

# El rol de la escuela en la formación de valores y actitudes cívicas en estudiantes de nivel medio superior

## The School Role on the Civic Value and Attitude Formation in High School Students

*José Luis Villalpando Ortega\**

*Fecha de recepción: 23/11/2020 • Fecha de aceptación: 01/03/2021*

**Resumen:** El artículo estudia la relación entre el clima escolar y las posibilidades de participación, dentro de la escuela, con las actitudes cívicas y políticas, a través de la percepción de los estudiantes de nivel medio superior. Se entrevistó a docentes y se aplicó una serie de encuestas a estudiantes del Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México (n=769) para construir un modelo de ecuaciones estructurales. Los resultados presentan una relación significativa con los valores cívicos reportados por los alumnos. Las entrevistas sugieren que las actividades dentro del aula son las únicas posibilidades de participación para los educandos y se

**Abstract:** This paper studies the relationship between the school climate and the possibilities of participation into the school with the civic and political attitudes through the perception of the high school level students. We interviewed teachers and applied surveys to students from two schools of the Mexico City Colegio de Bachilleres (n=769) to build a structural equations model. The results set a significant relationship with civic values reported by students. The interviews suggest activities into the classroom are the only possibilities of participation to the students and identify a contradictory speech of the teachers about the students' political attitudes.

\* Mexicano. Maestro en Gobierno y Asuntos Públicos por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede México. Actualmente es Jefe de Unidad Departamental de Estudios en la Escuela de Administración Pública, Ciudad de México. México. Correo electrónico: [jvillalpando@cdmx.gob.mx](mailto:jvillalpando@cdmx.gob.mx). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7249-8691>. Agradezco los comentarios y asesoría de Ana Elizabeth Razo y Georgina Flores-Ivich.

identificó un discurso contradictorio de los docentes acerca de las actitudes políticas de los estudiantes.

**Keywords:** civic education; educational sociology; social values; student attitudes; young persons.

**Palabras claves:** actitud del estudiante; adolescencia; educación ciudadana; sociología de la educación; valores sociales.

## Introducción

**D**urante las últimas décadas, distintos países de América Latina han desarrollado diversas experiencias para reforzar el rol que juega la escuela en la formación cívica y ética de los estudiantes en edad adolescente, así como para fortalecer sus competencias ciudadanas, principalmente a través del currículum en educación cívica (Schulz, *et al.*, 2017; Tapia, 2014; Cox, 2014). En el caso mexicano, esta perspectiva ha sido retomada a través de las reformas educativas de 2008 y 2013, donde se incluyó, en los planes de estudio de educación media superior, una serie de competencias cívicas para que los adolescentes egresen con una conciencia participativa en espacios públicos (SEMS, 2008; SEP, 2017).

No obstante, los estudios en México, interesados en educación cívica, suelen concentrarse, únicamente, en los elementos curriculares de los programas de formación cívica y ética, mientras que se ha dejado de lado los aspectos actitudinales de los estudiantes, resultado de su interacción con la comunidad escolar. De hecho, es recurrente la idea que la formación para la ciudadanía está desvinculada de la realidad de los alumnos, sin un impacto en sus valores y actitudes cívicas, aspectos que se relacionan con su comportamiento político y en su percepción hacia la democracia (Gangas, 2013, p. 7; Landeros, 2017; Juárez, 2017; Flores-Crespo y Ramírez, 2015; Zurita, 2010; 2013).

Diversos estudios (Flanagan, 2020; Reichert y Torney-Purta, 2018; Karakos, 2016; Gangas, 2013; Silva y Tarcísio, 2013; Mulwa, Kimosop y Kasivu, 2015), han mostrado la relevancia que tiene la escuela en la formación de actitudes y valores cívicos de los estudiantes, más allá de lo dispuesto en el currículum; como una comunidad escolar con múltiples relaciones de socialización política. Estos estudios detallan de qué

manera los alumnos participan de la democracia desde las aulas, cómo perciben el clima escolar y de qué forma esta apreciación influye en sus actitudes con otros miembros del grupo. Dado que la escuela es un agente de socialización política, no solo porque la educación está íntimamente ligada con intereses de la colectividad (Bazdresch, 2010: p. 185), sino porque el mismo proceso de convivir, educa (Dewey, 1967, p. 14), resulta de interés conocer cómo la escuela fomenta actitudes y valores cívicos más allá de los contenidos curriculares.

El presente artículo explora la relación que posee la escuela con las actitudes y valores cívicos de los estudiantes de educación media superior —10.º-12.º grado, bachilleratos o preparatorias— a través de la percepción que ellos declaran. El argumento de esta investigación es que la escuela, al ser una comunidad con relaciones entre sus miembros y con una organización establecida para cumplir los objetivos compartidos, forma y desarrolla actitudes y valores cívicos en los alumnos, que pueden ser encausadas hacia aspectos democráticos y de participación política. De esta manera, la institución, con climas propicios para el aprendizaje y mejores relaciones entre sus miembros, está asociada a actitudes y valores cívicos declarados por el alumnado, ya que en espacios abiertos y de colaboración se refuerzan aspectos como la solidaridad, la confianza interpersonal, el respeto mutuo, la tolerancia y un sentido ético y responsable.

De la misma forma, la escuela que incluye prácticas de participación entre sus integrantes, al interior del aula y de la escuela —discusiones, debates, elecciones, Consejos Escolares, sociedades de alumnos—, está asociada a actitudes y valores cívicos de los estudiantes porque se incentiva la colaboración, el trabajo mutuo, la toma de decisiones, el conocimiento cívico, la expresión de ideas y con ello, el sentimiento de apego a la comunidad para encausar acciones colectivas.

Los estudios en México suelen concentrar este tipo de análisis en educación de nivel básico. Por ejemplo, Tapia señala que una cultura democrática no se forja en lo abstracto, sino que es producto de un proceso de socialización política formal e informal: no solo en un sentido curricular, sino como parte de las *prácticas cotidianas* de los individuos (Tapia, 2014, p. 13). A la par, los resultados del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía —ICCS, por sus siglas en inglés—,

aplicado por la Asociación Internacional para el Logro Educativo en 23 países, entre ellos México, han mostrado cuál es el impacto de la formación cívica en los conocimientos y actitudes ciudadanas de los estudiantes de 8.º grado —aproximadamente 14-15 años—, y las acciones curriculares y extracurriculares de los alumnos para la participación ciudadana (Schulz, *et al.*, 2017; 2009).

No obstante, la investigación en educación media superior ha quedado relegada a pesar de los graves problemas de abandono escolar y de bajo aprovechamiento; cerca de 700 mil estudiantes deciden abandonar la escuela —entre 13 % y 15 % de los que ingresan—, solo el 10.5 % obtiene un nivel satisfactorio en matemáticas y 37.9 % en lengua y comunicación, de acuerdo con los últimos resultados del Examen PLANEA —Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes— (PLANEA, 2017). A esto, hay que sumar los problemas de alcoholismo, drogadicción y embarazos en adolescentes y, la aparente desafección que tienen los jóvenes hacia la política (Gómez-Tagle, *et al.*, 2017; Miranda, 2012).

El esquema de este artículo es el siguiente: en primer lugar, se expondrá un breve marco analítico-conceptual donde se explican las variables del estudio. Posteriormente, se explica la metodología utilizada, misma que constó de tres fases: i) la aplicación de una encuesta piloto; ii) la aplicación de una encuesta en dos planteles del Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México<sup>1</sup>, y iii) la elaboración de modelos de ecuaciones estructurales para explicar la asociación entre variables.

---

1 La elección del Colegio de Bachilleres como caso de estudio se explica por lo siguiente: esta institución fue creada por decreto presidencial en 1973 con el objetivo de ampliar la oferta de bachillerato a los jóvenes del Valle de México. Es el subsistema de Bachillerato General con mayor número de estudiantes en el Valle de México (más de 95 mil), distribuidos en 20 planteles en turnos matutino y vespertino. Buena parte de su plan de estudios se concentra en áreas temáticas de ciencias sociales y humanidades; su misión y visión institucional está focalizada a la formación integral competente para la vida, lo que incluye aspectos cívicos, y su Programa de Desarrollo Institucional se ha enfocado a fomentar la gobernanza y la gestión escolar (COLBACH, 2013; Ortega, 2016). Hay que destacar que en México hay al menos 36 opciones de bachillerato, bajo 7 diversos controles administrativos (centralizados y descentralizados del gobierno federal, centralizados y descentralizados de las entidades federativas, autónomas, privadas y subsidiadas) y 3 perfiles pedagógicos (Bachillerato general, tecnológico y técnico – profesional), sin contar que las instituciones privadas y autónomas de las entidades federativas tienen características particulares entre sí. La diversidad de modalidades obstaculiza hacer una exploración generalizada de todo el sistema, por lo que para esta investigación, se optó por elegir solo un subsistema.

Además, se realizaron 8 entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos de los planteles para profundizar en dicha asociación. Finalmente, se discuten los resultados y se exponen algunas conclusiones e inquietudes para futuras investigaciones.

## Marco analítico-conceptual

La escuela se configura como un agente de socialización política en donde estamos incluidos desde tempranas edades. Pero es en la adolescencia cuando esta adquiere una relevancia para la formación de actitudes y valores cívicos, por la autonomía que se va gestando en los individuos, de cara a asumirse como ciudadanos legalmente constituidos (Schulz, 2017; Voight y Torney-Purta, 2013; Miranda, 2012; Flanagan, *et al.*, 2010). Los adolescentes están situados en un proceso de definición de identidad que lleva a reconsiderar, constantemente, sus actitudes, por lo que la escuela representa un espacio idóneo para fortalecer dichas capacidades.

