribución del clima escolar democrático en las competencias cívicas y ciudadanas.

Entre los factores individuales más importantes se destacan aspiraciones educativas de los estudiantes y el nivel educativo alcanzado por los padres. El nivel educativo es considerado como un mecanismo de clasificación que permite a los ciudadanos obtener ocupaciones de mayor prestigio, mayor riqueza y participación en organizaciones voluntarias. Los mayores ingresos y el estatus laboral no sólo aumentan los recursos disponibles para la participación, sino que también sitúan a los individuos en redes en las que es más probable que se movilizan hacia la política (Kam y Palmer, 2008).

En los resultados también se aprecia que las mujeres presentaron un desempeño más alto (promedio de 489 puntos) que los hombres (promedio de 481 puntos) en la prueba de conocimientos cívicos. Esta es una diferencia estadísticamente significativa ($t = -3.59$, $df = 5607$, $p = 0.00033$) y es constante en todos los quintiles de la distribución del puntaje (Ilustración 1). Sin embargo, el género del estudiante no es un predictor significativo de los resultados en el test $\beta = -0,06$, $p > 0,05$.

Este mayor conocimiento cívico por parte de las mujeres se observa en general en Latinoamérica, y se encuentra alineado con estudios que establecen diferencias sobre las actitudes y comportamientos de las mujeres en escenarios sociales, en los cuales presenta mayores índices de empatía, inclusión de grupos con baja representación social, apoyo por los derechos de la comunidad LGTBI y así mismo, menores tasas de discriminación y justificación de comportamientos violentos (Schulz, Ainley, Cox, y Friedman, 2018). Sin embargo, aunque estos resultados podrían indicar mayores facultades entre las mujeres para ejercer su ciudadanía responsable, el análisis anterior muestra que son precisamente ellas quienes representan el grupo poblacional con menor intención de participación política.

Ilustración 1. Función de distribución empírica acumulada para el resultado en el test cognitivo por género.

