

VALORES
DEMOCRACIA
CIUDADANÍA
CONVIVENCIA
APRENDIZAJES
DILEMAS
IGUALDAD
EQUIDAD
DERECHOS
DEBERES
ESTADO

Dilemas, valores y ciudadanía

Una aproximación a la elección de valores ciudadanos en estudiantes de sexto grado de primaria



VALORES
DEMOCRACÍA
CIUDADANÍA
CONVIVENCIA
APRENDIZAJES
DILEMAS
IGUALDAD
EQUIDAD
DERECHOS
DEBERES
ESTADO

Dilemas, valores y ciudadanía

Una aproximación a la elección de valores ciudadanos en estudiantes de sexto grado de primaria





PERÚ

Ministerio
de Educación

Idel Vexler Talledo

Ministro de Educación del Perú

Henry Harman Guerra

Viceministro de Gestión Institucional

Guillermo Molinari Palomino

Viceministro de Gestión Pedagógica

Jorge Zapata Gallo

Secretario de Planificación Estratégica

Humberto Pérez León Ibáñez

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

Dilemas, valores y ciudadanía. Una aproximación a la elección de valores ciudadanos en estudiantes de sexto grado de primaria

Equipo técnico

José Carlos Loyola Ochoa (coordinador)

Fabrizio Arenas Barchi

Norma Choquepuma Cuba

María Teresa Estefanía Sánchez

Edward Guibert Patiño

Fiorella López López

Martín Málaga Montoya

Luis Mejía Campos

Vilma Murga Castañeda

Yuriko Sosa Paredes

Asesor

César Guadalupe Mendizábal

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

© Ministerio de Educación del Perú, 2018

Calle Del Comercio 193, San Borja

Lima, Perú

Teléfono: 615-5800

www.minedu.gob.pe

Citar esta publicación de la siguiente manera:

Ministerio de Educación. (2018). *Dilemas, valores y ciudadanía. Una aproximación a la elección de valores ciudadanos en estudiantes de sexto grado de primaria*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

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

Índice

Presentación	7
Introducción	8
Capítulo 1: Fundamentación y objetivos del estudio	11
1.1. Justificación	12
1.2. Formulación de las preguntas de investigación	14
1.3. Objetivos	14
1.4. Alcances y limitaciones	15
Capítulo 2: Marco Teórico	17
Capítulo 3: Metodología	23
3.1. Diseño del estudio	24
3.2. Población y muestra	24
3.3. Instrumento	24
3.4. Procedimientos de análisis de datos	32
Capítulo 4: Análisis de resultados	34
4.1. Frecuencia en elección de valores y elaboración de categorías de respuesta	35
4.2. Descripción de resultados en base al modelo de Análisis de Clases Latentes (ACL)	58
4.3. Relación entre el nivel socioeconómico de los estudiantes y las clases latentes	62
Capítulo 5: Discusión de resultados	65
Capítulo 6: Conclusiones y recomendaciones	72
Referencias	76

Este estudio no hubiera sido posible sin la participación de los directores, docentes y estudiantes de las instituciones educativas que formaron parte de la muestra.

Nuestro agradecimiento especial a cada uno de ellos.

Presentación

El presente estudio, desarrollado por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes en relación a la competencia ciudadana, indaga por la elección de valores vinculados con la democracia en el país, en estudiantes de 6.º grado de primaria en una muestra representativa a nivel nacional.

Este estudio ha sido realizado en el marco de la Evaluación Muestral, aplicada a fines del año 2013. Considerando la complejidad de una evaluación de ciudadanía a gran escala, se planteó un modelo de evaluación compuesto por cuatro elementos de igual relevancia: la prueba de rendimiento, las escalas de actitudes ciudadanas, un estudio cualitativo sobre oportunidades de aprendizaje para el desarrollo de competencias ciudadanas en la escuela, y un estudio sobre elección de valores.

Mediante la aplicación de un cuestionario de dilemas, el estudio apuntó a explorar las elecciones de valor por las que optan estudiantes peruanos frente a situaciones hipotéticas de la vida cotidiana. Cada dilema del cuestionario simula una disyuntiva en la que dos valores, igualmente importantes para la vida ciudadana, son planteados como alternativa de respuesta frente a una situación determinada. Frente al dilema, el estudiante debe optar por un valor y justificar, con argumentos, su opción elegida.

El estudio analiza los patrones de respuesta obtenidos de la aplicación del instrumento, y pasa luego a identificar una tipología de los estudiantes a partir de sus respuestas. Esta tipología muestra que un nivel socioeconómico más bajo podría influir en sus respuestas y, por tanto, ser un elemento importante a tomar en cuenta en la educación en valores en los estudiantes peruanos. Finalmente, a la luz de estos resultados obtenidos, se formularon conclusiones y recomendaciones sobre la educación en valores en el Perú. Por una parte, se plantea la necesidad de que las estrategias empleadas para el desarrollo de la educación de valores en el Perú, para contribuir con la consolidación de la ciudadanía en el país, atiendan las diferencias específicas de los contextos de las instituciones educativas. Por otra parte, se plantea el aprovechamiento de los dilemas morales como herramientas que permiten atender el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes desde temprana edad, y como un recurso valioso para la formación ciudadana en la escuela.

Introducción

En el Perú, existe un consenso de que la educación tiene como tarea impostergable la consolidación de la ciudadanía y el sistema democrático (Arregui y Cueto, 1998; Frisancho, 2009; Frisancho, 2012). En relación a dicho fin fundamental se ha hablado recurrentemente del desarrollo de una educación en valores, así como del desarrollo de estrategias concretas para su implementación en la escuela peruana (Cueto, 1993; Minedu, 2007; Veramendi, 2012)

El Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular (Minedu, 2016), documento que define los aprendizajes a ser logrados por los estudiantes, así como su predecesor vigente a la fecha del desarrollo de este estudio (Minedu, 2009), plantea el lugar central de la educación en valores frente a lo que se asume un fenómeno innegable de nuestra sociedad: la existencia de una crisis de valores. Esta crisis se expresaría en conflictos éticos que explícitamente atentan contra el orden ciudadano del país, tales como la corrupción, la discriminación y la violencia social. Frente a ella, se propone el desarrollo de una educación en valores que cumpla con el objetivo fundamental de formar ciudadanos responsables y comprometidos con el ejercicio de sus libertades y con la salvaguardia de las normas básicas de convivencia de toda sociedad democrática.

No obstante este consenso, el cual se expresa también en el discurso de los docentes de escuela pública (Eguren y De Belaúnde, 2012; Ginocchio, 2014), en el Perú se cuenta aún con un número limitado de estudios y registros sistemáticos del estado de la educación en valores y su vínculo con la ciudadanía (Benavides, Cueto y Villarán, 1999; Veramendi, 2012). Asimismo, desde los documentos elaborados en el Ministerio de Educación sobre el tema de la educación en valores se ha señalado recurrentemente la necesidad de precisar más los objetivos que, en materia de la educación en valores, deben establecerse para cada nivel de la Educación Básica Regular (Minedu, 2007).

El presente estudio está basado en un cuestionario sobre valores vinculados a la democracia, el cual se plantea como objetivo explorar la elección de valores en estudiantes de 6.º grado de primaria ante situaciones hipotéticas de la vida cotidiana. Mediante este instrumento, los estudiantes se enfrentan a disyuntivas en las que tienen que elegir entre dos valores que, siendo igualmente importantes para la vida ciudadana, entran en conflicto. A partir de ello, tienen que optar por uno de los valores en cuestión y justificar su postura con argumentos. El conjunto de valores seleccionados para la elaboración del cuestionario consta de una serie de ideales de conducta que fueron extraídos tanto de documentos curriculares (Minedu, 2009) como de los indicadores de la competencia ciudadana estipulados

en el Marco de fundamentación de la Evaluación Muestral (Minedu, 2013). Se optó por esta selección en tanto son referencias específicas a modos de comportamiento que se asumen, desde los lineamientos del Ministerio de Educación, como idóneos para el desarrollo pleno de una sociedad democrática. A su vez, cabe destacar que estos valores, asociados a la consolidación de una sociedad democrática, están vinculados a situaciones cotidianas y problemáticas comunes del contexto peruano. Dichos valores son los siguientes: la solidaridad, el respeto a la ley, la autoprotección, la defensa de las oportunidades laborales, la defensa de la salud pública, la defensa del estado de derecho, la defensa de la libertad individual y la defensa de la producción nacional.

Siendo el desarrollo de capacidades para el ejercicio responsable de la ciudadanía, junto con la consolidación de la democracia, fines esenciales de la educación peruana (artículo 9 de la Ley General de Educación, Ley N.º 28044), el presente estudio apunta a brindar información valiosa para la realización de una adecuada educación en valores en el Perú y que atienda a dichas finalidades fundamentales. Si entendemos los valores como modos de comportamiento deseables o ideales para la vida, los cuales constituyen un esquema normativo básico que se espera rija la vida de todas las personas (Giusti, 2007), ¿qué respuestas podemos esperar de los estudiantes peruanos en contextos en los que se debe elegir entre dos valores, igualmente legítimos e importantes para la vida en una sociedad democrática?

Cabe señalar que el presente estudio fue aplicado a una muestra con representatividad nacional, en el marco de la Evaluación Muestral desarrollada por la UMC. Este estudio no propone ni presupone la existencia de respuestas correctas y, por lo tanto, los resultados no se reportan por niveles de logro. En vez de ello, se propuso una descripción de las variaciones de respuestas tomando en cuenta ciertas características de los estudiantes de la muestra, tales como el sexo de los estudiantes, así como el ámbito (urbano o rural) y el tipo de gestión (estatal o no estatal) de la institución educativa a la que pertenecen. Asimismo, se exploró la posibilidad de establecer una tipología de los estudiantes en base a las elecciones que presentaron frente al cuestionario sobre valores vinculados a la democracia. En este contexto, se espera que el estudio constituya una primera aproximación, de alcance nacional, al estado de la educación en valores en el Perú que permita abrir distintas líneas de investigación sobre el vínculo entre este y la consolidación de la ciudadanía en el país.

Fundamentación y objetivos del estudio

Capítulo 1

1.1. Justificación

Actualmente, se le atribuye a la escuela un papel fundamental en la consolidación de determinados valores como principios rectores del comportamiento de los individuos. Entendida como protagonista del sistema educativo de cada país, esta tendría la misión de desarrollar procesos de aprendizaje de determinados valores, aceptados por todos los ciudadanos como ideales de conducta en la sociedad. (Martinez, Bara y Buxarrais 2011; Parra, 2003).

Una de las interrogantes a la que ha llevado este razonamiento versa sobre la posibilidad de establecer una clara jerarquía de valores en un contexto global de sociedades marcadas por la convivencia de distintas concepciones valorativas entre los ciudadanos de una misma comunidad política. Esta discusión, de la que se ha hecho cargo una parte importante de la reflexión ética contemporánea (Giusti, 2007), se extiende hasta el terreno de la educación, donde se plantea el debate acerca de cuáles pueden ser considerados los ideales de conducta exigibles a todos los estudiantes por igual (Lovat, 2000; Silcock y Duncan, 2001). No obstante, los sistemas educativos, en tanto conjunto de instituciones con los que todo Estado apunta a dotar de direccionalidad y consistencia a los procesos formativos de las personas (Archer, 1984; Viñao, 2002, 2008), han asumido la necesidad de incorporar la educación en valores como una prioridad. Esta decisión implica el desafío a los sistemas educativos, como demuestran experiencias como la australiana (DEST, 2005; ESA, 2010), de seleccionar dichos valores y fundamentar claramente cuáles son las necesidades de la sociedad que buscan atenderse con estos. Implica también una investigación seria y rigurosa de los impactos de dicha incorporación por parte del sistema educativo en cuestión.

En la región latinoamericana se ha planteado también, desde hace algunos años, la necesidad de la incorporación de la educación en valores. En base a un consenso generalizado de que debe atender un problema común a todos los países de la región, a saber, la problemática de la fragilidad de los sistemas democráticos latinoamericanos, se ha promovido desde la literatura especializada que la educación en valores se detenga de manera particular en la ciudadanía (Reimers, 2000; Cox, Jaramillo y Reimers, 2005; Cueto, 2009). Valga mencionarse que dicha perspectiva de educación en valores para la ciudadanía ha sido entendida como una necesidad tomando en cuenta el estado precario de las democracias latinoamericanas, la cual se expresa, de manera particular, en la valoración por parte de los estudiantes del

sistema democrático mismo. Esta apuesta se apoya así en diagnósticos tales como los resultados de la Evaluación Internacional en Educación Cívica y Ciudadana del 2009 (ICCS por sus siglas en inglés). Estos resultados señalan, de manera fehaciente, que los estudiantes latinoamericanos que cursan secundaria valoran como prescindible la democracia en casos en los que asuntos como el desarrollo económico o la seguridad deben considerarse. Así, en seis países latinoamericanos evaluados en este estudio internacional (Colombia, Chile, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana), si bien se verifica una valoración de los estudiantes al sistema democrático como una forma justa de organización de la sociedad, igualmente, se valoran también las medidas autoritarias y se consideran necesarias las dictaduras en casos en los que traen orden y seguridad (71 % de respuestas) o cuando traen beneficios económicos (68% de respuestas) (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, y Losito, 2011).

En el Perú también se plantea, desde documentos oficiales del Estado, la necesidad de educar a los estudiantes en valores vinculados con la ciudadanía, de modo tal que la educación en valores pueda tener efectos significativos en la transformación de la sociedad (Minedu, 2007, 2009, 2016). De acuerdo a los documentos curriculares, la finalidad de la educación en valores en el país consiste en la adscripción, por parte de los estudiantes, a valores de la vida ciudadana fomentados desde la escuela, los cuales suponen la afirmación de la democracia como el mejor modo de organización de la sociedad (Minedu, 2009, 2016). Asimismo, en el Perú también se cuenta con investigaciones importantes sobre la necesidad de una apuesta educativa que se vincule a la consolidación de la vida democrática. El descrédito del sistema democrático y el modo en que este se expresaría en los procesos de aprendizaje en la escuela, son preocupaciones que resaltan a la luz de los resultados de importantes trabajos de las ciencias sociales en el país. Así por ejemplo, desde los años ochenta, científicos sociales como Portocarrero y Oliart (1989) señalaron la existencia de una “idea crítica” en el contexto de la escuela peruana: una representación de la sociedad, compartida por estudiantes y docentes, de profunda desconfianza hacia el orden institucional democrático del país y hacia los objetivos del mismo. Estudios más recientes, como los de Ames (1999) y Eguren y De Belaunde (2012), han continuado con esta línea de investigación, señalando que diversas problemáticas en torno a la democracia en el Perú persisten y se expresan en la escuela mediante contenidos de clase y metodologías tradicionales de enseñanza que fomentan una valoración de una cultura del autoritarismo y prácticas antidemocráticas en los estudiantes.

A pesar de los valiosos resultados de estos estudios y propuestas, son aún insuficientes los esfuerzos de investigación desarrollados para conocer el estado específico de la educación en valores a nivel nacional, así como el modo en que esta puede tener un impacto importante en la consolidación de la vida democrática del país. Estudios como los de Veramendi (2012) han hecho un esfuerzo importante en

este sentido, señalando que si bien la adscripción a valores democráticos desde la escuela tendría un impacto significativo en la ciudadanía, es necesario aún continuar con la exploración del modo en el que la escuela continúa siendo un factor importante del desarrollo de la ciudadanía en el país.

1.2. Formulación de las preguntas de investigación

La presente investigación parte de la premisa de que resulta indispensable continuar en el estudio de la relación entre la educación en valores y la ciudadanía en el Perú. En este marco, se planteó realizar el presente estudio, el cual permitió explorar la elección de valores en estudiantes de 6.º grado de primaria a partir de un instrumento que simula diversas situaciones de la vida ciudadana y problemáticas cotidianas, las cuales se denominan dilemas morales. Para ello, se partió de la aplicación de un instrumento que fue parte de EM 2013 y que fue diseñado de manera tal que permitiera tener información representativa a nivel nacional.

Las preguntas de investigación que se plantearon fueron las siguientes:

- a) ¿Cuáles son los valores de la educación ciudadana por los que optan estudiantes de 6.º grado de primaria al verse confrontados a dilemas morales específicos?
- b) ¿Qué patrones se pueden identificar en las respuestas de los estudiantes frente a dichos dilemas morales?
- c) ¿Qué características (sexo, tipo de gestión y área geográfica de la institución educativa a la que pertenecen) guardan en común los estudiantes de la muestra que tuvieron patrones de respuesta semejantes frente a los dilemas?

1.3. Objetivos

El objetivo general del estudio es explorar las elecciones de valor de los estudiantes frente a dilemas morales planteados en el instrumento aplicado en el marco de la prueba de ciudadanía de la EM 2013. En atención a dicho objetivo, el instrumento aplicado tuvo por estrategia: (i) confrontar al estudiante con situaciones hipotéticas de la vida cotidiana en las que dos valores distintos de la educación ciudadana entran en conflicto, y, a la vez, (ii) exigir al estudiante optar y justificar una de las dos alternativas de respuesta propuestas, en las que se expresan dichos valores distintos.

Las situaciones simuladas fueron construidas de modo tal que no se presuponga una respuesta que, en relación a la situación planteada, se considere como la única correcta. Dado el alto nivel de deseabilidad en las respuestas que resultaría de la aplicación de un instrumento que indaga criterios de valor que podrían ser establecidos como parte de un discurso escolar cotidiano, los dilemas morales buscaron concentrarse en la identificación de las elecciones de valor de los estudiantes enfrentándolos al reto de optar entre valores igualmente importantes en el marco de la vida ciudadana.

Esta construcción del instrumento del estudio es deliberada y es de crucial relevancia, pues con ello el estudio exploró adicionalmente la posibilidad de identificar variaciones y semejanzas entre las elecciones de valores de los estudiantes de la muestra. El estudio se concentra así en dos objetivos específicos adicionales, a saber: identificar los patrones de respuesta de los estudiantes frente a los dilemas morales planteados por el instrumento y describir las principales características que presentan los estudiantes de la muestra que optaron, en conjunto, por valores semejantes. Se apunta a tener una descripción de los estudiantes de la muestra que permita decir qué probabilidades tienen estudiantes que cumplen determinadas características (sexo, área geográfica y tipo de gestión de la institución educativa a la que pertenece) de optar por determinados valores de la educación ciudadana frente a las situaciones de la vida cotidiana simuladas por el instrumento del estudio.