*Una actitud es una evaluación hacia un objeto.* Las actitudes son activadas como estímulos hacia un comportamiento y existen como tendencias genéricas e internamente consistentes de la personalidad (Cottam, *et al.*, 2016). En contraste, *los valores son creencias que pertenecen a los estados finales deseables*, trascienden situaciones específicas, guían el comportamiento y están ordenados por importancia relativa (Schwartz, 1992, p. 4). A diferencia de las actitudes, los valores están más enraizados, representan creencias más profundas y ayudan a los individuos a priorizar, emitir juicios y resolver contradicciones, siendo más constantes a lo largo del tiempo (Schulz, *et al.*, 2010, p. 27). Mientras que las actitudes se caracterizan por dar una respuesta de agrado o desagrado —*like o dislike*— hacia un objeto (Regan y Fazio, 1977, p. 29), los valores se refieren a elementos normativos o más abstractos, tales como la tolerancia, el respeto, la libertad o la equidad, y son de especial interés para detectar las creencias que subyacen a las actitudes (Cottam, *et al.*, 2016; Tourangeau, Rasinki y D’Andrade, 1991).

Según el contexto, del objeto o de las emociones que se quieren activar, se tendrá una variedad de actitudes y valores. Para los fines de esta investigación se definen las *actitudes cívicas* como aquellas

relacionadas con la percepción hacia el cumplimiento de las leyes y la disposición a la organización y protesta; los *valores cívicos* como la preferencia a esquemas de pluralidad, que incluyan el respeto y tolerancia a grupos o a minorías como mujeres, personas con discapacidad o miembros de la comunidad LGBTTI; y las *actitudes políticas* como el interés político, la afición hacia temas públicos y la disposición a la participación política.

En la literatura se identifican, al menos dos dimensiones, sobre cómo la comunidad escolar fomenta actitudes y valores cívicos en los estudiantes: a través del clima escolar y de las posibilidades de participación. El *clima escolar* se refiere a las interacciones de las personas que forman la comunidad educativa, bajo un ambiente propicio y orientado a la promoción del aprendizaje, donde la existencia de comunicación, cooperación, intercambio, integración y valores proveen un escenario para el aprendizaje de los alumnos, bajo un liderazgo efectivo de docentes, directivos y padres de familia (Vizcaíno, 2015). Estas características tienen efectos directos sobre la confianza que poseen los estudiantes hacia otros individuos, incluso fuera del contexto escolar, lo que genera mayor sentido del deber ciudadano, más participación y mayor eficacia cívica, a medida que el clima de la clase se vuelve más abierto (Ehman, 1969, p. 576; Schulz, *et al.*, 2017).

La convivencia de los estudiantes se construye hacia sus pares y, hacia el personal docente, que representa una autoridad dentro de la comunidad. Por un lado, la convivencia entre estudiantes, en un clima de apertura y confianza, no solo tiene fuertes implicaciones en su rendimiento académico, sino que los motiva a establecer mejores relaciones con su comunidad y a poseer un sentido ético y responsable, les infunde un sentido de pertenencia a la institución escolar, ya que, en virtud de pertenecer a una comunidad, se identifican con otros individuos (Reichert y Torney-Purta, 2018; Vizcaino, 2015; Silva y Martínez, 2013; Voight y Torney-Purta, 2013; Syvertsen, *et al.*, 2009).

Es importante aclarar que existe una postura en la literatura donde se muestra que los estudiantes con mayor actividad cívica son los que comparten una percepción de que los maestros se preocupan por sus alumnos, que las reglas son justas y que los estudiantes tienen voz y eficacia con respecto a cómo aprenden; es decir, que aquellos que se

declaran más participativos son lo que fomentan un mejor clima escolar (Karakos, *et al.*, 2016, pp. 175-177). Sin embargo, a diferencia de esta perspectiva, considero que en ambientes donde se sienten parte, los jóvenes aprenden un sentido de obligación con el grupo y de preocupación con sus compañeros, lo que los inclina incluso, a disuadirlos de participar en conductas peligrosas —como el *bullying*—. Por tanto, el clima escolar se sostiene de una variedad de adolescentes, siendo sus actitudes influenciadas por lo que ven a su alrededor (Reichert, *et al.*, 2018; Syvertsen, *et al.*, 2009).

Por otro lado, analizar la convivencia de los estudiantes con sus docentes es oportuno dado que en la adolescencia se configuran los roles que las personas guardan hacia la autoridad. Cuando las autoridades escolares forman mecanismos para la apertura de opiniones, practican la confianza en las aulas y crean climas democráticos para el aprendizaje, ayuda a que los educandos jueguen un rol en los procesos de toma de decisión. Así, estos construyen su concepto de autoridad política, a partir de las experiencias con las personas que ejercen poder sobre sus vidas, dentro de la escuela (Flanagan, 2020).

No obstante, muchas veces las reglas disciplinarias de la escuela no son claras y se reducen al castigo; molestan y frustran a los estudiantes, pidiéndoles más obediencia que participación, y la responsabilidad que tiene la escuela de empoderarlos puede verse obstaculizada por los horarios rígidos y las medidas disciplinarias. Cuando los profesores orientan su relación hacia la obediencia para evitar confrontaciones, el efecto en la creencia de los estudiantes es una menos participativa (Ehman, 1980, p. 104; Flanagan, 2020). De esta manera, la percepción de los estudiantes de una «escuela democrática» es sustituida por una institución autoritaria y jerárquica, lo que obstaculiza su posibilidad de innovación y creatividad, y crea un nulo sentido de comunidad (Reichert y Torney-Purta, 2018).

La otra dimensión refiere a las *posibilidades de participación*. Esta se considera, en un sentido amplio, distinguiéndola de participación social (Flores-Crespo y Ramírez, 2015; Zurita, 2010; Zurita, 2013; Bazdresch, 2010), pues se reconoce la oportunidad de los estudiantes para organizarse en formas tradicionales —como las sociedades de alumnos— o en mecanismos más informales, como los colectivos de

estudiantes, los grupos artísticos o deportivos, además, la diversidad de actividades que pueden promover los docentes al interior de las aulas, que fomentan la participación y organización autónoma de los estudiantes.

A través de esta dimensión, los educandos colaboran en procesos propios de la gestión del plantel, lo que fomenta actitudes y valores cívicos. Existe una amplia evidencia que cuando los estudiantes participan en comités, órganos de representación o *student council*, estos presentan actitudes participativas, valores democráticos y disposición a participar en las elecciones (Voight y Torney-Purta, 2013; Ehman, 1980). Estas actividades pueden ser mejor encausadas cuando las escuelas promueven las sociedades de alumnos, ya que los elegidos como representantes, se dan cuenta que las expectativas se han puesto en ellos, no por sus maestros y padres, sino por sus amigos y compañeros de clase, de tal manera, que estas agrupaciones pueden alentar a los estudiantes a ganar confianza y responsabilidad (Wray-Lake, 2019; Mulwa, *et al.*, 2015; Silva y Tarsicio, 2013; Silva y Martínez, 2013).

Desde otra perspectiva, este tipo de actividades son cruciales para *activar* las actitudes de los alumnos. Amnå (2010) sostiene, bajo el concepto de ciudadano en reserva —*stand-by citizen*— que los individuos poseen formas latentes o potenciales de participación que pre-condicionan su comportamiento, tomando en cuenta sus actitudes. Por tanto, los *ciudadanos en reserva* están caracterizados por un interés cívico que se transforma en una acción manifiesta cuando perciben que es necesario, o cuando los recursos y el contexto están a disposición, por lo que las actividades escolares alientan a los estudiantes para activar su motivación cívica (Ekman y Amnå, 2012; Amnå, 2010; Amnå y Zettenberg, 2010).

Sin embargo, aunque existan estas oportunidades, muchas veces ese derecho no se respeta, por las autoridades escolares, porque son los alumnos los menos informados acerca de la gestión del plantel (Cornejo, González y Caldichoury, 2007). Aunque no siempre las escuelas se muestran abiertas a que los estudiantes colaboren en las decisiones del aula o del centro escolar, sobre todo en países de Latinoamérica (Schulz, *et al.*, 2017; Flores-Crespo y Ramírez, 2015; Zurita, 2013; Reimers y Cárdenas, 2010), se pueden establecer otros mecanismos de participación, estimulados por docentes y directivos, que fomenten confianza y

solidaridad entre los alumnos, como debates, discusiones, simuladores o ejercicios de juego de roles.

Estas actividades mantienen acciones ricas para la discusión sobre temas públicos controvertidos o sobre las necesidades de la comunidad, en un ambiente de respeto y tolerancia, y permite, a los profesores, estar en contacto directo con los temas de coyuntura (Wray-Lake, 2019; Reichert y Torney-Purta, 2018; Schulz, *et al.*, 2017; Voight y Torney-Purta, 2013). Sin embargo, es un reto para las escuelas establecer mecanismos de apertura a las ideas en ambientes de confianza y tolerancia, ya que puede tener efectos contrarios hacia la participación, tanto al interior de las escuelas como afuera de ellas, pues, en general, los adolescentes se limitan a expresar sus opiniones por miedo a ser criticados (Gutiérrez, 2017; Torney-Purta, 2002).