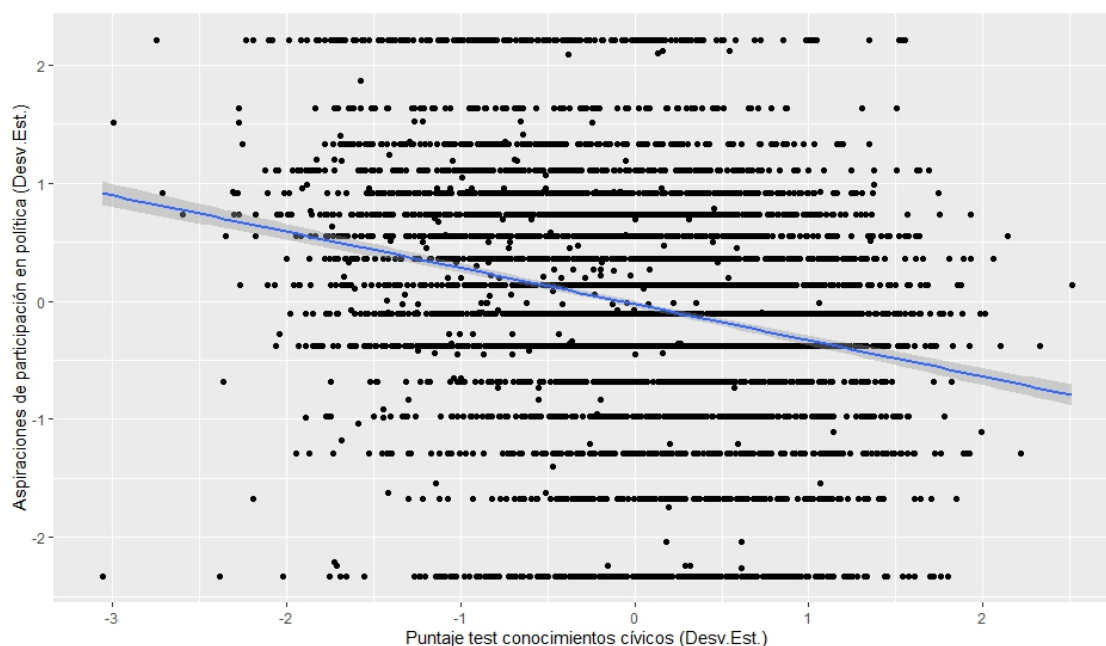


Respecto a las dimensiones del clima escolar, el orden social de la escuela no presentó ninguna asociación con las competencias cívicas de los estudiantes, y la dimensión de prácticas pedagógica presentó efectos muy similares al análisis de las intenciones de participación en política. mientras tanto, en la dimensión de las relaciones sociales se observan efectos diferenciales. Aunque los resultados anteriores muestran que las relaciones sociales entre docentes y estudiantes favorecen las intenciones de participación política, estas mismas interacciones junto con las experiencias de abuso vividas por los estudiantes presentaron una relación negativa y significativa con su conocimiento cívico. Este resultado puede evidenciar los efectos del clima escolar, la complejidad en las aulas de clase para establecer relaciones sociales y la necesidad de disminuir aquellos comportamientos de docentes y estudiantes que obstaculizan el aprendizaje y el desarrollo de competencias (OECD, 2016; Treviño, Place, y Gempp, 2013). Particularmente, el

mayor efecto encontrado en las experiencias de abuso pone en duda el cumplimiento de uno de los objetivos de la educación ciudadana en Colombia: fomentar, valorar y promover la pluralidad, identidad y aprecio por la diferencia, para el reconocimiento de la dignidad humana (Schulz, Ainley, et al., 2018)

Finalmente, la Ilustración 2 muestra la relación negativa y significativa que existe entre las aspiraciones de participación en política y los resultados en el test de conocimientos cívicos ($r = -0,2477, p < 0,05$). Es decir, los puntajes más bajos en competencias cívicas y ciudadanas se presentaron entre los estudiantes con mayores aspiraciones de participación política. Estos resultados parecen contrastantes con la premisa general de que el proceso educativo confiere habilidades que mejoran la participación, como la capacidad cognitiva, las habilidades y las orientaciones cívicas, la competencia política, la eficacia y el interés y el sentido del deber en los ciudadanos (Kam and Palmer, 2008). Sin embargo, reportes para el caso colombiano indican que los estudiantes con mayores conocimientos cívicos son quienes expresan menor confianza en las instituciones cívicas, lo que puede indicar que la participación en estos ámbitos no sea del interés para este grupo de estudiantes. Adicionalmente, estos resultados también estarían indicando que la educación en competencias ciudadanas en el país no está logrando aún el impacto esperado si se tiene en cuenta que uno de sus objetivos es promover la participación democrática y permitir el ejercicio pleno de la ciudadanía (Schulz, Ainley, et al., 2018).

Ilustración 2. Asociación negativa entre aspiraciones de participación en política y conocimientos cívicos



6. Conclusiones

El propósito principal de este estudio era evaluar el efecto del clima escolar democrático (CED) en las intenciones de participación política y el desarrollo de competencias ciudadanas de los estudiantes colombianos. De acuerdo con la literatura, el CED es un constructo que abarca más que el clima escolar, porque no se enfoca únicamente en los conocimientos cívicos y ciudadanos que pueden ser adquiridos en la escuela sino también como internalizan las disposiciones democráticas a través de la experiencia y la cotidianidad en la escuela (Schulz et al., 2016a). aunque se espera que la escuela sea el lugar de aprendizaje para la democracia, los resultados de este trabajo muestran que los factores individuales de los estudiantes realizan una contribución mayor para explicar sus intenciones de participación política y el conocimiento cívico.

La expectativa de los estudiantes para alcanzar un nivel educativo más alto fue el mayor predictor de su nivel de conocimientos en competencias cívicas y ciudadanas, pero también fue el factor relacionado con la menor intención de participación política. Esto puede deberse a la baja valoración de las responsabilidades que implica el liderazgo y el trabajo comunitario comparado con la retribución que representan otras actividades y ocupaciones en la sociedad.

Por su parte, el género también se presentó como un fuerte predictor. El nivel de conocimiento cívico fue significativamente mayor entre las mujeres, pero así mismo sus intenciones de participación en política fueron significativamente menores que en el caso de los hombres. Este resultado revela que, aunque se ha evidenciado en diferentes escenarios las habilidades de interacción social positiva que desarrollan fácilmente las mujeres como la empatía, la inclusión, el rechazo de la violencia y el reconocimiento de derechos; los aspectos culturales que aún persisten en la crianza y la educación tradicional traen como consecuencia la baja participación de las mujeres en posiciones de liderazgo y la reducción de oportunidades para ejercer plenamente su ciudadanía.

