



Resultados iniciales del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana de la IEA



Wolfram Schulz
John Ainley
Julian Fraillon
David Kerr
Bruno Losito



Università degli Studi Roma Tre
Laboratorio di Pedagogia sperimentale

Resultados iniciales del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana de la IEA

**Wolfram Schulz
John Ainley
Julian Fraillon
David Kerr
Bruno Losito**



Università degli Studi Roma Tre
Laboratorio di Pedagogia sperimentale

Derechos de Autor © 2010 Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA)

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en un sistema de recuperación o transmitida en forma alguna ni por ningún medio (electrónico, electrostático, cinta magnética, mecánico, fotocopia, grabación o cualquier otro) sin autorización escrita del poseedor de los derechos de autor.

ISBN/EAN: 978-90-79549-06-1

Se pueden obtener copias de esta publicación en:

Secretaría de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo
Herengracht 487
1017 BT Ámsterdam, Países Bajos
Teléfono + 31 20 625 3625
Fax + 31 20 420 7136
Correo electrónico: Department@IEA.nl
Página Web: www.iea.nl

La Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA) es un consorcio internacional independiente de instituciones nacionales de investigación y agencias gubernamentales de investigación, con sede en Ámsterdam. Su propósito principal es conducir estudios comparativos del logro educativo en gran escala, con el fin de alcanzar una comprensión más profunda de los efectos de las políticas y las prácticas en los sistemas educativos y a través de ellos.

Traducción: Vilma Bohorquez Becerra

Revisión técnica del documento

Margarita Peña Borrero. Directora del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación-ICFES.
María Isabel Fernandes Cristovao. Subdirectora Análisis y Divulgación del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación-ICFES.
Claudia Patricia Rojas Mora. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación-ICFES.
María Concepción Medina González. Dirección General del Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa. Secretaría de Educación Pública de México-SEP.

Leonardo García Suárez

Coordinador General Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas-SREDECC.

Santiago Varela Londoño

Consultor de Apoyo Técnico Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas-SREDECC.

Revisión y corrección: Paula Wagemaker Servicios Editoriales, Christchurch, Nueva Zelanda.

Diseño y producción: Becky Bliss Diseño y Producción, Wellington, Nueva Zelanda.

Impresión: Multi Copia Países Bajos b.v.

Prefacio

El Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) es un proyecto de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), organización que durante más de 50 años ha conducido estudios comparativos internacionales sobre el logro educativo e informado los aspectos clave de los sistemas y procesos educativos.

En 1971, la IEA realizó su primer estudio de educación cívica y ciudadana en nueve países; 18 años más tarde, en 1999, condujo un segundo estudio en 28 naciones. El primero mostró que no todos los países abordaban la enseñanza de los valores relacionados con la cívica de una manera formal y proporcionó información inconclusa acerca del impacto de la escolaridad sobre el conocimiento y las actitudes de los estudiantes en este ámbito.

No obstante, los resultados del segundo estudio aclararon el papel de la escuela en la preparación de los jóvenes para desempeñar su rol como ciudadanos. Así, destacaron una amplia serie de experiencias importantes en las instituciones educativas, incluyendo aquellas asociadas con un ambiente abierto para la discusión y la expresión en el aula. Esta investigación también mostró diferencias en los resultados de los estudiantes, las cuales pueden atribuirse a factores externos al colegio. A través de sus valiosas conclusiones, el estudio contribuyó a una comprensión más profunda del rol de la educación cívica y ciudadana e identificó asuntos relevantes para la reforma educativa.

El Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) realizado en 2009 se llevó a cabo en 38 países de todo el mundo y se desarrolló con base en las investigaciones anteriores de la IEA sobre el tema. Sin embargo, tuvo lugar en un contexto caracterizado por cambios sociales significativos, que incluyen el rápido desarrollo de nuevas tecnologías de comunicación, el creciente movimiento de las personas entre países y el aumento de las organizaciones supranacionales. Los datos de más de 140 mil estudiantes y 62 mil profesores de más de 5.300 escuelas ofrecen información que las naciones y los sistemas educativos de todo el mundo pueden difundir y utilizar para mejorar la política y la práctica de la educación cívica y ciudadana.

Este informe con los hallazgos iniciales es la primera de varias publicaciones que presentan los resultados del estudio. El próximo contendrá una serie más amplia de datos y proporcionará análisis más extensos acerca del conocimiento y las actitudes de los estudiantes en relación con las características de los profesores, las escuelas y las comunidades. A éste le seguirán tres informes regionales para Asia, Europa y Latinoamérica. Éstos se centrarán en asuntos relacionados con la educación cívica y ciudadana que son de especial interés en esas partes del mundo.

La IEA también publicará una enciclopedia sobre las aproximaciones a la educación cívica y ciudadana en todos los países participantes, así como un informe técnico que documente los procedimientos y proporcione evidencia sobre la alta calidad de la información recolectada. La Asociación también pondrá a disposición de la comunidad investigativa una base de datos internacional que puede ser utilizada para análisis secundarios.

Estudios internacionales de la magnitud del ICCS no serían posibles sin la dedicación, habilidad, cooperación y apoyo de una gran cantidad de personas, instituciones y organizaciones alrededor del mundo. El estudio fue coordinado por un consorcio de tres entidades asociadas: el Consejo Australiano para la Investigación Educativa (ACER), la Fundación Nacional para la Investigación Educativa (NFER) en el Reino Unido y el Laboratorio de Pedagogía Experimental (LPS) de la Universidad Tre de Roma, Italia. Estas



instituciones trabajaron en estrecha colaboración con la Secretaría y el Centro de Procesamiento de Datos e Investigación de la IEA (DPC) y los coordinadores nacionales del estudio.

En nombre de la IEA, me gustaría agradecer a los líderes del estudio: John Ainley, Julian Fraillon y Wolfram Schulz del ACER; David Kerr de la NFER; y Bruno Losito del LPS; al igual que a todos los investigadores de las instituciones del consorcio participantes en el proyecto.

Agradecimientos especiales para los miembros del Comité Asesor del Proyecto por su apoyo y experiencia, así como a los revisores de este informe, en particular a Judith Torney-Purta (Universidad de Maryland), líder de dos estudios anteriores de educación cívica de la IEA; a Christian Monseur (Universidad de Lieja); y a John Creswell (ACER). El Comité Editorial y de Publicaciones de la IEA también brindó importantes sugerencias para el mejoramiento de las versiones anteriores del documento y Paula Wagemaker lo editó.

Los estudios de la IEA tienen equipos en diferentes naciones, encabezados por los coordinadores nacionales de investigación, quienes los dirigen y ejecutan en cada país. Sus contribuciones son muy valiosas. De igual manera, ningún estudio sería posible sin la participación de los estudiantes, profesores, directivos escolares y diseñadores de política. Su compromiso beneficia al mundo de la educación.

Finalmente, me gustaría agradecer a los patrocinadores del estudio. Un proyecto de estas dimensiones requiere un considerable apoyo económico. La financiación del ICCS estuvo a cargo del Directorio General de la Comisión Europea para la Educación y la Cultura en forma de una subvención a los países de este continente participantes en el proyecto, el Banco Interamericano de Desarrollo a través del SREDECC (Sistema Regional para la Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas), los ministerios de educación y muchas otras organizaciones de las naciones participantes.

Dr. Hans Wagemaker

Director Ejecutivo, IEA



Contenido

Prefacio	3
Resumen ejecutivo	9
Acerca del estudio	9
Variaciones en el conocimiento cívico	9
Percepciones y comportamientos de los estudiantes	10
Aulas, escuelas y comunidades	11
Para el futuro	11
1. Introducción	12
Propósito	12
Antecedentes	12
Preguntas de investigación	14
Países participantes, población y diseño de la muestra	14
El marco de evaluación del ICCS	16
Recolección de datos e instrumentos del ICCS	18
Vínculos con CIVED e informe de cambios desde 1999	19
Contexto y alcance del informe	19
2. Los contextos para la educación cívica y ciudadana	20
Enfoques nacionales para la educación cívica y ciudadana	21
Énfasis en procesos y tópicos cívicos en los currículos nacionales	23
Resumen de los hallazgos sobre los contextos para la educación cívica y ciudadana	31
3. El conocimiento cívico de los estudiantes	31
La evaluación del conocimiento cívico	32
Cambios en el conocimiento cívico	43
Resumen de los resultados sobre el conocimiento cívico de los estudiantes	45
4. Actitudes de los estudiantes y compromiso cívico	45
Confianza en las instituciones cívicas y apoyo a los partidos políticos	45
Actitudes hacia la equidad de género	49
Interés en asuntos políticos y sociales	51
Participación en actividades cívicas fuera de la escuela	54
Participación cívica en la escuela	57
Participación cívica esperada en el futuro	60
Resumen de resultados sobre actitudes y compromiso cívico de los estudiantes	64
5. Los roles de las escuelas y las comunidades	65
Implementación y objetivos de la educación cívica y ciudadana	65
Actividades de los estudiantes en la comunidad local	72
Percepciones de los estudiantes sobre el clima del aula	75
Resumen de los resultados sobre el papel de las escuelas y las comunidades	77



6. Las influencias de los antecedentes familiares	78
Antecedentes de inmigración	78
Estatus ocupacional de los padres	82
Interés de los padres en asuntos sociales y políticos	85
Influencias combinadas de los antecedentes familiares	88
Resumen de los resultados sobre la influencia de los antecedentes familiares	92
7. Resumen y discusión	93
Variaciones en el conocimiento cívico entre y dentro de los países	93
Cambios en el conocimiento cívico desde 1999	94
Interés y disposición para comprometerse con la vida pública y política	94
Aspectos de las escuelas y los sistemas educativos relacionados con los resultados en educación cívica y ciudadana	95
Aspectos de los antecedentes personales y sociales de los estudiantes asociados con los resultados de la educación cívica y ciudadana	96
Próximos pasos	96
Apéndices	97
Apéndice A. Instituciones y personal	97
Apéndice B. Tasas de participación y tamaños de las muestras del ICCS	102
Apéndice C. Graduación de los ítems de los cuestionarios del ICCS	104
Apéndice D. Mapas de ítem por puntaje para las escalas de los cuestionarios	105
Referencias	110



Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1.	Cobertura de los dominios cognitivo o afectivo-conductual y de contenido en el cuestionario de estudiantes del ICCS	16
Tabla 2.	Enfoques para la educación cívica y ciudadana en el currículo de los grados inferiores de la educación básica secundaria en los países participantes en el ICCS	22
Tabla 3.	Énfasis dado a los procesos de la educación cívica y ciudadana en el currículo para los estudiantes del grado objetivo del ICCS en los países participantes	25
Tabla 4.	Énfasis dado a los temas de educación cívica y ciudadana en el currículo para los estudiantes del grado objetivo del ICCS en los países participantes	29
Tabla 5.	Lista de niveles de desempeño con textos que esbozan el tipo de conocimiento y comprensión en cada nivel	34
Tabla 6.	Ejemplos de ítems para publicación (abiertos) con porcentaje total de respuestas correctas y parámetros de los ítems	36
Tabla 7.	Ejemplos de ítems para publicación (selección múltiple) con porcentaje total de respuestas correctas y parámetros de los ítems	38
Tabla 8.	Promedios nacionales de conocimiento cívico por años de escolaridad y edad promedio, y gráfico de percentiles	39
Tabla 9.	Porcentajes de estudiantes en cada nivel de desempeño en los países participantes	41
Tabla 11.	Diferencias de género en conocimiento cívico	42
Tabla 11.	Cambios en el conocimiento cívico entre 1999 y 2009	44
Tabla 12.	Porcentajes nacionales relacionados con la confianza de los estudiantes en diferentes instituciones cívicas y en la personas en general	46
Tabla 13.	Porcentajes nacionales de apoyo de los estudiantes a los partidos políticos	48
Tabla 15.	Promedios nacionales de las actitudes de los estudiantes hacia la igualdad de derechos de los géneros, totales y por género	50
Tabla 15.	Promedios nacionales del interés de los estudiantes en asuntos políticos y sociales, totales y por género	52
Tabla 16.	Porcentajes nacionales de participación cívica de los estudiantes en la comunidad más amplia	55
Tabla 17.	Porcentajes nacionales de participación cívica de los estudiantes en la escuela	58
Tabla 18.	Porcentajes nacionales de las expectativas de voto de los estudiantes en elecciones nacionales	61
Tabla 19.	Promedios nacionales de las expectativas de participación de los estudiantes en actividades políticas, totales y por género	63
Tabla 20.	Métodos de las escuelas para la enseñanza de la educación cívica y ciudadana (en porcentajes nacionales de estudiantes)	67
Tabla 21.	Valoraciones de los profesores sobre los fines más importantes de la educación cívica y ciudadana (en porcentajes nacionales de profesores)	70
Tabla 22.	Informes de los profesores sobre la participación de las clases del grado objetivo en actividades de la comunidad (en porcentajes nacionales de profesores)	73
Tabla 23.	Promedios nacionales de las percepciones de los estudiantes acerca de la apertura en las discusiones en el aula, totales y por género	76
Tabla 25.	Porcentajes de estudiantes en categorías de antecedentes de inmigración y sus efectos en el conocimiento cívico	80



Tabla 25. Porcentajes de estudiantes en las categorías de estatus ocupacional de los padres y sus efectos en el conocimiento cívico	83
Tabla 26. Porcentajes de estudiantes en las categorías de interés de los padres en asuntos políticos y sociales y sus efectos en el conocimiento cívico	86
Tabla 27. Modelos de regresión para el conocimiento cívico pronosticado por los antecedentes de inmigración, ocupación e interés de los padres	89
Tabla 28. Modelos de regresión para el interés de los estudiantes en asuntos políticos y sociales pronosticados por los antecedentes de inmigración, ocupación e interés de los padres	91
Tabla 28. Tasas de participación y tamaños de las muestras para el cuestionario de los estudiantes	102
Tabla 29. Tasas de participación y tamaños de las muestras para el cuestionario de los profesores	103

Figuras

Figura 1. Países participantes en el ICCS 2009	15
Figura 2. Ejemplo de mapa de ítem por puntaje de los cuestionarios	105
Figura 3. Mapa de ítem por puntaje para las actitudes de los estudiantes hacia la equidad de género	106
Figura 4. Mapa de ítem por puntaje para el interés de los estudiantes en asuntos políticos y sociales	107
Figura 5. Mapa de ítem por puntaje para la participación esperada de los estudiantes en actividades políticas cuando sean adultos	108
Figura 6. Mapa de ítem por puntaje para las percepciones de los estudiantes sobre la apertura a las discusiones en el aula	109



Resumen ejecutivo

Acerca del estudio

El Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) examinó cómo las naciones preparan a sus jóvenes para asumir su rol de ciudadanos. Investigó el conocimiento y la comprensión de los estudiantes sobre la cívica y la ciudadanía, así como las actitudes, percepciones y actividades relacionadas con ellas. También revisó las diferencias de los resultados entre los países participantes y exploró cómo éstas tienen que ver con las particularidades de los alumnos, los contextos de la escuela y la comunidad, además de las características nacionales.

El ICCS consideró seis preguntas de investigación relacionadas con:

1. Variaciones en el conocimiento cívico.
2. Cambios en el conocimiento de contenidos desde 1999.
3. Interés de los estudiantes por participar en la vida pública y política, así como su disposición a hacerlo.
4. Percepciones de amenazas a la sociedad civil.
5. Características de los sistemas educativos, las escuelas y las aulas en relación con la educación cívica y ciudadana.
6. Aspectos de los antecedentes de los estudiantes relacionados con los resultados de la educación cívica y ciudadana.

El ICCS recolectó datos de más de 140 mil estudiantes de octavo grado (o su equivalente) en más de 5.300 escuelas de 38 países. Esta información fue enriquecida con información de más de 62 mil docentes de esos colegios y con datos de contexto suministrados por los directores¹ y los centros nacionales de investigación.

En los países participantes en el ICCS se evidenciaron diferentes enfoques para el ofrecimiento de la educación cívica y ciudadana. Éstos incluyeron: tener una asignatura específica en el currículo, integrar contenidos pertinentes a otras asignaturas o incorporarlos como un tema transversal del currículo. De las 38 naciones, 21 seleccionaron la primera opción. Este tipo de educación cubrió una amplia gama de temas, desde el conocimiento y la comprensión de las instituciones y los conceptos políticos (los derechos humanos, por ejemplo), hasta aspectos más modernos como la cohesión social y de la comunidad, la diversidad, el ambiente, las comunicaciones y la sociedad global.

Variaciones en el conocimiento cívico

El conocimiento cívico se definió de manera amplia en el ICCS. Además de la comprensión, incluyó lo que, de una forma más convencional, podría pensarse como conocer hechos. Por lo tanto, se relacionó con conocer y entender los elementos y conceptos, tanto de la ciudadanía como de la cívica tradicional.

En el ICCS, la evaluación del conocimiento cívico se basó en una prueba de 79 ítems que cubrió contenidos como la sociedad y los sistemas cívicos; además de los principios, la participación y las identidades cívicas. En la mayoría de los ítems de la prueba (75%), los estudiantes debían realizar razonamientos y análisis frente a cuestiones asociadas con la cívica y la ciudadanía; las preguntas restantes estaban relacionadas con el conocimiento de los alumnos en estos ámbitos.

¹ Debido a que esta es una publicación que será leída en toda Latinoamérica, el término “director” se utilizará en el mismo sentido que la palabra “rector”, para referirse a la persona encargada de la dirección de una escuela o institución educativa (Nota del traductor).



En cuanto al conocimiento cívico, el estudio reveló una considerable variación entre y dentro de las naciones. En una escala con una desviación estándar de 100 puntos, la diferencia entre los cuartiles superior e inferior de la distribución de países fue de 60 puntos. En las cuatro naciones con mejores resultados, más de la mitad de los estudiantes se ubicó en el nivel de desempeño más alto de los tres existentes; en las cuatro con peores resultados, más del 70% de los alumnos lo hizo en el nivel más bajo. Además, las niñas obtuvieron puntajes significativamente más altos que los niños en casi todos los países participantes.

El conocimiento cívico se relacionó con las características de los estudiantes y sus antecedentes familiares. En este último punto, el aspecto más fuerte y consistentemente asociado con este tipo de conocimiento fue el estatus ocupacional de los padres, el cual frecuentemente se usa como un indicador de la posición socioeconómica. Sin embargo, los resultados variaron considerablemente entre los países: en algunos, la diferencia en los puntajes de los alumnos con progenitores con ocupaciones de estatus alto y bajo fue relativamente pequeña; mientras que en otros fue considerablemente mayor. Los datos también mostraron asociaciones entre el conocimiento cívico y el interés de los padres en asuntos sociales y políticos y los antecedentes de inmigración. Estas relaciones, sin embargo, fueron relativamente débiles.

En 1999, la IEA realizó un estudio de educación cívica denominado CIVED. Debido a que el ICCS contiene algunos de los ítems utilizados en éste, para 15 de los países participantes en el ICCS se estimaron y se compararon los puntajes en conocimiento cívico de ambas investigaciones. El ejercicio mostró que en siete de las 15 naciones hubo un descenso significativo en este tema a través de los 10 años; sólo un país tuvo un aumento importante. Aún no es posible explicar este hecho, pero se debe reconocer que el conocimiento cívico es sólo un aspecto de la educación cívica y ciudadana.