## Metodología

En esta investigación se plantea una metodología cuantitativa a través de la construcción de un modelo de ecuaciones estructurales —SEM, por sus siglas en inglés— que permita conocer la relación de variables latentes a partir de los ítems de una encuesta aplicada a estudiantes. Los SEM son una técnica estadística multivariante que combina otras, como el análisis factorial y el análisis de senderos. Los SEM se construyen al identificar la estructura subyacente de una serie de *variables observables* y, dada una matriz de covarianzas, se conforma una serie de variables no observables o *variables latentes*. Recurrir a este tipo de técnicas es muy usual cuando las variables de interés, no necesariamente pueden ser medidas por una entidad medible simple, como las actitudes, los valores y las percepciones que tienen los estudiantes hacia la escuela.

Existen dos tipos de análisis factorial: el exploratorio (AFE) y el confirmatorio (AFC). Ambos análisis buscan evaluar la validez y confiabilidad de los ítems al optimizar la construcción de instrumentos de medición. Mientras que el principal objetivo del AFE es *explorar* el conjunto de factores comunes que explican las respuestas a los ítems de un test —de ahí que sea usual en la aplicación de encuestas piloto para determinar la confiabilidad de un instrumento—, el AFC comprueba que

los factores seleccionados en el AFE son estadísticamente significativos. La confiabilidad de los factores se verifica a través de indicadores como el  $\alpha$  de Cronbach, mientras que el RMSEA, CFI y TLI calculan el ajuste del modelo con la población (Delice, *et al.*, en Vargas, 2019, pp. 96-97).

Una vez que se establecen las *variables latentes* o factores, los SEM permiten relacionar estas variables por medio del análisis de senderos —*Path analysis*—. En este análisis se cuenta, como en una regresión, con una serie de variables exógenas o independientes y variables endógenas o dependientes, siendo las primeras las que afectan a las segundas, y se obtienen múltiples interrelaciones entre factores y covariación entre ellas. Dado que los SEM se basan en la matriz de covarianzas, cada variable manifiesta y latente posee un error<sup>2</sup>.

Para esta investigación, la construcción del modelo se llevó en tres fases. Al análisis cuantitativo se le sumó la aplicación de entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos de los planteles seleccionados, con el fin de contrastar, de manera cualitativa, los resultados obtenidos por la encuesta.

## **Fase 1: Encuesta piloto y análisis factorial exploratorio**

### ***Participantes***

La muestra se integró por 223 estudiantes, 90 hombres —40.36 %— y 133 mujeres —59.64 %— en edades entre los 15 y los 18 años —promedio de 16.57 años— pertenecientes a la Preparatoria de la Universidad Iberoamericana (Prepa-Ibero) en la ciudad de México.

### ***Instrumento***

La encuesta piloto se aplicó entre el 13 de septiembre y 19 de octubre de 2017. Una parte de los estudiantes la respondieron el día 13 de septiembre en sus aulas de forma física, mientras que el resto de los participantes la contestaron en línea.

La encuesta constó de 87 preguntas divididas en dos grandes bloques: el primero de ellos —de 56 ítems— son interrogantes relacionadas

---

2 Para profundizar en los modelos de ecuaciones estructurales, véase Vargas (2019).

con las actitudes cívicas, actitudes políticas y valores cívicos. Los 31 ítems restantes miden la percepción hacia el clima escolar y las posibilidades de participación en la escuela. Todas las consultas tienen respuestas tipo Likert de cuatro puntos, y se pidió a los participantes que indicaran si están muy de acuerdo (4), de acuerdo (3), en desacuerdo (2) o muy en desacuerdo (1) con las afirmaciones presentadas. Se optó por este tipo de categorización para facilitar al estudiante la identificación de su apego afectivo hacia el objeto específico, contenido en los ítems de la encuesta. Esta puntuación ha demostrado tener un buen ajuste estadístico en otros estudios que, de la misma forma, evalúan actitudes y valores cívicos en estudiantes (Schulz, *et al.* 2016: 24; Schulz, 2004).

### ***Procedimiento***

Una parte de los participantes fueron localizados en sus aulas el día 13 de septiembre, con previo consentimiento de la dirección de la Institución y de la oficina del Programa «Escuela Participativa». El resto de los colaboradores recibieron en sus correos la liga para acceder a la encuesta, por parte de sus profesores del área de ciencias sociales. Se destacó el anonimato y confidencialidad de las respuestas.

El tratamiento de los datos se realizó por medio del programa estadístico Stata 14.2 SE. Para determinar la estructura factorial se utilizó el procedimiento de máxima verosimilitud y se eliminaron los ítems que obtuvieron una carga factorial inferior a 0.4. Una vez realizado este procedimiento, se utilizó el *Varimax*<sup>3</sup> para conseguir la mayor simplicidad e interpretación de los resultados. Posteriormente, se realizó la prueba de consistencia estadística Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y se extrajo el  $\alpha$  de Cronbach para conocer en qué medida cada ítem mide a la *variable latente*.

---

3 El procedimiento *Varimax* es un método de rotación ortogonal que consiste en hacer girar en 90° los ejes de coordenadas de la matriz factorial, hasta obtener una aproximación máxima del número de variables con cargas altas en cada factor. Así, se simplifica su interpretación de los factores y se distribuye la varianza. Este método es el más utilizado para análisis factorial. Véase, Vargas, 2019.

## Resultados

La tabla 1 muestra los resultados del análisis factorial exploratorio. Del total de ítems propuestos en la encuesta piloto, 54 de las preguntas no permanecen después de aplicar los procedimientos mencionados, por lo que queda, en esta sección, una serie de 11 preguntas con tres factores identificados: el factor de actitudes cívicas con una proporción de explicación del 40.42 %, de actitudes políticas —33.24 %—, y de valores cívicos —26.34 %— (KMO = 0.7;  $\alpha$  de Cronbach = 0.633).

**Tabla 1**

*Resultados del análisis factorial exploratorio de la prueba piloto*

<b>Factor 1: Actitudes cívicas</b>	<b>Cargas factoriales</b>
<b>Eigenvalue = 2.19 Proporción de explicación = 40.42 %</b>	
1. Las reglas se pueden romper si no estoy de acuerdo con ellas.	0.4205
2. Si tuviera la oportunidad, yo podría escribir grafitis de protesta en las calles.	0.7122
3. Si tuviera la oportunidad, yo podría bloquear el tránsito como medida de protesta.	0.8595
4. Si tuviera la oportunidad, yo podría ocupar edificios de gobierno como media de protesta.	0.8458
<b>Factor 2: Actitudes políticas</b>	<b>Cargas factoriales</b>
<b>Eigenvalue = 1.802 Proporción de explicación = 33.24 %</b>	
5. Cuando se habla o se discute sobre política me aburro o no entiendo nada.	0.72
6. La política me es indiferente.	0.8167
7. Creo que la única manera de participar en política es cuando uno vota en las elecciones.	0.4913
8. En el futuro me gustaría ser elegido para un cargo público (alcalde, diputado, gobernador, presidente).	0.4655
<b>Factor 3: Valores cívicos</b>	<b>Cargas factoriales</b>
<b>Eigenvalue = 1.42 Proporción de explicación = 26.34 %</b>	
9. Muchas veces me cuesta trabajo convivir con alguien que tiene una discapacidad.	0.6437
10. Muchas veces me cuesta trabajo convivir con alguien que es homosexual.	0.745
11. Los hombres están mejor calificados que las mujeres para ser dirigentes políticos.	0.4781
KMO = 0.699; $\alpha$ de Cronbach = 0.6330	

<b>Factor 1: Posibilidades de participación</b>	<b>Cargas</b>
<b>Eigenvalue = 3.64 Proporción de explicación = 38.68 %</b>	<b>Factoriales</b>
12. Considero que los docentes tienen una buena relación con el director.	0.4995
13. En mi escuela hay un reglamento donde dice qué derechos y obligaciones tengo como estudiante.	0.4888
14. El director promueve la participación de los alumnos.	0.6234
15. Puedo participar de las decisiones importantes que se toman en la escuela.	0.6923
16. En mi escuela hay una sociedad de alumnos donde si yo quisiera, formaría parte de ella.	0.5376
17. A menudo se realizan reuniones de alumnos para discutir temas de interés.	0.6155
18. En mi escuela me siento con la libertad de aportar mis ideas y propuestas.	0.5959
19. A menudo se realizan debates y discusiones dentro de las clases.	0.6398
20. En mi escuela se realizan constantemente simulacros de elecciones.	0.4508
<b>Factor 2: Clima escolar</b>	<b>Cargas</b>
<b>Eigenvalue = 3.36 Proporción de explicación = 35.72 %</b>	<b>Factoriales</b>
21. A menudo, tengo una buena relación con mis profesores.	0.568
22. Creo que los docentes de mi escuela se preocupan por mi rendimiento académico.	0.6641
23. En general, me llevo bien con mis compañeros.	0.5028
24. Pienso que hay una buena relación entre los profesores de mi escuela.	0.59
25. Siento que soy parte importante de mi escuela.	0.4522
26. Los tutores están al tanto de cómo me desenvuelvo en la escuela.	0.6819
27. Creo que los tutores son pieza clave en la organización escolar.	0.6032
28. En mi escuela mis compañeros cumplen el reglamento.	0.4241
29. En mi escuela los profesores y directivos cumplen el reglamento.	0.4554
<b>Factor 3: Relaciones con la autoridad</b>	<b>Cargas</b>
<b>Eigenvalue = 2.41 Proporción de explicación = 25.60 %</b>	<b>Factoriales</b>
30. En mi escuela importan más las calificaciones que mi desarrollo personal.	-0.4103
31. Pienso en mi escuela se castiga a los estudiantes sin explicar cuáles son los motivos.	-0.8019
32. En mi escuela, necesito pedir permiso para todo. Hay demasiadas reglas.	-0.5513
33. Los profesores de este colegio culpan a los alumnos por cosas que no cometieron.	-0.7594
<b>KMO = 0.86; <math>\alpha</math> de Cronbach = 0.88</b>	

Nota: Elaboración propia.