1.4. Alcances y limitaciones

El presente estudio constituye una primera aproximación al desarrollo del componente valorativo de la educación en estudiantes de primaria, pertenecientes a una muestra representativa a nivel nacional. Se trata de un estudio de nivel descriptivo, el cual pone de manifiesto relaciones entre factores que podrían incidir en la elección de valores de la educación ciudadana por parte de los estudiantes.

Este estudio no es concluyente en relación al estado general de la educación en valores en el Perú, sino en relación a un grupo determinado de valores propios de una educación ciudadana para la vida democrática, aproximación dada a partir de estudiantes de 6.º de primaria. Sin embargo, cabe resaltar que el presente estudio contribuye a enriquecer las investigaciones sobre el desarrollo de una educación ciudadana en valores en el contexto de las escuelas peruanas; así como también a plantear una serie de reflexiones acerca de la necesidad de establecer prácticas educativas que, desde estrategias diferenciadas, atiendan las particularidades de los distintos contextos educativos del país. Así, por ejemplo, como se verá a partir de los hallazgos del estudio, es posible recomendar el refuerzo de una educación en valores que fomente el respeto irrestricto de principios de convivencia democrática en contextos en los que prevalezca un pensamiento pragmático; o viceversa, reforzar una educación en valores vinculados a la consecución de fines o pretensiones particulares, en contextos en los cuales pueda descuidarse el hecho de que la vida ciudadana presupone la atención de las necesidades materiales básicas de todas las personas de una sociedad. En todos los casos, dichas estrategias deben apuntar al desarrollo de una capacidad reflexiva que permita conjugar, en diferentes contextos y situaciones, valores referidos a la atención de demandas concretas, con valores referidos al cumplimiento de principios democráticos ideales que deben organizar nuestra vida en sociedad.

Además, es importante destacar el uso de los dilemas morales como estrategia pedagógica de aula para desarrollar un pensamiento crítico, en tanto permite

propiciar la reflexión y el intercambio de ideas entre los estudiantes, y entre estos y los docentes. Finalmente, es importante considerar en relación al cuestionario de dilemas, diseñado para el presente estudio, que las situaciones formuladas obvian características de los contextos específicos de los estudiantes. Si bien ello podría constituir una dificultad, en tanto no plantea necesariamente situaciones o conflictos diarios de los estudiantes, la identificación de los factores contextuales que podrían estar determinando las elecciones de los estudiantes es aún objeto de estudio y discusión por parte de especialistas en el tema.

Marco teórico

Capítulo 2

La definición de ciudadanía de la que parten los documentos oficiales del Ministerio de Educación entienden a esta no sólo como un estatus jurídico atribuido al individuo por su pertenencia a un Estado democrático, sino principalmente como un ejercicio de derechos y responsabilidades indisoluble de una participación autónoma en la sociedad por parte del individuo (Minedu, 2013). En ese sentido, esta definición de ciudadanía concibe que los ciudadanos de un Estado son sujetos de derecho y, por lo tanto, tienen la potestad de definir autónomamente sus propios intereses, llevarlos a cabo y defenderlos incluso, si es necesario, de negárseles dicha libertad (O'Donnell, 2004; Minedu, 2013). Si bien está concebido que todo ciudadano debe obedecer responsablemente normas y obligaciones, la competencia ciudadana propia de toda sociedad democrática presupone que las personas deberán tener la libertad y la responsabilidad de ejercer su agencia de manera autónoma: realizar su vida plenamente en sociedad de acuerdo con sus propios intereses y con consciencia responsable de las consecuencias de sus actos.

La reflexión sobre la autonomía del individuo en un contexto ciudadano goza de una larga data en el pensamiento filosófico-político de occidente (Giusti, 2007; Rawls, 2001). En particular, en América Latina se ha hablado recurrentemente de la garantía de la libre agencia por parte de todos los ciudadanos como una demanda fundamental en la consolidación de sociedades democráticas de la región (O'Donnell, 2004) y, asimismo, como una prerrogativa fundamental de todo sistema educativo.

Por otra parte, la autonomía constituye un principio que ha llamado la atención de importantes autores de la psicología evolutiva (Hersh, Reimer, y Paolitto, 1984; Kohlberg, 1992; Piaget J., 1965), quienes han insistido en el desarrollo de un pensamiento autónomo como un logro fundamental de todo proceso educativo. En nuestro país, Frisancho (2001; 2009; 2012) viene haciendo aportes muy importantes en materia de una aproximación a la educación ciudadana de los estudiantes peruanos a partir de la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg, sugiriendo que un individuo autónomo es aquel que logra desarrollar la capacidad de reflexionar sobre sus propios valores y ordenarlos en una jerarquía que atienda a criterios morales universales. (Colby y Kohlberg, 1987; Kohlberg, 1992)

El presente estudio se enmarca en una reflexión sobre la educación en valores de estos autores, pero lo hace con el interés de hacer una exploración de los valores con los que, producto de su interacción social, cuentan los estudiantes al momento de enfrentarse a un instrumento que exige de ellos establecer un juicio autónomo

sobre un evento problemático que simula una situación de la vida cotidiana. No es objetivo del estudio explorar, por ejemplo, si los valores por los que opta el estudiante son producto de un ejercicio propiamente autónomo de su pensamiento. El estudio presupone que al ejercer su agencia todo individuo cuenta, en tanto miembro de una sociedad específica, con una referencia a un marco de valores compartidos socialmente, el cual servirá como guía para sus decisiones. En ese sentido, el estudio asume que al enfrentarse a situaciones concretas de la vida cotidiana, todo individuo actúa o elige cursos de acción en función a los valores con los que cuenta de antemano, incluso si no es plenamente consciente de cuáles son estos (Serrano y Pons, 2011; Vygotsky, 1978). Si bien se toma en cuenta que la capacidad de elegir criterios de valor está aún en formación y que no es posible asumir al estudiante que está concluyendo la primaria como un ciudadano con pleno ejercicio de su autonomía, se considera crucial atender, en el contexto de un estudio sobre educación ciudadana, el estado del desarrollo de valores a una temprana edad, identificando cuáles son los valores por los que optan los estudiantes al verse enfrentados a disyuntivas morales específicas.

Cabe resaltar que el estudio, como los de diversos especialistas en la materia, no considera a los estudiantes como receptores de un discurso de ciudadanía en la escuela que “moldea” o “encauza” su conducta, sino más bien como individuos que van desarrollando la capacidad de elegir sus propios criterios de valor como sujetos activos en sus contextos específicos (Ames, 1999; Eguren y De Belaúnde, 2012; Guadalupe, 2015; Levinson y Holland, 1996). Dado que la vida ciudadana supone la discusión permanente entre distintos valores y los estudiantes tendrán el reto en el futuro de aprender a razonar y a defender sus opciones de valor frente a otros (Frisancho, 2009; O'Donnell, 2004), el estudio apunta a recrear una situación semejante tratando de identificar cuáles serían los valores por los que optan los estudiantes en un momento temprano de formación y cómo argumentarían para justificar sus posturas.

Para lograr todo ello, se ha tomado en cuenta que el instrumento se aplicaría a una muestra nacional de niños de 11 y 12 años en promedio, es decir, a estudiantes que se encuentran en la etapa de operaciones concretas (Piaget e Inhelder, 2007) y en el inicio del desarrollo del pensamiento hipotético. Desde una perspectiva de la psicología del desarrollo, los estudiantes de la muestra ya cuentan con las estructuras cognitivas necesarias para resolver problemas tomando en cuenta diversos aspectos de una situación, como por ejemplo las relaciones de causalidad o de categorización de la información ante un estímulo (Goddman, Amsel, Savoie, y Clark, 1996). Con respecto a su desarrollo moral, es posible decir que a esta edad los estudiantes pueden realizar juicios morales tomando diversos puntos de vista y empiezan a descartar la idea de que existe una norma única entre lo correcto y lo incorrecto. Igualmente, se entiende que pueden desarrollar su propio sentido de justicia basado en la imparcialidad o en el trato equivalente para todos, y hay

primeras manifestaciones de que pueden tomar en cuenta la intención detrás de los comportamientos de las personas. (Shajjer y Kipp, 2010). En atención a estas características, es posible considerar a los estudiantes como individuos que están desarrollando criterios de valor que les permiten tomar posición frente a problemáticas concretas como los dilemas morales propuestos por el estudio.

Por valor se entenderá un criterio normativo de todo individuo, configurado en el contexto de relaciones sociales al que pertenecen y en el que se expresa lo que este considera deseable de un fenómeno, persona o comportamiento (Giusti, 2007). Para justificar dicha posición, el estudio asume que los valores deben ser comprendidos como representaciones sociales compartidas por los miembros de una comunidad y que guían sus acciones en tanto se refieren a modos de comportamiento considerados como ideales de conducta en la sociedad. Como es sabido, los modelos de representaciones sociales, desarrollados inicialmente por los estudios de Moscovici (1961) y posteriormente por autores como Denise Jodelet (1984), Wolfgang Wagner (1997) y Fabio Lorenzi - Cioldi (1991), son modelos de investigación que presuponen la existencia de criterios de comportamiento implícitamente asumidos, compartidos por los individuos y que cumplen una función articuladora de la vida cotidiana en comunidad (Castorina, Barreiro y Toscano, 2007). Una representación social es, en ese sentido, un criterio de comportamiento que, si bien es implícito, se manifiesta siempre en toda acción o toma de decisión de los individuos en una sociedad. Constituyen, como señala Barreiro (2007), un “sentido común”, en el cual se expresa siempre la lógica con la cual los individuos actúan e interactúan con otros individuos. Es importante notar en este punto el énfasis que estos modelos teóricos ponen sobre el escenario social donde se generan estos criterios prácticos así como su carácter histórico y susceptible a modificaciones. Tal como afirman Loyds y Duveen (2003), las representaciones sociales no son criterios fijos e inmodificables: por el contrario, ellas se presuponen como dinámicas en el contexto de las relaciones sociales y sus diversos escenarios, así como también permeables a variaciones en un transcurso de tiempo histórico. Por ello los valores se entienden como criterios que pueden reformularse en el contexto de las relaciones sociales y sus diversos escenarios.

Los valores ocupan un lugar central en la competencia ciudadana en tanto constituyen un elemento inexorable del ejercicio permanente de la agencia del individuo (Cortina, 2000; Rokeach, 1979). Asimismo, y como suele ser mencionado por especialistas en el tema del estudio de valores en una competencia ciudadana, el valor ha de tomarse como un constructo latente, que no es observable directamente, pero que es real en tanto constituye una motivación efectiva de la acción por parte de los individuos en la sociedad (Ochman y Cantú Escalante, 2013). Ahora bien, ¿cómo es posible dar con estos valores presentes en los estudiantes al confrontarse al cuestionario del estudio? ¿En base a qué teorías o metodología es posible afirmar que podemos aproximarnos al componente valorativo de una competencia ciudadana?

Cabe destacar que el diseño de estos dilemas presenta diferencias importantes en relación con sus antecesores, ya que no tienen por objetivo identificar, como en el caso de los estudios de psicología evolutiva, un estadio de desarrollo moral en los estudiantes, sino únicamente describir las características de los estudiantes que realizan determinadas elecciones de valor frente a los dilemas presentes en el instrumento. En atención a ello, y como se mencionó anteriormente, los dilemas fueron contruidos de modo tal que no se establezcan de antemano respuestas correctas o incorrectas, sino que se plantean como una disyuntiva moral en la que dos valores, en principio igualmente importantes para la vida ciudadana en democracia, entran en conflicto.

Es importante notar aquí entonces una limitación de este instrumento aplicado en el estudio: las situaciones formuladas por los dilemas, al ser hipotéticas, obvian características de los contextos específicos a los que podrían pertenecer los estudiantes. Ello constituye una dificultad que es actualmente discutida por especialistas en relación a los alcances y a las limitaciones de una evaluación de sistema (Barrenechea, 2010; Trohler, 2013). Si bien el presente estudio, como se mencionó anteriormente, fue elaborado en virtud de una evaluación de sistema, no se trata propiamente de una evaluación ya que no presupone la existencia de respuestas correctas o incorrectas y, asimismo, no pretendió ser exhaustivo en la identificación de los factores contextuales que podrían estar determinando las elecciones y las posturas de los estudiantes frente a los dilemas. A diferencia de ello, el presente estudio trata de un constructo que apunta a contribuir a un trabajo futuro de estudios especializados de desarrollo moral, brindando descripciones de las características de los estudiantes que optaron por una u otra opción de valor, pertenecientes a una muestra representativa a nivel nacional.

Finalmente, se debe señalar que los valores seleccionados y desarrollados en los estímulos del instrumento parten de una construcción hipotética de un discurso sobre valores extraído de documentos con los que, desde el Minedu, se ha aspirado a organizar la enseñanza en valores de los estudiantes. Estos documentos son el Diseño Curricular Nacional (Minedu, 2009), el Marco de Fundamentación de la Evaluación Muestral 2013 (Minedu, 2013) y el Fascículo de Evaluación de Valores y Actitudes (Minedu, 2007). En ese sentido, el estudio apunta a una aproximación partiendo del mismo aparato discursivo de valores del programa educativo peruano, asumiendo, metodológicamente, que no necesariamente es posible aseverar si ellos han sido o no incorporados efectivamente como criterios propios de los estudiantes.

Como ya se mencionó anteriormente, el presente estudio se asume como un punto de partida fundamental para iniciar mayores investigaciones en esa línea, que nos permitan estudiar los distintos niveles de incorporación de estos discursos de valores democráticos en el ejercicio de la propia agencia de los estudiantes.

Metodología

Capítulo 3

3.1. Diseño del estudio

El estudio ha sido desarrollado bajo un enfoque cuantitativo, el cual cuenta con un diseño no experimental de corte transversal que permite obtener información acerca del fenómeno estudiado en su contexto natural sin la manipulación de variables en un momento determinado en el tiempo.

3.2. Población y muestra

La población objetivo está compuesta por los estudiantes de 6.º grado de primaria a nivel nacional. A fin de realizar inferencias con representación a nivel nacional, se diseñó una muestra probabilística, estratificada y por conglomerados. Esta muestra correspondía a una sub-muestra aplicada en la Evaluación Muestral 2013 de 364 instituciones educativas a un total de 4544 estudiantes. Esta sub muestra está estratificada según área geográfica (urbano – rural), tipo de gestión de la IE (estatal – no estatal) y sexo de los estudiantes.

3.3. Instrumento

A fin de explorar la elección de valores de estudiantes de 6.º grado de primaria frente a dilemas morales y tomando en cuenta que el presente estudio se dio en el marco de una evaluación de sistema de lápiz y papel, se planteó elaborar un instrumento acorde con el objetivo y con las características del constructo elaborado.

El instrumento es un cuestionario y presenta seis dilemas, a los cuales cada estudiante debe responder. Por dilema se entiende una situación hipotética en la que el estudiante debe enfrentarse a la disyuntiva de elegir solo una de dos alternativas de respuestas, las cuales expresan dos valores distintos. Luego, el estudiante se enfrenta a la exigencia de tener que justificar, mediante sus propias palabras y argumentos, su elección por una de las dos alternativas.

Es importante señalar que, al ser una prueba de lápiz y papel, requiere, por parte del estudiante, de ciertas competencias básicas de escritura y comprensión lectora. Sin embargo, el cuestionario no es un examen de expresión escrita. Los errores ortográficos y gramaticales no son evaluados, mas sí se consideran únicamente cuando impiden realmente descifrar el significado.

Cabe resaltar que el instrumento presenta estímulos en los que, clara y explícitamente, cada alternativa expresa un valor igualmente importante para la vida ciudadana. Los dilemas plantean así la posibilidad de elegir estos valores ante situaciones claramente distintas, con el propósito de verificar si los estudiantes que optaban por un valor determinado en una situación determinada, podrían optar por uno distinto al de su elección previa cuando la situación del dilema cambia.

Los dilemas y sus opciones de valor fueron ordenados del siguiente modo, tal como podemos observar en la tabla 3.1.:

Tabla 3.1. Relación de dilemas aplicados y opciones de valor planteadas a los estudiantes

Dilema	Opciones de valor	
1. En la misma comisaría	Solidaridad	Respeto a la ley
2. Terremoto en mi pueblo	Solidaridad	Autoprotección
3. La alcaldesa	Defensa de oportunidades laborales	Defensa de la salud pública
4. Robos en el barrio de El Rosedal	Autoprotección	Defensa del estado de derecho
5. Fin de semana	Solidaridad	Defensa de la libertad individual
6. Laura y María conversan	Defensa de la producción nacional	Defensa de la libertad individual

Fuente: Minedu –UMC. Base de datos estudio de dilemas – EM 2013. 6.º grado de primaria

A continuación, se desarrollará una descripción de cada dilema, detallando brevemente algunas posibles interpretaciones.

3.3.1 Dilema 1: En la misma comisaría (solidaridad y respeto a la ley)

Este dilema ubica al estudiante en un contexto de faltas a las normas de tránsito y se le pide optar entre dos posiciones de valor sobre el uso de la autoridad.

Figura 3.1. Dilema 1: En la misma comisaría (solidaridad y respeto a la ley)

Claudia y Romina son policías. Claudia siempre trata de ayudar a los choferes que tienen problemas económicos. Por eso, cuando esos choferes no cumplen con las normas, en vez de ponerles multa solo les llama la atención. Romina, por el contrario, sí pone multas a todos los choferes que desobedecen las normas. Ella piensa que todos deben cumplir las normas por igual.

¿Con quién estás de acuerdo? ¿Con Claudia o con Romina?

Claudia Romina

Explica las razones de tu respuesta.