Percepciones y comportamientos de los estudiantes

Respecto a la cívica y la ciudadanía, el ICCS midió las percepciones y comportamientos de los estudiantes en cuatro dominios: creencias de valor, actitudes, intenciones de comportamiento y comportamientos. La investigación asignó aproximadamente la misma cantidad de tiempo a su valoración que a la evaluación del conocimiento cívico.

El estudio brindó hallazgos interesantes sobre cómo piensan los estudiantes acerca de la sociedad cívica y cómo participan en ella. La credibilidad en las instituciones cívicas varió entre los países participantes. Las menos fiables fueron los partidos políticos. En muchas naciones, los alumnos no expresaron preferencia por alguno en particular. Sin embargo, la confianza y el apoyo a éstos variaron notoriamente entre países: mientras que en algunos registraron niveles altos; en otros, sólo una minoría de estudiantes expresó confianza o predilección por alguno de ellos.

De manera similar al CIVED, los estudiantes del ICCS apoyaron la equidad de género, aunque este respaldo varió entre los países. Así mismo, los resultados mostraron que en todas las naciones, las mujeres defienden más este aspecto que los hombres.

Los estudiantes demostraron mayor interés en temas políticos y sociales relacionados con cuestiones domésticas que frente a asuntos y política internacional. Generalmente, las diferencias de género fueron pequeñas e inconsistentes entre los países. Los antecedentes de inmigración o los socioeconómicos (medidos a través del estatus ocupacional de los padres) afectaron poco el interés de los alumnos por estos temas, pero éste se asoció con los reportes de los estudiantes acerca del interés de los padres en esos asuntos. Aunque la comprensión sobre cómo las interacciones en los hogares forman el interés de los alumnos sigue siendo limitada, este vínculo parece ser independiente de las influencias que provienen de los antecedentes socioeconómicos.



La participación cívica activa en la comunidad fue relativamente escasa entre los estudiantes del ICCS; en la escuela tendió a ser mucho más frecuente y a estar asociada con puntajes más altos en conocimiento e interés cívico. La gran mayoría de los alumnos dijo tener la intención de votar en las elecciones nacionales, pero sólo una minoría esperaba llegar a ser políticamente activa en la edad adulta.

Aulas, escuelas y comunidades

El ICCS utilizó cuestionarios dirigidos a estudiantes, profesores y directores para estudiar los contextos de la escuela y la comunidad, los cuales se centraron en los factores pertinentes para la enseñanza de la educación cívica y ciudadana. Éstos incluyeron cómo los colegios la implementan en sus clases, cómo ven sus objetivos, cómo establecen vínculos con la comunidad local y qué tan abiertos son sus ambientes de aula para las discusiones sobre asuntos políticos y sociales.

Aunque las escuelas participantes en el ICCS adoptaron diferentes enfoques para la enseñanza de la educación cívica y ciudadana, con frecuencia éstos no estaban relacionados con la forma cómo los colegios definieron este tipo de educación. De manera general, sólo una minoría de estudiantes del grado objetivo asistía a instituciones donde los directores informaron que no había ninguna oferta de educación cívica y ciudadana.

La mayoría de los docentes consideró la adquisición de conocimientos y habilidades como el objetivo más importante de la educación cívica y ciudadana. Para los profesores, esto incluía la promoción del conocimiento “de las instituciones sociales, políticas y cívicas” y “de los derechos y responsabilidades de los ciudadanos”, así como la “del pensamiento crítico e independiente de los estudiantes”. Igualmente, el fomento al “desarrollo de habilidades y competencias de los alumnos en resolución de conflictos”.

En todos los países, pocos profesores consideraron el “desarrollo de la participación activa” como un objetivo importante de la educación cívica y ciudadana. Sin embargo, es necesario recordar que la muestra estuvo conformada por docentes de diferentes asignaturas. Según ellos, el involucramiento de los estudiantes en actividades relacionadas con la cívica es relativamente extensa, pero se enfoca en eventos deportivos y culturales. Sólo una minoría de maestros informó sobre la participación de los alumnos en proyectos de derechos humanos o en acciones para ayudar a los menos favorecidos.

Para el futuro

Este informe sobre los hallazgos iniciales del ICCS proporciona algunas visiones importantes acerca de la educación cívica y ciudadana. Debido a que los análisis presentados se basan en información de 38 países, los patrones revelados pueden ser poco evidentes en el contexto particular de cada nación. Análisis posteriores investigarán en detalle las relaciones entre el conocimiento y las actitudes cívicas y los aspectos de cívica y la ciudadanía, así como los vínculos entre los resultados y los enfoques de este tipo de educación y las características de los estudiantes y sus sociedades. Estas reflexiones utilizarán un conjunto más amplio de datos e incluirán análisis multivariados sobre los factores que pueden explicar las variables centrales de los resultados.



1. Introducción

Propósito

El desarrollo de los conocimientos, la comprensión, las habilidades y las disposiciones que preparan a los jóvenes para entender el mundo, mantener un trabajo productivo y ser ciudadanos activos informados están entre las características que los sistemas educativos, las escuelas y los profesores valoran e intentan fomentar. El Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) examinó cómo los países preparan a los adolescentes para asumir su rol como ciudadanos e investigó el conocimiento y la comprensión de la cívica y la ciudadanía, así como las actitudes, percepciones y actividades de los estudiantes relacionadas con ellas.

El ICCS examinó las diferencias en los resultados de los países y cómo éstas se relacionan con las características nacionales y las de los estudiantes, además de los contextos de la escuela y la comunidad. La información relativa a los alumnos y a los entornos mencionados se utiliza para explicar las variaciones en los resultados.

Los resultados iniciales del ICCS reportados en esta publicación surgieron de la información suministrada por más de 140 mil estudiantes de octavo grado (o su equivalente) en más de 5.300 escuelas de 38 países. Estos datos se complementan con los entregados por más de 62 mil profesores de esos colegios y con información de contexto proporcionada por los directores de los planteles y los centros nacionales de investigación.

Antecedentes

El ICCS se desarrolla a partir de los estudios anteriores de educación cívica de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA) y responde al reto de educar a los jóvenes en los nuevos contextos de la democracia y la participación cívica del siglo XXI.

El primer estudio de educación cívica de la IEA se realizó como parte del Estudio de Seis Asignaturas, con datos recolectados en 1971 (Torney, Oppenheim & Farnen, 1975; Walker, 1996). El segundo, (CIVED), se efectuó en 1999 (Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001; Torney-Purta, Schwille & Amadeo, 1999). En el año 2000 se inició una investigación adicional con estudiantes de los grados superiores de secundaria (Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt & Nikolova, 2002). CIVED fue diseñado para fortalecer los fundamentos empíricos de la educación cívica a partir de información acerca del conocimiento, las actitudes y las acciones de los alumnos de 14 años y de los de los últimos grados de secundaria.

CIVED tuvo un doble enfoque: aprendizaje en la escuela y oportunidades para la participación cívica fuera de ella. Se concentró en tres dominios de la cívica: democracia y ciudadanía, identidad nacional y relaciones internacionales, además de cohesión y diversidad social. Sus conclusiones tuvieron influencia en las políticas y las prácticas de la educación cívica y ciudadana en todo el mundo, así como en la investigación en esta área (Birzea et al., 2004; Kerr, Ireland, Lopes, Craig & Cleaver, 2004; Mellor & Prior, 2004; Menezes, Ferreira, Carneiro & Cruz, 2004; Torney-Purta, 2009).

En los 10 años transcurridos desde la realización de CIVED, el planeta ha vivido transformaciones considerables en cívica y ciudadanía (especialmente en términos de ejercicio del poder y relaciones internacionales). CIVED tomó información del cambio político del mundo a finales de la década de 1980 y en la de 1990, cambio que desde entonces se ha profundizado y ha producido nuevos contextos y retos para los países. Éstos incluyen:

- *Cambios en las amenazas externas a las sociedades civiles:* el aumento de ataques terroristas y los debates acerca de la respuesta que las sociedades civiles deben adoptar han llevado a darle mayor importancia a la educación cívica y ciudadana (Banks, 2008; Ben-Porath, 2006).
- *Migración de personas dentro y entre continentes y países:* este hecho está desafiando las nociones de identidad y aumentando la atención sobre el papel de la educación cívica y ciudadana



como facilitadora de la cohesión social y de la comunidad (Ajegbo, Kiwan & Sharma, 2007; Osler & Starkey, 2005; Parker, 2004).

- *En muchos países las personas le están dando un mayor valor a la democracia como sistema de gobierno*, sin embargo, las desigualdades sociales y económicas están amenazando el funcionamiento de los estados democráticos (Gorard & Sundaram, 2008; Reimers, 2007).
- *Aumento de la importancia de grupos no gubernamentales a través de los cuales se puede ejercer la ciudadanía activa*: las nuevas formas de participación social sirven a diversos propósitos que van desde asuntos religiosos hasta la protección de los derechos humanos y del medio ambiente (Torney-Purta, Wilkenfeld & Barber, 2008; Wade, 2007; Zadjia, 2009).
- *La continua modernización y globalización de las sociedades*: éstas han estado acompañadas de un acceso más universal a los nuevos medios, del aumento del consumo y de la transformación de las estructuras sociales (individualismo) (Osler & Vincent, 2002; Roth & Burbules, 2007; Zadjia, 2009).

El aumento del interés en la educación cívica ha planteado retos a las formas tradicionales de ver la ciudadanía. Éstos, a su vez, han llevado a una revisión de los conceptos y prácticas asociados con derechos, responsabilidades, acceso y pertenencia. Los debates cubren los conceptos de identidad nacional y pertenencia, cómo se puede identificar a la primera y qué se podría hacer para confirmarla (ver, por ejemplo, Banks, 2008; White & Openshaw, 2005).

En este informe utilizamos el término *educación cívica y ciudadana* para hacer énfasis en la ampliación del concepto, los procesos y las prácticas ocurridas en esta área desde el estudio CIVED de 1999. Muchos países utilizan ahora la noción más estrecha de *educación cívica* junto con la educación cívica y ciudadana o la han reemplazado por el término más amplio. La educación cívica se enfoca en el conocimiento y la comprensión de las instituciones y procesos formales de la vida cívica (por ejemplo, votar en las elecciones). La educación ciudadana, a su vez, se centra en el conocimiento, la comprensión y las oportunidades de participación y compromiso, tanto en la sociedad cívica como en la sociedad civil². Se relaciona con el conjunto de formas a través de las cuales los ciudadanos interactúan con sus comunidades (incluyendo las escuelas) y sociedades.

Muchos países están preocupados por la baja participación de sus ciudadanos en la vida cívica y la aparente falta de interés y compromiso entre los jóvenes por la vida pública y política (Curtice & Seyd, 2003). Sin embargo, los adolescentes pueden apoyar valores políticos como la solidaridad, la equidad y la tolerancia. También existe evidencia de que los jóvenes están cada vez más implicados con formas alternas de participación que incluyen acciones comunitarias con compañeros de la misma edad y campañas por Internet relacionadas con temas como el medio ambiente y el consumismo ético (Sherrod, Torney-Purta & Flanagan, 2010).

La investigación reciente ha proporcionado conocimientos sobre las brechas entre las declaraciones políticas y lo ofrecido en el currículo, entre el currículo prescrito y el currículo implementado, entre la teoría y la práctica (Birzea et al., 2004; Eurydice, 2005); la conceptualización de ciudadanía en los colegios con respecto al currículo, la cultura escolar y la comunidad más amplia (Evans, 2009; Kennedy, 2009); el énfasis en la enseñanza y el aprendizaje activo y experimental (Ross, 2009); y los factores que apoyan la educación en ciudadanía efectiva (Craig, Kerr, Wade & Taylor, 2005; Keating, Kerr, Lopes, Featherstone & Benton, 2009).

2 El término sociedad civil se refiere a la esfera de la sociedad en la cual las conexiones entre las personas están en un nivel más amplio que el de la familia extendida, pero no incluyen vínculos con el Estado. La sociedad cívica es cualquier comunidad en la cual los nexos entre los individuos se dan en un ámbito más grande que el de la familia extendida (incluido el Estado). Cívica también alude a los principios, mecanismos y procesos de toma de decisiones, participación, gobierno y control legislativo que existen en estas comunidades.



La base de evidencias sobre la educación cívica y ciudadana está creciendo, al igual que la colaboración y el intercambio de experiencias dentro de los países y regiones y entre ellos. En general, desde finales de la década de 1980, la magnitud y la complejidad de los retos que enfrentan la democracia y la ciudadanía han cambiado considerablemente el ambiente para este tipo de educación (Barr, 2005; Youniss & Levine, 2009).

Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que fundamentan el ICCS se refieren al conocimiento de la cívica y la ciudadanía, la disposición para participar y las actitudes relacionadas con la educación cívica y ciudadana. El *Marco de evaluación del ICCS* (Schulz, Fraillon, Ainley, Losito & Kerr; 2008) describe el desarrollo de estos interrogantes. También presenta de manera más detallada las preguntas y esboza las variables necesarias para la realización de análisis asociados con ellas.

- PI³ 14. ¿Qué variaciones existen en el conocimiento de la cívica y la ciudadanía por parte de los estudiantes entre los países y dentro de ellos? (Ver sección 3).
- PI 2. ¿Qué cambios han ocurrido en el conocimiento cívico desde la última evaluación internacional realizada en 1999? (Ver sección 3).
- PI 3. ¿Cuál es el alcance del interés y el compromiso con la vida pública y política entre los adolescentes y qué factores dentro y entre los países se relacionan con ellos? (Ver sección 4).
- PI 4. ¿Cuáles son las percepciones de los adolescentes acerca del impacto sobre el desarrollo de la sociedad civil causado por las amenazas a ésta y las respuestas que se han dado a ellas? (Esta pregunta será explorada en los siguientes informes).
- PI 5. ¿Qué aspectos de las escuelas y los sistemas educativos se relacionan con el conocimiento acerca de la cívica y la ciudadanía y las actitudes hacia ellas? (Ver secciones 2 y 5). Entre esas cuestiones están
- a. Enfoques generales de la educación cívica y ciudadana, el currículo y/o la estructura y ejecución de los contenidos de los programas.
 - b. Prácticas de enseñanza, como aquellas que estimulan el pensamiento y el análisis de orden superior en relación con la cívica y la ciudadanía.
 - c. Aspectos de la organización escolar que incluyen oportunidades de contribuir a la resolución de conflictos, así como a la participación en procesos de dirección y de toma de decisiones.
- PI 6. ¿Qué aspectos de los antecedentes personales y sociales de los estudiantes -como el género y los antecedentes socioeconómicos y lingüísticos- se relacionan con el conocimiento de la educación cívica y ciudadana y sus actitudes hacia ella? (Ver sección 6).

Países participantes, población y diseño de la muestra

En el ICCS participaron 38 países⁴: cinco de Asia, 26 de Europa, seis de Latinoamérica y uno de Australasia. La Figura 1 presenta una lista alfabética de estas naciones y muestra su localización geográfica. Al igual que en otros estudios de la IEA, se invitó a todos los países afiliados a la Asociación. Las autoridades de cada uno decidieron si formaban parte o no de la investigación.

Una característica innovadora del ICCS fue el establecimiento de módulos regionales. Éstos incluyeron países de la misma región geográfica y su propósito fue permitir la evaluación de



3 PI: Pregunta de Investigación (Nota del traductor).

4 Algunos participantes en el ICCS son sistemas educativos distintos dentro de los países. En este informe usamos el término “país” para referirnos tanto a las naciones como a sus sistemas internos.

aspectos de la educación cívica y ciudadana específicos de ese territorio. Las naciones de Asia, Europa y Latinoamérica tuvieron la oportunidad de definir si se incorporaban en el módulo regional correspondiente. La mayoría decidió hacerlo. Cinco países participaron en el asiático, 24 en el europeo y seis en el latinoamericano.

En cada módulo regional se desarrollaron instrumentos adicionales para los alumnos. Los aplicados en Europa y Latinoamérica estaban conformados por una prueba cognitiva corta y un cuestionario; en Asia se usó un cuestionario. Estos instrumentos fueron administrados después de terminar la prueba y el cuestionario internacional de los estudiantes.

Figura 1. Países participantes en el ICCS 2009



La población estudiantil del ICCS estuvo compuesta por alumnos de octavo grado (de aproximadamente 14 años), siempre y cuando la edad promedio de los estudiantes en ese grado fuera de 13,5 años o más en el momento de la evaluación. Cuando estuvo por debajo de ese rango, los alumnos de noveno grado se convirtieron en la población objetivo.

La población de docentes del ICCS se definió como todos los profesores que enseñaban asignaturas regulares a los estudiantes del grado objetivo (generalmente octavo grado) en cada escuela de la muestra. Sólo se incluyeron aquellos que dieron clase en el grado objetivo durante el periodo de la evaluación y que habían estado vinculados al colegio desde el comienzo del año escolar.

El diseño de las muestras se realizó por conglomerados en dos etapas. En la primera se utilizaron procedimientos PPS (probabilidad proporcional al tamaño, medida por el número de estudiantes matriculados en la escuela) para determinar la muestra de colegios en cada país. Los números requeridos en la muestra para lograr la precisión necesaria se estimaron con base en las características nacionales. Sin embargo, a manera de guía, a cada país se le solicitó programar un tamaño mínimo de muestra de 150 instituciones educativas.

En cada escuela se tomó al azar una clase del grado objetivo y se evaluaron todos sus estudiantes. El total de alumnos en los países con una muestra de 150 colegios osciló entre 3 mil y 4.500. El Apéndice B documenta las muestras de cada país.



En cada escuela de la muestra se seleccionaron al azar hasta 15 docentes que enseñaban en el grado objetivo. En los colegios que tenían 20 o menos profesores, se les invitó a todos a participar; en los que tenían 21 o más, la muestra de 15 maestros se definió al azar. Debido a la intención de no asociar la información de los docentes con estudiantes individuales, se encuestaron profesores de asignaturas relacionadas y no relacionadas con la cívica. Este enfoque fue diferente al del CIVED, en el que casi todos los maestros encuestados estaban en el campo de las humanidades y las ciencias sociales.

Las tasas de participación requeridas para cada país fueron de 85% de las escuelas seleccionadas y 85% de los estudiantes escogidos dentro de ellas, o una tasa total de participación ponderada del 75%. Los mismos criterios se aplicaron a la muestra de docentes, pero la cobertura se tomó independientemente de los lineamientos utilizados para la muestra de alumnos. En las tablas de este informe utilizamos anotaciones para identificar aquellas naciones que sólo cumplieron con las tasas de participación al introducir colegios de reemplazo; las que no las alcanzaron después de la sustitución se reportan por separado en la parte inferior de la sección principal de cada tabla.

El marco de evaluación del ICCS

El marco de evaluación proporcionó una base conceptual a la instrumentación internacional para el ICCS y un punto de referencia para el desarrollo de los instrumentos regionales (Schulz et al., 2008). Éste estuvo conformado por dos partes:

- *El marco de cívica y ciudadanía:* en éste se delinearon las medidas de los logros abordadas mediante la prueba cognitiva y el cuestionario de percepciones de los estudiantes.
- *El marco contextual:* éste presentó un mapa de los factores del entorno que podían influir en los resultados y explicar su variación.

En la **Tabla 1** se muestra cómo el marco de evaluación del ICCS se organizó alrededor de tres dimensiones:

- Una *de contenido* que especifica el tema por evaluar dentro de cívica y la ciudadanía (con respecto a los aspectos afectivo-conductual y cognitivo).
- Una *afectiva-conductual* que describe los tipos de percepciones y actividades de los estudiantes que se midieron.
- Una *cognitiva* que muestra los procesos de pensamiento por evaluar.