Así mismo, el procedimiento se aplicó a los ítems asociados a las percepciones sobre la escuela, obteniendo que de las 31 preguntas, 22 ítems permanecen tras el AFE. Se encontraron 3 factores: el primero referido al clima escolar —35.72 %—, a las posibilidades de participación —38.68 %— y a las relaciones de estudiantes con sus autoridades —25.6 %— (KMO = 0.86;  $\alpha$  de Cronbach = 0.88).

## **Fase 2: Encuesta en el Colegio de Bachilleres y análisis factorial confirmatorio**

### ***Participantes***

La muestra no probabilística estuvo integrada por 769 estudiantes, 319 hombres —43 %— y 424 mujeres —57 %—; 26 estudiantes no indicaron su sexo. Los participantes reportaron edades entre los 14 y 25 años —media de 16.8 años— pertenecientes a los planteles 2 «Cien Metros» —440 estudiantes, 57.2%— y 20 «Del Valle» —329 estudiantes, 42.8%— del Colegio de Bachilleres en la ciudad de México.

### ***Instrumento***

La encuesta se construyó a partir de los ítems con resultados satisfactorios estadísticamente de la fase 1. El formato y los tipos de respuesta se mantuvieron a partir de la encuesta piloto. Se aplicó el instrumento los días 13 y 15 de febrero de 2018 en los planteles Cien Metros y Del Valle, respectivamente. La encuesta se les entregó de forma física, a los alumnos de los turnos matutinos, en sus aulas.

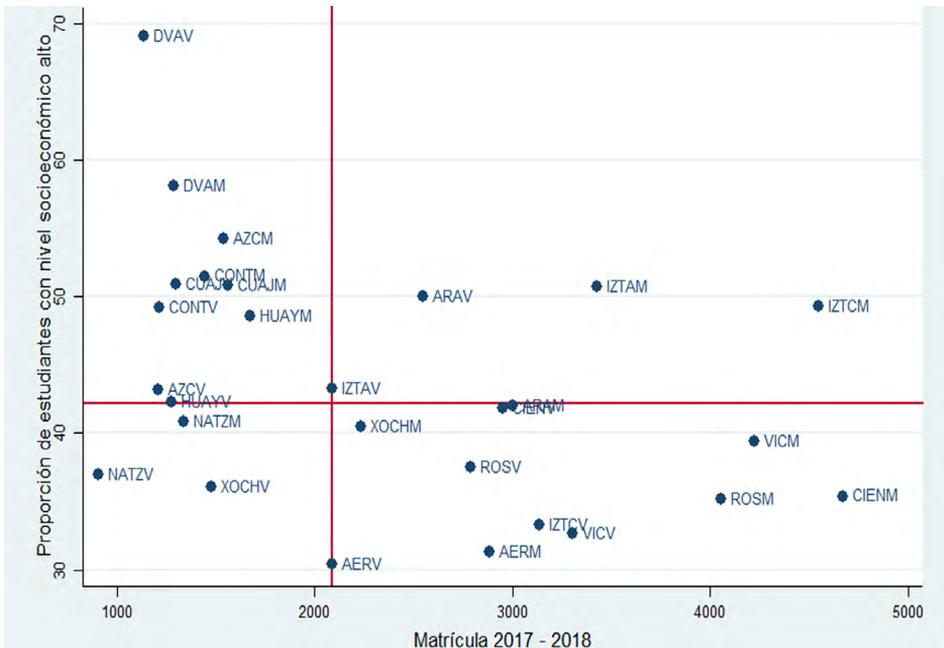
### ***Procedimiento***

***Elección de los planteles.*** Se tomaron los casos extremos, con base en dos variables, la proporción total de los estudiantes por su nivel socioeconómico de acuerdo con la información de la prueba PLANEA 2017, divididos en dos rangos —alto y bajo—, así como la población

de cada plantel. La gráfica 1 muestra la dispersión de los planteles de acuerdo con dichas variables<sup>4</sup>.

### Gráfica 1

*Planteles del Colegio de Bachilleres por matrícula y nivel socioeconómico de los estudiantes*



Nota: Elaboración propia con información de la prueba PLANEA (2017).

La tabla 2 muestra la matrícula y la proporción del nivel socioeconómico alto de los estudiantes de los planteles seleccionados para esta investigación (Plantel 20 Del Valle «Matías Romero» y Plantel 2 Cien Metros «Elisa Acuña Rossetti»). En ella se agrega la proporción de estudiantes por docente, así como el promedio y la mediana de cada variable, con el fin de exponer la variación que existe entre los casos extremos.

4 El listado completo de planteles se puede consultar en el siguiente enlace: <https://planteles.cbachilleres.edu.mx/>. Última consulta el 31 de octubre de 2020.

**Tabla 2**  
*Elección de planteles del Colegio de Bachilleres*

Plantel	Matrícula 2017-2018	Número de docentes	Proporción estudiantes / docentes	% de estudiantes con nivel socioeconómico alto
<b>Plantel 20, Del Valle</b>	2 391	145	16.5	63.6
<b>Plantel 2, Cien Metros</b>	7 908	295	26.8	38.6
<i>Media</i>	4 678,40	212	22	43.7
<i>Mediana</i>	3 870	184	21	42.2

**Fuente:** Elaboración propia, con información de la prueba PLANEA, 2017. Todos los datos incluyen ambos turnos, matutino y vespertino.

**Aplicación de la encuesta.** Los participantes de los dos planteles del Colegio de Bachilleres fueron localizados en sus aulas los días 13 y 15 de febrero de 2018 con previo consentimiento de la Dirección General del COLBACH y de las direcciones de los planteles. Cada dirección seleccionó los grupos a los que se aplicaría el instrumento y los horarios de aplicación. Se destacó el anonimato y confidencialidad de las respuestas.

### **Resultados**

**Estadística descriptiva.** La tabla 3 presenta los resultados de la encuesta. Destaca que los estudiantes expresan desacuerdo con actividades como bloquear el tránsito, escribir grafitis y ocupar edificios de gobierno como medidas de protesta, aunque el 31 % de estos declararon que las reglas se pueden romper si no están de acuerdo con ellas. Solo el 30 % declaró que la política les es indiferente, más del 50 % mencionó que la política les aburre o no la entienden, mientras que el 26% declararon que en el futuro les gustaría ser elegidos para un cargo público.

**Tabla 3**  
*Resultados de la encuesta en el Colegio de Bachilleres (%)*

<b>Actitudes cívicas</b>	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Missing
a1. Las reglas se pueden romper si no estoy de acuerdo con ellas.	5.85	25.23	51.5	17.04	0.39
a2. Si tuviera la oportunidad, yo podría escribir grafitis de protesta en las calles.	3.77	14.17	41.09	40.83	0.13
a3. Si tuviera la oportunidad, yo podría bloquear el tránsito como medida de protesta.	3.25	11.7	40.7	44.21	0.13
a4. Si tuviera la oportunidad, yo podría ocupar edificios de gobierno como media de protesta.	7.54	20.68	40.05	31.73	
<b>Actitudes políticas</b>	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Missing
a5. Cuando se habla o se discute sobre política me aburro o no entiendo nada.	7.67	25.88	47.46	18.86	0.13
a6. La política me es indiferente.	4.81	24.71	55.14	15.08	0.26
a7. Creo que la única manera de participar en política es cuando uno vota en las elecciones.	9.62	27.31	41.09	21.72	0.26
a8. En el futuro me gustaría ser elegido para un cargo público (alcalde, diputado, gobernador, presidente).	8.58	18.86	37.45	35.11	
<b>Valores cívicos</b>	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Missing
v9. Muchas veces me cuesta trabajo convivir con alguien que tiene una discapacidad.	1.43	7.28	38.88	52.15	0.26
v10. Muchas veces me cuesta trabajo convivir con alguien que es homosexual.	2.21	5.85	28.87	62.94	0.13
v11. Los hombres están mejor calificados que las mujeres para ser dirigentes políticos.	2.34	6.5	22.24	68.79	0.13