Como se puede apreciar en la Figura 3.1, se tiene por un lado una posición que valora un modo de comportamiento punitivo que se fundamenta en la exigencia del cumplimiento obligatorio e irrestricto de la ley, no sujeto a la discrecionalidad de la agente de policía. Esta posición expresa el valor del respeto a la ley. Por otro lado, se tiene, una posición que valora más la discrecionalidad en el uso de la autoridad para el cumplimiento de la ley cuando los infractores se encuentran en una situación de necesidad económica. Esta posición expresa el valor de la solidaridad en tanto se basa en la consideración solidaria de la condición del otro.

Romina representa el principio del cumplimiento estricto de la ley y, de este modo, la necesidad de hacer respetar las leyes de tránsito mediante sanciones. Se trata de un punto de vista que tiende a fijarse en la condición universal de todos los ciudadanos como sujetos de derechos y deberes e iguales ante la ley. Claudia representa, por otra parte, la consideración solidaria de aquel infractor que tiene problemas económicos y, de esta manera, una valoración del modo de comportamiento empático que opta por suspender el incondicional cumplimiento de la ley. Se trata así de un punto de vista que se fija en las condiciones concretas del otro, su necesidad o carencia, introduciendo un elemento de discrecionalidad en el actuar.

3.3.2. Dilema 2: Terremoto en mi pueblo (solidaridad y autoprotección)

El dilema 2 plantea la situación de una conversación en la escuela entre dos estudiantes, en la que se evalúa cuáles serían sus comportamientos en el contexto de un desastre natural como un terremoto.

Figura 3.2. Dilema 2: Terremoto en mi pueblo (solidaridad y autoprotección)

Rosa y Sonia conversan en la escuela sobre qué pasaría si en su pueblo hubiese un terremoto. Rosa comenta: “Si mi casa está bien, yo dejaría que durmieran ahí las personas que se quedaron sin casa”. Sonia dice: “Eso es muy peligroso, puede haber un ladrón o un delincuente. Yo no dejaría entrar a personas extrañas a mi casa”.

¿Con quién estás de acuerdo? ¿Con Rosa o con Sonia?

Rosa

Sonia

Explica las razones de tu respuesta.

Este dilema pone al estudiante en la disyuntiva de optar por valorar, por una parte, el comportamiento solidario en el caso de una situación de emergencia u optar por valorar la autoprotección y/o la seguridad personal. En este caso, se busca que los estudiantes expresen qué tipo de relación con el otro privilegian. La opción de Rosa representa aquella valoración de una disposición a la empatía que, incluso asumiendo riesgos personales, conduce a la persona a ayudar al otro. Por otra parte, la opción de Sonia expresa una valoración de la predisposición a preferir la protección de sí mismo frente a la posible amenaza que puede representar un desconocido.

3.3.3. Dilema 3: La alcaldesa (defensa de las oportunidades laborales y defensa de la salud pública)

En este dilema se presenta el caso de una autoridad electa que debe tomar una decisión que incidirá en el bienestar de los miembros de su distrito. Se pide al estudiante que, considerando dos posibles consecuencias antagónicas, defina la situación eligiendo un curso de acción.

Figura 3.3. Dilema 3: La alcaldesa (defensa de las oportunidades laborales y defensa de la salud pública)

Olga es la alcaldesa de un distrito donde hay muchas fábricas. Una empresa dedicada a producir explosivos ha pedido autorización para instalarse en el distrito. Olga sabe que esta empresa podría generar más empleo y desarrollo para la zona, pero también sabe que es un riesgo para la seguridad porque podría haber algún accidente.

¿Cuál de las siguientes opciones debería escoger Olga?

Autorizar que funcione la fábrica

Negarle el permiso a la fábrica

Explica las razones de tu respuesta.

En este dilema se ubica al estudiante en el lugar de Olga, alcaldesa de un distrito quien debe decidir entre autorizar la instalación de una fábrica de explosivos, considerando que si bien podría crear empleo y bienestar económico, podría también significar una amenaza para la salud pública y poner en riesgo la integridad de las personas. Aunque el dilema no se detiene en hacer explícito el detalle de los riesgos de la implementación de la fábrica, este se concentra fundamentalmente en la pregunta por la legitimidad de justificar una decisión política en términos económicos.

¿Qué debería hacer la alcaldesa? Con este dilema, se pretende que el estudiante entienda los puntos de vista como un enfrentamiento entre (a) la defensa de las oportunidades laborales y (b) la defensa de la salud pública.

El dilema es particularmente problemático ya que podría tratarse en ambos casos de poner en riesgo un beneficio: la alcaldesa puede decidir aceptar la fábrica para favorecer económicamente al distrito (y esto puede ser hecho con un real deseo de beneficiar a los pobladores) o puede rechazar la fábrica por los riesgos para la salud y la vida de los ciudadanos del distrito. En ambos casos podría postergarse el bienestar de las personas.

3.3.4 Dilema 4: Robos en el barrio de El Rosedal (autoprotección y respeto del estado de derecho)

En este dilema se aborda el tema de la legitimidad de la administración de justicia en una sociedad democrática. Se le pide al estudiante optar entre dos posiciones divergentes sobre relacionadas a dos maneras de afrontar la administración de la justicia.

Figura 3.4. Dilema 4: Robos en el barrio de El Rosedal

En un barrio de la ciudad de El Rosedal, los vecinos, hartos de los robos, capturaron a un ladrón, y después lo golpearon y amarraron. Más tarde llegó la policía y se lo llevó a la comisaría.

Abel y Mario conversan sobre lo sucedido. Abel piensa que ante tantas agresiones de ladrones y criminales, las personas tienen todo el derecho de defenderse a su manera. Mario piensa lo contrario; afirma que las personas no deben tomar la justicia en sus manos, porque para eso están la policía y los jueces.

¿Con quién estás de acuerdo? ¿Con Abel o con Mario?

Abel

Mario

Explica las razones de tu respuesta.

El dilema plantea al estudiante el contexto de un estado de excepción. Los miembros de un barrio, al verse afectados por continuos robos, deciden ejercer el derecho a su autoprotección y llegan al punto de ejercer un castigo público contra el ladrón.

Desde el punto de vista de un proyecto de educación ciudadana basado en principios democráticos y en el respeto del estado de derecho, la pregunta a discutir en este dilema es si los estudiantes conciben, desde su etapa escolar, que un grupo de ciudadanos tiene derecho a administrar la justicia e impartir sanciones apelando a su contexto particular. En este caso, la postura de Abel es aquella que afirma que es aceptable crear estados excepcionales y ejercer el derecho a la autoprotección, mientras que la segunda, la de Mario, incide en que es potestad y obligación del Estado garantizar la seguridad de los ciudadanos, para lo cual monopoliza el uso legítimo de la fuerza. La postura de Abel resalta por su justificación de una agresión física contra el ladrón, mientras que la de Mario, por su convicción hacia el respeto del debido proceso judicial y la defensa del estado de derecho.

Cabe resaltar aquí que la postura de Abel se podría fundamentar en la idea de un Estado que, como en el Perú, muchas veces no puede garantizar de manera suficiente la integridad de los ciudadanos y de sus propiedades frente a la acción de criminales. Asimismo, es bueno recordar que en el Perú existe una ley que ha otorgado “forma jurídica” a uno de los modos en que dicha apropiación existe (Ley 27908 o Ley de Rondas Campesinas, junto con el artículo 149 de la Constitución Política del Perú). Por otro lado, también puede ser vista como una merma del monopolio estatal de la fuerza legítimamente ejercida y una puerta para acciones del tipo graficado por Lope de Vega en Fuenteovejuna.

En cualquier caso, este dilema requiere de una especial atención, puesto que si bien presenta un conflicto entre dos valores legítimos (autoprotección y respeto del Estado de derecho), los medios o acciones a través de los cuales se alcanzan ambos valores no necesariamente lo son. Esto se evidencia en el primer caso, puesto que, a pesar de que el valor (autoprotección) es legítimo e importante para la vida ciudadana, el medio (castigo físico) es siempre condenable. Esto se debe a que el castigo físico constituye una acción que resulta contraria a las normas y principios democráticos que rigen nuestra sociedad. Por ello, se requiere no solo que los fines sean legítimos, sino que los medios también deben serlo, puesto que, de lo contrario, distorsionan y deslegitiman el valor mismo que se busca alcanzar.

En este dilema, optar por una finalidad legítima como lo es la autodefensa, infligiendo castigo físico a otra persona, implica pasar por alto valores fundamentales como lo son el respeto y el derecho a la integridad física, psíquica y moral de las personas. Reconocer los derechos de todos los ciudadanos, aun de aquellos que se han comportado injusta o indignamente, es vital para actuar de acuerdo a los principios democráticos y la construcción de una cultura de paz. Este respeto incondicional a los derechos fundamentales de todo ser humano, permite distinguir una acción legítima de otra ilegítima, así como establecer límites a nuestras acciones, en la consecución de nuestros fines individuales. Por lo tanto, se exploró adicionalmente si el estudiante puede reconocer que ejercer la autodefensa a través del castigo físico no constituye una opción válida en tanto es contraria a la defensa del Estado de derecho y los principios democráticos a los que todo ciudadano debe adherirse.

3.3.5 Dilema 5: Fin de semana (solidaridad y defensa de la libertad individual)

Este dilema ubica al estudiante en la oposición entre una postura que valora la solidaridad como una obligación moral y la de una defensa de la libertad individual, esto es, una postura que valora, por encima de la solidaridad, la libertad de elegir lo más conveniente para sí mismo.

Figura 3.5. Dilema 5: Fin de semana (solidaridad y defensa de la libertad individual)

Natalia y Juana están en el patio de la escuela conversando sobre lo que hicieron el fin de semana.



¿Con quién estás de acuerdo? ¿Con Juana o con Natalia?

Natalia

Juana

Explica las razones de tu respuesta.

Por una parte, la alternativa de Natalia representa aquella valoración de la solidaridad como un bien moral de tal naturaleza que la libertad de elección se puede subordinar a ella. Así, su postura es que, aunque las personas puedan elegir libremente qué hacer el fin de semana, es exigible valorar la ayuda a los más necesitados. Por otra parte, la postura de Juana formula que la alternativa de ser solidario es una opción entre otras, y que debe prevalecer, en última instancia, la libertad del individuo de elegir qué hacer en su tiempo libre.

3.3.6. Dilema 6. Laura y María conversan (defensa de la producción nacional y defensa de la libertad individual)

Este dilema ubica al estudiante en el contexto de una discusión político-económica que, se asume, puede darse cotidianamente entre dos ciudadanos.

Figura 3.6. Dilema 6: Laura y María conversan (defensa de la producción nacional y defensa de la libertad individual)

Laura y María conversan sobre una situación del Perú. Laura dice: “Para lograr el desarrollo económico en el país, todos deberíamos comprar productos peruanos”. María le responde: “No creo que deba ser así. Yo soy libre de comprar los productos que me parezcan mejores, sin importar si son nacionales o extranjeros”.

¿Con cuál de las dos estás de acuerdo? ¿Con Laura o con María?

Laura María

Explica las razones de tu respuesta.

La primera posición de este dilema, la de Laura, privilegia defender la producción nacional, entendida como el resultado del trabajo de la propia comunidad. Esta posición, asimismo, sugiere una hipótesis económica del beneficio que supone la compra de los productos nacionales.

Si bien la idea de desarrollo económico es en sí compleja y nos conduce a explicaciones que no podemos detallar aquí, cabe resaltar que el dilema está construido con el objetivo específico de que el estudiante evalúe la posibilidad de supeditar el valor de la libertad individual a un interés de tipo nacional. Así, la posición de María apunta a privilegiar la defensa de la libertad individual como un valor fundamental, cuyo respeto no puede postergarse en función a intereses nacionales; en este caso, la persona debe elegir lo más conveniente para sí misma.

3.4. Procedimientos de análisis de datos

La recolección de datos se realizó junto con la aplicación de la Evaluación Muestral 2013, en el mes de diciembre de ese año. Luego de que los estudiantes resolvieran la prueba de ciudadanía y las escalas de actitudes, al día siguiente, en las escuelas seleccionadas aleatoriamente se aplicó el instrumento de dilemas morales.

A continuación se procede a describir y justificar cada procedimiento:

3.4.1 Análisis descriptivo mediante tablas de frecuencia cruzada

Las tablas cruzadas permiten describir de forma simultánea la distribución de las frecuencias de las respuestas entre dos variables categóricas. De este modo se pueda explorar descriptivamente la predominancia de respuestas de una categoría u otra; por ejemplo, cuando se observa la distribución de las respuestas válidas de los estudiantes dentro de cada estrato (área, gestión y sexo), elecciones de valor y argumentos. Los resultados se presentan junto con los errores estándar, calculados considerando el diseño muestral complejo (Minedu, 2016).

3.4.2 Codificación de preguntas abiertas

En el caso de las preguntas de respuestas abiertas, se codificaron y se obtuvieron frecuencias de respuestas según estratos. La codificación de estas respuestas se dio por medio de la técnica de análisis de contenido (Flick, 2007), la cual permitió partir con categorías previamente establecidas y, a su vez, incorporar categorías una vez empezado el proceso de codificación. La codificación se realizó en un programa informático específico para este procedimiento. Antes de iniciar el proceso de codificación, se unificaron los criterios entre los codificadores y durante la codificación se siguió el proceso de codificación múltiple como control de calidad del proceso. A fin de validar la interpretación posible de las respuestas obtenidas mediante el instrumento se realizó, previamente, un operativo piloto de este procedimiento.

3.4.3 Análisis de Clases Latentes

Se utilizó el modelo de análisis de clases latentes a fin de explorar tanto patrones de respuestas en los estudiantes como posibles tipologías de los mismos.

El análisis de clases latentes (ACL) es una herramienta estadística que permite clasificar en grupos a las unidades de observación en función a relaciones subyacentes explicadas por una variable no observable. La probabilidad de las clases latentes $\pi(X_t)$ describe la distribución de los niveles detectados de dicha variable no observada, a través de los cuales las variables observadas son independientes. A estos subgrupos suele identificárseles como clases, segmentos o grupos. Se trata de una metodología basada en una estimación de probabilidades condicionales (Madgison y Vermunt, 2004).

Análisis de resultados

Capítulo 4

Capítulo 4

Análisis de resultados

4.1. Frecuencia en elección de valores y elaboración de categorías de respuesta

En esta sección, se presentan y se explican las frecuencias de respuesta de los estudiantes a los valores seleccionados en cada dilema. Las categorías de respuesta fueron construidas a partir de las argumentaciones que elaboraron los estudiantes para justificar su elección.

4.1.1. Dilema 1: Solidaridad y respeto a la ley

Figura 4.1. *Dilema 1: En la misma comisaría (solidaridad y respeto a la ley)*

Claudia y Romina son policías. Claudia siempre trata de ayudar a los choferes que tienen problemas económicos. Por eso, cuando esos choferes no cumplen con las normas, en vez de ponerles multa solo les llama la atención. Romina, por el contrario, sí pone multas a todos los choferes que desobedecen las normas. Ella piensa que todos deben cumplir las normas por igual.

¿Con quién estás de acuerdo? ¿Con Claudia o con Romina?

La tabla 4.1 que se muestra a continuación presenta que un 64,9 % de las respuestas válidas apoyan el punto de vista representado por Romina, correspondiente a la valoración de una autoridad policial que hace respetar la ley antes que asumir discrecionalmente la consideración solidaria. Cabe resaltar que este es uno de los pocos dilemas en los que existen diferencias estadísticamente significativas en el tipo de respuesta de estudiantes hombres y mujeres. Específicamente, del grupo de mujeres evaluadas, el 68,2 % respalda este punto de vista, mientras que, del grupo de hombres, lo hace el 61,5 %.

Tabla 4.1. Porcentaje de estudiantes según solidaridad – respeto a la ley por área geográfica, gestión de la escuela y sexo del estudiante

	Solidaridad		Respeto a la ley	
	%	e.e.	%	e.e.
Nacional	35,1	1,15	64,9	1,15
Urbano	31,7	1,69	68,3	1,69
Rural	45,1	1,45	54,9	1,45
Estatal	36,3	1,34	63,7	1,34
No estatal	31,1	1,86	68,9	1,86
Hombre	38,5	1,44	61,5	1,44
Mujer	31,8	1,57	68,2	1,57

Fuente: Minedu –UMC. Base de datos estudio de dilemas – EM 2013. 6.º grado de primaria

Nota: Los valores resaltados muestran diferencias estadísticamente significativas en su estrato ($\alpha=0.05$)

Por otro lado, la valoración de la solidaridad con el infractor por parte de la autoridad es importante, ya que representa el 35,1 % de respuestas válidas a nivel nacional. Ante una situación en la que la condición de necesidad del infractor es notoria, una buena parte de los estudiantes decide tomar partido por el uso discrecional de la autoridad y la vulneración del cumplimiento estricto de la norma por parte de la autoridad policial. Se encontró que el 45,1 % de las respuestas válidas de los estudiantes que asisten a escuelas ubicadas en áreas rurales siguen esta tendencia.

Las tablas 4.2 y 4.3 presentan las categorías de respuesta con las que los estudiantes han justificado sus elecciones y los porcentajes que las mismas alcanzaron. Posteriormente, las categorías son desarrolladas y se presentan ejemplos para cada una de ellas.

Tabla 4.2. Porcentaje de categorías de respuestas dadas a la elección de solidaridad según área geográfica, gestión de la escuela y sexo del estudiante

	Solidaridad							
	Ser solidario es ser buena persona		Los choferes no tienen dinero		Sin argumento claro		Sin respuesta	
	%	e.e.	%	e.e.	%	e.e.	%	e.e.
Nacional	41,8	3,02	29,8	2,59	27,6	1,91	0,8	0,50
Urbano	37,9	4,05	35,0	3,49	26,3	2,79	0,8	0,73
Rural	50,0	2,11	19,0	1,46	30,3	1,72	0,7	2,27
Estatal	40,9	3,58	28,0	3,29	30,4	2,21	0,8	0,62
No estatal	45,6	4,07	37,0	3,55	16,8	2,46	0,6	0,35
Hombre	41,1	4,40	25,4	3,15	32,1	2,84	1,5	0,92
Mujer	42,6	4,39	35,0	4,56	22,4	2,73	0	0

Fuente: Minedu – UMC. Base de datos estudio de dilemas – EM 2013. 6.º grado de primaria

Nota: Los valores resaltados muestran diferencias estadísticamente significativas en su estrato ($\alpha=0.05$)

Como puede verse en la tabla 4.2, en el caso de los estudiantes que optan por la solidaridad, un 41,8 % a nivel nacional apela a que ser solidario es ser buena persona. El 50 % del total de estudiantes que asisten a escuelas rurales y el 37,9 % del total de respuestas de los que asisten en contextos urbanos apelan a este tipo de argumento.