Tabla 1. Cobertura de los dominios cognitivo o afectivo-conductual y de contenido en el cuestionario de estudiantes del ICCS

Dominio	Sociedad y sistemas cívicos	Principios cívicos	Participación cívica	Identidades cívicas	Total
Dominios cognitivos					
Conocimiento	15	3	1	0	19
Análisis y razonamiento	17	22	17	5	61
Total	32	25	18	5	80
Dominios afectivo-conductuales *					
Creencias de valor	12	12	0	0	24
Actitudes	12	18	18	14	62
Intenciones de comportamiento			21		21
Comportamientos			14		14
Total	24	30	53	14	121

* La tabla no incluye ítems opcionales del cuestionario de los estudiantes.



Los cuatro dominios de contenido del marco de evaluación del ICCS fueron sociedad y sistemas cívicos, principios cívicos, participación cívica e identidades cívicas. Todos estuvieron conformados por subdominios que incorporaron elementos denominados “aspectos” y “conceptos claves”.

- **Sociedad y sistemas cívicos. Tres subdominios:** (i) ciudadanos (roles, derechos, responsabilidades, oportunidades), (ii) instituciones del Estado (aquellas referidas al gobierno y a la legislación cívica) e (iii) instituciones civiles (las que median las relaciones entre los primeros y las segundas, y permiten a los ciudadanos ejercer muchos de sus roles en la sociedad).
- **Principios cívicos. Tres subdominios:** (i) equidad (todas las personas tienen el derecho a ser tratadas de manera adecuada y justa), (ii) libertad (de creencias, de expresión, del miedo y de la necesidad) y (iii) cohesión social (sentido de pertenencia, conectividad y una visión común entre los individuos y las comunidades dentro de una sociedad).
- **Participación cívica. Tres subdominios:** (i) toma de decisiones (gobernanza organizacional y voto), (ii) influencias (debates, demostraciones, desarrollo de propuestas y compras selectivas) y (iii) participación en la comunidad (contribución voluntaria, involucramiento en organizaciones y mantenerse informado).
- **Identidades cívicas. Dos subdominios:** (i) autoimagen cívica (cómo viven las personas su lugar en sus comunidades cívicas); y (ii) conectividad cívica (sentido de conexión con las diferentes comunidades y roles cívicos que los individuos desempeñan dentro de ellas).

El marco de evaluación identificó diferentes tipos de percepciones y comportamientos de los estudiantes pertinentes a la cívica y la ciudadanía. Se determinaron cuatro dominios afectivo-conductuales: creencias de valor, actitudes, intenciones de comportamiento y comportamientos.

- **Creencias de valor:** se relacionan con las convicciones fundamentales sobre la democracia y la ciudadanía. Son más constantes a través del tiempo, más profundamente arraigadas y más amplias que las actitudes.
- **Actitudes:** incluyen auto-cogniciones relacionadas con la cívica y la ciudadanía, así como disposiciones hacia los derechos y responsabilidades de los grupos en la sociedad y hacia las instituciones.
- **Intenciones de comportamiento:** se refieren a las expectativas de acción cívica futura. Incluyen componentes como la preparación para participar en formas de protesta cívica, así como el involucramiento, en la edad adulta, en política y actividades de ciudadanía.
- **Comportamientos:** se refieren a la participación presente o pasada en actividades relacionadas con la cívica en la escuela o en la comunidad.

Los dos procesos cognitivos del marco del ICCS fueron:

- **Conocimiento:** se refiere a la información de cívica y ciudadanía aprendida que los estudiantes utilizan cuando participan en tareas cognitivas más complejas y que les ayuda a darles sentido a sus mundos cívicos.
- **Razonamiento y análisis:** se refieren a las formas como los estudiantes utilizan la información de cívica y ciudadanía para llegar a conclusiones mediante la integración de perspectivas aplicables a más de un concepto y a una gama de contextos.

La **Tabla 1** muestra la cobertura de estos dominios en los instrumentos internacionales de los estudiantes (prueba y cuestionario).



Recolección de datos e instrumentos del ICCS

La recolección de datos del estudio principal se llevó a cabo en los 38 países participantes entre octubre de 2008 y junio de 2009. En las naciones con calendario escolar del hemisferio sur, el estudio se realizó entre octubre y diciembre de 2008; y en aquellas con calendario escolar del hemisferio norte, entre febrero y mayo de 2009.

En tres países del hemisferio sur la recolección de datos se llevó a cabo a comienzos de 2009, cuando los estudiantes estaban iniciando noveno grado.

En pocos países la recolección de datos del cuestionario de los docentes se extendió con el fin de lograr mayores tasas de participación.

Se administraron varios instrumentos. Los siguientes fueron los de los estudiantes:

- *La prueba cognitiva internacional*: contenía 80 ítems que medían el conocimiento, el análisis y el razonamiento en cívica y ciudadanía. Éstos fueron distribuidos en siete cuadernillos (cada uno contenía tres bloques de ítems de un total de siete) de acuerdo con un diseño de rotación balanceada. Cada estudiante contestó un cuadernillo en 45 minutos. De manera general, los ítems cognitivos se presentaron con material contextual que sirvió como una breve introducción a cada pregunta o conjunto de interrogantes.
- *Un cuestionario internacional del estudiante*: éste se utilizó para obtener las percepciones de los estudiantes acerca de la cívica y la ciudadanía, lo mismo que información sobre sus antecedentes. Cada alumno tenía 40 minutos para resolverlo.
- *Un conjunto de instrumentos regionales*: éstos se resolvieron entre 15 y 30 minutos. Se enfocaron en asuntos particulares asociados con la cívica y ciudadanía en tres regiones: Asia, Europa y Latinoamérica.

El ICCS también incluyó un conjunto de instrumentos diseñados para recoger información de y sobre los docentes, las escuelas y los sistemas educativos. Éste estuvo conformado por:

- *Un cuestionario del docente (30 minutos)*: en éste se exploraron sus percepciones sobre la educación cívica y ciudadana en su escuela. También se solicitó información acerca de la organización y cultura escolar, sus propias funciones y sus antecedentes de enseñanza.
- *Un cuestionario de la escuela (30 minutos)*: a partir de éste los directores proporcionaron información acerca de las características del colegio, la cultura y el clima escolar, además de la oferta de educación cívica y ciudadana en sus instituciones.

Los coordinadores nacionales de investigación (NCR, por sus siglas en inglés) lideraron la recolección de información proveniente de expertos nacionales, en el marco de un estudio en línea sobre los contextos de cada país. Ésta se refería a la estructura del sistema educativo, la educación cívica y ciudadana en los currículos nacionales y los desarrollos recientes en este tema.

Los países participantes en los módulos regionales recibieron un instrumento adicional específico para su región.

- *El asiático* fue un cuestionario para resolver en 15 minutos.
- *El europeo* contenía una prueba cognitiva para resolver en 12 minutos y un cuestionario para solucionar en 17 minutos (29 minutos en total).
- *El latinoamericano* estaba compuesto por una prueba cognitiva para resolver en 15 minutos y un cuestionario para solucionar en 15 minutos (30 minutos en total).

Además de los instrumentos internacionales y regionales, el ICCS ofreció varias opciones en los cuestionarios para que los centros nacionales las consideraran. Éstas comprendieron ítems



relacionados con etnia, composición de la familia y religión de los estudiantes, así como algunas preguntas específicas para los docentes de educación cívica y ciudadana. Diecinueve centros nacionales optaron por incluir en el cuestionario de estudiantes el ítem sobre etnia, 37 por incorporar el relacionado con la composición de la familia, 29 por añadir los relativos a la religión y tres por preguntar solamente parte de la opción sobre la religión de los alumnos. Treinta y siete decidieron incorporar la serie de preguntas específicas para los profesores.

Vínculos con CIVED e informe de cambios desde 1999

De los 38 países participantes en el ICCS, 21 formaron parte del estudio CIVED realizado por la IEA en 1999. Sin embargo, los centros nacionales de algunas de estas naciones no se mostraron interesados en medir el cambio a través del tiempo y en algunos se evaluaron grados diferentes en los dos estudios. Grecia, Noruega y Eslovenia recolectaron y valoraron muestras adicionales de estudiantes de noveno grado para obtener información comparable⁵. En otros cuatro países (Chipre, Dinamarca, Hong Kong y Rusia) no se recopiló información comparable debido a diferencias en la población objetivo o a cambios en el instrumento de la prueba.

Este proceso dejó 17 países con muestras nacionales e ítems de la prueba comparables, lo que permitió cotejar los logros en CIVED y en el ICCS. En dos de estas naciones (Inglaterra y Suecia), las diferencias entre los dos estudios en relación con los grados o las edades de las poblaciones evaluadas deben tenerse en cuenta al interpretar los resultados.

Los ítems cognitivos de anclaje de CIVED se incluyeron como un bloque en la evaluación del ICCS. Esta adición hizo posible estimar puntajes comparables para la subescala de CIVED “conocimiento de contenidos” (Schulz & Sibbern, 2004; Torney-Purta et al., 2001)⁶.

Contexto y alcance del informe

Este informe de resultados iniciales es la primera de las publicaciones internacionales propuestas sobre el ICCS y sus conclusiones. A ella le seguirán un informe ampliado internacional e informes regionales para Asia, Europa y Latinoamérica. Éstos se complementarán con el informe técnico, la base internacional de datos y la guía para los usuarios del ICCS. También se editará una compilación de informes de política y práctica en la educación cívica y ciudadana en cada uno de los países participantes.

En la siguiente sección resumimos el contexto nacional para la educación cívica y ciudadana en los países participantes. En la tercera exponemos los niveles de conocimiento cívico en las naciones y los cambios en el “conocimiento de contenidos” desde 1999. Describimos además cómo se utilizó la prueba cognitiva del ICCS para medir el conocimiento cívico y esbozamos cómo se compararon los países sobre esta escala.

La cuarta sección se refiere a los aspectos afectivos y de comportamiento de la cívica y la ciudadanía. Aquí describimos y analizamos las variaciones entre los países en las actitudes y el interés de los estudiantes hacia estos temas, así como hacia la participación cívica presente y futura.

En la quinta sección tratamos aspectos de los contextos escolares relacionados con la educación cívica y ciudadana. Describimos la variación en los entornos de la escuela y la comunidad con referencia a los enfoques de este tipo de educación, las percepciones de los profesores sobre la importancia de sus objetivos, la participación de los estudiantes en actividades relacionadas

5 En este informe los datos de grados adicionales se utilizan únicamente para realizar comparaciones con el estudio anterior de la IEA. No se incluyen en los reportes sobre otros resultados del ICCS.

6 Los puntajes de la escala “conocimiento de contenidos” se estimaron a partir de la utilización de los mismos parámetros de los ítems y la aplicación de la misma transformación para obtener datos comparables.



con la cívica en la comunidad local y el clima del aula. En la sección 6 mostramos la asociación entre los antecedentes de los estudiantes y el conocimiento cívico.

La sección final del informe presenta un resumen de los principales resultados del ICCS y las interpretaciones preliminares de los mismos en relación con las prácticas y políticas actuales. También señalamos aspectos del estudio que serán explorados con mayor detalle en el informe internacional ampliado del ICCS (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, de próxima aparición) y en los informes regionales.

2. Los contextos para la educación cívica y ciudadana

Como se enfatizó en el *Marco de Evaluación del ICCS* (Schulz et al., 2008), un estudio de resultados de aprendizaje relacionados con la cívica y los indicadores de participación cívica se deben establecer en el contexto de los diversos factores que actúan sobre ellos. Es importante reconocer que algunas variables de diferentes niveles de influencia se asocian con el conocimiento y la comprensión de la cívica y la ciudadanía, así como con las actitudes, percepciones y actividades relacionadas con ellas.

El marco contextual para el ICCS reconoció cuatro niveles de influencia que se superponen:

- *Contexto de la comunidad:* se refiere al entorno más amplio dentro del cual funcionan los ambientes de la escuela y el hogar. Se pueden encontrar factores en los niveles local, regional y nacional y en el interior de agrupaciones transnacionales de los países.
- *Contexto de las escuelas y las aulas:* aquí se consideran los factores relacionados con los aspectos generales de la cultura escolar, el ambiente del colegio y la instrucción que la institución ofrece.
- *Contexto de los ambientes del hogar:* los factores relacionados con los antecedentes del hogar y el ambiente social de los estudiantes fuera de la escuela incluyen aspectos como la ocupación y educación de los padres, el estatus de inmigración y la comunicación en la familia acerca de temas sociales y políticos.
- *Contexto de la persona:* aquí se consideran variables relacionadas con las características individuales del estudiante, como la edad y el género.

El ICCS utilizó los cuestionarios de la escuela, del docente y del estudiante para recolectar datos acerca de diversos entornos como la escuela, las aulas, el ambiente del hogar y del individuo. El estudio de los contextos nacionales se usó para recopilar información acerca de la comunidad y, más específicamente, de los ámbitos nacional y de la sociedad.

Esta sección se refiere principalmente a la pregunta de investigación 5 (¿qué aspectos de las escuelas y de los sistemas educativos se relacionan con el conocimiento acerca de la cívica y la ciudadanía y las actitudes hacia ellas?) y, en particular, a su sub-pregunta sobre los enfoques generales de la educación cívica y ciudadana, además del currículo o la estructura y ejecución de los contenidos de los programas. Aquí esbozamos los antecedentes y el propósito del estudio de los contextos nacionales.



A continuación presentamos una descripción de los enfoques de la educación cívica y ciudadana en el ámbito nacional, con base en las variables clave del estudio de contextos nacionales. Éstas tienen un peso sobre los resultados reportados en las demás secciones.

Es importante tener en cuenta que en este informe inicial sobre el ICCS sólo incluimos unos pocos aspectos clave de los resultados del estudio de contextos nacionales. Una descripción más detallada de éstos se presentará en el informe ampliado sobre el ICCS (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, de próxima aparición).

Recolección de datos sobre los contextos para la educación cívica y ciudadana

Los anteriores estudios de educación cívica y ciudadana de la IEA destacaron las formas como los estudiantes desarrollan disposiciones relacionadas con la cívica y adquieren conocimientos y comprensiones con respecto a su rol como ciudadanos. Sus conclusiones revelaron que algunas variables encontradas en el nivel nacional influyeron fuertemente en ese desarrollo.

CIVED adoptó un método de dos fases para la recolección de datos. Durante la primera, éstos se referían a la educación cívica en el nivel nacional y fueron utilizados posteriormente para realizar estudios de caso en este ámbito y como insumo para la construcción de los instrumentos para la recopilación de información durante la segunda fase (Torney-Purta et al., 1999).

El equipo de investigación responsable del ICCS decidió que la recolección de datos acerca del entorno de la comunidad para la educación cívica y ciudadana era importante, pero no necesitaba una primera fase separada como se hizo en CIVED. Puesto que buena parte de esta información ya era de dominio público, sólo se necesitó actualizarla. La primera fase de CIVED cubrió gran cantidad de los temas requeridos y a ella le siguieron varios estudios que se enfocaron en el contexto de los países (Birzea et al., 2004; Cox, Jaramillo & Reimers, 2005; Eurydice, 2005; Lee, Grossman, Kennedy & Fairbrother, 2004). Por esta razón, los investigadores del ICCS construyeron un cuestionario sobre los contextos nacionales para este propósito, el cual fue diligenciado en línea por los coordinadores nacionales (NRC) con el apoyo de expertos en cada país.

El cuestionario de contextos nacionales fue diseñado para recolectar información de cada país participante sobre la estructura del sistema educativo, la política relacionada con la educación cívica y ciudadana, los enfoques del currículo escolar para este tipo de educación y el alcance de los debates y las reformas actuales en esta área. Los NRC diligenciaron el cuestionario al comienzo del ICCS y revisaron nuevamente la información al final del estudio, con el fin de garantizar que los datos de cada nación estuvieran actualizados para el año de referencia, es decir, 2008 o 2009.

Enfoques nacionales para la educación cívica y ciudadana

La **Tabla 2** esboza el enfoque que los países participantes adoptan para la educación cívica y ciudadana en sus currículos de educación básica secundaria (los cuales incluyen el grado objetivo del ICCS, generalmente, octavo). La tabla también muestra el tipo y la variedad de perspectivas que las naciones utilizan cuando implementan este tipo de educación en los currículos de este nivel.

Los estudios anteriores revelaron que los países consideran importante incluir la educación cívica y ciudadana en sus currículos escolares. Sin embargo, no existe un acuerdo sobre cómo deberían hacerlo. A diferencia de asignaturas específicas (y con frecuencia obligatorias), como matemáticas, ciencias y lenguaje, la mayoría de naciones utilizan varias formas para incorporar este tipo de educación en los currículos (Cox et al., 2005; Eurydice, 2005).

La **Tabla 2** también muestra que en la mayoría de los países participantes en el ICCS la educación cívica y ciudadanía se aborda a través de lo que se enseña en el currículo de básica



secundaria y está implícita en el clima del aula y en las experiencias diarias de los estudiantes en éstas (por ejemplo, el grado de apertura para la discusión). Los alumnos también reciben este tipo de educación mediante actividades extracurriculares. Éstas incluyen asambleas y eventos especiales, tareas extra clase y ejercicios.

Además, la **Tabla 2** permite observar que, si bien no existe un enfoque acordado entre los países participantes para la educación cívica y ciudadana, la mayoría adopta tres formas principales para ofrecerla:

- Educación cívica y ciudadana como una asignatura específica independiente (ya sea obligatoria u opcional).
- Educación cívica y ciudadana integrada a otras asignaturas.
- Educación cívica y ciudadana como un tema transversal al currículo.

Tabla 2. Enfoques para la educación cívica y ciudadana en el currículo de los grados inferiores de la educación básica secundaria en los países participantes en el ICCS

País	Enfoques de la educación cívica y ciudadana						
	Asignatura específica (obligatoria)	Asignatura específica (opcional)	Integrada en varias materias	Tema transversal del currículo	Asambleas y eventos especiales	Actividades extracurriculares	Experiencia en el aula (ethos)
Austria			I	I			
Bélgica (Flamenca) ¹			I	I	I	I	I
Bulgaria			I	I	I	I	I
Chile			I	I	I	I	I
Chipre			I	I	I	I	I
Colombia ¹	Q	Q	I	I	Q	Q	I
Corea		I	I	I	I	I	
Dinamarca ²			I	I			I
Eslovaquia	I			Q	Q	Q	Q
Eslovenia	I		I		I		I
España	I		I	I	I	I	I
Estonia	I		I	I			
Finlandia			I	I		I	I
Grecia ^{1 3}	Q		I		I		I
Guatemala			I	I	I	I	I
Hong Kong				I	I	I	
Indonesia	I						
Inglaterra	I		I	I	I	I	I
Irlanda	I		I	I	I	I	I
Italia			I	I	I	I	I
Letonia			I	I	I	I	I
Liechtenstein			I		I	I	I
Lituania	I		I	I	I	I	I
Luxemburgo	I		I	I	I	I	I
Malta			I	Q	I	I	I
México	I		I	I	I	I	I
Noruega			I		I		I
Nueva Zelanda ⁴			I	I	I	I	I
Países Bajos			I			I	
Paraguay	I		I			I	
Polonia	I				I	I	
República Checa	I		I	I			



País	Enfoques de la educación cívica y ciudadana						
	Asignatura específica (obligatoria)	Asignatura específica (opcional)	Integrada en varias materias	Tema transversal del currículo	Asambleas y eventos especiales	Actividades extracurriculares	Experiencia en el aula (<i>ethos</i>)
República Dominicana	I		I	I	I	I	I
Rusia	I			I	I	I	I
Suecia			I	I			
Suiza ⁵	I		I	I			I
Tailandia			I		I	I	I
Taipei	I			I	I	I	I

Fuente: ICCS 2009. Estudio de contextos nacionales. Años de referencia: 2008-2009.