<b>Posibilidades de participación</b>	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	<i>Missing</i>
p12. Considero que los docentes tienen una buena relación con el director.	5.59	61.38	28.48	4.29	0.26
p13. En mi escuela hay un reglamento donde dice qué derechos y obligaciones tengo como estudiante.	39.4	55.4	4.42	0.65	0.13
p14. El director promueve la participación de los alumnos.	7.41	38.62	39.79	13.78	0.39
p15. Puedo participar de las decisiones importantes que se toman en la escuela.	4.42	28.09	48.37	18.99	0.13
p16. En mi escuela hay una sociedad de alumnos donde si yo quisiera, formaría parte de ella.	9.1	34.33	40.7	15.73	0.13
p17. A menudo se realizan reuniones de alumnos para discutir temas de interés.	1.95	10.53	52.02	35.37	0.13
p18. En mi escuela me siento con la libertad de aportar mis ideas y propuestas.	15.21	44.6	29.65	10.14	0.39
p19. A menudo se realizan debates y discusiones dentro de las clases.	9.36	47.07	33.81	8.84	0.91
p20. En mi escuela se realizan constantemente simulacros de elecciones.	2.21	12.74	50.07	34.72	0.26
<b>Clima escolar</b>	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	<i>Missing</i>
c21. A menudo, tengo una buena relación con mis profesores.	15.6	66.84	14.56	2.99	
c22. Creo que los docentes de mi escuela se preocupan por mi rendimiento académico.	11.44	57.74	24.32	5.85	0.65
c23. En general, me llevo bien con mis compañeros.	30.3	61.64	6.5	0.91	0.65
c24. Pienso que hay una buena relación entre los profesores de mi escuela.	13.26	67.49	17.82	1.17	0.26

c25. Siento que soy parte importante de mi escuela.	14.71	50.39	27.34	7.42	0.13
c26. Los tutores están al tanto de cómo me desenvuelvo en la escuela.	15.73	39.79	34.72	9.62	0.13
c27. Creo que los tutores son pieza clave en la organización escolar.	14.04	48.5	29.65	7.02	0.78
c28. En mi escuela mis compañeros cumplen el reglamento.	2.34	32.12	48.5	16.25	0.78
c29. En mi escuela los profesores y directivos cumplen el reglamento.	5.98	50.33	34.07	8.84	0.78
<b>Relación con la autoridad</b>	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	<i>Missing</i>
r30. En mi escuela importan más las calificaciones que mi desarrollo personal.	11.7	40.44	38.75	8.45	0.65
r31. Pienso en mi escuela se castiga a los estudiantes sin explicar cuáles son los motivos.	4.55	14.17	56.96	24.06	0.26
r32. En mi escuela, necesito pedir permiso para todo. Hay demasiadas reglas.	3.9	17.43	61.9	16.38	0.39
r33. Los profesores de este colegio culpan a los alumnos por cosas que no cometieron.	3.51	16.51	54.1	25.62	0.26

*Nota:* Elaboración propia.

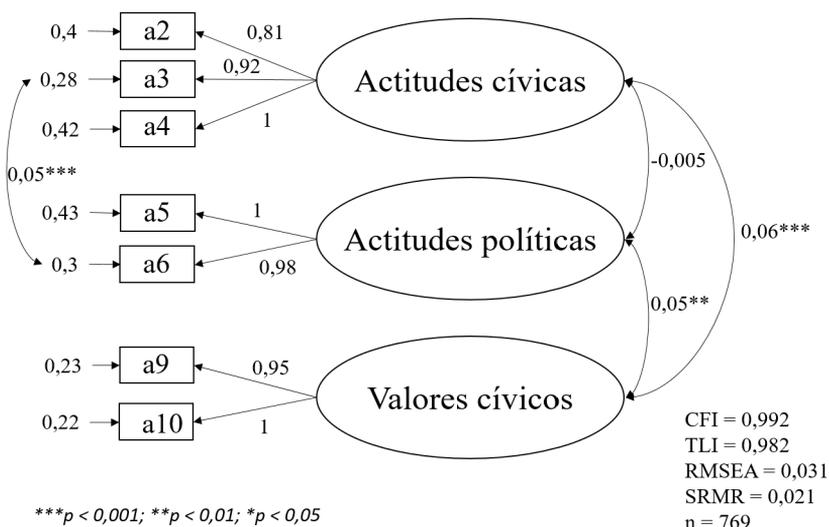
Sobre las percepciones hacia el clima escolar, los estudiantes consideraron tener una buena relación con sus compañeros —92 %—, con sus profesores —82 %— y percibir una buena relación entre ellos —81 %—. De hecho, solo el 20 % del estudiantado considera que se castiga sin explicar cuáles son los motivos, que hay demasiadas reglas o que los profesores culpan a los alumnos por cosas que cometieron. Por último, es de notar que, aunque más de la mitad —60 %— se siente con la libertad de aportar sus ideas y propuestas, el 67 % de los estudiantes no creen que pueden participar de las decisiones importantes de su escuela; el 87 % mencionaron que no se realizan reuniones de alumnos para discutir temas de interés y el 85 % considera que no se realizan simulacros de

elecciones. A pesar de no existir alguna sociedad de alumnos en el COLBACH, legalmente constituida, el 43 % de los alumnos consideran que formarían parte de alguna de estas organizaciones estudiantiles.

**Análisis factorial confirmatorio.** El diagrama 1 muestra el análisis factorial confirmatorio de las variables relacionadas con las actitudes y valores cívicos de los estudiantes, mostrando, únicamente, cuáles ítems confirman la construcción de la *variable latente*, donde se obtienen índices de ajuste óptimos (CFI = 0.992; TLI = 0.982) así como índices de error aceptables (RMSEA = 0.031; SRMR = 0.021).

### Diagrama 1

*AFC Actitudes cívicas, actitudes políticas y valores cívicos*

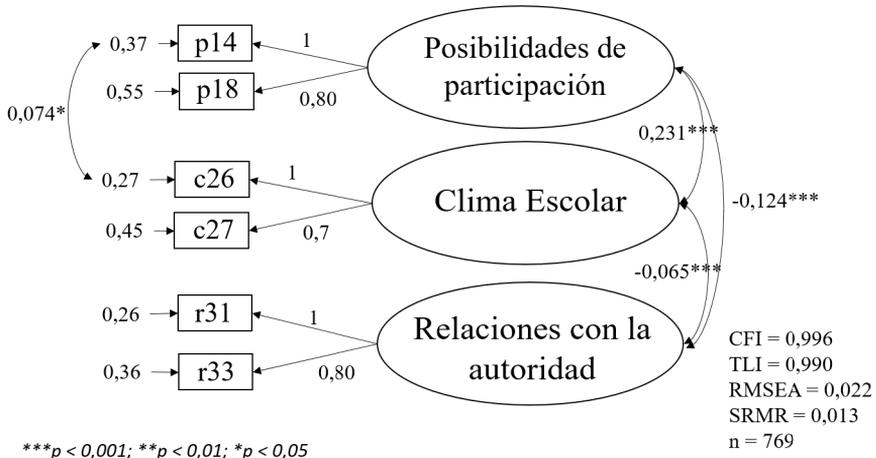


Nota: Elaboración propia.

Por su parte, respecto a los factores relacionados con las percepciones hacia las dimensiones escolares, se procedió de la misma y se reportan en el diagrama 2 los ítems que construyen a los factores con índices de ajuste y error aceptables (CFI=0.996; TLI=0.990; RMSEA=0.022; SRMR=0.013).

## Diagrama 2

*AFC Clima escolar, relación con la autoridad y posibilidades de participación*



Nota: Elaboración propia.

Cabe mencionar que las cargas factoriales son aquellos coeficientes expresados en las flechas entre la *variable latente* y las manifiestas, y expresan el nivel de correlación que tienen, de ahí que se busquen ítems con una carga mayor a 0.7. En ambos procedimientos se buscó que los modelos fueran parsimoniosos, manteniendo índices de ajuste y error aceptables.

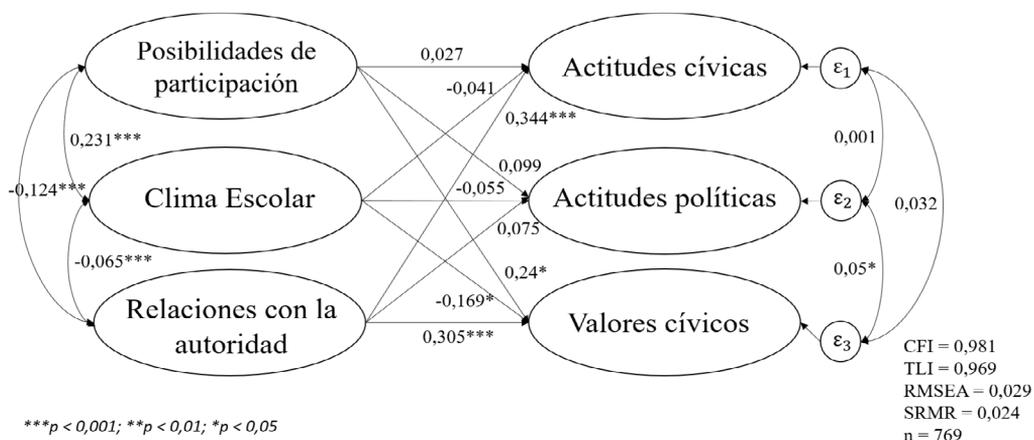
**Análisis de senderos.** Se observa en el diagrama 3 evidencia de la asociación que tienen las percepciones de los estudiantes hacia las dimensiones de la escuela con los valores cívicos; es decir, que los estudiantes que perciben un clima favorable tanto entre sus compañeros como con sus profesores, así como posibilidades de participación, son aquellos que declaran tener una mejor convivencia apegada a valores cívicos.<sup>5</sup> Así mismo, los resultados muestran una asociación significativa, únicamente entre las percepciones de las relaciones con la

5 Es importante subrayar que el coeficiente que asocia el clima escolar con los valores cívicos es negativo, dada la redacción de los ítems.

autoridad, con las actitudes cívicas de los estudiantes. Se señala que los indicadores de bondad de ajuste y de error del modelo son consistentes y aceptables (CFI=0.981; TLI=0.969; RMSEA=0.029; SRMR=0.024).