A continuación vemos ejemplos de dos estudiantes en esta categoría de respuestas.

Ejem.: *Porque Claudia o los policías no les pone multa porque es una persona muy buena y trata de ayudar* (Región: Moquegua / Provincia: Sánchez Cerro).

Ejem.: *Claudia no cobra multa siempre trata de ayudar a los choferes por eso es una buena persona* (Región: Amazonas / Provincia: Utcubamba).

Puede notarse que los estudiantes califican el acto de Claudia de no poner la multa como un acto de ayuda, propio de una persona digna de calificarse como bondadosa. Esta argumentación justifica la postergación de la aplicación de una sanción legal y la discrecionalidad en el actuar de la autoridad desde una atribución moral al acto solidario de ayudar a un infractor. Cabe resaltar que, si bien el estímulo habla directamente de una ayuda a infractores que tienen problemas económicos, en el caso de esta categoría específica de respuesta, los estudiantes no señalan la condición de necesidad de los infractores como el fundamento que justifica su postura. Podría tratarse, con ello, de estudiantes que valoran sin más el acto de postergar una multa como un acto de solidaridad que hace “bueno” el comportamiento de una policía.

También se identificaron respuestas que apelaban directamente a los problemas y a las necesidades económicas de los choferes o a que los choferes no tienen dinero para pagar las multas. Esta categoría de respuesta ocupó un 29,8 % de las respuestas válidas a nivel nacional. Veamos algunos ejemplos:

Ejem.: *Algunos choferes tiene problemas económicos y tienen familias que mantener* (Región: Pasco / Provincia: Oxapampa).

Ejem.: *Porque algunos choferes no tienen para pagar la multa* (Región: Ancash / Provincia: Yungay).

Nótese que, a diferencia de los estudiantes de la anterior categoría de respuesta, estos estudiantes apelan explícitamente a las dificultades económicas de los infractores como la fuente de valor del comportamiento de Claudia. Puede decirse que, en el caso de estos estudiantes, las respuestas revelan una valoración directa del comportamiento de Claudia como un comportamiento solidario con aquel que se encuentra en una condición de necesidad o carencia.

Finalmente, cabe señalar el alto porcentaje de respuestas identificadas que no lograron establecer un argumento claro que justifique la posición del estudiante. Estas ocuparon un 27,6 % de respuestas válidas a nivel nacional, además del 30,4 % del total de estudiantes que asisten a escuelas estatales.

Tabla 4.3. Porcentaje de categorías de respuestas dadas a la elección de respeto a la ley según área geográfica, gestión de la escuela y sexo del estudiante

	Respeto a la ley									
	Se debe cumplir la ley		Las multas hacen que se cumpla la ley		La policía debe cumplir su trabajo		Sin argumento claro		Sin respuesta	
	%	e.e.	%	e.e.	%	e.e.	%	e.e.	%	e.e.
Nacional	59,5	2,42	21,4	2,02	5,7	0,74	13,0	1,39	0,4	0,27
Urbano	61,4	3,05	23,4	2,56	6,1	0,93	8,7	1,68	0,4	0,33
Rural	52,4	1,97	14,2	1,26	4,0	0,56	28,9	1,89	0,6	0,22
Estatal	57,9	3,17	20,5	2,59	6,3	0,95	14,8	1,88	0,5	0,35
No estatal	64,5	2,06	24,4	2,05	3,8	0,71	7,2	1,07	0,2	0,13
Hombre	55,7	3,40	26,0	2,91	4,7	1,31	13,4	1,29	0,2	0,10
Mujer	62,8	2,65	17,5	1,96	6,6	0,95	12,7	2,28	0,5	0,49

Fuente: Minedu – UMC. Base de datos estudio de dilemas – EM 2013. 6.º grado de primaria

Nota: Los valores resaltados muestran diferencias estadísticamente significativas en su estrato ($\alpha=0.05$)

Como puede verse en la tabla 4.3, en el caso de los estudiantes que optan por el valor del respeto a la ley han sido en su mayoría (59,5 %) justificadas resaltando de forma explícita el carácter obligatorio del cumplimiento de las leyes, es decir, señalando que se debe cumplir la ley. En ese sentido, el 61,4% de los estudiantes de escuelas en áreas urbanas y el 52,4 % de los que asisten a escuelas rurales se justifican de la misma forma. Veamos algunos ejemplos a continuación:

Ejem.: *Porque todos debemos cumplir las normas por igual* (Región: Tacna / Provincia: Tacna).

Ejem.: *Estoy de acuerdo con Romina porque los choferes no cumplen con las normas y se les debe poner multa* (Región: Ica / Provincia: Chincha).

Los estudiantes fundamentan la opción de valorar el comportamiento de Romina apelando por una parte, a que todas las personas están obligadas a respetar las normas de igual forma y, por otro lado, haciendo referencia explícita al carácter obligatorio de la multa en el caso de una infracción. Estas respuestas podrían indicarnos que, para los estudiantes, el hecho de que los choferes sufran problemas económicos no es justificación suficiente para incumplir una ley y postergar una multa.

Los estudiantes que optan por valorar el respeto de la ley se justifican con referencias a las multas como mecanismos que permiten que se cumpla la ley representan un 21,4 % a nivel nacional.

Ejem.: *Porque si se les debe cobrar multa para que respeten las normas de tránsito* (Región: Arequipa / Provincia: Arequipa).

En estas respuestas podría evidenciarse una forma de justificar el valor del respeto de la ley en base a un razonamiento pragmático sobre su utilidad específica. Como puede notarse en el ejemplo escogido, los estudiantes identifican la importancia de la aplicación de la multa como un método disuasivo que permite el cumplimiento de las normas de tránsito.

Finalmente, también se verificaron respuestas que apelan más bien al hecho de que la policía debe cumplir su trabajo, las cuales representan un 5,7 % de la totalidad de respuestas válidas.

Ejem.: *Porque ella está cumpliendo su trabajo, en cambio Claudia no lo hace* (Región: Tacna / Provincia: Tacna).

En esta categoría de respuestas, encontramos justificaciones que señalan que poner multas y hacer valer la ley es una responsabilidad directa de los policías y que no es justificable faltar a dicho deber.

4.1.2. Dilema 2: Solidaridad y autoprotección

Figura 4.2. Dilema 2: Terremoto en mi pueblo (solidaridad y autoprotección)

Rosa y Sonia conversan en la escuela sobre qué pasaría si en su pueblo hubiese un terremoto. Rosa comenta: “Si mi casa está bien, yo dejaría que durmieran ahí las personas que se quedaron sin casa”. Sonia dice: “Eso es muy peligroso, puede haber un ladrón o un delincuente. Yo no dejaría entrar a personas extrañas a mi casa”.

¿Con quién estás de acuerdo? ¿Con Rosa o con Sonia?

Los resultados para este dilema, presentados en la tabla 4.4, muestran que el 58,6 % de estudiantes opta por el punto de vista solidario, frente a un 41,4 % que elige la opción que representaba la autoprotección.

Tabla 4.4. Porcentaje de estudiantes según solidaridad – autoprotección por área geográfica, gestión de la escuela y sexo del estudiante

	Solidaridad		Autoprotección	
	%	e.e.	%	e.e.
Nacional	58,6	1,27	41,4	1,27
Urbano	61,3	1,59	38,7	1,59
Rural	50,4	1,35	49,6	1,35
Estatatal	58,5	1,59	41,5	1,59
No estatal	59,1	1,68	40,9	1,68
Hombre	57,4	1,46	42,6	1,46
Mujer	59,8	2,36	40,2	2,36

Fuente: Minedu –UMC. Base de datos estudio de dilemas – EM 2013. 6.º grado de primaria

Nota: Los valores resaltados muestran diferencias estadísticamente significativas en su estrato ($\alpha=0.05$)

Llama la atención la diferencia de los resultados para el estrato de área geográfica. Así, tenemos que el 61,3 % de las respuestas válidas de estudiantes de escuelas ubicadas en áreas urbanas optan por el valor de la solidaridad, mientras que el porcentaje de estudiantes de escuelas ubicadas en áreas rurales que optan por esta opción es de 50,4%. Esta diferencia también se presenta en las respuestas de los estudiantes que optan por la autoprotección, alcanzando un 38,7 % en estudiantes de escuelas de áreas urbanas y un 49,6 % en el caso de estudiantes de escuelas ubicadas en áreas rurales.

Las tablas 4.5 y 4.6 presentan el detalle de los argumentos con los que los estudiantes justificaron su opción de valor elegida.

Tabla 4.5. Porcentaje de categorías de respuestas dadas a la elección de solidaridad

	Solidaridad							
	Hay que ser solidario o ayudar a los necesitados		Se debe ayudar para ser ayudados		Sin argumento claro		Sin respuesta	
	%	e.e.	%	e.e.	%	e.e.	%	e.e.
Nacional	73,7	1,8	7,2	0,84	18,0	1,79	1,1	0,4
Urbano	77,4	2,1	8,2	1,04	13,4	1,93	1,0	0,5
Rural	60,2	2,1	3,5	0,65	34,9	2,01	1,4	0,4
Estatal	72,8	2,3	5,9	1,11	20,2	2,50	1,2	0,5
No estatal	76,8	2,0	11,6	1,20	10,7	1,48	0,9	0,4
Hombre	72,6	1,87	6,4	0,92	19,8	2,53	1,2	0,61
Mujer	74,8	2,71	7,9	1,30	16,3	2,33	1,1	0,58

Fuente: Minedu – UMC. Base de datos estudio de dilemas – EM 2013. 6.º grado de primaria

Nota: Los valores resaltados muestran diferencias estadísticamente significativas en su estrato ($\alpha=0.05$)

Podemos apreciar en la tabla 4.5 que, entre los estudiantes que optaron por el valor de la solidaridad, las justificaciones más recurrentes a nivel nacional (73,7 %) señalan que, en general o en situaciones de peligro, hay que ser solidario o ayudar a los que lo necesitan. Veamos algunos ejemplos:

Ejem.: *Porque Rosa es solidaria* (Región: Piura / Provincia: Ayabaca).

Ejem.: *Porque debemos ayudarnos en esos malos momentos* (Región: Moquegua / Provincia: General Sánchez Cerro).

Nótese que en este tipo de respuestas, el estudiante valora la solidaridad como un acto debido. Si bien la referencia a una circunstancia de emergencia como un terremoto (tal vez bastante cercana a la experiencia de los estudiantes) puede ser explicativa de esta argumentación, debe tomarse en cuenta que aquí los estudiantes declaran como una máxima moral el comportamiento solidario y empático con el otro.

Asimismo, un 7,2 % de estudiantes a nivel nacional que apoya esta misma opción señala el hecho de que se debe ayudar para establecer un precedente para la reciprocidad.

Ejem.: *Hay que ayudar para que nos ayuden* (Región: Arequipa / Provincia: Arequipa).

En este caso, el razonamiento del estudiante es que el valor de la solidaridad reside en la posibilidad de ser ayudado a futuro. Cabe resaltar que el 8,2 % de estudiantes de escuelas ubicadas en áreas urbanas y el 11,6 % de estudiantes de escuelas de gestión no estatal que optan por este valor podrían revelar consideraciones de valor instrumentales de la solidaridad, o que respondan a una fundamentación meramente utilitaria de este valor.

Tabla 4.6. Porcentaje de categorías de respuestas dadas a la elección de la autoprotección

	Autoprotección					
	Abrir la casa a desconocidos puede ser riesgoso		Sin argumento claro		Sin respuesta	
	%	e.e.	%	e.e.	%	e.e.
Nacional	78,6	2,41	20,6	2,31	0,8	0,44
Urbano	85,0	2,82	14,3	2,71	0,8	0,61
Rural	63,5	1,78	35,5	1,75	1,0	0,34
Estatad	76,9	3,28	22,2	3,15	0,9	0,56
No estatal	84,3	1,72	15,0	1,65	0,7	0,33
Hombre	79,3	2,56	20,2	2,50	0,5	0,20
Mujer	77,9	2,94	21,0	2,87	1,1	0,86

Fuente: Minedu – UMC. Base de datos estudio de dilemas – EM 2013. 6.º grado de primaria

Nota: Los valores resaltados muestran diferencias estadísticamente significativas en su estrato ($\alpha=0.05$)

Entre las respuestas que optan por el valor de la autoprotección, la principal justificación categorizada a nivel nacional (78,6 %) se basa en mencionar los riesgos a los que las personas se pueden ver expuestas si es que abren su casa a desconocidos. De modo específico, del grupo de estudiantes de escuelas ubicadas en áreas urbanas, un 85 % respaldó este valor, mientras que en el caso de estudiantes de escuelas ubicadas en áreas rurales, fue de 63,5 %.

Ejem.: *Porque es muy peligroso, te pueden matar o robar* (Región: Callao / Provincia: Callao).

Estas justificaciones apelan a la seguridad personal como un criterio para cancelar la elección de un comportamiento solidario. Es importante notar que este tipo de respuestas podrían estar vinculadas a una percepción de inseguridad en el espacio público por parte de los estudiantes, o a las enseñanzas recibidas por los estudiantes sobre precauciones en el trato directo con personas desconocidas.

4.1.3. Dilema 3: Defensa de las oportunidades laborales y defensa de la salud pública

Figura 4.3. Dilema 3: La alcaldesa (defensa de las oportunidades laborales y defensa de la salud pública)

Olga es la alcaldesa de un distrito donde hay muchas fábricas. Una empresa dedicada a producir explosivos ha pedido autorización para instalarse en el distrito. Olga sabe que esta empresa podría generar más empleo y desarrollo para la zona, pero también sabe que es un riesgo para la seguridad porque podría haber algún accidente.

¿Cuál de las siguientes opciones debería escoger Olga?

De acuerdo con la tabla 4.7, podemos observar que, en el caso del dilema 3, existe una tendencia mayoritaria a optar por el valor de la defensa de la salud pública en casi todos los estratos analizados.

Tabla 4.7. Porcentaje de estudiantes según defensa de las oportunidades laborales – defensa de la salud pública por área geográfica, gestión de la escuela y sexo del estudiante

	Defensa de las oportunidades laborales		Defensa de la salud pública	
	%	e.e.	%	e.e.
Nacional	30,5	1,22	69,5	1,22
Urbano	25,2	1,50	74,8	1,50
Rural	46,5	1,90	53,5	1,90
Estatal	33,7	1,68	66,3	1,68
No estatal	19,8	1,75	80,2	1,75
Hombre	30,0	1,39	70,0	1,39
Mujer	31,0	1,85	69,0	1,85

Fuente: Minedu –UMC. Base de datos estudio de dilemas – EM 2013. 6.º grado de primaria

Nota: Los valores resaltados muestran diferencias estadísticamente significativas en su estrato ($\alpha=0.05$)

La defensa de la salud pública reúne, a nivel nacional, el 69,5 % de respuestas válidas, el 74,8 % de los estudiantes que acuden a una escuela del área urbana y el 80,2 % en el grupo de estudiantes que acuden a una escuela de gestión no estatal. El caso de estudiantes que acuden a una escuela del área rural es particular ya que presenta un porcentaje menos favorable hacia esta opción, 53,5 %, cerca de la paridad con el 46,5 % que representa la defensa de las oportunidades laborales.

A continuación, las tablas 4.8 y 4.9 presentan el detalle de los argumentos con los que los estudiantes han justificado su opción de valor elegida.

Tabla 4.8. Porcentaje de categorías de respuestas dadas a la elección de defensa de las oportunidades laborales

	Defensa de las oportunidades laborales							
	La fábrica trae desarrollo económico		Debe haber fábrica, pero con precauciones		Sin argumento claro		Sin respuesta	
	%	e.e.	%	e.e.	%	e.e.	%	e.e.
Nacional	31.2	3.53	8.6	1.59	58,1	2,83	2,2	0,74
Urbano	33.3	5.96	12.3	2.56	52,5	5,13	1,9	0,15
Rural	27.7	1.67	2.7	0.56	67,1	1,77	2,5	0,57
Estatal	28.7	4.02	6.7	1.87	62,6	3,02	2,1	0,87
No estatal	45.4	3.92	19.7	3,01	32,6	4,61	2,3	0,73
Hombre	31.7	5.52	7.6	1,62	58,9	4,73	1,8	0,50
Mujer	30.6	4.20	9.6	2,13	57,3	3,77	2,5	1,30

Fuente: Minedu – UMC. Base de datos estudio de dilemas – EM 2013. 6.º grado de primaria

Nota: Los valores resaltados muestran diferencias estadísticamente significativas en su estrato ($\alpha=0.05$)

Como puede verse en la tabla 4.8, las respuestas que optan por la defensa de las oportunidades laborales son justificadas con argumentos que mencionan la importancia de crear más desarrollo económico para la zona (31,2 % a nivel nacional, y el 45,4 % de estudiantes que acuden a escuelas de gestión no estatal).

Ejem.: *Para que las personas necesitadas trabajen en la fábrica* (Región: Ancash/Provincia: Huaraz).

También se identificaron respuestas que, aunque en menor medida, apelaron a un beneficio económico de la comunidad y valoraron la creación de oportunidades laborales siempre y cuando se tomen precauciones para el funcionamiento de la fábrica (8,6 % a nivel nacional).

Ejem.: *Para que tengan empleo los trabajadores pero a la primera negligencia deberían negar el permiso* (Región: Lima provincias / Provincia: Huarochirí).