Dentro de los factores institucionales analizados, el orden social de la escuela es una dimensión del clima escolar democrático que no presentó ninguna relación significativa con las intenciones de participación política ni las competencias cívicas de los estudiantes. Aunque esta dimensión hace referencia a normas y convenciones sociales necesarias para la convivencia en la escuela, es posible que los ítems disponibles en la encuesta para esta variable sobre percepciones de docentes y estudiantes sobre el clima escolar no alcancen a dar cuenta de los aspectos normativos y comportamentales al interior de las aulas de clase.

Las oportunidades de los estudiantes para discutir temas políticos, su percepción del aprendizaje y la participación en actividades cívicas en la comunidad educativa, son los factores significativos de la dimensión de prácticas pedagógicas asociados positivamente con las intenciones de participación política y las competencias cívicas y ciudadanas; lo que confirma que las estrategias que propician los entornos educativos participativos son aquellas que favorecen los ambientes para el relacionamiento positivo, en las que pueden interactuar diferentes facetas cognitivas, afectivas y éticas.

Finalmente, la dimensión del clima escolar democrático que identifica las relaciones sociales presentó una relación positiva con las intenciones de participación política y electoral entre los estudiantes y una relación negativa con la adquisición de competencias cívicas y ciudadanas. Aunque las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes propician mejores espacios para la interacción social en el aula de clase y fomenta la participación, es necesario cuidar la manera en la que se presentan las interacciones y aprender a gestionar las diferencias para evitar comportamientos molestos y abusivos entre estudiantes que puedan afectar su propio desempeño y el desarrollo de competencias cívicas.

7. Referencias

- Abadía, L. K., y Bernal, G. L. (2016). Brechas de género en el rendimiento escolar a lo largo de la distribución de puntajes: Evidencia pruebas saber 11°. En *Vniversitas Económica* (Núm. 015301). Universidad Javeriana - Bogotá. Recuperado de Universidad Javeriana - Bogotá website: <https://ideas.repec.org/p/col/000416/015301.html>
- Alt, D., y Reingold, R. (2012). Current changes in teacher's role definition. From passive observer to moral and democratic leader. En D. Alt y R. Reingold (Eds.), *Changes in teachers' moral role* (pp. 1–11). Rotterdam: SensePublishers.
- Annette, J. (2009). 'Active learning for active citizenship': Democratic citizenship and lifelong learning. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(2), 149–160. <https://doi.org/10.1177/1746197909103934>
- Bandura, A. (1985). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory* (1 edition). Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Baños Poo, J. (2013). Democracia y ética: El republicanismo cívico de Hannah Arendt: *Estudios Políticos*, 30, 79–103. [https://doi.org/10.1016/S0185-1616\(13\)71451-3](https://doi.org/10.1016/S0185-1616(13)71451-3)
- Barile, J., Donohue, D., Anthony, E., Baker, A., Weaver, S., y Henrich, C. (2011). Teacher-Student Relationship Climate and School Outcomes: Implications for Educational Policy Initiatives. *Journal of youth and adolescence*, 41, 256–267. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9652-8>
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., y Schaps, E. (1995). Schools as Communities, Poverty Levels of Student Populations, and Students' Attitudes, Motives, and Performance: A Multilevel Analysis. *American Educational Research Journal*, 32(3), 627–658. <https://doi.org/10.3102/00028312032003627>

- Birdwell, J., Scott, R., y Horley, E. (2013). Active citizenship, education and service learning. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(2), 185–199.
<https://doi.org/10.1177/1746197913483683>
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., y Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., y Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social– emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 1034–1048. <https://doi.org/10.1002/pits.20611>
- Dewey, J. (2009). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Lexington, Kentucky: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Diazgranados, S., y Sandoval-Hernandez, A. (2015). Young people’s attitudes toward equal rights for ethnic/racial minorities and immigrants: The effect of contact and supportive school environments in the European Union. En M. Isac (Ed.), *Tolerance through education: Mapping the determinants of young people’s attitudes toward equal rights for immigrants and ethnic/racial minorities in Europe*. (pp. 75–109). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Finlay, A., Wray-Lake, L., y Flanagan, C. (2010). Civic engagement during the transition to adulthood: Developmental opportunities and social policies at a critical juncture. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (First, pp. 721–746). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Flanagan, C. A., y Faison, N. (2001). Youth Civic Development: Implications of Research for Social Policy and Programs. *Social Policy Report*, 15(1), 1–16.
<https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2001.tb00040.x>

Flanagan, C. A., y Sherrod, L. R. (1998). Youth political development: An introduction.