### Diagrama 3

*Análisis de senderos sobre clima escolar*



Nota: Elaboración propia.

Cabe destacar que el factor de actitudes políticas no presenta asociación estadística significativa alguna con alguno de los factores de las dimensiones escolares. Los resultados obtenidos serán discutidos a la luz de las entrevistas realizadas a docentes y directivos de los planteles.

### Entrevistas a profesores y directivos

#### *Procedimiento*

Se realizaron 8 entrevistas semiestructuradas a profesores y directivos de los planteles seleccionados los mismos días de aplicación de las encuestas a estudiantes. La elección de los entrevistados fue decidida por la dirección de cada plantel, pero, al menos, un docente por plantel pertenece a la academia de ciencias sociales. A cada profesor se le

entregó una carta de consentimiento informado. Las entrevistas tuvieron una duración entre 15 y 40 minutos.

### **Resultados**

Un primer elemento por destacar es la diferencia que se percibe entre los planteles elegidos. A pesar de que se observa una percepción positiva del clima escolar, en las entrevistas se identificaron problemáticas bastante diferentes que incluso los mismos entrevistados admiten: por un lado, las autoridades del plantel 2 Cien Metros consideran importante resolver problemas como el narcomenudeo y las adicciones entre los estudiantes, mientras que en el plantel 20 Del Valle el tema de la basura y el cuidado a los espacios públicos son centrales.

Respecto a las variables de interés, la importancia de los valores fue un argumento recurrente durante las entrevistas. En general, al ser cuestionados sobre cómo se lleva a cabo la formación ciudadana en la institución, los docentes respondieron que, fomentando la tolerancia y solidaridad entre los estudiantes, respetando los espacios de la escuela y haciendo ejercicios de empatía. Una profesora resumió que busca «más que buenos ciudadanos, formar buenos hombres y mujeres» (Entrevistado 8, 13 de febrero de 2018). Al respecto, una profesora comentó: «... en cada clase trabajamos mucho la cuestión de los valores, (...) yo creo que el más importante a fomentar sería la tolerancia porque hay mucha diversidad entre ellos, vienen alumnos de todos los estratos» (Entrevistado 2, 15 de febrero de 2018).

A la par, en el otro plantel, una profesora mencionó:

Lo que yo hago, es fomentar los valores para que creen conciencia y aprendan a autorregularse. Desgraciadamente era un tema que ya no se estaba tocando en la educación (...) en clases, ayudó a que aprendan a tolerar a sus compañeros, pero también, que sepan retroalimentarlos. (Entrevistado 5, 13 de febrero de 2018)

Mientras que otro de los entrevistados mencionó: «Básicamente siempre insistirles qué es lo que hay en su entorno, (...) cómo mejorarlo. Es importante saber si tiro un papel al suelo, de qué manera estoy

afectando o estoy contribuyendo» (Entrevistado 6, 13 de febrero de 2018).

Respecto a la relación que los profesores tienen con los estudiantes, nuevamente se identifican diferencias por plantel; aunque en general, consideran que hay un ambiente de cordialidad. Un aspecto recurrente, que prácticamente todos los entrevistados declararon, fue la socialización del reglamento con los estudiantes en la primera semana del ciclo escolar, así como su aplicación cuando suceden problemas de disciplina o *bullying*. Algunos entrevistados hacen un tipo de «acuerdo» inter-clase con los estudiantes para mantener el orden al interior del aula, mientras que otros declararon la importancia de la dirección y de los tutores para afrontar problemas de disciplina y mejorar las relaciones entre alumnos. Cabe decir que fue constante el comentario de considerarlos «buenos chicos» o «buenos estudiantes». Los vínculos que establecen los profesores con sus pares y con la dirección también las calificaron como positivas y dentro de los márgenes laborales.

Sobre las posibilidades de participación de los estudiantes, los profesores expresaron las vías formales o establecidas por el reglamento. Una profesora lo resumió en que «todo es muy institucional». Al respecto, solo uno de los entrevistados mencionó la posibilidad que tienen los alumnos de pertenecer al Consejo Operativo Escolar, aunque lo refirió bajo contextos de disciplina (Entrevistado 1, 15 de febrero de 2018).

Los entrevistados comentaron que no existen sociedades de alumnos ni grupos colectivos de estudiantes. Al ser cuestionados sobre su postura, en general ellos se mostraron en contra, aunque con distintos argumentos: 1) el riesgo de terminar «desvirtuado» o que no se use para fines que beneficien a los estudiantes, 2) el riesgo de causar problemas para la institución, y 3) paradójicamente, la falta de interés y apatía de los alumnos. Uno de los entrevistados mencionó:

Yo creo que si existe la posibilidad de participar, nada más que los chicos se organizaran y quisieran participar en ella. Hay mucha conciencia social y yo diría que están un tanto politizados los chicos, sólo qué no hay mucho interés, siento que hay un poco de apatía. (Entrevistado 4, 13 de febrero de 2018)

En contraste, uno de los entrevistados mencionó como alternativa la inclusión de jefes de grupo, con el objetivo de mejorar la comunicación interna del plantel y la trasmisión de mensajes entre la dirección, los profesores y los estudiantes (Entrevistado 1, 15 de febrero de 2018). De acuerdo con uno de los entrevistados, la idea de incorporar la figura del jefe de grupo o conformar sociedades de alumnos ha sido por iniciativa del director, con el objetivo de conocer las necesidades de los alumnos. Sin embargo, como indicó la persona entrevistada, la propuesta no se ha afianzado (Entrevistado 6, 13 de febrero de 2018).

Por último, al menos los profesores de la academia de ciencias sociales mencionaron, de manera constante, el uso de técnicas como discusiones y debates al interior del aula. Varios de los entrevistados consideran prioritario para la formación de ciudadanos, la necesidad de abrir espacios de diálogo y confianza entre los estudiantes, ya que al inicio, los adolescentes entran con temor o miedo (Entrevistados 2, 3 y 6); aunque también se mencionó que estas actividades se hacen con moderación, para evitar que terminen en actividades «cansadas o solo para ir a pelear» (Entrevistado 4, 13 de febrero de 2018).

Se identificaron discursos opuestos al conocer el punto de vista de los profesores acerca del comportamiento de los estudiantes. Por un lado, algunos entrevistados mencionaron que los alumnos son colaborativos entre ellos; no obstante, era frecuente la mención de que son apáticos para realizar diversas actividades al interior de las escuelas o en las aulas, o incluso para organizarse: «Tienen que participar, tienen que ver realmente la situación en la que están, porque los jóvenes traen una ignorancia brutal. Están muy cerrados, no les interesa» (Entrevistado 7, 13 de febrero de 2018).

Sobre este mismo discurso, otro entrevistado mencionó:

(...) es muy común que ellos platiquen y quieran platicarnos a los maestros los problemas vecinales. Definitivamente, ellos sí tienen una postura en cuanto a estos problemas, lo que pasa es que en muchas ocasiones siento los silenciamos mucho, no los escuchamos. (Entrevistado 2, 15 de febrero de 2018)

En suma, con los resultados de las encuestas a estudiantes y de las entrevistas a profesores y directivos, podemos notar un proceso de socialización política al interior del Colegio de Bachilleres, principalmente dirigido hacia los valores cívicos a través del clima escolar. Los resultados exigen una reflexión, a la luz de la discusión teórica, en este campo de estudio.

## **Discusión y conclusiones**

El argumento principal de esta investigación discute cómo la escuela, cuando establece climas propicios para el aprendizaje, relaciones positivas entre estudiantes y autoridades escolares y, espacios donde los adolescentes pueden participar, activa sus actitudes cívicas, y se afianzan valores cívicos como la tolerancia y el respeto. Las entrevistas y los resultados de la encuesta muestran que el clima escolar, abierto y cordial entre estudiantes y docentes, es una variable determinante para esta relación. Se afirma que el fomento de valores como la tolerancia, el respeto y la cooperación es un mecanismo constante para la formación ciudadana al interior de los planteles estudiados del Colegio de Bachilleres.

Lo anterior da un soporte empírico a diversas premisas teóricas revisadas donde se argumenta la importancia que tiene la atmósfera al interior de las escuelas, el clima de apertura, las sanas relaciones con sus profesores y el establecimiento de esquemas de diálogo y debate en el entorno escolar para fomentar la tolerancia, el respeto y la empatía. No obstante, si bien no fue objetivo de este estudio conocer relaciones de causalidad, sino solo de asociación, la premisa ilustrada por Karakos, *et al.* (2016) aún debe ser discutida en futuras investigaciones, pues cabe la posibilidad que sean los estudiantes con actitudes cívicas más arraigadas quienes generen un mejor clima escolar. Pero se enfatiza que, en su papel de formadora en la ciudadanía, el centro educativo es un espacio propicio para incentivar actitudes cívicas mediante acciones concretas y actividades que engloben a la comunidad.

Un posible obstáculo para propiciar dichas acciones es la postura de las autoridades escolares. Como se destacó en las entrevistas, se identificó un discurso contradictorio por parte de los profesores en torno a

las actitudes de los estudiantes. Algunos profesores admitieron que los alumnos entran temerosos de expresar su opinión, pero conforme avanzan en los semestres, se desenvuelven mejor. Los docentes refirieron a los estudiantes como colaborativos, críticos y participativos, pero, en ocasiones, los describieron como apáticos. ¿Cómo podemos entender esta aparente contradicción discursiva?