Cabe resaltar que este razonamiento no estaba preestablecido como una opción por el dilema, y resulta significativo que, no obstante, los estudiantes de la muestra hayan identificado esta respuesta como una opción intermedia entre las opciones planteadas.

Finalmente, cabe señalar el alto porcentaje de respuestas que mostraron no tener un argumento claro, el cual llega a un 58,1 % de las respuestas válidas a nivel nacional, llegando a un 67,1 % en el caso de estudiantes pertenecientes a escuelas en áreas geográficas rurales. Ello podría estar evidenciando el alto grado de dificultad que supuso comprender este dilema para los estudiantes.

Tabla 4.9. Porcentaje de categorías de respuestas dadas a la elección de defensa de la salud pública

	Defensa de la salud pública							
	Pone en peligro la vida de las personas		Pone en peligro el ambiente		Sin argumento claro		Sin respuesta	
	%	e.e.	%	e.e.	%	e.e.	%	e.e.
Nacional	80,4	1,80	9,5	1,03	9,5	1,66	0,6	0,23
Urbano	83,8	2,15	8,9	1,25	6,8	1,96	0,5	0,29
Rural	66,5	2,01	12,2	1,27	20,5	1,58	0,8	0,28
Estatal	78,3	2,53	9,7	1,36	11,5	2,38	0,5	0,32
No estatal	86,4	1,20	9,0	1,09	3,9	0,56	0,8	0,24
Hombre	77,3	1,87	11,2	1,54	10,7	2,02	0,8	0,48
Mujer	83,5	2,35	7,9	1,17	8,3	2,16	0,3	0,12

Fuente: Minedu – UMC. Base de datos estudio de dilemas – EM 2013. 6.º grado de primaria

Nota: Los valores resaltados muestran diferencias estadísticamente significativas en su estrato ($\alpha=0.05$)

A nivel nacional, para las respuestas que optaron por el valor de la defensa de la salud pública, los argumentos a favor de que lo más importante es no poner en peligro la integridad física de los pobladores alcanzaron el 80,4 %. Este tipo de justificación proviene del 83,8 % de estudiantes de escuelas ubicadas en zonas geográficas urbanas y del 86,4 % de estudiantes que acuden a escuelas de gestión no estatal. Veamos algunos ejemplos:

Ejem.: *Porque pueden haber muchos accidentes* (Región: La Libertad / Provincia: Trujillo).

Ejem.: *Porque puede hacer mal a las personas de ahí* (Región: Junín / Provincia: Huancayo).

Se trata entonces de justificaciones que se basan directamente en los riesgos o en los perjuicios posibles de la implementación de la fábrica. Los estudiantes que realizaron este tipo de argumentación declaran valorar como impostergable, frente a la creación de empleo y beneficios laborales, la protección de la población. Por otro lado, y en menor medida (9,5 % a nivel nacional), también fueron empleadas justificaciones que apelan a daños al ambiente.

Ejem.: *Porque contamina el ecosistema* (Lima Metropolitana / Provincia: Lima).

Cabe destacar que, en este tipo de respuestas, la referencia a la contaminación o los perjuicios al ambiente justifican una postergación de una valoración de las oportunidades laborales y los bienes pecuniarios que estas suponen. Asimismo, cabe resaltar que la defensa al ambiente en el contexto de este dilema podría corresponder a una valoración de la integridad física de los pobladores.

4.1.4 Dilema 4: Autoprotección y respeto del estado de derecho

Figura 4.4. Dilema 4: Robos en el barrio de El Rosedal

En un barrio de la ciudad de El Rosedal, los vecinos, hartos de los robos, capturaron a un ladrón, y después lo golpearon y amarraron. Más tarde llegó la policía y se lo llevó a la comisaría.

Abel y Mario conversan sobre lo sucedido. Abel piensa que ante tantas agresiones de ladrones y criminales, las personas tienen todo el derecho de defenderse a su manera. Mario piensa lo contrario; afirma que las personas no deben tomar la justicia en sus manos, porque para eso están la policía y los jueces.

¿Con quién estás de acuerdo? ¿Con Abel o con Mario?

Como podemos ver en la tabla 4.10, en el caso del dilema 4, el 72,6 % de estudiantes optó por el respeto del estado de derecho y consideró indebido tomar la justicia por sus propias manos, incluso en un contexto de inseguridad explícito.

Tabla 4.10. Porcentaje de estudiantes según autoprotección – respeto del estado de derecho por área geográfica, gestión de la escuela y sexo del estudiante

	Autoprotección		Respeto del estado de derecho	
	%	e.e.	%	e.e.
Nacional	27,4	0,91	72,6	0,91
Urbano	25,8	1,16	74,3	1,16
Rural	32,3	1,32	67,7	1,32
Estatal	27,5	1,10	72,5	1,10
No estatal	27,1	1,43	72,9	1,43
Hombre	29,1	1,75	70,9	1,75
Mujer	25,7	1,95	74,3	1,95

Fuente: Minedu –UMC. Base de datos estudio de dilemas – EM 2013. 6.º grado de primaria

Nota: Los valores resaltados muestran diferencias estadísticamente significativas en su estrato ($\alpha=0.05$)

No obstante, es resaltante que un 27,4 % de estudiantes a nivel nacional optara por la autoprotección, mediante el daño a la integridad física de una persona que ha cometido un robo, tal como lo plantea el dilema. Destaca también que el porcentaje de estudiantes que respaldó la autoprotección sea mayor en el grupo que estudia en escuelas ubicadas en áreas rurales (32,3 %) que aquellos que estudian en escuelas de áreas urbanas (25,8 %).

Las tablas 4.11 y 4.12 presentan el detalle de los argumentos con los que los estudiantes han justificado su opción de valor elegida.

Tabla 4.11. Porcentaje de categorías de respuestas dadas a la elección de autoprotección según área geográfica, gestión de la escuela y sexo del estudiante

	Autoprotección									
	Las personas tienen derecho a defenderse		No hay otra opción- las autoridades no defienden		Los castigos evitan los crímenes		Sin argumento claro		Sin respuesta	
	%	e.e.	%	e.e.	%	e.e.	%	e.e.	%	e.e.
Nacional	42,5	3,25	18,4	2,99	14,5	2,34	24,3	2,55	0,2	0,11
Urbano	41,1	4,58	24,4	3,79	15,3	3,44	19,2	3,78	0,0	0,0
Rural	46,0	2,15	4,4	0,90	12,6	1,55	36,2	2,12	0,8	0,33
Estatad	43,6	4,14	15,7	4,09	13,6	2,89	26,9	3,19	0,2	0,11
No estadad	38,9	3,55	27,7	3,04	17,9	2,28	15,2	2,71	0,3	0,28
Hombre	43,4	3,33	17,7	2,79	13,0	2,05	25,8	3,29	0,2	0,12
Mujer	41,6	4,52	19,3	5,71	16,2	4,29	22,6	2,95	0,3	0,18

Fuente: Minedu – UMC. Base de datos estudio de dilemas – EM 2013. 6.º grado de primaria

Nota: Los valores resaltados muestran diferencias estadísticamente significativas en su estrato ($\alpha=0.05$)

De las respuestas válidas que optan por la autoprotección, un 42,5 % fueron justificadas aludiendo directamente a que las personas tienen derecho a defenderse. Veamos un ejemplo de dicho tipo de respuesta:

Ejem.: *Porque toda persona tiene derecho a protegerse* (Región: Piura-Provincia: Ayabaca).

Es resaltante el modo en que, en el contexto de este tipo de respuestas, los estudiantes indican a la autoprotección como un derecho legítimo de las personas que ejercen la justicia por sus propias manos. No debe perderse de vista que el dilema es explícito en relación al modo en que dicha justicia es ejercida, pues la sanción incluye castigos físicos al ladrón.

Un 18,4 % del total de estudiantes apela a que a los pobladores no les queda otra opción que administrar justicia por sus propias manos. Dicho porcentaje es particularmente reducido entre los estudiantes que asisten a escuelas en áreas rurales, donde alcanza un 4,4 %, mientras que en estudiantes de escuelas ubicadas en áreas urbanas, alcanza un 24,4 %.

Ejem.: *Porque lo que dice Abel es cierto, los vecinos se cansan de los robos y no hay ningún policía* (Región: Ucayali / Provincia: Padre Abad).

Nótese que en este tipo de respuestas, los estudiantes aluden al hecho de que las personas están cansadas de los delitos y de que las autoridades no administran

justicia debidamente. Las respuestas que plantean que los castigos evitan los crímenes alcanzan un 14,5 % a nivel nacional.

Ejem.: *Porque así aprenderán los ladrones a no robar.* (Región: Tacna / Provincia: Tacna).

Este tipo de respuestas alude directamente a la efectividad del castigo físico como método útil de administración de justicia. Ellas pueden estar revelando una desconfianza hacia las autoridades que imparten justicia, así como la atribución de legitimidad a una instancia capaz de reemplazar a las autoridades en dicha tarea.

Cabe resaltar que, en este caso, las respuestas sin argumento claro obtuvieron un porcentaje de 24,3 % a nivel nacional, llegando al 36,2 % en el grupo de estudiantes que asisten a escuelas ubicadas en áreas rurales, y a un 26,9 % entre los estudiantes de escuelas de gestión estatal.

Tabla 4.12. Porcentaje de categorías de respuestas dadas a la elección del respeto del estado de derecho según área geográfica, gestión de la escuela y sexo del estudiante

	Respeto del estado de derecho									
	El Estado debe administrar justicia		Puede ser peligroso		Se debe rechazar la violencia		Sin argumento claro		Sin respuesta	
	%	e.e.	%	e.e.	%	e.e.	%	e.e.	%	e.e.
Nacional	71,0	1,72	7,0	1,33	9,2	1,09	12,2	1,42	0,7	0,32
Urbano	72,9	2,10	7,9	1,82	10,4	1,38	8,1	1,73	0,7	0,41
Rural	64,9	1,67	3,8	0,60	5,0	0,85	25,7	1,64	0,5	0,19
Estatal	70,8	2,21	7,0	1,73	7,7	1,42	13,8	1,88	0,8	0,41
No estatal	71,9	1,69	7,0	0,74	14,1	1,38	6,7	1,22	0,4	0,20
Hombre	69,5	1,98	5,9	1,08	10,9	1,54	12,5	1,55	1,2	0,65
Mujer	72,4	2,10	8,0	2,09	7,6	1,46	11,9	1,94	0,2	0,09

Fuente: Minedu – UMC. Base de datos estudio de dilemas – EM 2013. 6.º grado de primaria

Nota: Los valores resaltados muestran diferencias estadísticamente significativas en su estrato ($\alpha=0.05$)

A partir de la tabla 4.12, se observa que, a nivel nacional, las respuestas que optan por el valor del respeto del estado de derecho son justificadas señalando que la administración de justicia le corresponde al Estado, sea a través del Poder Judicial, de los jueces y/o de la policía (71,0 %). Esta justificación es especialmente importante en estudiantes que acuden a una escuela ubicada en un ámbito urbano, donde alcanza el 72,9 % de las justificaciones dadas.

Ejem.: *Las personas no deben tomar la justicia los que se ocupan de eso es la policía y otras autoridades* (Región: Pasco / Provincia: Oxapampa).

Cabe notar que una respuesta de este tipo estaría negando directa y explícitamente la legitimidad de un estado de excepción y la aplicación de una sanción a un delincuente por parte de una población afectada. A diferencia de este tipo de respuestas, otras que optan por el respeto del estado de derecho incluyen justificaciones que argumentan que no hay que tomar la justicia con las propias manos porque eso puede ser peligroso o traer consecuencias negativas para las personas que capturan al ladrón (7,0 % a nivel nacional).

Ejem.: *Porque si se defienden la gente va a morir* (Región: La Libertad / Provincia: Ascope).

En este tipo de respuestas es resaltante que los estudiantes remarquen los riesgos de una solución violenta, señalando que la vida de las personas podría estar en juego al lidiar con delincuentes.

También se verificaron respuestas que señalan un rechazo a la violencia o a las soluciones violentas por parte del estudiante (9,2 %). Esta última justificación es especialmente importante en estudiantes que acuden a una escuela de gestión no estatal, llegando a representar el 14,1 %. Veamos algunos ejemplos.

Ejem.: *Porque los problemas no se solucionan a golpes* (Región: Lima Metropolitana / Provincia: Lima).

Ejem.: *Porque no es bueno maltratar.* (Región: Madre de Dios / Provincia: Tambopata).

Resulta importante notar la forma de máxima o de mandato moral que tienen este tipo de respuestas, probablemente aprendidas en la escuela. Podría tratarse de una consideración explícita de la violencia como una conducta moralmente indebida, incluso en un contexto en el que la seguridad de las personas se ha puesto en juego.

4.1.5. Dilema 5: Solidaridad y defensa de la libertad individual

Figura 4.5. Dilema 5: Fin de semana (solidaridad y defensa de la libertad individual)

Natalia y Juana están en el patio de la escuela conversando sobre lo que hicieron el fin de semana.



¿Con quién estás de acuerdo? ¿Con Juana o con Natalia?

En relación al dilema 5, la tabla 4.13 muestra un alto porcentaje de valoración de la solidaridad en las respuestas de los estudiantes, el cual llega hasta un 88,9 % a nivel nacional.

Tabla 4.13. Porcentaje de estudiantes según solidaridad – defensa de la libertad individual por área geográfica, gestión de la escuela y sexo del estudiante

	Solidaridad		Defensa de la libertad individual	
	%	e. e.	%	e. e.
Nacional	88,9	1,03	11,1	1,03
Urbano	90,5	1,29	9,6	1,29
Rural	84,3	0,99	15,7	0,99
Estatal	90,1	1,21	9,9	1,21
No estatal	84,9	1,50	15,1	1,50
Hombre	88,0	1,45	12,0	1,45
Mujer	89,8	1,53	10,2	1,53

Fuente: Minedu –UMC. Base de datos estudio de dilemas – EM 2013. 6.º grado de primaria

Nota: Los valores resaltados muestran diferencias estadísticamente significativas en su estrato ($\alpha=0.05$)

El porcentaje más bajo que alcanza el valor de la solidaridad es de 84,3 %, que se da entre estudiantes que acuden a escuelas ubicadas en el área rural, donde un 15,7 % de estudiantes optó por valorar la libertad individual.

Las tablas 4.14 y 4.15 presentan el detalle de los argumentos con los que los estudiantes han justificado su opción de valor elegida.

Tabla 4.14. Porcentaje de categorías de respuestas dadas a la elección de solidaridad según área geográfica, gestión de la escuela y sexo del estudiante

	Solidaridad							
	Es importante ayudar		Se debe ayudar para ser ayudados		Sin argumento claro		Sin respuesta	
	%	e.e.	%	e.e.	%	e.e.	%	e.e.
Nacional	87,7	0,94	4,0	0,36	7,7	0,93	0,6	0,24
Urbano	89,4	1,14	4,4	0,45	5,6	1,04	0,6	0,31
Rural	82,3	1,01	2,6	0,40	14,6	1,02	0,4	0,20
Estatad	87,2	1,21	3,3	0,44	8,9	1,30	0,6	0,30
No estatal	89,6	1,12	6,3	0,76	3,6	0,65	0,5	0,27
Hombre	87,1	1,37	3,6	0,67	8,7	1,16	0,6	0,40
Mujer	88,4	1,14	4,3	0,49	6,8	1,17	0,5	0,36

Fuente: Minedu – UMC. Base de datos estudio de dilemas – EM 2013. 6.º grado de primaria

Nota: Los valores resaltados muestran diferencias estadísticamente significativas en su estrato ($\alpha=0.05$)

Como puede notarse en la tabla 4.14, a nivel nacional, del total de estudiantes que optó por la solidaridad, los argumentos que señalan la importancia de ayudar a los demás representaron el 87,7 % de las respuestas. Este porcentaje disminuye en el grupo de estudiantes que acuden a una escuela rural, donde alcanza 82,3 % de las justificaciones dadas.

Ejem.: *Debemos ayudar a las personas ancianas* (Región: La Libertad / Provincia: Sánchez Carrión).

La obligación de ayudar a los necesitados o ser solidarios con ellos (en este caso, las personas ancianas) resulta ser el argumento fundamental para justificar una valoración de la solidaridad frente a una valoración de la defensa de la libertad individual. Puede notarse que este tipo de respuestas podrían ser formas de rechazar el egoísmo como un comportamiento indebido por parte de los estudiantes.

Por otro lado, y en menor medida (4 % a nivel nacional), también fueron empleadas justificaciones que señalan que se debe ayudar para ser ayudados.

Ejem.: *Porque debemos ayudar para que nos ayuden en el futuro* (Región: Arequipa / Provincia: Arequipa).

Este tipo de respuestas, al apelar a una ayuda en el futuro, revelarían, como en el caso del dilema 2, una valoración de los estudiantes de la solidaridad justificada en un razonamiento instrumental o utilitario. El comportamiento solidario se revelaría como el más indicado por los estudiantes al considerar la posibilidad de un comportamiento recíproco como un beneficio a futuro.

Tabla 4.15. Porcentaje de categorías de respuestas dadas a la elección de defensa de la libertad individual según área geográfica, gestión de la escuela y sexo del estudiante

	Defensa de la libertad individual							
	Las personas deben elegir libremente		No se puede obligar a las personas a hacer algo		Sin argumento claro		Sin respuesta	
	%	e.e.	%	e.e.	%	e.e.	%	e.e.
Nacional	19,3	2,79	42,1	3,14	37,9	3,29	0,8	0,32
Urbano	23,7	4,76	50,7	4,76	25,5	6,07	0,2	0,18
Rural	11,2	1,90	26,5	2,85	60,5	3,57	1,9	0,78
Estatad	10,4	2,87	38,6	4,42	50,2	3,90	0,7	0,36
No estatal	38,9	2,98	49,7	3,47	10,5	2,35	0,9	0,64
Hombre	20,5	4,46	39,0	6,86	39,69	4,78	0,8	0,42
Mujer	17,8	3,81	45,6	4,54	35,88	4,44	0,7	0,47

Fuente: Minedu – UMC. Base de datos estudio de dilemas – EM 2013. 6.º grado de primaria

Nota: Los valores resaltados muestran diferencias estadísticamente significativas en su estrato ($\alpha=0.05$)

Las respuestas que optan por la defensa de la libertad individual (Tabla 4.15) son justificadas con argumentos que señalan explícitamente que las personas deben elegir libremente sus actividades. Este tipo de respuesta llega a un 19,3 % a nivel nacional. Cabe destacar que este tipo de respuesta alcanza el 38,9 % de los estudiantes que asisten a escuelas de gestión no estatal.