Journal of Social Issues, 54(3), 447–456. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1998.tb01229.x>

Flanagan, C. A., y Stout, M. (2010). Developmental Patterns of Social Trust between

Early and Late Adolescence: Age and School Climate Effects. *Journal of research on adolescence : the official journal of the Society for Research on Adolescence*, 20(3), 748–773. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00658.x>

Galston, W. A. (2001). Political Knowledge, Political Engagement, and Civic

Education. *Annual Review of Political Science*, 4(1), 217–234. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.4.1.217>

Gershenson, S., y Langbein, L. (2015). The Effect of Primary School Size on Academic

Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(1_suppl), 135S–155S. <https://doi.org/10.3102/0162373715576075>

Gómez, R. L., y Suárez, A. M. (2020). Do inquiry-based teaching and school climate

influence science achievement and critical thinking? Evidence from PISA 2015. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 43.

<https://doi.org/10.1186/s40594-020-00240-5>

Hoy, W. K., Tarter, C. J., y Hoy, A. W. (2006). Academic Optimism of schools: A

Force for Student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425–446. <https://doi.org/10.3102/00028312043003425>

Icfes. (2017). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana: Marco de referencia Colombia 2017*.

Icfes. (2018). *Marco de referencia para la evaluación Icfes: Prueba de competencias ciudadanas (Second)*. Bogotá: Icfes.

IEA. (2020). *International Civic and Citizenship Education Study*.

- Janmaat, J. G., Mostafa, T., y Hoskins, B. (2014). Widening the participation gap: The effect of educational track on reported voting in England. *Journal of Adolescence*, 37(4), 473–482. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.03.011>
- Kam, C. D., y Palmer, C. L. (2008). Reconsidering the Effects of Education on Political Participation. *The Journal of Politics*, 70(3), 612–631. <https://doi.org/10.1017/S0022381608080651>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257–272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (2 edition). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson FT Press.
- Leff, S., Power, T. J., Costigan, T. E., y Manz, P. H. (2003). Assessing the Climate of the Playground and Lunchroom: Implications for Bullying Prevention Programming. *School Psychology Review*, 32, 418–430.
- Lopes, J., Benton, T., y Cleaver, E. (2009). Young people’s intended civic and political participation: Does education matter? *Journal of Youth Studies*, 12(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/13676260802191920>
- Lubienski, S. T., Lubienski, C., y Crawford Crane, C. (2008). Achievement Differences and School Type: The Role of School Climate, Teacher Certification, and Instruction. *American Journal of Education*, (1), 97.
- Luyten, J. W., Scheerens, J., Maslowski, R., Witziers, B., y Steen, R. (2005). *School factors related to quality and equity: Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., y Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73–84. <https://doi.org/10.1080/13603120701576241>

- Maurissen, L., y Claes, E. (2016). How the School Context can Influence an Open Discussion Climate. *Youth Political Participation: The Diverse Roads to Democracy*. McGill University, Canada.
- Maurissen, L., Claes, E., y Barber, C. (2018). Deliberation in citizenship education: How the school context contributes to the development of an open classroom climate. *Social Psychology of Education*, 21(4), 951–972.
<https://doi.org/10.1007/s11218-018-9449-7>
- Merry, M. S. (2018). Can schools teach citizenship? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 0(0), 1–15.
<https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1488242>
- Metzger, A., y Smetana, J. G. (2010). Social Cognitive development and adolescent civic engagement. En L. R. Sherrod, J. Turney-Purta, y C. A. Flanagan (Eds.), *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth* (First, pp. 221–248). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Monterrosa Polo, N. M. (2020). Competencias ciudadanas: Ejes presentes en el sector estudiantil Colombiano. *Telos Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 22(2), 376–386. <https://doi.org/10.36390/telos222.09>
- Murphy, J. B. (2007). Against Civic Education in Public Schools. *International Journal of Public Administration*, 30(6–7), 651–670.
<https://doi.org/10.1080/01900690701216019>
- OECD. (2009). *PISA data analysis manual SPSS* (2nd ed; OECD, Ed.). Paris: OECD.
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. OECD. Recuperado de https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-i_9789264266490-en