Notas:

I Todos los programas de estudio y tipos de escuelas.

Q Algunos programas de estudio.

1 Los datos se relacionan con el grado objetivo, ya que hay diferencias de enfoque en los grados inferiores de secundaria.

2 No existe un currículo nacional formal, sino una serie de directrices ministeriales que conforman un "currículo común". Éste incluye la educación cívica y ciudadana.

3 La educación cívica y ciudadana no se enseña en el grado objetivo y no se proyecta una integración. Sin embargo, los tópicos de esta área pueden aparecer en una serie de asignaturas.

4 La educación cívica y ciudadana es una parte importante del currículo de estudios sociales.

5 Existen diferencias considerables de enfoque entre los cantones suizos. En algunos, la educación cívica y ciudadana es una asignatura curricular; en otros está integrada a varias asignaturas.

La tabla también muestra que muchos países propician la utilización de dos o tres de estos enfoques curriculares simultáneamente y dejan que las escuelas decidan cómo combinarlos en la práctica.

De los 38 países participantes en el estudio, 21 ofrecen una asignatura o curso específico en educación cívica y ciudadana que es obligatorio en la educación general (o en ésta y en la vocacional) en octavo grado. En la mayoría de estas naciones, este tipo de educación puede estar integrada a otras asignaturas o ser parte de un enfoque curricular transversal.

En 32 de los países participantes la educación cívica y ciudadana está integrada en varias asignaturas. Veintinueve la ofrecen a través de un enfoque curricular transversal. La mayoría de los primeros también la ofrecen de esta forma.

En un gran número de países los centros nacionales responsables de la coordinación del ICCS informaron que la educación cívica y ciudadana se ofrece por medio de asambleas y eventos especiales (28 naciones), experiencias en el aula y *ethos* (29) o actividades extracurriculares (28).

Énfasis en procesos y tópicos cívicos en los currículos nacionales

También es importante revisar el énfasis que los países participantes les dan a los procesos de cívica y ciudadanía en el currículo del grado objetivo. Los primeros estudios indicaron que, cada vez más, las naciones veían cómo la educación cívica y ciudadana incluía no sólo el conocimiento y la comprensión sino también acciones que promovieran actitudes y valores cívicos, además de oportunidades para que los estudiantes participaran en actividades dentro y fuera de la escuela (Eurydice, 2005; Torney-Purta et al., 1999).

CIVED, por ejemplo, identificó un movimiento en algunos países para ampliar el papel que juega la educación cívica y ciudadana en la preparación de los jóvenes como ciudadanos mediante el posicionamiento de esta área en las actividades de la comunidad. El informe Eurydice (2005) mostró que muchas naciones de Europa estaban promoviendo este tipo de educación no sólo en términos de los aprendizajes que los alumnos adquieren en las aulas sino también en cuanto a las oportunidades que tienen para ponerlos en práctica mediante

la participación escolar y en comunidades más amplias fuera del colegio. Los autores del informe definieron este enfoque de la educación en ciudadanía como un “aprender activamente haciendo”, el cual hace énfasis en la “participación de los estudiantes” y la “idea de una escuela democrática”.

La **Tabla 3** muestra el énfasis que los países dan a los procesos cívicos en sus currículos para la educación cívica y ciudadana. Aquí podemos ver cómo la ampliación de estos procesos en el currículo es continua, hecho reconocido tanto en CIVED como en el informe Eurydice. Las 38 naciones participantes en el ICCS consideraron que este tipo de educación abarca una variedad de procesos; se encarga de desarrollar conocimientos y comprensiones, así como habilidades de comunicación, análisis, observación y reflexión; y proporciona oportunidades para la participación activa del estudiante en la escuela y fuera de ella. También asumieron que contribuye al desarrollo de actitudes positivas hacia la identidad nacional y a la promoción de la participación en la sociedad cívica y civil en el futuro.

En general, aunque los países hacen gran énfasis en el desarrollo del conocimiento y la comprensión de la cívica y la ciudadanía, también dan crédito a otros procesos colaterales, los cuales varían en cada país. Con frecuencia, éstos se enfocan en el “aprender haciendo” y en ofrecer oportunidades para la participación de los estudiantes.

Los 38 países hacen énfasis en los procesos que fundamentan el conocimiento y la comprensión de la cívica y la ciudadanía. La mayoría también presta atención a los relacionados con el desarrollo de actitudes positivas entre los estudiantes a través de los siguientes medios:

- Participación y compromiso con la sociedad cívica y civil (37 países).
- Comunicación a través de la discusión y el debate (37 países).



Tabla 3. Énfasis dado a los procesos de la educación cívica y ciudadana en el currículo para los estudiantes del grado objetivo del ICCS en los países participantes

País	Procesos de educación cívica y ciudadana										Desarrollo de actitudes hacia
	Conocimiento y comprensión de la cívica y la ciudadanía			Comunicación a través de		Creación de oportunidades para la participación de los estudiantes en		Análisis y observación de procesos de cambio		Reflexión y análisis sobre	Desarrollo de un sentido de
	conocimiento de hechos básicos	comprensión de conceptos clave	comprensión de valores y actitudes clave	la discusión y el debate	proyectos y trabajos escritos	la toma de decisiones en la escuela	actividades de la comunidad	en la escuela	en la comunidad		
Austria	I	I	I	Q	Q	Q	Q	m	m	Q	Q
Bélgica (Flamenca)	Q	I	I	I	Q	I	Q	I	Q	I	Q
Bulgaria	I	I	I	I	I	Q	Q	Q	I	Q	I
Chile	I	I	I	I	I	I	I	Q	I	I	I
Chipre	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q
Colombia	Q	I	I	I	I	I	I	Q	Q	Q	I
Corea	I	I	I	I	Q	Q	Q	Q	I	I	I
Dinamarca	I	I	I	I	Q	Q	m	m	Q	Q	Q
Eslovaquia	I	I	Q	Q	Q	m	m	m	m	Q	Q
Eslovenia	Q	I	I	I	Q	Q	Q	Q	Q	m	Q
España	I	I	I	I	Q	I	Q	Q	Q	I	I
Estonia	I	I	I	Q	m	m	m	m	m	I	I
Finlandia	I	I	I	Q	Q	Q	Q	m	Q	Q	I
Grecia ¹	I	I	I	I	Q	I	Q	m	Q	m	I
Guatemala	I	Q	Q	Q	Q	m	m	m	m	I	Q
Hong Kong	Q	Q	Q	Q	m	m	m	m	m	I	Q
Indonesia	I	I	I	I	Q	m	I	m	Q	Q	I
Inglaterra	I	I	I	I	I	I	Q	Q	Q	I	I



País	Procesos de educación cívica y ciudadana									
	Conocimiento y comprensión de la cívica y la ciudadanía			Comunicación a través de			Creación de oportunidades para la participación de los estudiantes en		Análisis y observación de procesos de cambio	
	conocimiento de hechos básicos	comprensión de conceptos clave	comprensión de valores y actitudes clave	la discusión y el debate	proyectos y trabajos escritos	la toma de decisiones en la escuela	actividades de la comunidad	en la escuela	en la comunidad	Reflexión y análisis sobre
Irlanda	I	I	I	I	I	Q	Q	Q	Q	oportunidades de participación y análisis de compromiso
Italia	I	I	I	Q	Q	Q	I	Q	I	identidad y lealtad nacional
Letonia	Q	Q	I	I	I	Q	Q	Q	I	oportunidades de participación y análisis de compromiso
Liechtenstein ¹	I	I	I	I	I	Q	Q	Q	I	oportunidades de participación y análisis de compromiso
Lituania	I	I	I	Q	Q	Q	Q	m	m	oportunidades de participación y análisis de compromiso

Fuente: ICCS 2009. Estudio de contextos nacionales. Años de referencia: 2008-2009.

Notas:

I Énfasis en procesos

Q Énfasis importante.

m Algún énfasis.

Ningún énfasis.

¹ Aunque la educación cívica y ciudadana no es una asignatura del currículo del grado objetivo, los procesos de cívica y ciudadanía pueden ser tratados a través de otras asignaturas.

- Desarrollo de un sentido de identidad nacional y lealtad (35 países).
- Proyectos y trabajo escrito (33 países).

Un menor número de países hace énfasis en los siguientes medios:

- Crear oportunidades para la participación de los estudiantes en la toma de decisiones de la escuela (31 países).
- Crear oportunidades para la participación de los estudiantes en la toma de decisiones a través de actividades comunitarias (30 países).
- Analizar y observar los procesos de cambio en la comunidad (29 países).
- Reflexionar y analizar las oportunidades de participación y compromiso (28 países).
- Analizar y observar los procesos de cambio en la escuela (22 países).

Estas conclusiones sugieren que aunque en la mayoría de los países hay un movimiento orientado al “aprender haciendo” y a facilitar la participación de los estudiantes en actividades cívicas y ciudadanas, este enfoque no siempre está acompañado de oportunidades para que los alumnos analicen los aprendizajes obtenidos en tales experiencias.

En la **Tabla 4** se observan los tópicos de cívica y ciudadanía que los países del ICCS cubren en el currículo del grado objetivo (octavo grado) y el énfasis que les otorgan. La investigación reciente muestra que el rango y el alcance de estos tópicos se ha ampliado (Evans, 2009; Kennedy, 2009; Pasek, Feldman, Romer & Jamieson, 2008).

Este desarrollo es una respuesta a la reconceptualización, tanto de la ciudadanía como del rol de la educación cívica y ciudadana en la preparación de los jóvenes para satisfacer las nuevas tendencias y desafíos que enfrentan las sociedades del siglo XXI. Los estudios de caso de la fase 1 de CIVED mostraron que muchos países empezaban a orientarse a conceptos abstractos como los derechos, sin dejar de lado el enfoque tradicional de conocimiento de las instituciones y los procesos políticos.

El estudio Eurydice (2005) sobre la educación en ciudadanía en Europa mostró que algunos países hacían énfasis en el conocimiento de la democracia y de las instituciones políticas, junto al creciente enfoque hacia los derechos humanos. También destacó que en estas naciones existía un movimiento tendiente a darle mayor relevancia a las dimensiones europea e internacional de la cívica y la ciudadanía en respuesta a la rápida extensión de la globalización.

La información de la **Tabla 4** soporta y refuerza las tendencias de la investigación anterior. Revela que los países participantes en el ICCS buscan cubrir un amplio rango de tópicos a través de la educación cívica y ciudadana en el currículo y que les asignan grados variables de énfasis. Muchas naciones dan una mayor importancia a los derechos humanos, los sistemas de gobierno, el voto y las elecciones. También hay señales de la introducción de temas más modernos, como el ambiente y la comprensión de diferentes culturas y grupos étnicos, y de la creciente relevancia que se les da. Aunque el patrón no es consistente entre los países, en la tabla hay evidencias de que la educación cívica y ciudadana no sólo se refiere a la dimensión política de la sociedad sino también a la económica, la social y la cultural, incluida la resolución de conflictos.

Los tópicos de educación cívica y ciudadana también reflejan la extensión y el alcance de la modernización y la globalización. Muchos países hacen énfasis en temas de estudio relacionados con las comunicaciones (incluidos los medios), las organizaciones mundiales e internacionales, además de las instituciones y organizaciones regionales (tales como la Unión Europea). El contenido de la tabla subraya la amplitud de los tópicos que abarca este tipo de educación en el currículo de las naciones del ICCS.



En los países participantes, los tópicos más mencionados como un énfasis principal en la educación cívica y ciudadana fueron los derechos humanos (25 países), la comprensión de diferentes culturas y grupos étnicos (23), el ambiente (23), el sistema parlamentario y el gubernamental (22), además del voto y las elecciones (20). Los nombrados con menor frecuencia fueron los estudios de comunicaciones (14), los sistemas legales y las cortes (13), la economía y el sistema económico (12), las instituciones y las organizaciones regionales (12), así como la resolución de conflictos (11). Sólo cinco naciones nombraron a los grupos de voluntarios como un énfasis principal.

Tabla 4. Énfasis dado a los temas de educación cívica y ciudadana en el currículo para los estudiantes del grado objetivo del ICCS en los países participantes

Países	Tópicos de educación cívica y ciudadana											El ambiente
	Derechos humanos	Sistemas legales y cortes	Comprensión de diferentes grupos culturales y étnicos	Parlamento y sistemas de gobierno	Voto y elecciones	La economía y lo económico	Grupos voluntarios	Solución de conflictos	Estudios de comunicaciones (por ejemplo, de los medios)	Comunidad global y organizaciones internacionales	Instituciones y organizaciones regionales	
Austria	Q	Q	I	I	Q	I	Q	Q	I	Q	Q	I
Bélgica (Flamenca)	Q	m	I	Q	I	Q	m	I	I	Q	m	I
Bulgaria	I	Q	I	I	Q	I	Q	Q	Q	Q	I	I
Chile	I	Q	I	Q	I	I	I	Q	I	I	Q	Q
Chipre	I	Q	Q	Q	I	Q	m	Q	Q	Q	Q	Q
Colombia	I	Q	I	Q	Q	m	m	I	I	Q	m	I
Corea	I	I	I	I	Q	I	I	I	Q	I		
Dinamarca	Q	Q	I	I	Q	I	Q	Q	Q	Q	Q	Q
Eslovaquia	I	I	I	I	I	Q	m	Q	Q	I	I	Q
Eslovenia	I	m	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	I
España	I	I	I	I	I	Q	Q	I	Q	I	I	I
Estonia	I	I	I	I	Q	I	I	Q	Q	Q	Q	m
Finlandia	I	Q	I	I	I	I	Q	Q	I	Q	I	I
Grecia ¹	I	Q	Q	Q	I	Q	Q	Q	I	Q	Q	Q
Guatemala	m	Q	I	m	Q	Q	m	m	m	m	m	Q
Hong Kong	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesia	I	I	I	I	I	Q	Q	Q	m	Q	Q	I
Inglaterra	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
Irlanda	I	I	I	I	I	Q	Q	I	Q	I	I	I
Italia	I	m	I	Q	Q	Q	I	Q	I	Q	I	I
Letonia	I	I	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q





Países	Tópicos de educación cívica y ciudadana											
	Derechos humanos	Sistemas legales y cortes	Comprensión de diferentes grupos culturales y étnicos	Parlamento y sistemas de gobierno	Voto y elecciones	La economía y lo económico	Grupos voluntarios	Solución de conflictos	Estudios de comunicaciones (por ejemplo, de los medios)	Comunidad global y organizaciones internacionales	Instituciones y organizaciones regionales	El ambiente
Liechtenstein ¹	I	Q	I	Q	Q	I	m	I	I	Q	Q	I
Lituania	I	Q	Q	I	I	Q	Q	m	Q	Q	Q	Q
Luxemburgo	I	Q	I	Q	Q	Q	I	I	I	Q	Q	I
Malta	Q	I	Q	I	Q	I	I	Q	I	I	I	I
México	I	Q	I	I	I	m	Q	I	Q	Q	Q	I
Noruega	I	I	Q	I	Q	Q	m	Q	Q	Q	m	I
Nueva Zelanda	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q
Países Bajos	I	Q	I	Q	Q	m	m	I	m	I	Q	Q
Paraguay	Q	I	Q	I	I	Q	Q	Q	Q	Q	I	I
Polonia	Q	Q	Q	I	I	Q	Q	Q	Q	Q	I	I
República Checa	Q	Q	Q	I	Q	m	m	m	Q	Q	Q	Q
República Dominicana	I	Q	Q	I	I	Q	m	Q	Q	Q	m	Q
Rusia	m	m	Q	m	m	I	Q	Q	Q	m	m	I
Suecia	I	Q	I	Q	Q	Q	Q	Q	I	I	m	I
Suiza	I	I	I	I	I	m	m	Q	m	I	I	Q
Tailandia	Q	I	I	I	I	I	Q	I	Q	Q	Q	I
Taipei	Q	I	Q	I	I	Q	Q	Q	Q	Q	Q	I

Fuente: ICSC 2009. Estudio de contextos nacionales. Años de referencia: 2008-2009.

Notas:

Énfasis en tópicos

I Énfasis importante.

Q Algún énfasis.

m Ningún énfasis.

¹ Aunque la educación cívica y ciudadana no es una asignatura del currículo del grado objetivo, los procesos de cívica y ciudadana pueden ser tratados a través de otras asignaturas.

Resumen de los hallazgos sobre los contextos para la educación cívica y ciudadana

Los hallazgos de esta sección destacan la variación en los contextos nacionales en los cuales se ofrece la educación cívica y ciudadana. Estas diferencias son parte importante de cualquier estudio de resultados de aprendizaje de los jóvenes relacionado con la cívica y los indicadores de participación cívica.

El estudio de contextos nacionales proporcionó información valiosa acerca de cómo los países participantes en el ICCS abordan la educación cívica y ciudadana, particularmente en el grado objetivo. Los datos sugieren continuos cambios en cuanto al alcance, los procesos y los tópicos que fundamentan este tipo de educación en las naciones, en respuesta a los cambios políticos que están reformando los propósitos y los resultados proyectados de la educación cívica y ciudadana.

En general, los resultados muestran que en los países participantes en ICCS no existe un enfoque acordado para la educación cívica y ciudadana, sino más bien un abordaje tripartita, mixto, donde ésta se posiciona como una asignatura específica, integrada a otras asignaturas, e incluida como un tema curricular transversal.

La educación cívica y ciudadana hace énfasis en una amplia gama de procesos que tienen lugar en el aula y en la escuela, y fuera de ellas. Éstos incluyen el desarrollo de conocimientos, comprensiones y habilidades, así como un énfasis en la provisión de oportunidades para que los jóvenes participen en el aprendizaje mediante la práctica, tanto en el colegio como fuera de él.

La educación cívica y ciudadana en el currículo incluye además una amplia gama de tópicos. Comprende el conocimiento y la comprensión de instituciones y conceptos políticos, como los derechos humanos, al igual que temas más modernos como la cohesión social y de la comunidad, la diversidad, el ambiente, las comunicaciones y la sociedad global. Es importante tener en mente estos contextos para la educación cívica y ciudadana cuando se revisen los resultados y las conclusiones presentadas en las siguientes secciones.

3. El conocimiento cívico de los estudiantes

El conocimiento cívico se refiere a la aplicación de los procesos cognitivos al contenido de cívica y ciudadanía descrito en el *Marco de Evaluación del ICCS* (Schulz et al., 2008). Este es un resultado clave de los programas de educación cívica y ciudadana y es fundamental para la participación cívica efectiva. El término es amplio, denota comprensión y razonamiento y se aplica a los cuatro dominios de contenido definidos en el documento mencionado.

En esta sección detallamos la medición del conocimiento cívico realizada en el ICCS mediante la exposición del instrumento de evaluación y la escala de desempeño del logro de los estudiantes. A continuación presentamos la descripción y la reflexión sobre los resultados de la prueba internacional en relación con el dominio de conocimiento de contenidos. También examinamos las diferencias entre estos resultados y el desempeño de los alumnos en el mismo dominio en CIVED.