Ejem.: *Porque ella es libre de decidir lo que tiene que hacer, si quiere va a cuidar a los ancianos y si no, ella es libre* (Región: La Libertad/ Provincia: Trujillo).

Ejem.: *Con Juana porque nosotros podemos jugar cualquier otra cosa en nuestros tiempos libres* (Región: Junín / Provincia: Huancayo).

En el caso de este tipo de respuestas, los estudiantes demuestran una valoración particular de la libertad individual de las personas, señalando explícitamente que las personas son libres de elegir si van a descansar o ser solidarios en momentos que son claramente de su tiempo libre.

Asimismo, en otros modos de justificar su elección por esta opción, los estudiantes argumentan que no se puede obligar a las personas a hacer algo (42,1 % a nivel nacional). Como puede verse en la tabla 4.15, respuestas como esta alcanzan el 50,7 % en estudiantes de escuelas ubicadas en zonas urbanas.

Ejem.: *Porque ella es libre y no se le puede obligar* (Región: Arequipa / Provincia: Arequipa).

Finalmente, cabe señalar que el porcentaje de estudiantes que no logró establecer un argumento claro para justificar esta postura es de 37,9 % a nivel nacional. Particularmente, un 60,5 % de estudiantes de escuelas de zonas rurales habrían tenido dificultades para establecer argumentos que fundamenten la defensa de la libertad individual.

4.1.6. Dilema 6: Defensa de la producción nacional y defensa de la libertad individual

Figura 4.6. Dilema 6: Laura y María conversan (defensa de la producción nacional y defensa de la libertad individual)

Laura y María conversan sobre una situación del Perú. Laura dice: “Para lograr el desarrollo económico en el país, todos deberíamos comprar productos peruanos”. María le responde: “No creo que deba ser así. Yo soy libre de comprar los productos que me parezcan mejores, sin importar si son nacionales o extranjeros”.

¿Con cuál de las dos estás de acuerdo? ¿Con Laura o con María?

Como puede notarse en la tabla 4.16, a nivel nacional, las posiciones se reparten equitativamente. Así, 51,1 % de los estudiantes optó por valorar la defensa de la libertad individual como un derecho inalienable en circunstancias en las que se les plantea la alternativa de privilegiar el desarrollo económico del propio país como un valor absoluto, mientras que el 48,9 % de los estudiantes optó por la defensa de la producción nacional.

Tabla 4.16. Porcentaje de estudiantes según defensa de la producción nacional – defensa de la libertad individual por área geográfica, gestión de la escuela y sexo del estudiante

	Defensa de la producción nacional		Defensa de la libertad individual	
	%	e. e.	%	e. e.
Nacional	48,9	2,30	51,1	2,30
Urbano	46,8	2,97	53,2	2,97
Rural	55,2	1,43	44,8	1,43
Estatatal	51,8	3,02	48,2	3,02
No estatal	39,2	2,39	60,8	2,39
Hombre	52,0	1,87	48,0	1,87
Mujer	45,9	3,23	54,1	3,23

Fuente: Minedu –UMC. Base de datos estudio de dilemas – EM 2013. 6.º grado de primaria

Nota: Los valores resaltados muestran diferencias estadísticamente significativas en su estrato ($\alpha=0.05$)

No obstante la paridad encontrada a nivel nacional, existen determinados estratos en los que podemos apreciar tendencias que favorecen uno u otro de los valores presentados. Así, tenemos que estudiantes cuya escuela se ubica en un área rural optan mayoritariamente (55,2 %) por la opción que representa la defensa de la producción nacional. Por otro lado, estudiantes de escuelas no-estatales optaron mayoritariamente por la defensa de la libertad individual (60,8 %).

Las tablas 4.17 y 4.18 presentan las categorías de respuesta con las que los estudiantes han justificado sus elecciones y los porcentajes que las mismas alcanzaron.

Tabla 4.17. Porcentaje de categorías de respuestas dadas a la elección de defensa de la libertad individual según área geográfica, gestión de la escuela y sexo del estudiante

	Defensa de la producción nacional							
	Se debe apoyar lo nacional		Se debe buscar el desarrollo económico nacional		Sin argumento claro		Sin respuesta	
	%	e.e.	%	e.e.	%	e.e.	%	e.e.
Nacional	35,5	3,50	39,8	2,61	23,3	2,11	1,5	0,68
Urbano	36,0	4,98	42,4	3,44	20,1	3,00	1,6	0,95
Rural	34,1	1,70	33,2	2,02	31,6	2,02	1,2	0,36
Estatal	33,6	4,16	39,5	3,17	25,3	2,51	1,6	0,83
No estatal	43,7	2,51	40,7	3,05	14,3	2,47	1,2	0,51
Hombre	33,1	3,29	40,5	2,55	24,4	2,10	2,0	0,82
Mujer	38,0	5,94	38,9	4,57	22,1	3,26	1,0	0,72

Fuente: Minedu – UMC. Base de datos estudio de dilemas – EM 2013. 6.º grado de primaria

Nota: Los valores resaltados muestran diferencias estadísticamente significativas en su estrato ($\alpha=0.05$)

De acuerdo con la tabla 4.17, podemos observar que, de los estudiantes que optan por la defensa de la producción nacional, el 35,5 % a nivel nacional apela a una valoración directa y explícita de comportamientos que se identifican con apoyar lo nacional y, con ello, ayudar o beneficiar al país. Veamos algunos ejemplos.

Ejem.: *Yo estoy de acuerdo con Laura porque ella está haciendo algo por el país* (Región Amazonas / Provincia: Rodríguez de Mendoza).

Ejem.: *Debo consumir lo que el Perú produce porque es mi país* (Región: Cajamarca / Provincia: Cajamarca).

Argumentos tales como “cuidar el país” o “hacer algo bueno por el país” son recurrentes en este tipo de respuestas, así como una atribución de obligatoriedad al consumo de productos hechos en el país. Este tipo de respuestas estarían revelando una valoración directa de lo nacional sin hacer referencias necesarias a beneficios a posteriori de la producción nacional mediante su consumo.

También pudo encontrarse un porcentaje importante de justificaciones que señalan directamente la importancia del desarrollo económico del país (39,8 %). Este tipo de respuestas es planteada por el 42,4 % de estudiantes que asisten a escuelas de zonas urbanas.

Ejem.: *Porque debemos desarrollar económicamente al país* (Región: Arequipa / Provincia: Cayma).

Como puede verse, este tipo de respuestas suscribe directamente la hipótesis de que el consumo de la producción nacional beneficia directamente al país, trayendo consigo desarrollo económico. Cabe notar en relación a esto, que la argumentación podría ser atribuida igualmente a la posición antagónica, señalando que es más bien el ejercicio de la libertad individual en materia económica aquello que beneficia económicamente al país. Es así como esta postura suscribe una hipótesis muy específica dentro de un debate que es, evidentemente, mucho más amplio de lo que el estudiante mismo podría concebir al justificar su respuesta.

Tabla 4.18. Porcentaje de categorías de respuestas dadas a la elección de defensa de la libertad individual según área geográfica, gestión de la escuela y sexo del estudiante

	Defensa de la libertad individual									
	Las personas deben decidir libremente qué comprar		Se debe privilegiar la calidad del producto		Se debe privilegiar la satisfacción de la necesidad		Sin argumento claro		Sin respuesta	
	%	e.e.	%	e.e.	%	e.e.	%	e.e.	%	e.e.
Nacional	48,5	1,95	22,3	1,56	9,4	1,80	19,1	1,48	0,7	0,37
Urbano	51,9	2,68	23,9	1,98	9,7	2,31	13,9	2,05	0,6	0,46
Rural	36,3	1,73	16,9	1,58	8,4	0,96	37,4	2,20	1,1	0,34
Estatal	44,7	2,52	22,0	2,04	9,7	2,47	22,9	2,04	0,7	0,49
No estatal	58,6	1,75	23,3	1,68	8,6	0,99	9,0	1,24	0,5	0,35
Hombre	46,3	2,44	22,2	2,83	9,9	2,89	21,0	2,21	0,6	0,20
Mujer	50,3	3,35	22,5	3,40	8,9	1,83	17,5	1,96	0,7	0,64

Fuente: Minedu – UMC. Base de datos estudio de dilemas – EM 2013. 6.º grado de primaria

Nota: Los valores resaltados muestran diferencias estadísticamente significativas en su estrato ($\alpha=0.05$)

De acuerdo con la tabla 4.18, tenemos que, a nivel nacional, las respuestas que optan por el valor de defensa de la libertad individual son justificadas apelando a que es un derecho que las personas elijan libremente o que las personas deban decidir libremente qué comprar. Este tipo de respuestas alcanzan un 48,5 % del total de las respuestas válidas y es especialmente alto en estudiantes que acuden a una escuela de gestión no estatal (58,6 %).

Ejem.: *Porque todos tenemos derecho a comprar cosas de otro lugar* (Región: Piura / Provincia: Sullana).

Otras respuestas que optan por valorar la defensa de la libertad individual, pero que se justifican con referencias a la necesidad de elegir un producto por su calidad antes que por su procedencia, representan un 22,3 % a nivel nacional.

Ejem.: *Porque hay cosas que nos ayudan y son extranjeras* (Región: Huánuco / Provincia: Marañón).

Estas respuestas que apelan a la calidad que puede traer consigo un producto extranjero suponen, implícitamente, que no debe supeditarse el consumo a la procedencia del producto antes que la satisfacción del consumidor.

En menor porcentaje (9,4 %), se identifican argumentos que señalan que la procedencia del producto es accesoria a la satisfacción de la necesidad del consumidor.

Ejem.: *Porque a María no le importa comprar los productos que le parecen mejor sin importar si son nacionales o extranjeras* (Región: Cajamarca / Provincia: Cutervo).

Como puede notarse, este tipo de respuestas no hacen referencia directa a la calidad del producto extranjero, sino más bien a la capacidad del consumidor de adquirir productos en virtud a su propio criterio, el cual puede ser fuente de satisfacción personal.

4.2 Descripción de resultados en base al modelo de Análisis de Clases Latentes (ACL)

En esta sección del documento presentaremos una descripción de los patrones de respuesta de los estudiantes frente a los dilemas. Como se mencionó anteriormente, se empleó un modelamiento de datos llamado Análisis de Clases Latentes (ACL), el cual permitió calcular la probabilidad de pertenencia de los estudiantes a grupos o clases. Así, se analizaron modelos de dos, tres y cuatro clases tomando en cuenta el criterio de información bayesiana (BIC por sus siglas en inglés). El modelo de cuatro clases se descartó porque el valor del BIC era mucho más alto en relación al modelo de dos y tres clases. El modelo de tres clases obtuvo el menor valor; no obstante, una de las tres clases formadas no se distinguía de una de las otras dos clases. Dado esto, se optó por el modelo más parsimonioso¹, en este caso, el modelo con dos clases². La tabla 4.19 muestra la distribución de estudiantes en las dos clases latentes de acuerdo al mayor valor de probabilidad de pertenencia calculado. Esta distribución se muestra a nivel nacional, y para los estratos de gestión, área y sexo.

¹ De acuerdo con el principio de parsimonia, ante dos modelos de análisis con ajuste adecuado, se opta por el más simple.

² Conforme a la metodología de Análisis de Clases Latentes, se asignaron clases a 4381 estudiantes que cumplieran el requisito de tener respuesta a los seis dilemas. Por lo tanto, cabe considerar que, bajo estas condiciones, se perdieron algunas respuestas.

Tabla 4.19. Porcentaje de estudiantes a nivel nacional y por estratos según la clase latente a la cual tuvieron mayor probabilidad de pertenencia.

		Clase 1	Clase 2
Nacional		26,0 %	74,0 %
Gestión	Estatad	32,0 %	68,0 %
	No estadad	5,8 %	94,0 %
Área	Urbana	10,6 %	89,4 %
	Rural	72,8 %	27,2 %
Sexo	Hombre	27,7 %	72,3 %
	Mujer	24,4 %	75,6 %

Fuente: Minedu – UMC. Base de datos estudio de dilemas – EM 2013. 6.º grado de primaria

Según las preferencias mostradas por los estudiantes ante los dilemas presentados, con mayor probabilidad, el 26 % de estudiantes conforma la clase 1 y el 74 % conforma la clase 2. Además, la población rural se encuentra predominantemente en la clase 1, mientras que la población urbana se concentraría en la clase 2. Según la gestión, los estudiantes de las escuelas estatales y no estatales se agrupan mayoritariamente en la clase 2. Respecto al sexo de los estudiantes, tanto hombres como mujeres estarían apoyando los valores que determinan la clase latente 2.

Para una mejor interpretación de las dos clases latentes identificadas, se obtuvieron las probabilidades condicionales³ de que los estudiantes opten por un determinado valor para cada uno de los dilemas presentados. (Ver Tabla 4.20).

³ La probabilidad condicional de un evento o fenómeno B es la probabilidad de que este ocurra cuando hay un evento A que ha ocurrido previamente. En este caso, la probabilidad condicional de elección de un valor se establece en función a la pertenencia de un estudiante de la muestra a una clase.

Tabla 4.20. Elecciones de valor que caracterizan a los estudiantes, distribuidos en dos clases según las probabilidades condicionales calculadas de acuerdo con el modelo de Análisis de Clases Latentes (ACL)

Dilema	Grupo / Clase 1		Grupo / Clase 2	
	Valor elegido	Prob. Con.	Valor elegido	Prob. Con.
1 En la misma comisaría	Solidaridad	0.54	Respeto a la ley	0.73
2 Terremoto en mi pueblo	Autoprotección	0.53	Solidaridad	0.61
3 La alcaldesa	Defensa de las oportunidades laborales	0.61	Defensa de la salud pública	0.85
4 Robos en el barrio del Rosedal	Respeto del estado de derecho	0.61	Respeto del estado de derecho	0.77
5 Fin de semana	Solidaridad	0.82	Solidaridad	0.88
6 Laura y María conversan	Defensa de la producción nacional	0.62	Defensa de la libertad individual	0.60

Fuente: Minedu – UMC. Base de datos estudio de dilemas – EM 2013. 6.º grado de primaria

Según la tabla, la descripción de las clases es la siguiente:

a) Dilema 1: En la misma comisaría (solidaridad y respeto a la ley)

- i. Los estudiantes pertenecientes a la clase 1 optarían por el valor de la solidaridad con una probabilidad de 0.54.
- ii. Los estudiantes pertenecientes a la clase 2 optarían por el valor del respeto a la ley con una probabilidad de 0.73.

En relación al dilema 1, los estudiantes de la clase 1 presentan mayor probabilidad de optar por el valor de la solidaridad (0.). Es decir, ante una situación específica en la que el infractor de una norma es considerado un individuo con carencias o necesidades económicas, los estudiantes de esta clase prefieren una posición de flexibilización del cumplimiento de la ley y/o de discrecionalidad en el ejercicio de la autoridad. Por el contrario, los estudiantes pertenecientes a la clase 2 tienen mayores probabilidades de optar por el valor del respeto de la ley; esto es, anteponen una valoración del cumplimiento estricto de la ley y la imposición de una sanción a la opción de un comportamiento solidario con el infractor.

b) Dilema 2: Terremoto en mi pueblo (solidaridad y autoprotección)

- i. Los estudiantes pertenecientes a la clase 1 optarían por el valor de la autoprotección con una probabilidad de 0.53.
- ii. Los estudiantes pertenecientes a la clase 2 optarían por el valor de la solidaridad con una probabilidad de 0.61.

En relación al dilema 2, los estudiantes de la clase 1 presentan mayor probabilidad de optar por el valor de la autoprotección. Es decir, los estudiantes consideran que se debe privilegiar la seguridad personal en contextos específicos de emergencia en los que otras personas requieren asistencia y en los que, con la ayuda solidaria, su propia integridad y seguridad pueda ponerse en riesgo. Por otra parte, los estudiantes de la clase 2 presentan una probabilidad importante de optar por el valor de la solidaridad, asumiendo el comportamiento solidario como un modo de comportamiento moralmente necesario ante emergencias como un terremoto.

c) Dilema 3 : La alcaldesa (defensa de las oportunidades laborales y defensa de la salud pública)

- i. Los estudiantes pertenecientes a la clase 1 optarían por el valor de la defensa de las oportunidades laborales con una probabilidad de 0.61.
- ii. Los estudiantes pertenecientes a la clase 2 optarían por el valor de la defensa de la salud pública con una probabilidad de 0.85.

En relación al dilema 3, los estudiantes de la clase 1 presentan mayores probabilidades de optar por el valor de la defensa de las oportunidades laborales. Por otro lado, los estudiantes pertenecientes a la clase 2 presentan una probabilidad importante de optar por la defensa de la salud pública. Así, mientras los miembros de la clase 1 privilegian los beneficios económicos para una comunidad a través de la creación de empleo, los estudiantes de la clase 2 optan por salvaguardar la integridad física de las personas frente a una situación en la que la opción de generar desarrollo económico podría ponerse en juego o postergarse.

d) Dilema 4: Robos en el barrio de El Rosedal (autoprotección y respeto del estado de derecho)

- i. Los estudiantes pertenecientes a la clase 1 optarían por el valor del respeto del estado de derecho con una probabilidad de 0.61.
- ii. Los estudiantes pertenecientes a la clase 2 optarían por el valor del respeto del estado de derecho con una probabilidad de 0.77.

En relación al dilema 4, los estudiantes de ambas clases presentan probabilidades significativas de optar por el valor del respeto del estado de derecho. Cabe resaltar, no obstante, que esta probabilidad es ligeramente mayor en el caso de la clase 2.

e) Dilema 5: Fin de semana (solidaridad y defensa de la libertad individual)

- i. Los estudiantes pertenecientes a la clase 1 optarían por el valor de la solidaridad con una probabilidad de 0.82.
- ii. Los estudiantes pertenecientes a la clase 2 optarían por el valor de la solidaridad con una probabilidad de 0.88.