- Oñate, C. M. (2009). Inclusive Citizenship and School Environment in Schools: Reflections of Chile Data Pisa 2009. . . *Vol.*, 2, 23.
- Pinheiro, J., Bates, D., y R Core Team. (2022). *nlme: Linear and Nonlinear Mixed Effects Models*. Recuperado de <https://CRAN.R-project.org/package=nlme>
- Pinheiro, J. C., y Bates, D. M. (2000). *Mixed-Effects Models in S and S-PLUS*. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/b98882>
- 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>
- Raudenbush, S. W., y Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods* (2a ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Reyes-Cárdenas, F., y Padilla, K. (2012). La indagación y la enseñanza de las ciencias. *Educación Química*, 23(4), 415–421. [https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(17\)30129-5](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(17)30129-5)
- Rich, Y., y Schachter, E. P. (2012). High School Identity Climate and Student Identity Development. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 218–228.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.06.002>
- Sampermans, D. (2019). *The democratic school climate: Active citizenship at school* (PhD dissertation). Katholieke Universiteit Leuven, Leuven, Belgium.
- Sampermans, D., Isac, M. M., y Claes, E. (2018). Can Schools Engage Students? Multiple Perspectives, Multidimensional School Climate Research in England and Ireland. *JSSE - Journal of Social Science Education*, 17(1), 13–28.
<https://doi.org/10.4119/jsse-857>

- Schulz, W., Ainley, J., Cox, C., y Friedman, T. (2018). *Young People's Views of Government, Peaceful Coexistence, and Diversity in Five Latin American Countries IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Latin American Report*. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-95393-9>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., y Agrusti, G. (2016a). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., y Agrusti, G. (2016b). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5>
- Schulz, W., Carstens, R., Losito, B., y Fraillon, J. (2018). *ICCS 2016 Technical Report*. Amsterdam: IEA.
- Spalding, E. (2013). Social justice and teacher education: Where do we stand? En X. Zhu y K. Zeichner (Eds.), *Preparing teachers for the 21st century* (pp. 283–296). Berlin: Springer-Verlag.
- Stewart, E. B. (2007). School Structural Characteristics, Student Effort, Peer Associations, and Parental Involvement: The Influence of School- and Individual-Level Factors on Academic Achievement. *Education and Urban Society*, 40(2), 179–204. <https://doi.org/10.1177/0013124507304167>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, (3), 357.
- Treviño, E., Place, K., y Gempp, R. (2013). *Análisis del clima escolar: ¿poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* UNESCO. Recuperado de <https://goo.gl/yqFzqX>

- Uriarte, E. (2002). *La participación política de los ciudadanos es la principal característica de una sociedad democrática*. Madrid: Tecno.
- Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M., y Santinello, M. (2005). Democratic School Climate and Sense of Community in School: A Multilevel Analysis. *American Journal of Community Psychology*, 36(3), 327–341.
<https://doi.org/10.1007/s10464-005-8629-8>
- Viola, J. K. (2020). *Young People's Civic Identity in the Digital Age*. Springer Nature.
- Wacquant, L. (2005). *Pierre Bourdieu and democratic politics: The mystery of ministry*. Cambridge, UK: Polity.
- Wang, M.-T., y Degol, J. L. (2016). School Climate: A Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

8. Anexos

Información para la construcción de variables independientes.