Los contenidos de esta sección se refieren a las preguntas de investigación 1 y 2, las cuales se enfocan en las variaciones en el conocimiento y la comprensión de los estudiantes de la cívica y la ciudadanía, entre países y dentro de ellos. Además se cubren los cambios en el conocimiento cívico que han ocurrido desde el último estudio sobre el tema, realizado por la IEA en 1999.

La evaluación del conocimiento cívico

El ICCS es la tercera investigación internacional de la IEA que mide el conocimiento cívico. El Estudio de Educación Cívica de 1971 contenía una prueba de 47 ítems para los estudiantes de 14 años de nueve países (Torney, Oppenheim & Farnen, 1975). El estudio CIVED, realizado en 1999, tenía una prueba de 38 ítems para alumnos de 14 años de 28 naciones (Torney-Purta et al., 2001) y una de 42 ítems para estudiantes de 17 a 18 años de 16 países (Amadeo et al., 2002).

La prueba de conocimiento cívico del ICCS tenía 79 ítems. Por lo general, éstos se presentaron como unidades en las cuales un breve estímulo (una imagen o un texto) aparecía seguido de ítems relacionados con el contexto común. Seis eran de respuesta construida y 73 de selección múltiple. En los primeros, los estudiantes debían escribir enunciados de entre una y cuatro frases de longitud. Esta prueba del ICCS estaba anclada a CIVED, pues incluía 17 ítems de ese estudio que se mantuvieron en reserva. Su utilización nos permitió medir los cambios en el desempeño de los alumnos para los países que participaron tanto en el ICCS como en CIVED.

Como lo anotamos en la introducción, el marco de evaluación del ICCS incluyó cuatro dominios de contenido y dos cognitivos. El instrumento de evaluación fue diseñado para cubrir contenidos de todos los dominios y reflejar sus diferentes aplicaciones. La distribución de los ítems en los cuatro dominios fue:

- Sociedad y sistemas cívicos: 40%.
- Principios cívicos: 30%.
- Participación cívica: 20%.
- Identidades cívicas: 10%.

La distribución según los dos dominios cognitivos fue:

- Conocimiento: 25%.
- Razonamiento y análisis: 75%.

Los ítems de la prueba se agruparon en siete bloques. Seis contenían diez u 11 ítems, incluyendo uno de respuesta construida. El séptimo estaba compuesto por los ítems no liberados de CIVED, con el fin de proporcionar un anclaje entre ese estudio y el ICCS.

Cada estudiante completó un cuadernillo de prueba que comprendía tres bloques. En total había siete cuadernillos distintos y cada bloque aparecía en tres cuadernillos diferentes, una vez en cada una de las siguientes posiciones: primera, segunda y tercera. Esta rotación equilibrada es una muestra de que el instrumento de evaluación incluía una cantidad de contenido superior a la que podía contestar un estudiante de manera individual. Además, este enfoque permitió garantizar un amplio cubrimiento de los contenidos del marco de evaluación del ICCS.

El equipo de evaluación del ICCS utilizó el modelo Rasch (Rasch, 1960) para derivar la escala cognitiva de los 79 ítems de la prueba. La escala resultante tenía una confiabilidad altamente satisfactoria: 0,84. Además se utilizó una metodología de valores plausibles para estimar el resumen de estadísticas de logro de los estudiantes. Así se generaron cinco cálculos separados para cada alumno. Estos cinco “valores plausibles” permitieron determinar la incertidumbre inherente al proceso de medición (ver von Davier, González & Mislevy, 2009).



La escala final del informe se ajustó a una escala con una media de 500 (el puntaje *promedio* del ICCS) y una desviación estándar de 100. Igualmente, todas las muestras nacionales fueron ponderadas. Los detalles sobre los procedimientos para el establecimiento de las escalas para los ítems de la prueba aparecerán en el informe técnico (Schulz, Ainley & Fraillon, de próxima aparición).

El desarrollo de la escala de habilidad descrita en el ICCS se basó en los contenidos y las dificultades graduadas de los ítems. Inicialmente, el equipo de investigación elaboró descriptores para cada ítem del instrumento de evaluación. Éstos detallaban el contenido y los procesos cognitivos valorados en cada uno. Luego, los descriptores se ordenaron de acuerdo con su dificultad para producir un mapa de ítems. El análisis de este mapa y de los datos de logro de los estudiantes estableció los niveles de desempeño, los cuales tenían un rango de 84 puntos y cortes en 395, 479 y 563 puntos. Los resultados de los alumnos inferiores a 395 puntos indican un desempeño en el conocimiento de cívica y ciudadanía por debajo del nivel mínimo establecido para el instrumento de evaluación.

Las explicaciones de los niveles de desempeño son una síntesis de los descriptores de los ítems que los conforman. En ellas se muestra la jerarquía del conocimiento cívico en términos del incremento en la “sofisticación” del conocimiento y el proceso cognitivo. Puesto que la escala se derivó empíricamente y no de un modelo específico de cognición, sus niveles crecientes representan contenidos y procesos de pensamiento cada vez más complejos, como se demostró a través del desempeño. Sin embargo, la escala no se extiende simplemente de contenidos sencillos en la base a razonamientos y análisis en la cima. Los procesos cognitivos de saber, razonar y analizar se pueden considerar en todos sus niveles, dependiendo de los temas a los que son aplicados.

La escala también incluye una síntesis de los elementos comunes del contenido de cívica y ciudadanía en cada nivel y las formas como los estudiantes lo utilizan usualmente. Cada nivel proporciona referencias sobre el grado hasta el cual los alumnos aprecian la inter-conectividad de los sistemas cívicos y el sentido que tienen del impacto de la participación cívica en sus comunidades. La escala refleja ampliamente el desarrollo que abarca desde los elementos concretos, familiares y mecánicos de la cívica y la ciudadanía hasta procesos institucionales y de política más complejos que determinan la forma de nuestras comunidades.

La escala es jerárquica, ya que el conocimiento cívico es más sofisticado a medida que el logro del estudiante aumenta en ella. Sin embargo, también es inclusiva, pues parte de la hipótesis de que cualquier alumno es capaz de demostrar un desempeño por debajo del nivel de logro que ha alcanzado. Aunque la escala no necesariamente describe una secuencia de aprendizaje, sí postula que el crecimiento de éste, por lo general, sigue ese orden.

Cada nivel de desempeño se ilustra con ejemplos de los tipos de aprendizaje de contenido y procesos cognitivos que los estudiantes emplean cuando responden los ítems de ese nivel.

La **Tabla 5** muestra la escala de conocimiento cívico del ICCS. Ésta incluye descripciones de sus contenidos y de la naturaleza de la progresión entre los niveles de desempeño.

Tabla 5. Lista de niveles de desempeño con textos que esbozan el tipo de conocimiento y comprensión en cada nivel

<p>Nivel 3: 563 puntos o más</p> <p>Los estudiantes ubicados en el nivel 3 asocian los procesos de organización e influencia social y política con los mecanismos legales e institucionales utilizados para controlarlos. Generan hipótesis precisas sobre los beneficios, motivaciones y resultados probables de las políticas institucionales y las acciones de los ciudadanos. Integran, justifican y evalúan posiciones, políticas o leyes con base en los principios que las fundamentan. Además, están familiarizados con fuerzas económicas internacionales amplias y con la naturaleza estratégica de la participación activa.</p> <p><i>Por ejemplo, los estudiantes del nivel 3:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifican objetivos estratégicos probables de un programa de consumo ético. • Sugieren mecanismos por los cuales el debate público abierto y la comunicación pueden beneficiar a la sociedad. • Sugieren beneficios relacionados con la comprensión cognitiva intercultural difundida en la sociedad. • Justifican la separación de los poderes judicial y parlamentario. • Relacionan los principios de gobierno justo y equitativo con las leyes concernientes a la entrega de donaciones económicas a los partidos políticos. • Evalúan una política con respecto a la igualdad y la inclusión. • Identifican la principal característica de las economías de mercado libre y la propiedad de empresas multinacionales.
<p>Nivel 2: 479 a 562 puntos</p> <p>Los estudiantes que se ubican en el nivel 2 están familiarizados con el concepto de democracia representativa como sistema político. Reconocen las formas como las instituciones y las leyes pueden ser utilizadas para proteger y promover los valores y principios de una sociedad. Identifican el papel potencial de los ciudadanos como votantes en una democracia representativa y generalizan principios y valores a partir de ejemplos específicos de políticas y leyes (incluidos los derechos humanos). Además, comprenden la influencia que los ciudadanos activos pueden tener más allá de la comunidad local y deducen el papel que éstos cumplen en sociedades cívicas más amplias y en el mundo.</p> <p><i>Por ejemplo, los estudiantes del nivel 2:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Relacionan la independencia de una autoridad legal con el mantenimiento de la confianza pública en las decisiones tomadas por el Estado. • Generalizan, a partir de un contexto local, el riesgo económico de la globalización para los países en desarrollo. • Reconocen que los ciudadanos informados tienen mejores capacidades para tomar decisiones cuando votan en las elecciones. • Relacionan la responsabilidad de votar con la representatividad de una democracia. • Describen el papel principal de una legislatura o parlamento. • Definen el papel principal de una constitución. • Relacionan la responsabilidad de proteger el ambiente con las personas.
<p>Nivel 1: 395 a 478 puntos</p> <p>Los estudiantes ubicados en el nivel 1 están familiarizados con la igualdad, la cohesión social y la libertad como principios de la democracia y los asocian con ejemplos de situaciones cotidianas en las cuales éstos son protegidos o rechazados. También conocen los conceptos fundamentales del individuo como ciudadano activo: reconocen que es necesario que las personas obedezcan la ley; además, relacionan cursos de acción individuales con resultados probables y características personales con la capacidad de un sujeto para efectuar el cambio cívico.</p> <p><i>Por ejemplo, los estudiantes del nivel 1:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Relacionan la libertad de prensa con la exactitud de la información proporcionada por los medios al público. • Justifican el voto voluntario en el contexto de la libertad de expresión política. • Reconocen que los líderes democráticos deben tener conciencia de las necesidades de las personas sobre las cuales tienen autoridad. • Reconocen que la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas está diseñada para ser aplicada a todas las personas. • Identifican el valor de la Internet como herramienta comunicativa en la participación cívica. • Reconocen la motivación cívica detrás de un acto de consumismo ético.



El nivel 1 de la escala se caracteriza por el compromiso de los estudiantes con los principios fundamentales y los conceptos amplios que soportan la cívica y la ciudadanía. Los alumnos ubicados en él están familiarizados con sus “grandes ideas”, generalmente determinan con precisión qué es “justo” o “injusto” en los contextos cercanos y demuestran algún conocimiento de las operaciones más básicas de las instituciones cívicas y civiles. También son conscientes de que los ciudadanos pueden influir en su entorno local. Los factores clave que diferencian los logros del nivel 1 de los de niveles superiores se relacionan con el grado de especificidad del conocimiento de los estudiantes y con la cantidad de pensamiento mecánico y no relacional que expresan con respecto a las actividades de las instituciones cívicas y civiles.

Los estudiantes ubicados en el nivel 2 demuestran conocimientos y comprensiones específicas sobre las instituciones, los sistemas y los conceptos más profundos de la cívica y la ciudadanía. Por lo general, entienden la inter-conectividad de las instituciones cívicas y civiles, así como los procesos y sistemas a través de los cuales éstas funcionan (no sólo son capaces de identificar sus características más obvias). Los alumnos de este nivel también comprenden los vínculos entre los principios o las ideas clave y cómo éstas se aplican en la política o en contextos familiares cotidianos. Además, relacionan algunos procesos cívicos formales con su experiencia diaria y se dan cuenta que la influencia potencial (y, por inferencia, la responsabilidad) de los ciudadanos activos va más allá de su entorno local. Un factor esencial que diferencia el nivel 2 del 3 es el grado en que los estudiantes usan el conocimiento y la comprensión para evaluar y justificar políticas y acciones.

Los estudiantes ubicados en el nivel 3 demuestran conocimientos y comprensiones holísticas sobre los conceptos de la cívica y la ciudadanía. Hacen juicios evaluativos acerca de los méritos de las políticas y las acciones desde perspectivas determinadas, justifican posiciones o proposiciones y plantean hipótesis sobre resultados con base en su entendimiento de los sistemas y prácticas de la cívica y la ciudadanía. Además, comprenden que la ciudadanía activa es más un medio para lograr un fin en un contexto dado que una “respuesta automática”. Por tanto, estos alumnos son capaces de valorar los comportamientos de este tipo de ciudadanía a la luz de los resultados deseados.

Para tener una comprensión más clara de la naturaleza de los ítems de la escala, presentamos dos de ellos. Éstos muestran los tipos de preguntas que los estudiantes debían contestar en el ICCS e ilustran ejemplos de ítems y las respuestas correspondientes a los niveles de desempeño de la escala de conocimiento cívico del estudio.

El Ítem de ejemplo 1 (**Tabla 6**) es de respuesta construida. El instrumento de la prueba de conocimiento cívico del ICCS incluyó seis ítems de este tipo calificados por expertos de cada país, quienes fueron capacitados en los estándares internacionales⁷. La guía de codificación permitió la asignación de 0 (ningún crédito), 1 (crédito parcial) o 2 (crédito total) puntos para cada ítem de este estilo.

La **Tabla 6** muestra el porcentaje de estudiantes que alcanzaron cada nivel de crédito por respuesta. En la escala de conocimiento cívico del ICCS, la respuesta de crédito total (dos puntos) se localiza en el nivel de desempeño 3; y la de crédito parcial (un punto), en el 2.

En el Ítem de ejemplo 1 los estudiantes tenían que plantear dos beneficios del debate público para la sociedad. A los alumnos se les proporcionó una definición de este término, debido a que el foco del ítem estaba en el entendimiento del concepto más que en su definición. En algunas preguntas del ICCS, los ítems de respuesta construida permitieron a los estudiantes demostrar conocimientos y comprensiones relacionadas con nociones cívicas multifacéticas.

⁷ Dos expertos diferentes calificaron de manera independiente aproximadamente 100 cuadernillos por país, con el fin de evaluar la fiabilidad de la valoración. En los procedimientos de definición de escalas sólo se incluyeron los datos provenientes de los ítems construidos que tenían una confiabilidad superior al 75%.



Tabla 6. Ejemplos de ítems para publicación (abiertos) con porcentaje total de respuestas correctas y parámetros de los ítems

Ítem de ejemplo 1	País	Porcentaje en al menos 1 punto		Porcentaje en 2 puntos solamente	
<p>En un debate público la gente intercambia sus opiniones abiertamente. Éste se da en cartas a los periódicos, programas de televisión, opiniones de radio, foros de Internet y reuniones públicas. En él se pueden tratar temas locales, estatales, nacionales o internacionales.</p> <p>¿Cómo beneficia el debate público a la sociedad? Señale dos beneficios diferentes.</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>GUÍA DE CODIFICACIÓN</p> <p>Código 2</p> <p>Nivel de desempeño 3 en la escala de conocimiento del ICCS</p> <p>Se refiere a los beneficios clasificados en dos categorías diferentes de las cinco que aparecen en la siguiente lista:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejor conocimiento o comprensión de la esencia de un problema o situación. • Ofrece soluciones a los problemas o en un foro pueden surgir soluciones. • Aumenta la armonía social, la aceptación de las diferencias o la reducción de la frustración. • Aumenta la confianza o la motivación de la gente para participar en su sociedad. • Representa o pone en práctica el principio de libertad de expresión de las personas. <p>Código 1</p> <p>Nivel de desempeño 2 en la escala de conocimiento del ICCS</p> <p>Se refiere a beneficios que sólo se clasifican en una de las cinco categorías de la lista (se incluyen respuestas en las que se dan diferentes ventajas de la misma categoría).</p>	Austria	58	(2,4)	20	(2,0)
	Bélgica (Flamenca)	63	(2,2)	19	(1,4)
	Bulgaria	72	(2,4)	24	(1,7)
	Chile	70	(1,5)	21	(1,1)
	Chipre	58	(1,9)	10	(1,1)
	Colombia	58	(1,3)	16	(1,2)
	Corea ¹	86	(0,9)	42	(1,2)
	Dinamarca	83	(1,4)	38	(1,6)
	Eslovaquia ²	83	(1,2)	34	(1,7)
	Eslovenia	69	(1,5)	18	(1,3)
	España	68	(1,6)	15	(1,3)
	Finlandia	60	(1,5)	13	(1,0)
	Grecia	54	(1,9)	15	(1,3)
	Guatemala ¹	65	(1,6)	15	(1,0)
	Inglaterra ‡	59	(1,7)	15	(1,2)
	Irlanda	79	(1,5)	28	(1,4)
	Italia	75	(1,8)	23	(1,4)
	Liechtenstein	42	(4,5)	6	(2,3)
	Lituania	67	(1,6)	17	(1,3)
	Malta	59	(2,7)	20	(2,0)
<p>Código 1</p> <p>Nivel de desempeño 2 en la escala de conocimiento del ICCS</p> <p>Se refiere a beneficios que sólo se clasifican en una de las cinco categorías de la lista (se incluyen respuestas en las que se dan diferentes ventajas de la misma categoría).</p>	México	66	(1,1)	23	(1,0)
	Noruega †	71	(1,5)	18	(1,3)
	Nueva Zelanda †	69	(1,9)	25	(1,5)
	Paraguay ¹	48	(2,5)	7	(1,1)
	Polonia	83	(1,5)	32	(1,4)
	República Checa †	73	(1,0)	19	(1,1)
	Rusia	79	(1,9)	25	(1,4)
	Suecia	73	(1,5)	22	(1,2)
	Suiza †	54	(1,8)	9	(1,2)
	Tailandia †	57	(1,5)	11	(0,8)
	Taipei	76	(0,9)	27	(1,1)
	Promedio ICCS	67	(0,3)	20	(0,2)
	Países que no satisfacen los requisitos de la muestra				
	Hong Kong	69	(2,6)	14	(2,0)
	Países Bajos	37	(2,7)	4	(0,8)

Notas:

() Error estándar.

† Sólo cumplió las orientaciones para las tasas de participación de la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

‡ Casi cumplió las orientaciones para la participación en la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

¹ El país evaluó la misma cohorte de estudiantes, pero al comienzo del siguiente año escolar.

² La población nacional esperada no cubrió toda la población internacional deseada.



El Ítem de ejemplo 1 tiene cinco categorías diferentes de respuesta que pueden obtener créditos. A los estudiantes que generaron respuestas indicativas de dos categorías distintas se les otorgó crédito total (dos puntos) y se ubicaron en el nivel de desempeño 3 en la escala de conocimiento cívico del ICCS.

En ese ítem dar más de una respuesta aceptable indica que el estudiante está desarrollando su capacidad para formular argumentos con base en dos o más ideas o perspectivas. En esta pregunta no es necesario que los alumnos formulen una explicación compleja, pero sí que demuestren habilidad para identificar algunos de los pilares que pueden conducir a ésta. El reconocimiento del beneficio del debate público para la sociedad requiere que los estudiantes consideren un contexto más amplio que el de sus comunidades locales y altamente familiares y que asocien las acciones de los ciudadanos con sus posibles efectos.

En promedio, el 20% de los estudiantes de las naciones participantes obtuvo crédito total en este ítem. Los porcentajes de logro en este nivel oscilaron entre el 6% y el 42%. (Es necesario tener en cuenta que calculamos el *promedio* del ICCS en ésta y en todas las tablas siguientes como el promedio de los resultados nacionales para aquellos países que cumplieron con los requisitos de participación en la muestra y administración de la prueba, además de las condiciones de codificación).