Una explicación, tal como se planteó, es que muchas veces los estudiantes no dan sus opiniones por miedo a ser criticados; pero eso no quiere decir que carezcan de opiniones o actitudes sobre los temas de su contexto. De hecho, ellos indicaron, en la encuesta, sentirse con la libertad de aportar sus ideas y propuestas. Lejos de creer que los estudiantes están desinteresados en la política o en los temas públicos, este comportamiento puede estar en *estado latente*, lo que sugiere la necesidad de reforzar actividades y mecanismos de participación.

Por tanto, este estudio presenta evidencia para dudar que «los estudiantes son apáticos» y considero que es de suma importancia mirar con ojos críticos cuando los alumnos evitan actuar o expresar sus opiniones *como los adultos esperan*. El reforzamiento de actitudes y valores cívicos, la formulación de opiniones y el comportamiento participativo de los estudiantes son *activados* por eventos del entorno, por mecanismos institucionales o por actividades apoyadas desde la dirección escolar, tales como los consejos escolares, las sociedades de alumnos, los planes de formación ciudadana y las reuniones de estudiantes, con la guía de profesores y, en un marco de apertura y disposición. Estas actividades no solo podrían fortalecer competencias cívicas del estudiantado, sino otros aspectos, como la gobernanza institucional, e incluso las competencias en lengua y comunicación.

Los resultados de la encuesta y las entrevistas mostraron que, las posibilidades de participación se reducen a las actividades en el aula y en horarios de clase, como las discusiones y los debates, aunque resaltan las declaraciones de profesores que consideran dichas actividades como «cansadas o sólo para ir a pelear». Además, parece no haber muestra de un apoyo institucional para incentivar mecanismos de participación tales como las sociedades de alumnos o las actividades de protesta, de acuerdo con lo que indicaron los entrevistados 7 y 8 y, en los resultados a las preguntas 14, 15 y 16.

Estos elementos refuerzan los hallazgos de Zurita (2010, 2013) sobre las escasas posibilidades de participación en el contexto escolar mexicano y puede ser una explicación sobre la inexistencia de una asociación entre esta y las actitudes de los estudiantes. No obstante, se insiste en que esto no quiere decir que los alumnos del Colegio de Bachilleres no posean actitudes cívicas, sino que estas podrían ser activadas por medio de mecanismos de participación.

Cabe destacar que aun existiendo mecanismos institucionales para que los estudiantes participen o sean representados, las autoridades escolares las desconozcan o no fueron mencionadas. El artículo 17 del Reglamento General de Alumnos 2010 (COLBACH, 2010) establece la posibilidad que los estudiantes sean representantes de alumnos ante el Consejo Operativo Escolar. Sin embargo, tan solo uno de los entrevistados hizo referencia a este derecho, lo que explica por qué la mayoría de los estudiantes creen que no pueden participar de las decisiones importantes de su escuela. Por ello, se requerirá, en el futuro, nuevos estudios que profundicen sobre los mecanismos informales con los que cuentan los alumnos para participar al interior de sus comunidades escolares, y cómo estos refuerzan actitudes y valores cívicos.

Por otro lado, se ha sustentado que las posibilidades de participación y las relaciones con la autoridad, en la escuela, pueden formar un concepto de autoridad política en los estudiantes. Sin embargo, existe una brecha entre la percepción política de estos dos grupos de población, o una suerte de *adultocentrismo* que obstaculiza la activación de actitudes proclives a la participación dentro de las instituciones (Gutiérrez, 2017). Es posible que las autoridades escolares desconozcan de herramientas para conformar, en los estudiantes, un concepto de autoridad política bajo el liderazgo que ejercen, ya que los referentes políticos con los que cuentan son limitados.

Esta reflexión podría explicar por qué no se encontró evidencia de la asociación entre los elementos, el clima escolar y las posibilidades de participación con las actitudes políticas, ya que fue el único factor sin ninguna relación estadística significativa encontrada. El discurso contradictorio de las autoridades escolares y las pocas posibilidades de participación pueden estar ejerciendo en los estudiantes un desacoplamiento

de su entorno escolar con la democracia y, por supuesto, una reproducción de actitudes poco participativas hacia la política.

Es imprescindible resaltar algunas limitaciones del estudio. Por un lado, la selección no aleatoria de los participantes puede tener implicaciones estadísticas. Si bien, se mantuvo la mayor varianza posible por medio de la selección de los casos extremos, probar distintas formas de muestreo aleatorio podría reducir los márgenes de error. Por otro lado, se debe ser cuidadoso de no generalizar los resultados de la muestra a todos los planteles del COLBACH, ni mucho menos, al sistema de educación media superior. De ahí la necesidad de ampliar la discusión bajo otros contextos.

En conclusión, la investigación realizada muestra evidencia de la importancia que tienen las dimensiones de la escuela, como el clima escolar, para la formación en actitudes y valores cívicos, debido a que representa un punto de partida para conocer cómo se va construyendo la ciudadanía bajo contextos escolares y en adolescentes, previo a obtener la mayoría de edad y, con ello, el goce pleno de sus derechos políticos. No obstante, es importante reiterar sobre la necesidad de contar con asignaturas encaminadas al fortalecimiento de la ciudadanía, coherentes con aspectos vivenciales para los estudiantes, con suficientes posibilidades de participación en su comunidad escolar. No basta con solo mencionarlas en los contenidos curriculares; se requiere de estrategias que activen sus competencias cívicas y las reconozcan como habilidades necesarias en una sociedad.

## **Fuentes primarias**

Entrevistas semiestructuradas realizadas a 8 docentes de los planteles Cien Metros y Del Valle del Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México, los días 13 y 15 de febrero de 2018.

Encuesta sobre actitudes hacia la participación política en estudiantes de Bachillerato, encuesta aplicada en los planteles Cien Metros y Del Valle del Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México, los días 13 y 15 de febrero de 2018.

Encuesta sobre compromiso cívico y participación política a estudiantes de Bachillerato, encuesta piloto aplicada en la Preparatoria de la Universidad

Iberoamericana (Prepa-Ibero) de la Ciudad de México, entre 13 de septiembre y 19 de octubre de 2017.

Encuesta sobre actitudes hacia la participación política en estudiantes de Bachillerato, encuesta aplicada en los planteles Cien Metros y Del Valle del Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México los días 13 y 15 de febrero de 2018.

Entrevistas semiestructuradas realizadas a 8 docentes de los planteles Cien Metros y Del Valle del Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México los días 13 y 15 de febrero de 2018.

## Referencias bibliográficas

- Amnå, E. (2010). Active, passive, or stand-by citizens?: Latent and manifest political participation. En Amnå, E. (ed.). *New forms of citizen participation: Normative implications*, Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 191-203.
- Amnå, E. y Zetterberg, P. (2010). A political science perspective on socialization research: young nordic citizen in a comparative light. En Sherrod, L. R., Torney-Purta, J. y Flanagan, C. (Eds.), *Handbook of Research on civic engagement in youth*. Estados Unidos: John Wiley & Sons Ed., 43-65.
- ASF. (2015). *Evaluación de la política pública de Educación Media Superior*. México: Auditoría Superior de la Federación de la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión.
- Arzola, D. M. (2014). La distancia entre el discurso de la participación y las prácticas participativas en los centros de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 511-535. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662014000200008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000200008).
- Bazdresch, M. (2010). Participación social en la educación y política educativa: una relación en construcción. En Barba, B. y Zorrilla, M. (Coord.) *Innovación social en educación*. México: Siglo XXI Editores y Universidad Autónoma de Aguascalientes, 185-206.
- COLBACH. (2010). Reglamento General de los Alumnos. México: Colegio de Bachilleres. [http://lms.colbachenlinea.mx/tc-insc-colbach/inscripcion\\_cb/privacy/ReglamentoGeneralcb.pdf](http://lms.colbachenlinea.mx/tc-insc-colbach/inscripcion_cb/privacy/ReglamentoGeneralcb.pdf).
- COLBACH. (2013). *Programa de Desarrollo Institucional 2013-2018*. México: Colegio de Bachilleres. [https://portal.cbachilleres.edu.mx/cb/menu\\_principal/PDI/PCS\\_CB/PDI\\_2013.pdf](https://portal.cbachilleres.edu.mx/cb/menu_principal/PDI/PCS_CB/PDI_2013.pdf).