En relación al dilema 5, los estudiantes de ambas clases presentan mayores probabilidades de optar por el valor de la solidaridad. Ante una situación específica en la que se les brinda la opción a los estudiantes de optar por valorar su tiempo libre de diversión frente a la opción de ser solidario con personas necesitadas como los ancianos, los estudiantes tienden a valorar la solidaridad, considerándola como una obligación de carácter moral. Cabe resaltar, asimismo, que los estudiantes pertenecientes a la clase 1 presentan también una probabilidad ligeramente menor a los de la clase 2.

f) Dilema 6: Laura y María conversan (defensa de la producción nacional y defensa de la libertad individual)

- i. Los estudiantes pertenecientes a la clase 1 optarían por el valor de la defensa de la producción nacional con una probabilidad de 0.62.
- ii. Los estudiantes pertenecientes a la clase 2 optarían por el valor de la defensa de la libertad individual con una probabilidad de 0.60.

En relación al dilema 6, los estudiantes de la clase 1 presentan mayores probabilidades de optar por la defensa de la producción nacional. Cabe recordar aquí que ello supone, en el contexto específico planteado por el dilema, privilegiar la compra de productos nacionales antes que el valor de la defensa de la libertad individual expresada en la elección libre de aquello que se compra y se consume en el mercado. Los estudiantes pertenecientes a la clase 2 tienen mayores probabilidades de obviar una hipótesis sobre la importancia del apoyo a los productos nacionales y privilegiar la defensa de la libertad individual, esto es, poner en valor el ejercicio de la libre elección por parte del consumidor.

4.3 Relación entre el nivel socioeconómico de los estudiantes y las clases latentes

El indicador socioeconómico es una medida continua que se elaboró con la información recogida en los cuestionarios de padres de familia aplicados en la Evaluación Muestral 2013, en cuyo marco se realizó el presente estudio. Esta medida

representa el potencial económico de las personas para satisfacer sus necesidades y acceder a oportunidades de desarrollo personal y social (Minedu, 2016). Este indicador incluyó información sobre las características de la vivienda y acceso a servicios, recursos educativos en el hogar y máximo nivel educativo de los padres⁴.

Esta medida fue usada para crear quintiles que representen los niveles socioeconómicos: muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto. Esta segmentación socioeconómica realizada a nivel nacional presenta una distribución diferente al momento de analizar los estratos por tipo de gestión y área geográfica. Así, en la tabla 4.21 se muestra que los estudiantes de escuelas estatales pertenecen principalmente a los niveles socioeconómicos “Muy bajo” y “Bajo”. Mientras, sus pares de escuelas no estatales pertenecen, en su mayoría, a los niveles socioeconómicos “Alto” y “Muy Alto”. En el caso del área geográfica, la distribución socioeconómica muestra una concentración de los niveles socioeconómicos más bajo en la zona rural. Asimismo, la zona urbana concentra los niveles socioeconómicos medio, alto y muy alto.

Tabla 4.21. Distribución de Nivel socioeconómico según estratos

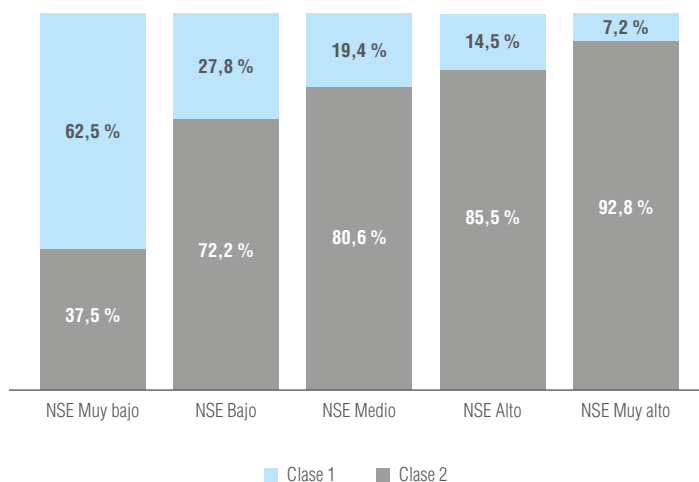
		NSE Muy bajo	NSE Bajo	NSE Medio	NSE Alto	NSE Muy alto
Gestión	Estatal	25,2 %	25,0 %	24,0 %	18,6 %	7,2 %
	No estatal	3,0 %	3,7 %	7,0 %	24,3 %	61,9 %
Área	Urbana	7,1 %	18,9 %	24,1 %	24,9 %	25,1 %
	Rural	56,9 %	23,2 %	8,4 %	5,7 %	5,7 %

Fuente: Minedu – UMC. Base de datos – EM 2013. 6.º grado de primaria

A continuación, la Figura 4.1. muestra la distribución de las clases latentes a las que los estudiantes pertenecen para cada uno de los quintiles de nivel socioeconómico:

⁴ Esta medida se desarrolló, como se señala, para la muestra de la EM 2013, en base a cuatro componentes: a) índice de ingreso (Índice conformado por el material predominante de las paredes, pisos y techo de la casa, el acceso a internet y cable en el hogar, la proveniencia del agua, el tipo de servicios higiénicos, el tipo de alumbrado, el combustible que se utiliza para cocinar, el hacinamiento, el número de aparatos electrodomésticos con el que cuenta el hogar y el máximo nivel educativo de los padres); b) índice de recursos educativos (Índice conformado por el espacio de estudio apropiado para el estudiante en su hogar, número de libros con el que cuenta, el acceso a una PC con internet y si cuenta o no con los siguientes materiales educativos en su hogar: enciclopedias, libros especializados en un tema específico, libros de literatura, CD/DVD o software educativos, CD/DVD o softwares de conocimiento general y libros digitales en la computadora); c) máximo nivel educativo de la madre; y d) máximo nivel educativo del padre. Para mayor información con respecto a la construcción del indicador socioeconómico, revisar el anexo E del informe *¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes al término de la educación primaria? Informe de logros de aprendizaje y sus factores asociados en la Evaluación Muestral 2013* (Minedu, 2016).

Figura 4.1. Distribución de las clases latentes identificadas según nivel socioeconómico



Fuente: Minedu – UMC. Base de datos – EM 2013. 6.º grado de primaria

Se observa que a medida que las condiciones socioeconómicas se muestran más favorables, el porcentaje de estudiantes pertenecientes a la clase 2 se incrementa, pasando de representar el 37,5 % de estudiantes en el nivel socioeconómico muy bajo a representar el 92,8 % en el nivel socioeconómico muy alto. Por el contrario, el porcentaje de estudiantes en la clase 1 tiende a reducirse en el paso de un nivel socioeconómico a otro más alto. De este modo, en el nivel socioeconómico “Muy bajo” la clase 1 representa el 62,5 % de estudiantes, mientras, en el nivel socioeconómico “Muy alto” sólo al 7,2 % de estudiantes.

La distribución de nivel socioeconómico por estrato planteados en la tabla 4.21 permite inferir que los estudiantes de la clase 1, ubicados mayoritariamente en los niveles socioeconómicos más bajos, tienen mayor probabilidad de pertenecer al estrato rural y de gestión estatal; mientras que los estudiantes de la clase 2, ubicados mayoritariamente en los niveles socioeconómicos más altos, tienen mayor probabilidad de pertenecer al estrato urbano y de gestión no estatal.

Discusión de resultados

Capítulo 5

El análisis conjunto de las frecuencias de elección de valores, de las categorías de respuestas identificadas en las justificaciones de los estudiantes, así como de los patrones de respuesta frente a los dilemas identificados a partir del Análisis de Clases Latentes (ACL) ha permitido construir una tipología de los estudiantes que participaron en el estudio.

Mediante el ACL, se identifica un primer tipo de estudiantes (clase 1), el cual presenta una tendencia marcada hacia elecciones de valor y razonamientos que revelan una particular sensibilidad en sus respuestas frente a situaciones de necesidad y de carencia. Así, por ejemplo, frente a los dilemas 6 (Laura y María conversan) y 3 (La alcaldesa), es clara la tendencia de estos estudiantes a valorar la defensa de las oportunidades laborales y el aseguramiento de las propias necesidades económicas. En ambos casos es resaltante que, en las justificaciones, las respuestas de estudiantes de este tipo apelen en mayor medida a una consideración de la condición de necesidad económica del otro y que hagan referencias explícitas a que debe tomarse en cuenta que las personas necesitan trabajo, tienen necesidades y deben atender dichas necesidades incluso si ello supone discrecionalidad en el cumplimiento de la ley.

Por otra parte, mediante el ACL se identifica un segundo grupo (clase 2), que corresponde a aquellos estudiantes cuyas respuestas optan preferentemente por valores que corresponden a un respeto de las leyes y del orden institucional en sus normativas fundamentales. Tienden, a diferencia de los estudiantes de la primera clase, a postergar la valoración de razonamientos más bien pragmáticos, referidos a necesidades concretas de las personas y de la comunidad, en virtud de la valoración de principios fundamentales de la vida democrática tales como el respeto de la ley, la defensa de la libertad individual y la defensa de la salud pública. Así, por ejemplo, en relación a la elección de los valores frente a los dilemas 1 (En la misma comisaría) y 3 (La alcaldesa), los estudiantes de este grupo optan por valorar la defensa del respeto de la ley así como la defensa de la salud pública, refiriéndose a ellas, en sus justificaciones, como principios fundamentales e impostergables. A diferencia de los estudiantes del tipo anterior, las respuestas optan por señalar que “se debe cumplir la ley” y que, a pesar de las necesidades económicas de las personas, no se debe postergar la imposición de sanciones en el caso de multas de tránsito y se debe evitar poner en peligro la salud de las personas ante la posibilidad de mayores opciones de empleo.

Ahora bien, ¿cómo se explica la presencia de esta tipología de estudiantes

identificada mediante el presente estudio? ¿Qué factores podrían estar asociados a las elecciones de valor de los estudiantes? Por otra parte, ¿por qué es posible hablar de una tendencia marcada, en estudiantes de un segundo tipo, a postergar razonamientos pragmáticos en consideración de valores tales como el respeto a la ley y la defensa de la libertad individual?

Si bien el presente estudio no permite responder exhaustivamente a estas preguntas, una mirada atenta a la información obtenida sobre el nivel socioeconómico (NSE) de los estudiantes de cada clase permite hacer algunas reflexiones al respecto. De acuerdo al análisis realizado, los estudiantes que se agrupan en la clase 1 se ubican mayoritariamente en los niveles socioeconómicos más bajos, mientras que los estudiantes de la clase 2 se ubican mayoritariamente en los niveles socioeconómicos más altos. A su vez, los resultados muestran que los estudiantes que tienden a agruparse dentro de la clase 1, provienen mayoritariamente de áreas geográficas rurales y de instituciones educativas estatales, y pertenecen a su vez a un segmento económicamente menos favorecido, a diferencia de aquellos que tienden a agruparse dentro del segundo tipo. Los estudiantes de la clase 2 provienen mayoritariamente de áreas geográficas urbanas y de instituciones educativas no estatales.

En atención a las interrogantes planteadas, puede sugerirse que al hablar del primer tipo de estudiantes nos remitimos a contextos en los que las carencias pueden ser, en determinados casos, mucho mayores, y que podemos encontrarnos con sectores de la población con urgencias económicas importantes. Ello podría influir, por ejemplo, en la tendencia a valorar la atención a demandas económicas concretas y a identificarse empáticamente con aquel individuo que padece carencias. Así también puede notarse, que los estudiantes del segundo tipo, pertenecientes en mayor medida a un nivel socioeconómico más alto, tienden a la elección de valores asociados al cumplimiento estricto de la ley y al respeto de principios, tales como, por ejemplo, la defensa de la libertad y la defensa de la salud pública. En este segundo tipo de estudiantes, las justificaciones de las elecciones de valor podrían haber tenido una menor influencia de necesidades concretas o urgencias económicas inmediatas, lo cual explicaría su tendencia a valores distintos a los elegidos por la clase anterior.

Si bien el presente estudio no pretende ser exhaustivo respecto a esta posible influencia de las condiciones socioeconómicas en materia de las elecciones de valor de los estudiantes, estos datos pueden servir como un punto de partida para investigaciones futuras sobre el desarrollo, en el contexto de las escuelas peruanas, de una educación ciudadana en valores. En particular, la tipología identificada permite vislumbrar la compleja relación que guardan las tendencias de respuesta de los estudiantes frente a los dilemas y la condición socioeconómica de los mismos, con el discurso de educación ciudadana establecido por el Currículo Nacional. Tomando en cuenta que las sociedades democráticas tienen como finalidad principal la realización plena de todas las personas en condiciones de libertad (Giusti, 2007; O'Donnell, 2004; Rawls, 2001), se entiende que la educación ciudadana deba

inculcar en los estudiantes la importancia de la consecución de fines individuales básicos de las personas, asociados comúnmente a la posibilidad de tener un trabajo digno, satisfacer necesidades básicas y acceder a servicios básicos de salud de calidad. Sin embargo, la educación ciudadana tiene por objetivo fundamental que los estudiantes se adhieran, con convicción, a principios de convivencia democráticos que muchas veces suponen la reflexión crítica sobre el interés personal frente al cumplimiento de los intereses de todos los miembros de una comunidad (Minedu, 2006). Considerando dichas premisas, ¿qué nos indican estos resultados sobre lo que se está haciendo en las escuelas peruanas, de contextos socioeconómicos distintos, para desarrollar una educación en valores acorde con los lineamientos del Minedu? ¿Qué procesos de aprendizaje, en el marco de la educación ciudadana de los estudiantes en las escuelas peruanas, podrían estar influyendo en estas tendencias de elección de valor identificadas por la tipología de este estudio? Los resultados del presente informe pueden contribuir a plantearnos una serie de preguntas y reflexiones acerca de la necesidad de establecer prácticas pedagógicas que, desde estrategias diferenciadas, atiendan las particularidades de los distintos contextos socioeconómicos. Dichas estrategias deben apuntar al desarrollo de una capacidad crítica y reflexiva que les permita a los estudiantes conjugar, en diferentes contextos y situaciones, valores referidos a la atención de demandas concretas, con valores referidos al cumplimiento de principios democráticos ideales que deben organizar nuestra vida en sociedad.

Cabe resaltar en este punto que los resultados obtenidos llaman la atención igualmente sobre la necesidad de averiguar, a mayor profundidad, el nivel de desarrollo de un pensamiento crítico en los estudiantes de ambos tipos. Así, por ejemplo, resulta interesante notar que, en relación al dilema 3 (La alcaldesa), una opción intermedia que apareció a propósito de la elección de la defensa de las oportunidades laborales es la implementación de una fábrica bajo los debidos requerimientos legales que permitan proteger la vida de las personas y, a la vez, promover el desarrollo económico de la comunidad. Si bien esta tendencia de respuesta ha sido minoritaria, puede constituir un punto de partida para un mayor desarrollo, a partir de estrategias pedagógicas en la escuela, que estimulen el pensamiento crítico en los estudiantes frente a esta disyuntiva moral. Asimismo, es pertinente remarcar que no se han encontrado mayores diferencias en las elecciones de valor hechas por estudiantes hombres y mujeres a lo largo del estudio.

Por otra parte, es importante notar la relevancia que tiene el valor de la solidaridad en las respuestas de los estudiantes de ambos tipos. Así, ante situaciones en las que las necesidades concretas de los individuos se presentan como apremiantes —por ejemplo el caso del dilema 2 (Terremoto en mi pueblo) y el dilema 5 (Fin de semana)—, los estudiantes tienden a valorar mayoritariamente la solidaridad dirigida a personas que requieren ayuda y que no son necesariamente próximas a ellos. Este patrón de respuesta indica la necesidad de investigar sobre el modo en el que la

solidaridad ha sido interiorizada por los estudiantes como un valor fundamental en la escuela. Si bien esta interiorización puede provenir de factores extraescolares como de la relación con hábitos y costumbres de la comunidad a la que se pertenece, ¿qué prácticas educativas puestas en marcha en las escuelas podrían estar influyendo en esta preferencia de la solidaridad? ¿Qué procesos de aprendizaje pueden haber sido claves en esta tendencia identificada de elección del valor de la solidaridad?

La preponderancia del valor de la solidaridad es, sin duda, un dato alentador en materia de lo que constituye una educación ciudadana en valores, pues la solidaridad constituye un precepto básico de la vida ciudadana en democracia. Ella supone, como sugieren autores pertenecientes a diversas vertientes y corrientes de pensamiento, el ejercicio de pensar el ordenamiento de la sociedad fuera de una lógica estrictamente egocéntrica o egoísta, la cual es fundamental para la realización plena de toda sociedad democrática (Habermas, 2000; Rorty, 1991).

Ahora, si bien la solidaridad cumple un papel cohesionador de los individuos que conforman una comunidad política, no obstante, puede notarse que dilemas como el 5 (Fin de semana) plantean una posible tensión del valor de la solidaridad con el valor de la libertad individual de toda sociedad democrática. Tal como señalan los estudios de Ames (1999) y más recientemente Guadalupe (2015), si bien la solidaridad constituye, lazos afectivos y de identificación con la comunidad escolar, su ejercicio puede convivir con prácticas más bien autoritarias y su aprendizaje puede provenir de prácticas caracterizadas por la verticalidad en el trato al estudiante. Así, por ejemplo, si una sociedad democrática supone que el individuo es libre y debe ser libre de optar si es solidario o no, ¿se están tomando las precauciones en la escuela para entender el carácter voluntario que legítimamente puede tomar la solidaridad en dilemas como los planteados por el estudio? ¿Qué papel se le está otorgando al ejercicio autónomo de la libre elección del valor de la solidaridad en los procesos de aprendizaje de los estudiantes?