Los estudiantes que en el Ítem de ejemplo 1 plantearon un beneficio del debate público para la sociedad obtuvieron crédito parcial (un punto). Esto muestra un estándar de desempeño de nivel 1 en la escala de conocimiento cívico del ICCS. (El beneficio formulado por el alumno podía relacionarse con cualquiera de las cinco categorías de la lista de la guía de codificación y se consideró como un indicativo del conocimiento de un concepto desde una sola perspectiva). En el conjunto de países, en promedio, el 67% de los estudiantes fue capaz de conseguir, por lo menos, un crédito parcial (es decir, se les asignó crédito parcial o total). En las naciones, el rango de los porcentajes varió entre el 42% y el 86%.

El Ítem de ejemplo 2 (**Tabla 7**), de selección múltiple, fue el primero de los dos de una unidad relacionada con el contexto establecido por el material de estímulo. El texto de estímulo de este ítem proporcionó a los estudiantes un contexto y un ejemplo de consumismo ético. Los alumnos debían interpretar la motivación fundamental para la acción cívica en la medida en que ésta se relacionaba con un ejemplo familiar de tratamiento “injusto” de las personas en el ámbito internacional.

La tabla muestra el porcentaje de estudiantes que contestó adecuadamente la pregunta (la respuesta correcta se indica con un asterisco al final de la opción de selección múltiple). Los estudiantes que acertaron cumplieron con un estándar de desempeño de nivel 1 en la escala de conocimiento cívico del ICCS. En promedio, el 73% de los alumnos de los países participantes logró crédito total en este ítem. El rango de porcentajes varió entre 38% y 92%.



Tabla 7. Ejemplos de ítems para publicación (selección múltiple) con porcentaje total de respuestas correctas y parámetros de los ítems

Ítem de ejemplo 2	País	Porcentaje de respuestas correctas	
<p><Nombre masculino> compra zapatos nuevos para la escuela. Después <nombre masculino> se entera que éstos fueron producidos por una compañía que emplea niños para hacerlos en una fábrica y les paga muy poco dinero por su trabajo. <Nombre masculino> dice que no se pondrá más esos zapatos.</p> <p>Nivel 1 de desempeño en la escala de conocimiento del ICCS</p> <p>¿Por qué <nombre masculino> se niega a ponerse sus zapatos nuevos?</p> <p><input type="checkbox"/> Él piensa que los zapatos hechos por niños no durarán mucho.</p> <p><input type="checkbox"/> Él no quiere apoyar a la compañía que los hizo.*</p> <p><input type="checkbox"/> Él no quiere apoyar a los niños que los hicieron.</p> <p><input type="checkbox"/> Él está disgustado porque pagó por los zapatos más de lo que realmente valen.</p>	Austria	79	(1,4)
	Bélgica (Flamenca)	81	(1,3)
	Bulgaria	73	(1,7)
	Chile	75	(1,6)
	Chipre	52	(1,5)
	Colombia	74	(1,4)
	Corea ¹	77	(1,1)
	Dinamarca	91	(0,7)
	Eslovaquia ²	61	(2,0)
	Eslovenia	75	(1,5)
	España	82	(1,6)
	Estonia	72	(1,6)
	Finlandia	92	(0,8)
	Grecia	73	(1,4)
	Guatemala ¹	57	(2,1)
	Indonesia	38	(1,5)
	Inglaterra ‡	82	(1,3)
	Irlanda	85	(1,3)
	Italia	85	(1,0)
	Letonia	74	(1,4)
	Liechtenstein	83	(2,4)
	Lituania	74	(1,4)
	Luxemburgo	74	(1,3)
	Malta	72	(1,7)
	México	61	(1,2)
	Noruega †	84	(1,5)
	Nueva Zelanda †	82	(1,4)
	Paraguay ¹	56	(1,9)
	Polonia	76	(1,4)
	República Checa †	67	(1,2)
	República Dominicana	45	(1,4)
	Rusia	75	(1,1)
	Suecia	86	(1,0)
	Suiza †	85	(1,3)
	Tailandia †	57	(1,5)
	Taipei	67	(1,1)
	Promedio ICCS	73	(0,2)
	Países que no satisfacen los requisitos de la muestra		
	Hong Kong	73	(1,7)
	Países Bajos	72	(2,9)

Notas:

() Error estándar.

† Sólo cumplió las orientaciones para las tasas de participación de la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

‡ Casi cumplió las orientaciones para la participación en la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

¹ El país evaluó la misma cohorte de estudiantes, pero al comienzo del siguiente año escolar.

² La población nacional esperada no cubrió toda la población internacional deseada.



Comparación del conocimiento cívico entre los países

La **Tabla 8** muestra las distribuciones del logro de los estudiantes en la prueba de conocimiento cívico para todos los países. Los promedios de las naciones en la escala de este conocimiento oscilaron entre 380 y 576 puntos. Por consiguiente, el rango va desde desempeños por debajo del nivel 1 hasta los del nivel 3. La amplitud fue equivalente a casi dos desviaciones estándar.

Los países tuvieron diferentes distribuciones de los puntajes de los estudiantes. Este patrón puede observarse en la **Tabla 8**, donde la longitud de las barras muestra esa distribución en cada nación. Este despliegue pareció no tener relación con el puntaje promedio en la escala de cada país. La variación en los puntajes en conocimiento cívico de los alumnos dentro de las naciones fue mayor que aquella entre los países⁸; en la mayoría, la distancia entre el 5% de los puntajes más bajo y el 95% más alto fue de aproximadamente 300 puntos.

En la **Tabla 8** también podemos ver que entre los países existe alguna variación en la edad promedio de los estudiantes del grado objetivo (octavo). Ésta osciló entre 13,7 y 15,5 años, aunque pocas naciones se ubicaron en los extremos de este rango. La relación entre la edad de los alumnos y los puntajes en conocimiento cívico es compleja, ya que varía dentro de los países y entre ellos. Esta correspondencia se desarrollará en detalle en el informe internacional ampliado del ICCS (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, de próxima aparición).

Los puntajes promedio de cuatro países –Austria, Lituania, Rusia y España– no presentaron diferencias estadísticamente importantes respecto del promedio ICCS (500 puntos), los de 14 naciones estuvieron por debajo de éste y los de 18 países fueron más altos. La diferencia entre el cuartil inferior y el superior (es decir, el área que cubre la mitad intermedia de los promedios de las naciones) fue de 60 puntos de la escala (más de media desviación estándar).

Una leve evidencia de agrupamiento de países se puede ver en algunos puntos de la escala donde las diferencias entre los promedios de naciones adyacentes fueron mayores que la variación típica de la escala. Por ejemplo, en su parte superior, 17 puntos cubren la extensión de los puntajes promedio en Finlandia, Dinamarca, Corea y Taipéi, seguidos por una brecha de 22 puntos hasta el siguiente país, Suecia.

Tabla 8. Promedios nacionales de conocimiento cívico por años de escolaridad y edad promedio, y gráfico de percentiles

País	Años de escolaridad	Edad promedio	Puntajes promedio		
Finlandia	8	14,7	576	(2,4)	▲
Dinamarca †	8	14,9	576	(3,6)	▲
Corea ¹	8	14,7	565	(1,9)	▲
Taipéi	8	14,2	559	(2,4)	▲
Suecia	8	14,8	537	(3,1)	▲
Polonia	8	14,9	536	(4,7)	▲
Irlanda	8	14,3	534	(4,6)	▲
Suiza †	8	14,7	531	(3,8)	▲
Liechtenstein	8	14,8	531	(3,3)	▲
Italia	8	13,8	531	(3,3)	▲
Eslovaquia ²	8	14,4	529	(4,5)	▲
Estonia	8	15,0	525	(4,5)	▲
Inglaterra ‡	9	14,0	519	(4,4)	▲
Nueva Zelanda †	9	14,0	517	(5,0)	▲
Eslovenia	8	13,7	516	(2,7)	▲
Noruega †	8	13,7	515	(3,4)	▲

⁸ Un modelo jerárquico lineal de tres niveles (estudiantes, escuelas y países) basado en 34 países con una muestra de colegios suficientemente grande indicó que el 54% de la variación total en los puntajes en conocimiento cívico estaba dentro de las escuelas, el 23% entre éstas y el 23% entre los países.



País	Años de escolaridad	Edad promedio	Puntajes promedio		
Bélgica (Flamenca) †	8	13,9	514	(4,7)	▲
República Checa †	8	14,4	510	(2,4)	▲
Rusia	8	14,7	506	(3,8)	
Lituania	8	14,7	505	(2,8)	
España	8	14,1	505	(4,1)	
Austria	8	14,4	503	(4,0)	
Malta	9	13,9	490	(4,5)	▼
Chile	8	14,2	483	(3,5)	▼
Letonia	8	14,8	482	(4,0)	▼
Grecia	8	13,7	476	(4,4)	▼
Luxemburgo	8	14,6	473	(2,2)	▼
Bulgaria	8	14,7	466	(5,0)	▼
Colombia	8	14,4	462	(2,9)	▼
Chipre	8	13,9	453	(2,4)	▼
México	8	14,1	452	(2,8)	▼
Tailandia †	8	14,4	452	(3,7)	▼
Guatemala ¹	8	15,5	435	(3,8)	▼
Indonesia	8	14,3	433	(3,4)	▼
Paraguay ¹	9	14,9	424	(3,4)	▼
República Dominicana	8	14,8	380	(2,4)	▼
Países que no satisfacen los requisitos de la muestra					
Hong Kong	8	14,3	554	(5,7)	
Países Bajos	8	14,3	494	(7,6)	

▲ Logro significativamente más alto que el promedio del ICCS.

▼ Logro significativamente más bajo que el promedio del ICCS.

Notas:

() Error estándar.

† Sólo cumplió las orientaciones para las tasas de participación de la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

‡ Casi cumplió las orientaciones para la participación en la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

¹ El país evaluó la misma cohorte de estudiantes, pero al comienzo del siguiente año escolar.

² La población nacional esperada no cubrió toda la población internacional deseada.

En la **Tabla 9**, los países aparecen en orden descendente de acuerdo con los porcentajes de estudiantes con puntajes que los ubicaron en el nivel de desempeño 3. No es sorprendente que la ubicación de las naciones en esta tabla sea muy similar a la de la **Tabla 8**, donde están organizadas de manera descendente según el puntaje promedio (las leves diferencias se deben a diversas distribuciones de alumnos en los niveles dentro de los países con puntajes promedio similares en conocimiento cívico).

Los datos de la **Tabla 9** muestran que en todos países el 84% de los estudiantes logró puntajes que los ubicaron en los niveles de desempeño 1, 2 y 3 de conocimiento cívico y que, en general, la distribución de los puntajes de los alumnos se dio dentro de los niveles 2 y 3. En 13 países el nivel 3 tuvo el porcentaje más alto de estudiantes; en otros 13, la mayoría se ubicó en el 2. En 22 naciones, más del 60% de los alumnos obtuvo puntajes que los situaron en los niveles 2 y 3. En dos, el porcentaje más alto de estudiantes estuvo por debajo del nivel 1; y en ocho, en el nivel 1. En siete países, más del 60% de los alumnos se ubicó en el nivel 1 o debajo de éste.

La **Tabla 9** también muestra las grandes diferencias en la distribución de los puntajes en conocimiento cívico entre los países. Las cuatro naciones con los puntajes promedio más altos en la **Tabla 8** fueron las mismas que en la **Tabla 9** tuvieron más del 50% de estudiantes en el nivel 3 y 80% o más en los niveles 2 y 3. En contraste, en los cuatro países con los puntajes promedio más bajos, más del 70% de los alumnos se ubicó en el nivel 1 o debajo de éste.

El primer estudio de Educación Cívica de la IEA, realizado en 1971, mostró que los niños obtenían puntajes significativamente más altos que las niñas en la prueba de conocimiento



cívico y que las variaciones eran más amplias entre los estudiantes mayores (Torney et al., 1975). En 1999, el estudio CIVED encontró diferencias menores de género entre los alumnos de los grados inferiores de secundaria (Torney-Purta et al., 2001). Sin embargo, entre los estudiantes de los grados superiores, los hombres tendían a tener puntajes más altos que las mujeres en la escala de alfabetización económica (Amadeo et al., 2002).

Tabla 9. Porcentajes de estudiantes en cada nivel de desempeño en los países participantes

País	Por debajo del nivel 1		Nivel 1		Nivel 2		Nivel 3	
	(menos de 395 puntos)		(de 395 a 479 puntos)		(de 479 a 563 puntos)		(563 puntos y más)	
Finlandia	2	(0,3)	10	(0,7)	30	(1,2)	58	(1,3)
Dinamarca †	4	(0,5)	13	(0,8)	27	(1,1)	56	(1,6)
Corea ¹	3	(0,3)	12	(0,6)	32	(0,9)	54	(1,1)
Taipei	5	(0,4)	15	(0,8)	29	(1,0)	50	(1,3)
Liechtenstein	8	(1,4)	18	(1,9)	30	(2,4)	45	(2,0)
Irlanda	10	(1,1)	20	(1,4)	29	(1,2)	41	(1,8)
Polonia	9	(1,0)	19	(1,1)	31	(1,0)	41	(2,0)
Suecia	8	(0,8)	21	(0,9)	32	(1,1)	40	(1,4)
Italia	7	(0,7)	20	(1,0)	35	(1,0)	38	(1,5)
Eslovaquia ²	7	(0,9)	22	(1,4)	34	(1,4)	37	(2,2)
Suiza †	6	(0,8)	21	(1,5)	37	(1,3)	37	(1,8)
Estonia	8	(1,1)	22	(1,3)	34	(1,4)	36	(2,1)
Nueva Zelanda †	14	(1,2)	22	(1,5)	28	(1,4)	35	(2,1)
Inglaterra ‡	13	(1,2)	22	(0,9)	31	(1,2)	34	(1,6)
Noruega †	11	(0,9)	24	(1,1)	33	(1,1)	32	(1,3)
Eslovenia	9	(0,9)	25	(1,1)	36	(1,2)	30	(1,2)
Bélgica (Flamenca) †	8	(1,2)	24	(1,7)	39	(1,6)	29	(2,1)
Austria	15	(1,4)	25	(1,2)	32	(1,2)	29	(1,4)
República Checa †	10	(0,7)	27	(1,0)	36	(1,1)	28	(1,1)
España	11	(1,3)	26	(1,3)	37	(1,5)	26	(1,8)
Rusia	10	(0,9)	29	(1,5)	36	(1,2)	26	(1,8)
Lituania	9	(0,8)	28	(1,2)	39	(1,2)	24	(1,3)
Malta	17	(1,6)	26	(1,8)	33	(1,9)	24	(2,3)
Grecia	22	(1,7)	28	(1,3)	29	(1,1)	21	(1,4)
Bulgaria	27	(1,8)	26	(1,5)	27	(1,6)	20	(1,9)
Chile	16	(1,3)	33	(1,2)	32	(1,3)	19	(1,1)
Luxemburgo	22	(1,2)	30	(1,0)	29	(0,8)	19	(0,6)
Letonia	15	(1,6)	33	(1,3)	35	(1,7)	16	(1,4)
Chipre	28	(1,0)	32	(1,0)	27	(1,0)	13	(0,9)
Colombia	21	(1,3)	36	(1,0)	32	(1,1)	11	(0,8)
México	26	(1,3)	36	(1,1)	27	(1,0)	10	(0,8)
Tailandia †	25	(1,6)	38	(1,4)	29	(1,6)	8	(1,1)
Paraguay ¹	38	(1,9)	35	(1,6)	20	(1,2)	7	(0,7)
Guatemala ¹	30	(1,7)	42	(1,6)	22	(1,4)	5	(1,2)
Indonesia	30	(1,9)	44	(1,5)	22	(1,3)	3	(0,7)
República Dominicana	61	(1,6)	31	(1,3)	7	(0,6)	1	(0,2)
Promedio ICCS	16	(0,2)	26	(0,2)	31	(0,2)	28	(0,2)
Los países se clasificaron en orden descendente según los porcentajes del nivel 3.								
Países que no satisfacen los requisitos de la muestra								
Hong Kong	7	(1,2)	14	(1,4)	30	(1,5)	50	(2,6)
Países Bajos	15	(2,7)	28	(2,4)	33	(2,3)	24	(3,0)

Notas:

() Error estándar.

† Sólo cumplió las orientaciones para las tasas de participación de la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

‡ Casi cumplió las orientaciones para la participación en la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

¹ El país evaluó la misma cohorte de estudiantes, pero al comienzo del siguiente año escolar.

² La población nacional esperada no cubrió toda la población internacional deseada.



La **Tabla 10** muestra los puntajes promedio en conocimiento cívico por género en cada país. Los de las niñas fueron más altos que los de los niños, tanto en el total de las naciones como en la mayoría de los países. El puntaje promedio internacional de las mujeres fue 511 y el de los varones, 489, lo cual muestra una diferencia estadísticamente significativa de 22 puntos. En 31 naciones, los puntajes de las primeras fueron más altos y con variaciones estadísticamente importantes frente a los de los segundos. En Bélgica (Flamenca), Colombia, Guatemala, Liechtenstein y Suiza las diferencias en los promedios de ambos géneros no fueron relevantes. La magnitud de las diferencias entre el logro de las niñas y los niños dentro de los países se extendió hasta 48 puntos de la escala. No hubo evidencia de relaciones sistemáticas entre esa magnitud y la ubicación geográfica o el puntaje promedio de la escala.

Tabla 11. Diferencias de género en conocimiento cívico

País	Puntaje promedio niñas		Puntaje promedio niños		Diferencia valor absoluto (niñas-niños)		Diferencia de género
Guatemala ¹	435	(4,2)	434	(4,3)	-2	(3,7)	
Colombia	463	(3,1)	461	(4,0)	-3	(4,1)	
Bélgica (Flamenca) †	517	(5,3)	511	(5,6)	-6	(5,8)	
Suiza †	535	(3,0)	528	(5,5)	-7	(4,6)	
Dinamarca †	581	(3,4)	573	(4,5)	-8	(3,5)	
Luxemburgo	479	(2,8)	469	(3,4)	-10	(4,5)	
Liechtenstein	539	(6,4)	526	(6,2)	-12	(10,4)	
Chile	490	(4,3)	476	(4,2)	-14	(4,8)	
Austria	513	(4,6)	496	(4,5)	-16	(4,7)	
Eslovaquia ²	537	(5,4)	520	(4,4)	-18	(4,2)	
República Checa †	520	(3,0)	502	(2,4)	-18	(2,8)	
Italia	540	(3,4)	522	(3,9)	-18	(3,3)	
Indonesia	442	(3,9)	423	(3,5)	-19	(3,0)	
España	514	(4,2)	496	(4,8)	-19	(3,6)	
Inglaterra ‡	529	(6,1)	509	(6,1)	-20	(8,5)	
Rusia	517	(4,3)	496	(3,8)	-21	(3,4)	
Suecia	549	(3,4)	527	(4,2)	-21	(4,5)	
Irlanda	545	(4,8)	523	(6,0)	-22	(6,2)	
Corea ¹	577	(2,4)	555	(2,3)	-22	(3,0)	
Noruega †	527	(3,7)	504	(4,5)	-23	(4,4)	
México	463	(3,2)	439	(3,1)	-24	(2,9)	
República Dominicana	392	(2,8)	367	(2,7)	-25	(2,7)	
Bulgaria	479	(5,2)	454	(6,1)	-26	(5,3)	
Taipei	573	(2,7)	546	(2,7)	-26	(2,5)	
Finlandia	590	(2,9)	562	(3,5)	-28	(4,3)	
Paraguay ¹	438	(4,1)	408	(3,9)	-29	(4,6)	
Eslovenia	531	(2,6)	501	(3,9)	-30	(4,0)	
Letonia	497	(3,7)	466	(5,0)	-30	(3,7)	
Nueva Zelanda †	532	(5,9)	501	(6,4)	-31	(7,5)	
Grecia	492	(4,8)	460	(5,1)	-32	(4,5)	
Polonia	553	(4,5)	520	(5,5)	-33	(4,3)	
Estonia	542	(4,8)	509	(4,9)	-33	(3,9)	
Malta	507	(7,7)	473	(3,6)	-34	(8,2)	
Lituania	523	(2,9)	488	(3,4)	-35	(3,0)	
Chipre	475	(2,7)	435	(3,2)	-40	(3,7)	
Tailandia †	474	(3,9)	426	(4,5)	-48	(4,5)	



País	Puntaje promedio niñas		Puntaje promedio niños		Diferencia valor absoluto (niñas-niños)		Diferencia de género
Promedio ICCS	511	(0,7)	489	(0,7)	-22	(0,8)	
Países que no satisfacen los requisitos de la muestra							
Hong Kong	564	(6,5)	543	(8,3)	-21	(9,8)	
Países Bajos	497	(6,6)	490	(10,4)	-7	(7,9)	

Diferencia de género estadísticamente significativa en el nivel 0,05.