- **Orden social en la escuela:** Se utilizan tres escalas derivadas del cuestionario de los docentes:

Percepciones de los docentes sobre los problemas sociales en la escuela (T_PROBSC)

Tabla 7. Ítems utilizados para la escala de percepciones de los docentes sobre problemas en la escuela

T_PROBSC	Por favor, indique con qué frecuencia se da cada uno de los siguientes problemas entre los estudiantes de esta escuela.
IT3G07A	Vandalismo
IT3G07B	Absentismo escolar
IT3G07C	Intolerancia étnica
IT3G07D	Intolerancia religiosa
IT3G07E	<Acoso escolar>
IT3G07F	Violencia
IT3G07G	Acoso sexual
IT3G07H	Abuso de drogas
IT3G07I	Abuso de alcohol
<i>Opciones 1: Nunca; 2: Algunas veces; 3: Frecuentemente; 4: Muy frecuentemente</i>	

Percepciones de los docentes sobre el clima del salón de clase (T_PCCLIM)

Tabla 8. Ítems utilizados para la escala de percepciones e los docentes sobre el clima escolar

T_PCCLIM	En su opinión, ¿cuántos de sus estudiantes de <grado objetivo>
IT3G10A	¿se llevan bien con sus compañeros de clase?
IT3G10B	¿están bien integrados en la clase?
IT3G10C	¿respetan a sus compañeros, aunque sean diferentes?
IT3G10D	¿tienen una buena relación con los demás estudiantes?
<i>Opciones 1: Todos o casi todos; 2: Muchos de ellos; 3: Algunos; 4: Ninguno</i>	

Percepciones de los docentes sobre el comportamiento de los estudiantes en la escuela (T_STUDB)

Tabla 9. Ítems utilizados para la escala de percepciones de los docentes sobre el comportamiento de los estudiantes en la escuela

T_STUDB	En su opinión, ¿cuántos alumnos de esta escuela...
IT3G09A	¿Se comportan bien al entrar y salir del recinto escolar?
IT3G09B	¿Tienen una actitud positiva hacia su propia institución?
IT3G09C	¿Tienen una buena relación con los profesores y el personal de la institución?
IT3G09D	¿Se preocupan por las instalaciones y el material escolar?
IT3G09E	¿Se comportan bien durante los recreos?
IT3G09F	¿Demuestran que se sienten parte de la comunidad escolar?
<i>Opciones: 1: Todos o casi todos; 2: Muchos de ellos; 3: Algunos; 4: Ninguno</i>	

- **Relaciones sociales:** Este constructo se mide con variables derivadas del cuestionario de docentes que indaga sobre su percepción sobre las relaciones entre estudiantes y del cuestionario de estudiantes sobre su relación con los docentes.

Relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes (S_STUTREL)

Tabla 10. Ítems utilizados para la escala de relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes

<i>S_STUTREL</i>	<i>¿En qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones sobre los profesores y los estudiantes de tu institución?</i>
IS3G19A	La mayoría de mis profesores me tratan con justicia
IS3G19B	Los estudiantes se llevan bien con la mayoría de los profesores
IS3G19C	La mayoría de los profesores se interesan por el bienestar de los estudiantes
IS3G19D	La mayoría de mis profesores escuchan lo que tengo que decir
IS3G19E	Si necesito ayuda extra, la recibo de mis profesores
<i>Opciones: 1: Totalmente de acuerdo; 2: De acuerdo; 3: En desacuerdo; 4: Totalmente en desacuerdo.</i>	

Relaciones entre estudiantes: Escalas que incluyen el conocimiento de los docentes sobre situaciones de matoneo en la escuela, (T_BULSCH), las interacciones entre los estudiantes (S_INTACT), la experiencia de abuso físico y verbal vividas por los estudiantes en la escuela (S_ABUSE).

Tabla 11. Ítems utilizados para la escala de percepción de los docentes sobre interacciones entre estudiantes

<i>S_INTACT</i>	<i>¿En qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones sobre los profesores y los estudiantes de tu institución?</i>
IS3G19G	La mayoría de los estudiantes de mi escuela se tratan con respeto
IS3G19H	La mayoría de los estudiantes de mi colegio se llevan bien entre ellos
IS3G19I	Mi escuela es un lugar donde los estudiantes se sienten seguros
<i>Opciones: 1: Totalmente de acuerdo; 2: De acuerdo; 3: En desacuerdo; 4: Totalmente en desacuerdo.</i>	

Tabla 12. Ítems utilizados para la escala de percepción de los docentes sobre acoso o matoneo escolar