Asimismo, es muy importante resaltar los resultados que en relación al valor de la solidaridad fueron obtenidos del tipo 1 (En la misma comisaría), pues ellos refuerzan la necesidad de una discusión en torno a la tipología identificada por el estudio. Frente a este dilema, los estudiantes del tipo 1 optan preferentemente, a diferencia de los del segundo tipo, por el valor de la solidaridad antes que por el valor del respeto de la ley. Es decir, en un caso en el que la elección del valor de la solidaridad se plantea como una opción alternativa al cumplimiento de la ley y a la sanción de una multa, los estudiantes del primer tipo optan por la opción solidaria, argumentando que es necesario tomar en cuenta que las personas pueden tener urgencias económicas y familias que atender económicamente. Nuevamente aquí, nos vemos ante la problemática de discutir sobre la influencia de las condiciones socioeconómicas de vida de los estudiantes, así como el modo y los criterios con los cuales se están desarrollando los procesos de aprendizaje sobre la solidaridad

en escuelas de contextos diversos. Si bien la solidaridad es un valor fundamental en la consolidación de una sociedad democrática, igualmente lo es la predisposición frente al cumplimiento de la ley y la convicción en torno a la obligatoriedad de las sanciones. Por ello, es necesario investigar y atender los modos distintos en los que, en los contextos socioeconómicos específicos de los estudiantes del primer tipo y del segundo tipo, los procesos de aprendizaje desarrollan el valor del respeto a la ley frente a situaciones como las que plantea el mencionado dilema.

Además, en relación al valor de la solidaridad, es importante tomar en cuenta el carácter instrumental que en los casos específicos del dilema 2 (Terremoto en mi pueblo) y el 5 (Fin de semana) los estudiantes atribuyeron a la solidaridad en sus justificaciones. Frente a estos dilemas, algunos consideraron que la solidaridad es valiosa en relación al probable beneficio propio que supone, a futuro, el ayudar al otro; es decir, le atribuyeron un sentido meramente instrumental al acto de ser solidario. Siendo la solidaridad un valor cuya importancia es irreductible por definición al beneficio propio, es importante tomar en cuenta dicha información para indagar el origen de un modo de razonamiento semejante de una parte de los estudiantes examinados de la muestra.

Una mención aparte merece el dilema 4 (Robos en el barrio del Rosedal), el cual pone en discusión los valores de la autoprotección y del respeto del estado de derecho. Si bien el modelo permite identificar una tendencia semejante en ambas tipologías de estudiantes a valorar el estado de derecho, es resaltante que haya un 27,4 % de respuestas válidas a nivel nacional en las que se opta por una opción que hace referencia directa a la violencia física y al castigo público. Este resultado evidencia que un segmento importante de los estudiantes opta por un valor que, si bien es legítimo (autoprotección), al ser obtenido a través del castigo físico, pasa por alto valores fundamentales que son igualmente importantes para la vida ciudadana, como lo son el respeto y el derecho a la integridad física, psíquica y moral de las personas. Sin embargo, es importante que los estudiantes reconozcan la legitimidad no solo de los fines, sino también de los medios con los que estos primeros buscan ser alcanzados. Esta legitimidad debe estar basada en el respeto incondicional a los derechos fundamentales de todo ser humano, así como en la valoración y respeto de los principios democráticos a los que todo ciudadano debe adherirse. La libertad individual no es ilimitada, por lo que es importante que los estudiantes reconozcan la importancia de establecer límites a las propias acciones, en la consecución de los fines individuales y colectivos. Considerando que en el Perú no son pocos los casos que se presentan de vulneración del estado de derecho, este estudio puede ser un punto de partida para que otras investigaciones indaguen las razones de la persistencia de esta tendencia valorativa. En cuanto a las escuelas de zonas rurales, donde la preponderancia de esta valoración llega a ser de un 32,3 %, cabe resaltar la posible vinculación entre este estudio con investigaciones sobre resolución de conflictos mediante las rondas campesinas. Como es sabido, estas son instancias

reconocidas por las comunidades como autoridades con potestad de aplicar castigos y, en tanto tales, constituyen un fenómeno que ha traído consigo discusiones sobre el lugar del pluralismo jurídico en el Perú (Brandt y Valdivia, 2006). Asimismo, cabe recordar a propósito de esta problemática que la educación ciudadana debe aspirar a consolidar la práctica de valores democráticos, la defensa de los derechos de todas las personas y el ejercicio imparcial de la justicia penal.

Conclusiones y recomendaciones

Capítulo 6

Capítulo 6

Conclusiones y recomendaciones

- El estudio enfrentó a estudiantes peruanos, pertenecientes a una muestra con representatividad nacional, a dilemas morales en los que debían optar por uno de dos valores importantes para la vida ciudadana. Sus resultados permitieron la construcción de una tipología de estudiantes, la cual indica una distinción entre dos grupos de la muestra estudiada. Por un lado, un primer tipo expresa en sus respuestas una tendencia a optar por valores asociados a beneficios concretos para los ciudadanos así como a necesidades económicas de las personas o de la comunidad a la que se pertenece. Por otro lado, un segundo tipo de estudiantes tiende en sus respuestas a optar por valores asociados más directamente con el respeto de leyes y principios de la sociedad democrática para atender a los dilemas morales propuestos. Se sugiere que las tendencias de elecciones de valor identificadas podrían encontrarse asociadas al índice de nivel socioeconómico característico de los estudiantes: los del primer tipo son de nivel socioeconómico menor que los del segundo tipo. En ese sentido, la tipología identificada por el estudio lleva a discutir sobre cómo los contextos socioeconómicos influyen en las elecciones de valor de los estudiantes, así como sobre los resultados de la educación en valores en distintos contextos socioeconómicos. La presencia de una brecha en las condiciones y calidad de vida de los estudiantes podría resultar una circunstancia determinante en la elección, por parte de un tipo de estudiante, de valores asociados a elementos concretos tales como la creación de oportunidades de trabajo y la defensa de la producción nacional frente a la elección de valores como la defensa del respeto de la ley o la defensa de la libertad individual por parte del otro tipo de estudiantes, los cuales no están directamente relacionados con beneficios económicos.
- Como se establece desde los principales lineamientos del Minedu, la educación ciudadana en la escuela supone una educación en valores que haga a los estudiantes conscientes de los derechos básicos de las personas, los cuales incluyen el trabajo digno y bien remunerado así como la satisfacción de necesidades básicas mediante servicios de calidad. Sin embargo, la educación ciudadana también tiene por objetivo fundamental que los estudiantes lleguen a ser ciudadanos que entiendan que los principios, las normativas y las leyes de toda sociedad democrática constituyen un deber cuyo cumplimiento debe atenderse muchas veces tomando una posición crítica sobre lo que constituye la satisfacción del interés exclusivamente personal o de la comunidad a la que

inmediatamente se pertenece. Tomando en cuenta que las escuelas guardan un papel fundamental en la formación de los estudiantes, se sugiere plantear estrategias de educación en valores que atiendan, con intencionalidad y consistencia, las diferencias específicas de los contextos socioeconómicos de los tipos de estudiantes identificados. Si las distintas condiciones socioeconómicas de la vida de los alumnos está llevando a que no se desarrolle por igual una educación en valores que logre las finalidades fundamentales que curricularmente se establecen para los estudiantes, es necesario que se planteen estrategias concretas que permitan que los procesos de aprendizajes desarrollen una educación en valores acorde con lo esperado.

- De acuerdo con las modificaciones parciales que se realizaron al Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular a través de la Resolución Ministerial N.º 199 - 2015 - Minedu respecto de las competencias y de las capacidades para las áreas que corresponden a la educación ciudadana del estudiante, se planteó el desarrollo de una capacidad específica referida al cuestionamiento de situaciones cotidianas, la cual incluye específicamente la identificación, el involucramiento afectivo y el sustento de posiciones frente a dilemas morales. Si bien el presente estudio se desarrolló en el marco de dichas modificaciones curriculares, no se elaboró bajo el objetivo de evaluar dicha capacidad mediante una prueba de rendimiento, sino que más bien plantea una descripción de valores por los que podrían optar los estudiantes al enfrentarse a dilemas morales. No obstante, es importante plantear que los dilemas morales constituyen una herramienta que tiene la facultad de exhortar al estudiante a razonar y a tomar una posición fundamentada frente a un dilema hipotético de la vida cotidiana, en la que deben considerarse dos valores. En ese sentido, se considera necesario su uso como estrategia pedagógica de aula por parte de los docentes para fomentar el desarrollo de dicha capacidad establecida en el currículo en el contexto de la enseñanza en el aula.
- La vida ciudadana demandará que los estudiantes se enfrenten a situaciones semejantes a los dilemas morales propuestos, en los que hay que tomar una posición de valor y justificar la propia postura ante otras personas. Siendo un objetivo fundamental de la educación ciudadana la formación de individuos que se enfrenten a dichos dilemas como personas autónomas en ejercicio pleno de sus derechos y deberes, se recomienda aprovechar los dilemas morales como estrategia pedagógica de aula para desarrollar un pensamiento crítico en los estudiantes. El ejercicio de argumentación de la propia postura y de discusión sobre las posturas divergentes en la escuela es un ejercicio fundamental para la búsqueda de ciudadanos participativos y dispuestos al diálogo en un contexto democrático.
- Es importante remarcar que en ambos tipos de estudiantes identificados en la muestra fue posible verificar un alto nivel de preferencia por el valor de la

solidaridad, el cual constituye un valor fundamental para la consolidación de toda sociedad democrática. Debido a que constituye un logro interesante de la educación ciudadana de los estudiantes, requiere ser investigado a mayor profundidad en relación a los procesos de aprendizaje que puedan haber influenciado en su preponderancia. Asimismo, se sugiere atender, con estrategias pedagógicas concretas, a dos tendencias importantes identificadas en la valoración de la solidaridad por parte de los estudiantes: una primera, en la que los estudiantes optan por valorar la solidaridad frente al valor del respeto de la ley; y una segunda, en la que los estudiantes justifican el valor de la solidaridad en base a razonamientos meramente instrumentales. Se recomienda que estas estrategias tomen en cuenta que estos modos de incorporación de la solidaridad como un ideal de conducta en los estudiantes no corresponden plenamente con los lineamientos curriculares del Minedu, los cuales exigen, además de estudiantes solidarios, que estos comprendan la importancia de la obligatoriedad del cumplimiento de las leyes, así como la irreductibilidad del valor de la solidaridad al beneficio propio.

Referencias

- Althusser, L. (1977). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Madrid: Grijalbo.
- Ames, P. (1999). *Las prácticas escolares y el ejercicio del poder en las escuelas rurales andinas*. Lima: IEP.
- Aoki, T. T. (2004). Competence in Teaching as Instrumental and Practical Action: A Critical Analysis. En Pinar, W. F. y Irwin, R. L. (Ed.), *Curriculum in a New Key. The collected works of Ted T. Aoki*. Nueva York: Routledge.
- Arregui, P., y Cueto, S. (1998). *Educación, democracia y participación*. Lima: GRADE.
- Barrenechea, I. (2010). *Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas*. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 18(8).
- Benavides, M., Cueto, S., y Villarán, V. (1999). Socialización escolar y educación en valores democráticos: el caso de las escuelas alternativas. En Panfichi, Aldo y Valcárcel, Marcel (Eds.) *Juventud: sociedad y cultura*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.
- Brandt, H. J., y Valdivia, F. (2006). *El tratamiento de conflictos. Un estudio de actas en 133 comunidades*. Lima: IDL.
- Castorina, J. A., Barreiro, A., y Toscano, A. (2007). "Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales". En J. A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales: el conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila. (pp 205-237)
- Cioldi, F. L. (1991). *Self-stereotyping and self-enhancement in gender groups*. *European Journal of Social Psychology*, 21 (5), 403-417.
- Colby, A., y Kohlberg, L. (1987). *The Measurement of Moral Judgment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Ediciones Akal.
- Cortina, A. (2000). El Universo de los valores. En A. Cortina (Coord.), *La educación y los valores*. Madrid: Biblioteca Nueva (pp.15-36).
- Cox, C., Jaramillo, R., y Reimers, F. (2005). *Educación para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una agenda para la acción*. Washington: BID.
- Cueto, S. (1993). Lineamientos para un programa de educación en valores en el Perú. *Revista Educación*, 2 (4), 167-185.
- Cueto, S. (2009). La evaluación estandarizada de la educación ciudadana en América Latina: estado de la cuestión y algunas propuestas. GRADE. Lima: PREAL.
- Durkheim, E. (1994). *Educación y sociología*. México D.F.: Leega.
- Eguren, M., y De Belaúnde, C. (2012). *De lo colectivo a lo individual: las relaciones Estado-sociedad según la escuela peruana a inicios del nuevo siglo*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Frisancho, S. (2001). *Educación y desarrollo moral*. Lima: Minedu.
- Frisancho, S. (2009). Formación en ciudadanía y desarrollo de la democracia. Una nota conceptual. En F. R. (Comp.), *Formación en ciudadanía en la escuela peruana. Avances conceptuales y limitaciones en la práctica de aula* (pp. 11-17). Lima: IDHEPUCP.
- Frisancho, S. (2012). La investigación en psicología moral y su impacto en la práctica educativa: el caso de la educación moral y ciudadana. En J. C. Ahumada, *Investigación orientada al cambio en psicología educacional*. La Serena: Universidad de La Serena.
- Ginocchio, L. (2014). *Concepciones y creencias docentes sobre el colegio democrático*. Lima: PUCP.
- Giroux, H. (1986). Más allá de la teoría de la correspondencia. En Patricia de Leonardo (Comp.), *La nueva sociología de la educación*. México D.F: SEP.
- Giusti, M. (2007). Introducción: El sentido de la ética. En M. Giusti, y F. Tubino (Eds.), *Debates de la Ética contemporánea* (pp. 13-42). Lima: PUCP.
- Giusti, M. (2011). Violencia social y ciudadanía. *Quehacer* (84) 34-45.
- Goddman, Amsel, Savoie, D., y Clark, M. (1996). The development of reasoning about causal and noncausal influences on levers. *Child development*, 67 (4) 1624–1646.
- Guadalupe, C. (2015). *La construcción de ciudadanía en el medio escolar*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación*. México: Mc. Graw - Hill.
- Hersh, R., Reimer, J., y Paolitto, D. (1984). *El crecimiento moral, de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2013). *Resumen ejecutivo: Resultados nacionales censales. Competencias Ciudadanas. SABER 3°, 5° y 9°, 2012*. Bogotá. Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/en/daniel/itemlist/category/379-informes-resultados-evaluaciones-nacionales?start=2>
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social*, II. Barcelona: Paidós.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Barcelona: Gedisa.
- León, M. (2002). *Representaciones sociales: actitudes, creencias, comunicación y creencia social*. Buenos Aires: Prentice Hall.

- Levinson, B. A. (2007). Estado, escuela y sociedad civil en la formación ciudadana: reflexiones de un observador participante. En IEDF (2007) *Democracia y construcción de ciudadanía. Nuevos paradigmas, nuevos caminos*. Memoria del foro realizado en México D.F del 10 al 12 de octubre de 2007. México D.F.: IEDF.
- Levinson, B. F., y Holland, D. (1996). *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. Nueva York: State University of New York.
- Lloyd, B., y Duveen, G. (2003). Un análisis semiótico del desarrollo de las representaciones sociales de género. En J. A. Castorina (Comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- Madgison, J., y Vermunt, J. (2004). "Latent Class Models" . En D. Kaplan (Ed.), *The Sage Handbook of Quantitative Methodology for the Social Sciences* (pp. 174-198). Thousand Oakes: Sage .
- Martinez Martín, M., Bara, F. E., y Buxarrais, M. R. (2011). Escuela, profesorado y valores. *Revista de educación*, 95-113. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_05.pdf
- Ministerio de Educación. (2007). *Pedagogía. Serie 1 para docentes de Secundaria. Nuevos paradigmas educativos*. Fascículo 10: Evaluación de valores y actitudes. Disponible en: <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/05/DOC2-evaluacion-de-actitudes-y-valores.pdf>
- Ministerio de Educación (2009). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Disponible en: <http://www.Minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.pdf>
- Ministerio de Educación (2013). *Marco de Fundamentación de las Pruebas de Rendimiento de la Evaluación Muestral 2013 de Estudiantes de 6.º de Primaria*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Ministerio de Educación (2016). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Disponible en: <http://www.Minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016.pdf>
- Ministerio de Educación (2016). *Informe de evaluación de Ciudadanía en sexto grado - 2013. ¿Qué logros de aprendizaje en Ciudadanía muestran los estudiantes al finalizar la primaria?*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Ochman, M., y Cantú Escalante, J. (2013). Sistematización y evaluación de las competencias ciudadanas para sociedades democráticas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (56) 63-89.

- O'Donnell, G. (2004). *La democracia en América Latina. El debate conceptual sobre la democracia*. Nueva York: PNUD.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2003). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Papalia, D., Wendkos, S., y R., D. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. México: McGraw-Hill.
- Parra Ortiz, J. M. (2003). *La educación en valores y su práctica en el aula. Tendencias Pedagógicas*, 69-88.
- Parsons, T. (1959). *El salón de clases como sistema social: algunas de sus funciones dentro de la sociedad norteamericana*. *Harvard Educational Review*, 29 (4), 297-318.
- Pawson, R. (2006). *Evidence-based Policy*. Londres: Sage.
- Peters, M., Besley, A., Olsen, M., Maurer, S., y Weber, S. (2009). *Governmentality Studies in Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Piaget, J. (1965). *The Moral Judgement of the Child*. Nueva York: The Free Press.
- Piaget, J., y Inhelder, B. (2007). *Psicología*. Madrid: Morata.
- Portocarrero, G., y Oliart, P. (1989). *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Rawls, J. (2001). *Lecciones de filosofía moral*. Barcelona: Paidós.
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de educación*, 23. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie23a01.htm>
- Robson, C. (2011). *Real World Research: a resource for social scientists and practitioner researchers*. Chichester: Wiley.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding Human Values*. New York: Free Press .
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, D., Kerr, D., y Losito, B. (2011). *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Ministerio de Educación

Calle Del Comercio 193,

San Borja - Lima, Perú

Tel: (511) 615-5800

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



PERÚ

Ministerio
de Educación