Diferencia de género no estadísticamente significativa.

Notas:

() Error estándar.

† Sólo cumplió las orientaciones para las tasas de participación de la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

‡ Casi cumplió las orientaciones para la participación en la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

¹ El país evaluó la misma cohorte de estudiantes, pero al comienzo del siguiente año escolar.

² La población nacional esperada no cubrió toda la población internacional deseada.

Cambios en el conocimiento cívico

Todos los países del ICCS respondieron los ítems de anclaje con CIVED. La calificación de éstos formó parte de los valores totales de la escala ICCS. Dieciocho de las naciones que participaron en CIVED también lo hicieron en el ICCS; 17 usaron la misma traducción de los ítems en ambos estudios con el fin de realizar una comparación del desempeño a través del tiempo.

Dos países, Inglaterra y Suecia, examinaron a los estudiantes en diferentes momentos del año escolar en CIVED y en el ICCS: el primero evaluó a los alumnos del grado objetivo (novenio) al comienzo del siguiente año académico (cerca de un año y medio más tarde); el segundo lo hizo al inicio del año escolar para su grado objetivo (octavo). Por tanto, mientras que en Inglaterra los estudiantes que participaron en CIVED eran, aproximadamente, año y medio mayores que los evaluados en ICCS; en Suecia eran un año y medio más jóvenes. Los resultados de estas dos naciones se presentan en una sección aparte de la **Tabla 11**; no los incluimos en las estadísticas totales debido a los efectos desconocidos de estas diferencias de edad entre los alumnos de ambos estudios.

Por lo anterior, el número de países para los cuales pudimos realizar comparaciones válidas entre CIVED y el ICCS fue 15. De igual manera, basamos el cotejo del desempeño de los estudiantes a través del tiempo en 15 de los 17 ítems de anclaje, los cuales fueron incluidos como un bloque intacto en la prueba del ICCS. Debido a la ampliación del marco de evaluación desde el CIVED (ver Schulz et al., 2008) y a que el material de anclaje estaba compuesto casi en su totalidad por ítems que medían el subdominio de conocimiento cívico de CIVED, las únicas comparaciones realizadas se dieron en esta subescala.

Al comparar los puntajes de los estudiantes en CIVED y en el ICCS es importante tener en cuenta el cambio en el diseño de la prueba. Mientras que en el primer estudio los alumnos recibieron un cuadernillo en el que cada ítem sólo aparecía en una posición; en el segundo se utilizó un diseño equilibrado en el cual cada ítem de anclaje se ubicaba en posiciones diversas en tres cuadernillos distintos. Esta variación tuvo implicaciones en la valoración de las dificultades relativas de los ítems. Los detalles sobre la revisión de las características y “*equating*” de los ítems de anclaje se presentarán en el informe técnico del ICCS (Schulz, Ainley & Fraillon, de próxima aparición).

Utilizamos los mismos parámetros de ítems que en CIVED para calibrar los datos de la prueba del ICCS. Luego los transformamos a la misma métrica utilizada en CIVED para reportar los resultados de la escala de conocimiento cívico (ésta tuvo un promedio de 100 y una desviación estándar de 20 puntos para los 28 países participantes en el estudio de 1999, los cuales también fueron ponderados). Además, reconocimos la incertidumbre asociada al hecho de tener un



número limitado de ítems sobre los cuales equiparar las dos pruebas mediante la inclusión, dentro del error estándar para las diferencias, de un componente de fallas para el error de anclaje (ver Monseur & Berezner, 2007). Los procedimientos de “equating” se describirán con mayor detalle en el informe técnico del ICCS (Schulz, Ainley & Fraillon, de próxima aparición).

En 1999, el puntaje promedio en la escala de conocimiento cívico para el conjunto de 15 países fue de 100 puntos; para las mismas naciones en el ICCS 2009 fue de 96. Esta diferencia se traduce en una disminución global (estadísticamente significativa) de cuatro puntos en el desempeño promedio en los ítems de la esa escala, lo equivalente a una quinta parte de la desviación estándar.

El puntaje promedio de la escala de conocimiento cívico para Eslovenia aumentó tres puntos entre los dos estudios. Siete países no presentaron diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes de 1999 y 2009 mientras que en siete naciones ocurrió una disminución importante en los promedios. El mayor descenso en el desempeño (11 puntos) se dio en Bulgaria.

Tabla 11. Cambios en el conocimiento cívico entre 1999 y 2009

País	Años de escolaridad	Puntaje promedio 2009	Promedio de edad 2009	Puntaje promedio 1999	Promedio de edad 1999	Diferencia entre 1999 y 2009	Diferencia 1999/2009
Eslovenia	9	104 (0,6)	14,7	102 (0,5)	14,8	3 (1,0)	
Finlandia	8	109 (0,7)	14,7	108 (0,7)	14,8	1 (1,1)	
Estonia	8	95 (0,9)	15,0	94 (0,5)	14,7	1 (1,2)	
Chile	8	89 (0,7)	14,2	89 (0,6)	14,3	0 (1,1)	
Lituania	8	94 (0,6)	14,7	94 (0,7)	14,8	0 (1,1)	
Italia	8	100 (0,7)	13,8	101 (0,7)	13,9	-1 (1,2)	
Letonia	8	91 (0,6)	14,8	92 (0,9)	14,5	-1 (1,2)	
Suiza (Alemana) †	8	94 (1,0)	14,8	95 (0,9)	15,0	-2 (1,5)	
Colombia	8	85 (0,6)	14,4	89 (0,8)	14,6	-4 (1,1)	
Noruega †~	9	97 (0,8)	14,7	103 (0,5)	14,8	-5 (1,1)	
Grecia	9	102 (0,8)	14,7	109 (0,7)	14,7	-7 (1,3)	
Polonia	8	103 (1,0)	14,9	112 (1,3)	15,0	-9 (1,8)	
Eslovaquia ¹	8	97 (1,1)	14,4	107 (0,6)	14,3	-10 (1,4)	
República Checa †	8	93 (0,5)	14,4	103 (0,8)	14,4	-10 (1,1)	
Bulgaria	8	88 (0,9)	14,7	99 (1,1)	14,9	-11 (1,5)	
Promedio		96 (0,0)	14,6	100 (0,0)	14,6	-4 (0,1)	
Países con diferentes periodos de estudio en 1999.							
Inglaterra ² ‡	9	90 (0,7)	14,0	96 (0,6)	14,7	-6 (1,1)	
Suecia	8	98 (0,8)	14,8	97 (0,8)	14,3	0 (1,2)	

Diferencia estadísticamente significativa en el nivel 0,05.

Diferencia no significativa estadísticamente.

Notas:

() Error estándar.

† Sólo cumplió las orientaciones para las tasas de participación de la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

‡ Casi cumplió las orientaciones para la participación en la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

~ En 1999, la tasa total de participación después del remplazo fue de menos del 75%.

¹ La población nacional esperada no cubrió toda la población internacional deseada.

² En 1999, el país estudió la misma cohorte de estudiantes, pero al comienzo del siguiente año escolar.

³ En 1999, el país estudió la misma cohorte de estudiantes, pero al comienzo del año escolar.



En ambos estudios, la edad promedio de los estudiantes de los 15 países incluidos en la comparación fue de 14,6 años. Los datos de la **Tabla 11** muestran pequeñas diferencias en este aspecto. El informe internacional ampliado del ICCS (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, de próxima aparición) analizará la relación entre la edad y las variaciones en el desempeño en CIVED y en el ICCS en lo que se refiere al conocimiento cívico.

Resumen de los resultados sobre el conocimiento cívico de los estudiantes

Las comparaciones de los puntajes promedio de conocimiento cívico mostraron una considerable variación dentro y entre los países participantes. En las cuatro naciones con mayores puntajes, más de la mitad de los estudiantes se ubicó en el nivel de desempeño 3, mientras que en los cuatro con menores puntajes, más del 70% se situó en el nivel 1 o debajo de éste.

Al comparar los resultados en conocimiento cívico de las niñas y los niños encontramos que las primeras obtuvieron puntajes más altos que los segundos en todos los países participantes y que, en la mayoría de casos, la diferencia fue estadísticamente significativa. Otro resultado relevante es el descenso de los puntajes promedio en conocimiento cívico entre 1999 y 2009 en el grupo de naciones que tenían datos comparables entre ambos estudios. Sólo un país tuvo un aumento estadísticamente importante entre los estudiantes de básica secundaria durante la década pasada.

4. Actitudes de los estudiantes y compromiso cívico

El marco de evaluación del ICCS definió cuatro dominios afectivo-conductuales: creencias de valor, actitudes, intenciones de comportamiento y comportamientos (Schulz et al., 2008). El cuestionario internacional del estudiante, conformado principalmente por ítems tipo Likert, permitió la evaluación de una amplia gama de componentes de estos dominios. La métrica de todas las escalas de los cuestionarios se ajustó a una media de 50 y a una desviación estándar de 10 para muestras nacionales igualmente ponderadas (el Apéndice C proporciona una descripción de la calibración de los ítems de ese instrumento). Resultados más detallados sobre el rango total de las creencias de valor, actitudes, intenciones de comportamiento y comportamientos de los alumnos se presentarán y analizarán en el informe internacional ampliado del ICCS (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, de próxima aparición).

En este informe incluimos solamente algunas medidas afectivo-conductuales. Los aspectos en los que nos enfocamos se relacionan con la pregunta de investigación 3 del ICCS: ¿cuál es el alcance del interés y el compromiso con la vida pública y política entre los adolescentes y qué factores dentro y entre los países se relacionan con ellos? En consecuencia, describimos y analizamos las actitudes hacia la equidad de género, la confianza en las instituciones cívicas seleccionadas y el apoyo a los partidos políticos. También presentamos los resultados de algunos indicadores clave de participación cívica, como el interés de los estudiantes en asuntos políticos y sociales, su involucramiento en la comunidad más amplia y en la escuela, así como la participación esperada en elecciones nacionales y en actividades políticas.

Confianza en las instituciones cívicas y apoyo a los partidos políticos

En los últimos 50 años varios expertos han realizado investigaciones sobre de la confianza en las instituciones. Algunas, como el Estudio de Valores Mundiales, se realizan periódicamente y permiten hacer comparaciones a través del tiempo. Todas muestran que, durante las últimas décadas del siglo XX, la credibilidad en las instituciones ha disminuido entre los adultos (por ejemplo, Newton & Norris, 2000), pero algunas señalan que este descenso es relativamente insignificante (por ejemplo, Fuchs & Klingemann, 1995). Inglehart (1997) distinguió entre la



confianza interpersonal generalizada y la confianza institucional, y consideró que esta última se relaciona más con factores culturales y económicos que con la estabilidad política. Klingemann (1999), sin embargo, mostró que los bajos niveles de credibilidad en las instituciones son típicos de las sociedades que recientemente han sufrido transiciones políticas.

En una investigación centrada en muestras pequeñas de estudiantes de cinco países, Hahn (1998) encontró que, generalmente, los alumnos tenían bajos niveles de confianza entre ellos. Los dos primeros estudios de educación cívica de la IEA realizados en 1971 y 1999 incluyeron ítems sobre la confianza en las instituciones del gobierno (Torney et al., 1975; Torney-Purta et al., 2001). En ambos, los niveles más bajos se daban entre los estudiantes mayores (Amadeo et al., 2002).

El cuestionario de estudiantes del ICCS incluyó un ítem en el que los alumnos debían valorar su confianza (“completamente”, “bastante”, “un poco”, “nada”) en una serie de instituciones cívicas, incluidos el gobierno nacional, los partidos políticos, los medios, las escuelas y las “personas en general”⁹.

La **Tabla 12** presenta los porcentajes de estudiantes que dijeron confiar “completamente” o “bastante” en el gobierno nacional, los partidos políticos, los medios (televisión, periódicos, radio), las escuelas y las personas en general¹⁰. En la mayoría de los países, los alumnos confían poco en los partidos políticos: en promedio, sólo el 41% respondió “completamente” o “bastante”.

Tabla 12. Porcentajes nacionales relacionados con la confianza de los estudiantes en diferentes instituciones cívicas y en la personas en general

País	Porcentaje de estudiantes que confían completamente o bastante en ...														
	gobierno nacional			partidos políticos			medios			escuelas			personas en general		
Austria	77	(0,9)	▲	48	(1,3)		53	(1,0)		67	(1,2)		64	(0,9)	
Bélgica (Flamenca) †	51	(1,0)	▼	35	(1,1)		48	(1,0)	▼	74	(1,2)		57	(1,1)	
Bulgaria	56	(1,3)		32	(1,2)		70	(1,1)		80	(1,0)		64	(1,1)	□
Chile	65	(1,0)	□	34	(1,0)		74	(0,7)	▲	80	(0,8)		52	(0,9)	□
Chipre	51	(0,9)	▼	31	(0,8)		57	(1,2)		57	(1,1)	▼	47	(0,9)	▼
Colombia	62	(1,2)		35	(1,1)		72	(1,0)	▲	87	(0,6)	▲	49	(0,9)	
Corea ¹	20	(0,7)	▼	18	(0,7)	▼	51	(0,8)		45	(0,8)	▼	39	(0,7)	▼
Dinamarca †	72	(1,0)	▲	56	(1,2)	▲	56	(1,0)		74	(1,1)		68	(0,8)	▲
Eslovaquia ²	57	(1,3)		31	(1,2)	▼	58	(1,1)		65	(1,2)		51	(1,3)	
Eslovenia	56	(1,4)		45	(1,3)		64	(1,1)		68	(1,2)		71	(0,9)	▲
España	62	(1,2)		40	(0,9)		69	(0,9)		82	(0,9)		59	(1,0)	
Estonia	62	(1,4)		23	(1,3)	▼	54	(1,0)		71	(1,2)		58	(1,0)	
Finlandia	82	(0,8)	▲	61	(1,0)	▲	80	(0,8)	▲	76	(1,0)		76	(0,8)	▲
Grecia	41	(1,2)	▼	25	(1,1)	▼	48	(1,0)	▼	73	(1,0)		57	(1,1)	
Guatemala ¹	45	(1,4)	▼	26	(1,0)	▼	70	(1,0)		88	(1,0)	▲	47	(1,1)	▼
Indonesia	96	(0,4)	▲	66	(1,1)	▲	75	(0,9)	▲	96	(0,4)	▲	77	(0,8)	▲
Inglaterra ‡	71	(0,9)		43	(1,2)		46	(1,2)	▼	73	(1,0)		52	(1,0)	
Irlanda	52	(1,0)	▼	40	(1,1)		48	(1,0)	▼	75	(0,9)		64	(1,0)	
Italia	74	(0,9)	▲	52	(1,1)	▲	81	(0,9)	▲	82	(0,8)		52	(1,0)	

9 Las valoraciones de los estudiantes sobre su confianza en el gobierno nacional y el local, las cortes de justicia, la policía, los partidos políticos y el congreso nacional también se utilizaron para derivar una escala de confianza general en las instituciones cívicas. Sus resultados, se publicarán en el informe internacional ampliado sobre el ICCS (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, de próxima aparición).

10 Cuando en este informe se presentan los promedios y porcentajes nacionales de los datos de los cuestionarios, señalamos los resultados que fueron significativamente diferentes (con $p < 0,05$) del promedio ICCS. También usamos un símbolo distinto para indicar resultados que están considerablemente (por ejemplo, tres puntos de la escala en el cuestionario o 10 puntos porcentuales) por encima o por debajo de ese promedio. La selección de estos umbrales corresponde a cerca de un tercio de una desviación estándar para estas variables



País	Porcentaje de estudiantes que confían completamente o bastante en ...													
	gobierno nacional			partidos políticos			medios			escuelas			personas en general	
Letonia	32	(1,2)	▼	25	(1,0)	▼	65	(1,3)		73	(1,2)		58	(1,1)
Liechtenstein	82	(2,1)	▲	64	(2,4)	▲	57	(2,5)		70	(2,4)		70	(2,4)
Lituania	54	(0,9)		33	(1,1)		67	(0,9)		80	(0,9)		66	(0,8)
Luxemburgo	72	(0,7)		48	(0,7)		62	(0,6)		70	(1,0)		64	(0,8)
Malta	62	(1,4)		55	(1,7)	▲	70	(1,1)		76	(1,7)		50	(1,3)
México	58	(1,0)		35	(1,0)		57	(0,8)		72	(0,9)		47	(0,8)
Noruega †	68	(1,1)		56	(1,0)	▲	51	(1,0)		72	(1,2)		52	(1,1)
Nueva Zelanda †	66	(1,0)		42	(1,2)		49	(1,3)	▼	68	(1,0)		58	(1,3)
Paraguay ¹	66	(1,3)		32	(0,9)		74	(1,5)	▲	88	(0,8)	▲	57	(1,0)
Polonia	36	(1,2)	▼	23	(1,1)	▼	52	(1,0)		63	(1,4)	▼	58	(1,0)
República Checa †	55	(0,9)		28	(0,8)	▼	65	(1,0)		73	(0,9)		63	(0,9)
República Dominicana	74	(1,3)	▲	51	(1,2)	▲	76	(1,0)	▲	88	(1,3)	▲	61	(1,3)
Rusia	88	(0,7)	▲	51	(0,9)		41	(1,0)	▼	84	(0,7)		51	(1,0)
Suecia	73	(1,2)	▲	60	(1,3)	▲	54	(0,9)		64	(1,2)	▼	67	(0,8)
Suiza †	69	(1,0)	□	46	(1,0)		54	(1,1)		67	(1,2)		64	(1,2)
Tailandia †	85	(0,8)	▲	61	(1,0)	▲	72	(0,9)	▲	91	(0,6)	▲	63	(0,9)
Taipei	44	(0,9)	▼	26	(0,8)	▼	43	(0,8)	▼	71	(1,0)		51	(0,9)
Promedio ICCS	62	(0,2)		41	(0,2)		61	(0,2)		75	(0,2)		58	(0,2)
Países que no satisfacen los requisitos de la muestra														
Hong Kong	70	(1,1)		38	(1,0)		42	(1,0)		75	(1,4)		30	(0,9)
Países Bajos	70	(2,2)		53	(1,7)		48	(1,2)		75	(1,4)		57	(1,3)

Porcentaje nacional

▼ Más de 10 puntos por debajo del promedio ICCS.