<i>T_BULSCH</i>	<i>¿Con qué frecuencia ha ocurrido alguna de las siguientes situaciones durante el presente año escolar?</i>
IT3G11A	Un estudiante le informó de comportamientos agresivos o destructivos por parte de otros estudiantes
IT3G11B	Un estudiante le informó que fue <acosado> por otro estudiante
IT3G11C	Un profesor le informó de que un estudiante fue <acosado> por parte de otros estudiantes
IT3G11D	Un profesor le informó que un estudiante ayudó a otro estudiante que estaba siendo <acosado>
IT3G11E	Un estudiante le informó que fue <acosado> por un profesor
IT3G11F	Un padre le informó que su hijo/a fue <acosado> por otros estudiantes
IT3G11G	Un profesor le informó que fue <acosado> por estudiantes
IT3G11H	Usted fue testigo de comportamientos de <acoso o matoneo> por parte de los estudiantes
<i>Opciones 1: Nunca; 2: Menos de 1 vez al mes; 3: 1 a 5 veces al mes; 4: Más de 5 veces al mes</i>	

Tabla 13. Ítems utilizados para la escala de percepción de los docentes sobre experiencias de abuso en los estudiantes

<i>S_ABUSE</i>	<i>Durante los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia experimentaste las siguientes situaciones en tu escuela?</i>
IS3G20A	Un estudiante te llamó por un apodo ofensivo
IS3G20B	Un estudiante dijo cosas sobre ti para hacer reír a los demás
IS3G20C	Un estudiante te amenazó con hacerte daño
IS3G20D	Fuiste agredido físicamente por otro estudiante
IS3G20E	Un estudiante rompió algo que te pertenecía a propósito
IS3G20F	Un estudiante ha publicado en Internet fotos o textos ofensivos sobre ti
<i>Opciones 1: Nunca; 2: Una vez; 3: 2 a 4 veces; 4: Más de 5 veces</i>	

- **Prácticas de enseñanza y aprendizaje:** Incluyen escalas derivadas del cuestionario de docentes y estudiantes que evalúan aspectos como el tipo de estrategias utilizadas para promover las competencias cívicas y ciudadanas en la escuela.

Actividades desarrolladas por docentes y estudiantes en pro de la comunidad. (S_STDCOM)

Tabla 14. Ítems utilizados para la escala actividades de docentes y estudiantes en pro de la comunidad

<i>T_STDCOM</i>	<i>Durante el presente curso escolar, ¿han participado usted y sus alumnos de <grado objetivo> en alguna de estas actividades?</i>
IT3G08A	Actividades relacionadas con la sostenibilidad medioambiental (ej., <ahorro de energía y agua, reciclaje>)
IT3G08B	Proyectos sobre derechos humanos
IT3G08C	Actividades para personas o grupos desfavorecidos
IT3G08D	Actividades culturales (ej., teatro, música)
IT3G08E	Actividades multiculturales e interculturales dentro de la <comunidad local> (ej., <promoción y celebración de la diversidad cultural, mercadillo de alimentos>)
IT3G08F	Campañas de sensibilización de la población, como <campañas de sensibilización sobre temas sociales, campañas de sensibilización sobre temas medioambientales>
IT3G08G	Actividades destinadas a proteger el patrimonio cultural en la <comunidad local>
IT3G08H	Visitas a instituciones políticas (ej., <Presidencia>)
IT3G08I	Eventos deportivos
<i>Opciones 1: Nunca; 2: Casi nunca; 3: Algunas veces; 4: Frecuentemente</i>	

Oportunidades de los estudiantes para discutir temas políticos y sociales en el salón de clase (OPDISC)

Tabla 15. Ítems utilizados para la escala oportunidades de los estudiantes para discutir temas políticos en clase

<i>S_OPDISC</i>	<i>Cuando se discuten temas políticos o sociales durante las clases regulares, ¿con qué frecuencia ocurren las siguientes cosas?</i>
IS3G17A	Los profesores motivan a los estudiantes a tomar sus propias decisiones
IS3G17B	Los profesores motivan a los estudiantes a expresar sus opiniones
IS3G17C	Los estudiantes plantean acontecimientos políticos actuales para debatirlos en clase
IS3G17D	Los estudiantes expresan sus opiniones en clase incluso cuando estas opiniones son diferentes a las de la mayoría de los demás estudiantes
IS3G17E	Los profesores motivan a los estudiantes a debatir los temas con personas que tienen opiniones diferentes
IS3G17F	Los profesores presentan varios ángulos de los temas cuando los explican en clase
<i>Opciones 1: Nunca; 2: Casi nunca; 3: Algunas veces; 4: Frecuentemente</i>	

Percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje de temas cívicos (S_CIVLRN)

Tabla 16. Ítems utilizados para la escala de percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje de temas cívicos

S_CIVLRN	En la escuela, ¿en qué medida has aprendido sobre los siguientes temas?
IS3G18A	Cómo los ciudadanos pueden votar en las elecciones locales o nacionales
IS3G18B	Cómo se introducen y modifican las leyes en <país de la prueba>
IS3G18C	Cómo proteger el medio ambiente (ej., mediante el ahorro de energía o el reciclaje)
IS3G18D	Cómo contribuir a resolver los problemas de la <comunidad local>
IS3G18E	Cómo se protegen los derechos de los ciudadanos en <país de la prueba>
IS3G18F	Cuestiones y acontecimientos políticos en otros países
IS3G18G	Cómo funciona la economía
Opciones 1: Nunca; 2: Casi nunca; 3: Algunas veces; 4: Frecuentemente	

Actividades implementadas por los docentes para fomentar el conocimiento cívico en clase (T_CIVCLAS)

Tabla 17. Ítems utilizados para la escala de actividades para fomentar el conocimiento cívico en clase

T_CIVCLAS	¿Con qué frecuencia se llevan a cabo las siguientes actividades durante sus clases de <grado objetivo> relacionadas con la <educación cívica y ciudadana>?
IT3G17A	Los estudiantes trabajan en proyectos que implican la recopilación de información fuera de la escuela (ej., entrevistas en el barrio, encuestas a pequeña escala)
IT3G17B	Los estudiantes trabajan en pequeños grupos sobre diferentes temas/cuestiones
IT3G17C	Los estudiantes participan en juegos de rol
IT3G17E	Los estudiantes debaten sobre temas de actualidad
IT3G17F	Los estudiantes investigan y/o analizan la información obtenida de múltiples fuentes de Internet (ej., wikis, periódicos en línea)
IT3G17H	Los estudiantes proponen temas/cuestiones para las siguientes clases
Opciones 1: Nunca; 2: Casi nunca; 3: Algunas veces; 4: Frecuentemente	

Participación de los estudiantes en actividades cívicas de la escuela (S_SCHPART)

Tabla 18. Ítems utilizados para la escala de participación de los estudiantes en actividades cívicas en la escuela

S_SCHPART	En la escuela, ¿has realizado alguna de las siguientes actividades?
IS3G16A	Participación activa en un debate organizado
IS3G16B	Votar a <representante de la clase> o <parlamento escolar>
IS3G16C	Participar en la toma de decisiones sobre el funcionamiento de la escuela
IS3G16D	Participar en los debates de una <asamblea de estudiantes>
IS3G16E	Ser candidato a <representante de la clase> o <parlamento escolar>
IS3G16F	Participar en una actividad para hacer que la escuela sea más <amigable con el medio ambiente> (ej., mediante el ahorro de agua o el reciclaje)
Opciones 1: Nunca; 2: Casi nunca; 3: Algunas veces; 4: Frecuentemente	

Participación de los estudiantes en actividades cívicas de la comunidad (S_COMPART)

Tabla 19. Ítems utilizados para la escala de participación de los estudiantes en actividades cívicas de la comunidad

<i>S_COMPART</i>	<i>¿Has participado alguna vez en actividades de alguna de las siguientes organizaciones, clubes o grupos?</i>
IS3G15A	Una organización juvenil afiliada a un partido político o sindicato
IS3G15B	Un grupo u organización de acción medioambiental
IS3G15C	Una organización de derechos humanos
IS3G15D	Un grupo de voluntarios que hace algo para ayudar a la comunidad
IS3G15E	Una organización que recauda dinero para una causa social
IS3G15F	Un grupo de jóvenes que hace campaña por un tema de interés
IS3G15G	Un grupo de derechos de los animales o de bienestar animal
<i>Opciones 1: Nunca; 2: Casi nunca; 3: Algunas veces; 4: Frecuentemente</i>	