- Cornejo, R., González, J. y Caldichoury, J. P. (2007). Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso chileno. Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, FLAPE. [http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion\\_Cultura\\_Escolar/07Chile\\_Particip.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/07Chile_Particip.pdf).
- Cottam, M. L., Preston, T., Dietz-Uhler, B. & Mastors, E. (2016). *Introduction to political psychology*. Routledge Taylor and Francis Group, 3rd edition, New York.
- Cox, C. Bascope, M., Castillo, J. C., Miranda, D. y Bonhomme, M. (2014). Educación ciudadana en América Latina. Prioridades de los currículos escolares. *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, (14), UNESCO. [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-14-education\\_ciudadana\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-14-education_ciudadana_spa.pdf).
- Dewey, J. (1967). *Democracia y educación*. Argentina: Biblioteca Pedagógica Losada.
- Ehman, L. (1980). The American School in the Political Socialization Process. *Review of Educational Research*, 50(1), 99-119. <https://doi.org/10.3102/00346543050001099>.
- Ekman, J y Amnå, E. (2012). Political participation and civic engagement toward a new typology. *Human Affairs*, 22(3), 283-300. <https://doi.org/10.2478/s13374-012-0024-1>.
- Flanagan, C. (2020). Civic Engagement and Community Consciousness. En Hupp, S y Jewell, J. (eds.). *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*, John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad469>.
- Flanagan C., Stoppa, T., Syvertsen, A. y Stout, M. (2010). Schools and Social Trust. En Sherrod, L. R., Torney-Purta, J. y Flanagan, C. (Eds.), *Handbook of Research on civic engagement in youth*. Estados Unidos: John Wiley & Sons Ed., 307-329.
- Flores-Crespo, P. y Ramírez, A. (2015). La participación social en la escuela en México. Una revisión de literatura. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 77-94. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2784>.
- Fonseca, C. D. (2016). Docentes de bachillerato y la formación ciudadana de sus estudiantes. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(12). <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/225/1021>.
- Gangas, R. (2013). *Los jóvenes y la política. Profundización democrática en el sistema educacional chileno a partir de la Reforma Educacional* [Tesis de Magíster en Ciencias Políticas, Universidad de Chile]. [http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2006/gangas\\_r/sources/gangas\\_r.pdf](http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2006/gangas_r/sources/gangas_r.pdf).

- Gómez-Tagle, S., Tejera, H., Aguilar, J., Rodríguez, J. y Díaz, O. F. (2017). Informe de la Encuesta Nacional de Cultura Política de los Jóvenes 2012, México: El Colegio de México. <http://www.culturapoliticajuvenes.colmex.mx>.
- Gutiérrez, J. (2017). La cultura política en centros educativos públicos de secundaria y su incidencia en la participación político electoral estudiantil. *Revista Derecho Electoral*, (23). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5861313>.
- INEE. (2011). *La Educación Media Superior en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/la-educacion-media-superior-en-mexico-informe-2010-2011/>.
- Juárez, E. (2017). Civismo y formación ética: grandes ausentes frente a enormes problemas. *RED Revista de Evaluación para docentes y directivos*, (6), 60-73. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/Red06.pdf>.
- Karakos, H, Voight, A., Geller, J., Nixon, C. y Nation, M. (2016). Student civic participation and school climate: Associations at multiple levels of the school ecology, *Journal of Community Psychology*, 44(2). 166-181, <https://doi.org/10.1002/jcop.21748>.
- Landeros, L. (2017). La formación cívica en México. *RED Revista de Evaluación para docentes y directivos*, (6), 38-50. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/Red06.pdf>.
- Langton, K. y Jennings, M. K. (1968). Political Socialization and the High School Civic Curriculum in the United States. *The American Political Science Review*, 62(3), 852-867. <https://doi.org/10.2307/1953435>.
- Latapí, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Miranda, F. (2012). Los jóvenes contra la escuela. Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 3(3), 71-84. <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/3/art6.pdf>.
- Mulwa, D. Kimosop, M. y Kasivu, G. (2015). Participatory Governance in secondary schools: The students' viewpoint in Eastern region of Kenya, *Journal of Education and Practice*, 6(30), 59-65. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/26714/27364>.
- Ortega, S. (2016). *Enfrentando los retos del Colegio, México: COLBACH y SEP*. [https://portal.cbachilleres.edu.mx/cb/menu\\_principal/PDI/Balance\\_de\\_Gestion/Infografia.pdf](https://portal.cbachilleres.edu.mx/cb/menu_principal/PDI/Balance_de_Gestion/Infografia.pdf).
- PLANEA. (2017). Informe de Resultados de la prueba PLANEA -Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes- en Educación Media Superior, Secretaría de Educación Pública, México. [http://planea.sep.gob.mx/ms/informes\\_de\\_resultados\\_2017/](http://planea.sep.gob.mx/ms/informes_de_resultados_2017/).

- Pontes, A., Henn, M. & Griffiths, M. D. (2017). Youth political (dis)engagement and the need for citizenship education: Encouraging young people's civic and political participation through the curriculum. *Education, Citizenship and Social Justice*, 14(1), 1-19. <https://doi.org/10.1177/1746197917734542>.
- Regan D. T. y Fazio, R. (1977). On the consistency between attitudes and behavior: look to the method of attitude formation. *Journal of experimental social psychology*, 13(1), 28-45. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(77\)90011-7](https://doi.org/10.1016/0022-1031(77)90011-7).
- Reichert, F., Chen, J. y Torney-Purta, J. (2018). Profiles of Adolescents Perceptions of Democratic Classroom Climate and Students' Influence: The Effect of School and Community Contexts. *Journal of Youth and Adolescence* (47), 1279-1298. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0831-8>.
- Reimers, F. y Cárdenas, S. (2010). Youth Civic Engagement in Mexico. En Sherrod, L. R., Torney-Purta, J. y Flanagan, C. (Eds.), *Handbook of Research on civic engagement in youth*. Estados Unidos: John Wiley & Sons Ed, 139-160.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B. y Kerr, D. (2010). *Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana. Marco de la Evaluación*, Madrid: IEA, Ministerio de Educación de España. [https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/ICCS\\_2009\\_Framework\\_Spanish.pdf](https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/ICCS_2009_Framework_Spanish.pdf).
- Schulz, W. (2004). Scaling Procedures for Likert-type Items on Students' Concepts, Attitudes, and Actions, en Schulz, W. y Sibberns, H. (eds.), *IEA Civic Education Study Technical Report*. Países Bajos: IEA. [https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/CIVED\\_Technical\\_Report\\_2004.pdf](https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/CIVED_Technical_Report_2004.pdf).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. y Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016: Assessment framework*. Países Bajos: IEA. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5>.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. y Friedman, T. (2017). *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*, Países Bajos: IEA. <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-319-73963-2>.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. y Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016: Assessment framework*. Países Bajos: IEA. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5>.
- Schulz, W. (2004). Scaling Procedures for Likert-type Items on Students' Concepts, Attitudes, and Actions, en Schulz, W. y Sibberns, H. (eds.), *IEA Civic Education Study Technical Report*. Países Bajos: IEA. [https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/CIVED\\_Technical\\_Report\\_2004.pdf](https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/CIVED_Technical_Report_2004.pdf).

- Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical test in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6).
- SEMS. (2008). *Acuerdo Secretarial 444*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017). *Planes de estudio de referencia del componente básico del marco curricular común de la educación media superior*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Silva, C. y Martínez, M. L. (2013). Empoderamiento, Participación y Autoconcepto de Persona Socialmente Comprometida en Adolescentes Chilenos. *Revista Interamericana de Psicología*, 41(2), 129-138. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28441203.pdf>.
- Silva, F. y Tarcísio, J. (2013). Juventude e Participação: o grêmio estudantil como espaço educativo. *Educação & Realidade*, 38(4), 1267-1282. <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n4/14.pdf>.
- Syvvertsen, A. Flanagan, C. y Stout, M. (2009). Code of silence: Students' perceptions of school climate and willingness to intervene in a Peer's dangerous Plan. *Journal of Education Psychology*, 101(1), 1-27. <https://doi.org/10.1037/a0013246>.
- Syvvertsen, A., Flanagan, C., Wray-Lake, L., & Wayne, D. (2011). Thirty-Year Trends in U.S. Adolescents' Civic Engagement: A Story of Changing Participation and Educational Differences. *Journal of Research on Adolescence*, 21(3), 586-594. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00706.x>
- Tapia, E. (2014). *Socialización política y educación cívica en los niños*, México: Instituto Mora, segunda edición.
- Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: a study of adolescents in twenty-eight countries, *Applied Developmental Science*, 6(4), 203-212. [https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604\\_7](https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604_7).
- Torney-Purta, J. Klandl Richardson, W. y Henry Barber, C. (2004). Trust in Government-related institutions and civic engagement among adolescents: Analysis of five countries from the IEA Civic Education Study, *Circle Working Paper*, (17), 1-40. [https://circle.tufts.edu/sites/default/files/2019-12/WP17\\_TrustinGovtRelatedInstitutions\\_2004.pdf](https://circle.tufts.edu/sites/default/files/2019-12/WP17_TrustinGovtRelatedInstitutions_2004.pdf).
- Tourangeau, R., Rasinki, Kenneth A., y D'Andrade, R. (1991). Attitude structure and belief accessibility. *Journal of experimental social psychology*, 27(1), 48-75. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(91\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-1031(91)90010-4).
- Vargas, D. (2019). *Aspectos metodológicos para la investigación social: Modelos de ecuaciones estructurales*. UNAM, México.

- Vizcaíno, M. (2015). La formación para la convivencia: un reto para la gestión escolar. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 24(3), 115-129. <https://www.redalyc.org/pdf/122/12242627006.pdf>.
- Voight, A. y Torney-Purta J. (2013). A typology of youth civic engagement in urban middle schools. *Applied Developmental Science*, 17(4), 198-212. <https://doi.org/10.1080/10888691.2013.836041>.
- Wray-Lake, L. (2019). How Do Young People Become Politically Engaged? *Child Development Perspectives*, 13(2), 127-132. <https://doi.org/10.1111/cdep.12324>.
- Zurita, U. (2010). La educación para la vida democrática a través de la participación social: puntos de encuentro entre la escuela y la familia. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 3(2), 51-74. <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/ried/article/view/1014/1075>.
- Zurita, U. (2013). Las oportunidades para participar de las y los adolescentes en las escuelas secundarias públicas en México. *Revista Interaccoes*, 9(26), 229-260. <https://doi.org/10.25755/int.3367>.