Significativamente por debajo del promedio ICCS.

▲ Más de 10 puntos por encima del promedio ICCS.

□ Significativamente por encima del promedio ICCS.

Notas:

() Error estándar.

† Sólo cumplió las orientaciones para las tasas de participación de la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

‡ Casi cumplió las orientaciones para la participación en la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

¹ El país evaluó la misma cohorte de estudiantes, pero al comienzo del siguiente año escolar.

² La población nacional esperada no cubrió toda la población internacional deseada.

En promedio, aproximadamente el 60% de los estudiantes de los países participantes en el ICCS expresó su confianza en sus gobiernos nacionales, los medios de comunicación y las personas; las tres cuartas partes manifestaron tener bastante confianza en las escuelas.

Los niveles más altos de credibilidad en el gobierno nacional se encontraron en Austria, Dinamarca, República Dominicana, Finlandia, Indonesia, Italia, Liechtenstein, Rusia, Suecia y Tailandia. Porcentajes considerablemente más bajos se registraron en Bélgica (Flamenca), Taipei, Chipre, Grecia, Guatemala, Irlanda, Corea, Letonia y Polonia. Los mayores porcentajes de estudiantes que confían en los partidos políticos están en Dinamarca, República Dominicana, Finlandia, Indonesia, Italia, Liechtenstein, Malta, Noruega, Suecia y Tailandia. Menos del 30% de los alumnos cree en estas instituciones en Taipei, República Checa, Estonia, Grecia, Guatemala, Polonia, Corea y Eslovaquia. Ningún país tuvo estudiantes que confiaran en los partidos políticos en el mismo grado en que lo hacen en el gobierno nacional.

Por lo general, se considera que la identificación con los partidos políticos está relacionada con la edad y se fortalece cuando ésta aumenta. Sin embargo, hay evidencia de que ahora los adolescentes tienen aún menos interés y compromiso con ellos que en el pasado (Dalton, 2002). También hay señales de que los grupos juveniles de los partidos políticos están perdiendo importancia como canales tradicionales para el reclutamiento (ver, por ejemplo, Hooghe, Stolle & Stouthuysen, 2004).



El ICCS incluyó dos preguntas sobre si los estudiantes tenían preferencia por algún partido político y, en caso afirmativo, hasta qué punto estaban a favor de éste (“un poco”, “en algún grado”, “mucho”). Adicionalmente, se diseñó la variable resultante con sus cuatro categorías para medir el nivel de apoyo a los partidos políticos.

La **Tabla 13** muestra los porcentajes de estudiantes en cada una de las cuatro categorías. Como es evidente, la proporción de alumnos que no tenían preferencias por un partido político varió considerablemente. En República Dominicana, Indonesia, Malta y México llegó a menos de un tercio; en Taipéi, República Checa, Inglaterra, Finlandia, Corea, Letonia, Lituania y Eslovaquia, a más de dos tercios. En promedio, en el conjunto de naciones, aproximadamente la mitad de los alumnos no expresó su predilección por algún partido.

Tabla 13. Porcentajes nacionales de apoyo de los estudiantes a los partidos políticos

País	Porcentaje de estudiantes a quienes...								
	no les gusta algún partido político más que otros			les gusta un partido político más que otro					
				un poco		en alguna medida		mucho	
Austria	37	(1,2)	▼	5	(0,4)	27	(0,8)	30	(1,1)
Bélgica (Flamenca) †	51	(1,1)		22	(0,9)	21	(0,8)	6	(0,4)
Bulgaria	62	(1,1)		6	(0,5)	19	(0,7)	14	(0,8)
Chile	59	(0,9)		8	(0,5)	24	(0,7)	9	(0,5)
Chipre	50	(0,9)	□	8	(0,5)	18	(0,8)	25	(0,9)
Colombia	52	(1,2)		12	(0,5)	26	(1,0)	10	(0,6)
Corea ¹	87	(0,5)	▲	4	(0,3)	7	(0,4)	2	(0,2)
Dinamarca †	50	(1,2)		7	(0,4)	26	(1,0)	17	(0,8)
Eslovaquia ²	68	(1,4)	▲	12	(0,7)	17	(0,8)	3	(0,5)
Eslovenia	61	(1,0)	□	8	(0,5)	22	(0,9)	9	(0,7)
España	49	(1,1)	□	5	(0,5)	28	(0,8)	18	(0,9)
Estonia	47	(1,5)	□	12	(0,6)	31	(1,2)	10	(0,8)
Finlandia	73	(0,9)	▲	7	(0,6)	16	(0,7)	5	(0,4)
Grecia	53	(1,1)		12	(0,7)	23	(0,8)	13	(0,8)
Guatemala ¹	44	(1,4)	□	10	(0,5)	25	(1,2)	20	(1,1)
Indonesia	25	(0,9)	▼	7	(0,4)	47	(1,1)	22	(0,8)
Inglaterra ‡	67	(1,3)	▲	7	(0,5)	18	(1,0)	7	(0,6)
Irlanda	56	(1,1)		9	(0,5)	23	(0,8)	12	(0,7)
Italia	55	(1,1)		8	(0,4)	25	(0,9)	12	(0,7)
Letonia	66	(1,3)	▲	8	(0,5)	21	(1,0)	5	(0,6)
Liechtenstein	46	(2,6)	□	7	(1,2)	22	(2,2)	24	(2,4)
Lituania	67	(1,0)	▲	9	(0,5)	21	(0,9)	4	(0,3)
Luxemburgo	61	(0,7)		5	(0,4)	21	(0,7)	13	(0,5)
Malta	28	(1,1)	▼	5	(0,7)	28	(1,2)	39	(1,1)
México	24	(0,8)	▼	29	(0,8)	32	(0,9)	15	(0,7)
Noruega †	46	(1,2)	□	11	(0,5)	31	(1,1)	12	(0,7)
Nueva Zelanda †	33	(1,1)	▼	11	(0,5)	31	(0,7)	25	(1,0)
Paraguay ¹	53	(1,1)		8	(0,6)	24	(0,9)	15	(1,0)
Polonia	60	(1,0)		5	(0,4)	25	(0,8)	10	(0,6)
República Checa †	66	(0,9)	▲	8	(0,5)	20	(0,7)	6	(0,4)
República Dominicana	23	(0,8)	▼	22	(0,7)	23	(1,3)	32	(1,1)
Rusia	42	(1,1)	▼	7	(0,4)	31	(0,9)	20	(1,0)
Suecia	45	(1,2)	□	11	(0,6)	31	(1,1)	13	(0,7)
Suiza †	48	(1,3)	□	7	(0,6)	28	(1,1)	17	(0,8)
Tailandia †	53	(0,9)		2	(0,3)	30	(0,8)	15	(0,8)
Taipéi	69	(0,9)	▲	7	(0,4)	16	(0,6)	7	(0,4)
Promedio ICCS	52	(0,2)		9	(0,1)	24	(0,2)	14	(0,1)



País	Porcentaje de estudiantes a quienes...							
	no les gusta algún partido político más que otros			les gusta un partido político más que otro				
				un poco		en alguna medida		mucho
Hong Kong	82	(1,2)		5	(0,4)	12	(0,9)	2 (0,3)
Países Bajos	53	(2,1)		12	(1,2)	29	(2,2)	6 (0,9)

Porcentaje nacional

▼ Más de 10 puntos por debajo del promedio ICCS.

Significativamente por debajo del promedio ICCS.

▲ Más de 10 puntos por encima del promedio ICCS.

□ Significativamente por encima del promedio ICCS.

Notas:

() Error estándar.

† Sólo cumplió las orientaciones para las tasas de participación de la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

‡ Casi cumplió las orientaciones para la participación en la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

¹ El país evaluó la misma cohorte de estudiantes, pero al comienzo del siguiente año escolar.

² La población nacional esperada no cubrió toda la población internacional deseada.

En la mayoría de los países, entre los estudiantes que tenían alguna preferencia, el grupo más grande (generalmente casi una cuarta parte) incluyó a aquellos que favorecían a un partido político “en algún grado”. En unas pocas naciones (Austria, Chipre, República Dominicana, Malta y Nueva Zelanda), cerca de una cuarta parte o más informó dar “mucho” apoyo a un partido en particular.

Actitudes hacia la equidad de género

El primer estudio de educación cívica de la IEA realizado en 1971 incluyó cuatro ítems que medían el apoyo a los derechos políticos de las mujeres. En 1999 CIVED utilizó seis ítems para observar las actitudes de los estudiantes hacia esos derechos (Torney-Purta et al., 2001). En ambos se encontró que las niñas los defendían más que los varones y estas conclusiones fueron consistentes con los resultados de otras investigaciones (Angvik & Borries, 1997; Furnham & Gunter, 1989; Hahn, 1998).

CIVED reveló que los estudiantes tendían a estar de acuerdo con afirmaciones a favor de la igualdad de derechos de las mujeres y a estar en desacuerdo con enunciados contrarios a este aspecto. Sin embargo, los países con un PIB per cápita más bajo y con tasas de desempleo más altas apoyaban menos los derechos políticos de las mujeres (Torney-Purta et al., 2001, p. 107).

ICCS incluyó siete ítems que medían las actitudes hacia la equidad de género, algunos idénticos o similares a los utilizados en CIVED. A los estudiantes se les pidió manifestarse “totalmente de acuerdo” (1), “de acuerdo” (2), “en desacuerdo” (3) o “totalmente en desacuerdo” (4) con las siguientes afirmaciones:

- Los hombres y las mujeres deben tener iguales oportunidades para participar en el gobierno.
- Los hombres y las mujeres deben tener los mismos derechos en todos los aspectos.
- Los hombres y las mujeres deben tener igual pago cuando realizan los mismos trabajos.
- Las mujeres deben permanecer fuera de la política.
- Cuando no hay muchos trabajos disponibles, los hombres deben tener más derecho a un trabajo que las mujeres.
- Los hombres están mejor calificados para ser líderes políticos que las mujeres.

Debido a que se aplicó una codificación inversa a los ítems formulados positivamente, las calificaciones más altas de la escala indican niveles más altos de apoyo a la equidad de género. La consistencia internacional de la escala fue alta, con una confiabilidad promedio (alfa de Cronbach) de 0,79 para la base de datos combinada del ICCS con muestras nacionales igualmente ponderadas.



La **Figura 3** en el **Apéndice D** muestra el mapa de ítem por puntaje y el porcentaje promedio en la categoría de ítems en el conjunto de países. Los estudiantes con un promedio de 50 tendieron a estar totalmente de acuerdo con los ítems redactados positivamente y a estar en desacuerdo con aquellos escritos negativamente. Cuando se hizo el análisis para las naciones participantes en el ICCS igualmente ponderadas, el acuerdo de los alumnos con las afirmaciones positivas osciló entre el 90% y el 95% y con las afirmaciones negativas entre el 15% y el 29%.

La **Tabla 14** muestra los promedios de los países para la escala que mide las actitudes de los estudiantes hacia la equidad de género. El mayor apoyo a este tema se presentó en Taipéi, Dinamarca, Inglaterra, Finlandia, Irlanda, Liechtenstein, Noruega, España y Suecia. Puntajes considerablemente más bajos se encontraron en Bulgaria, República Dominicana, Indonesia, Letonia, México, Rusia y Tailandia. Sin embargo, en todas las naciones gran parte de los alumnos tendieron a estar de acuerdo con las afirmaciones redactadas positivamente y en desacuerdo con aquellas que no defendían este aspecto.

Tabla 15. Promedios nacionales de las actitudes de los estudiantes hacia la igualdad de derechos de los géneros, totales y por género

País	Diferencia de género en cuanto a la actitud hacia la equidad de género								
	Todos los estudiantes			Niños		Niñas		Diferencia (niños-niñas)*	
Austria	52	(0,3)	□	56	(0,3)	47	(0,3)	-9	(0,4)
Bélgica (Flamenca) †	52	(0,3)	□	56	(0,4)	49	(0,3)	-7	(0,4)
Bulgaria	46	(0,3)	▼	49	(0,3)	43	(0,3)	-6	(0,4)
Chile	51	(0,3)	□	54	(0,4)	48	(0,3)	-6	(0,4)
Chipre	48	(0,2)	□	53	(0,3)	43	(0,2)	-10	(0,4)
Colombia	49	(0,2)	□	51	(0,3)	48	(0,3)	-3	(0,3)
Corea ¹	50	(0,2)	□	54	(0,2)	48	(0,2)	-6	(0,3)
Dinamarca †	54	(0,2)	▲	58	(0,2)	51	(0,3)	-7	(0,4)
Eslovaquia ²	48	(0,2)	□	50	(0,3)	46	(0,3)	-4	(0,4)
Eslovenia	52	(0,2)	□	56	(0,2)	47	(0,4)	-9	(0,4)
España	54	(0,3)	▲	57	(0,3)	52	(0,4)	-5	(0,4)
Estonia	49	(0,3)	□	51	(0,3)	46	(0,2)	-5	(0,3)
Finlandia	53	(0,2)	▲	58	(0,2)	48	(0,4)	-10	(0,4)
Grecia	50	(0,3)		55	(0,4)	45	(0,3)	-9	(0,4)
Guatemala ¹	49	(0,3)		51	(0,4)	47	(0,4)	-4	(0,4)
Indonesia	42	(0,2)	▼	44	(0,2)	41	(0,2)	-3	(0,2)
Inglaterra ‡	53	(0,3)	▲	56	(0,3)	50	(0,4)	-7	(0,4)
Irlanda	54	(0,3)	▲	59	(0,3)	50	(0,4)	-8	(0,4)
Italia	52	(0,2)	□	55	(0,2)	48	(0,3)	-7	(0,3)
Letonia	46	(0,2)	▼	48	(0,3)	44	(0,3)	-4	(0,3)
Liechtenstein	53	(0,7)	▲	58	(0,6)	49	(0,9)	-9	(1,0)
Lituania	48	(0,2)	□	51	(0,3)	46	(0,3)	-5	(0,4)
Luxemburgo	52	(0,2)	□	55	(0,2)	48	(0,3)	-7	(0,3)
Malta	51	(0,3)	□	56	(0,4)	47	(0,3)	-8	(0,4)
México	45	(0,1)	▼	47	(0,2)	44	(0,1)	-4	(0,2)
Noruega †	54	(0,2)	▲	57	(0,3)	50	(0,3)	-7	(0,4)
Nueva Zelanda †	52	(0,4)	□	55	(0,4)	49	(0,5)	-6	(0,6)
Paraguay ¹	49	(0,2)	□	51	(0,3)	46	(0,3)	-4	(0,4)
Polonia	48	(0,3)	□	51	(0,3)	44	(0,2)	-7	(0,4)
República Checa †	48	(0,2)	□	51	(0,3)	46	(0,2)	-5	(0,3)
República Dominicana	44	(0,2)	▼	45	(0,3)	42	(0,2)	-2	(0,4)
Rusia	44	(0,1)	▼	45	(0,2)	42	(0,2)	-4	(0,3)
Suecia	55	(0,3)	▲	59	(0,2)	51	(0,4)	-8	(0,4)



País	Diferencia de género en cuanto a la actitud hacia la equidad de género								
	Todos los estudiantes			Niños		Niñas		Diferencia (niños-niñas)*	
Suiza †	52	(0,3)	□	56	(0,3)	49	(0,4)	-7	(0,4)
Tailandia	44	(0,2)	▼	45	(0,2)	42	(0,2)	-3	(0,3)
Taipei	55	(0,2)	▲	59	(0,2)	52	(0,2)	-6	(0,3)
Promedio ICCS	50	(0,0)		53	(0,0)	47	(0,1)	-6	(0,1)
Países que no satisfacen los requisitos de la muestra									
Hong Kong	51	(0,3)		55	(0,3)	49	(0,2)	-6	(0,4)
Países Bajos	51	(0,5)		55	(0,6)	48	(0,5)	-7	(0,5)

En promedio, los estudiantes con una calificación en el rango indicado por este color tienen más de un 50% de probabilidad de responder a las afirmaciones referentes a la equidad de género así:

Desacuerdo con las afirmaciones positivas y acuerdo con las negativas.

Acuerdo con las afirmaciones positivas y desacuerdo con las negativas.

Calificación promedio niñas +/- Intervalo de confianza

Calificación promedio niños +/- Intervalo de confianza

Promedio nacional

▼ Más de 3 puntos por debajo del promedio ICCS.

□ Significativamente por debajo del promedio ICCS.

▲ Más de 3 puntos por encima del promedio ICCS.

□ Significativamente por encima del promedio ICCS.

Notas:

* Las diferencias de género estadísticamente significativas ($p < 0,05$) se resaltan en negrita.

() Error estándar.

† Sólo cumplió las orientaciones para las tasas de participación de la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

‡ Casi cumplió las orientaciones para la participación en la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

¹ El país evaluó la misma cohorte de estudiantes, pero al comienzo del siguiente año escolar.

² La población nacional esperada no cubrió toda la población internacional deseada.

Como se observó en estudios anteriores (incluyendo CIVED), las niñas apoyaron más la equidad de género que los niños y estas diferencias fueron estadísticamente significativas en todos los países. En el conjunto de naciones se presentó una variación de seis puntos entre mujeres y hombres, lo que representa más de media desviación estándar internacional. Diferencias mucho más grandes, de casi una desviación estándar, se observaron en Austria, Chipre, Finlandia, Grecia, Liechtenstein y Eslovenia.

Interés en asuntos políticos y sociales

La investigación muestra que el compromiso psicológico de un individuo (por ejemplo, interés, sentimientos de eficacia) puede ser un predictor importante de la participación política (ver, por ejemplo, Verba, Schlozman & Brady, 1995). Generalmente, el interés en la política se considera una precondition primordial para cualquier actividad en este campo (van Deth, 2000). Entre las décadas de 1960 y 1990 se observó un crecimiento del interés político en las democracias occidentales que parecía estar asociado con el cambio de las orientaciones materialistas a las post-materialistas (Gabriel & van Deth, 1995; Inglehart, 1997).

Muchas investigaciones muestran que las mujeres están menos interesadas en la política que los hombres (Bennett, 1986; Bennett & Bennett, 1989). Aunque algunos de los primeros estudios indican que en unos países la brecha de género sobre este tema se está cerrando (Hahn, 1998), los más recientes indican que todavía existen considerables diferencias en muchas naciones (Inglehart & Norris, 2003). Sin embargo, hay evidencia de que las conclusiones acerca de la existencia y el alcance de las diferencias de género pueden depender de factores contextuales (Burns, Schlozman & Verba, 2001) o de la redacción y el formato de la pregunta de investigación (Mondak & Anderson, 2004; Oswald & Schmid, 1998).



En el primer Estudio de Educación Cívica de la IEA, realizado en 1971, los resultados sobre el interés en programas de televisión de beneficio público fueron predictores positivos del conocimiento y la participación cívica (Torney et al., 1975). En CIVED, el interés político sólo se valoró con un ítem (“estoy interesado(a) en política”) que mostraba una escala de Likert de cuatro puntos y una categoría “no sé”. Esta medida se utilizó como un predictor para los estudiantes de los grados superiores de secundaria evaluados en CIVED y fue estadísticamente significativa (Amadeo et al., 2002).

El ICCS incluyó una lista de ítems más específicos para cubrir el interés de los estudiantes en seis temas políticos y sociales, cada uno de los cuales tenía cuatro categorías de respuesta: “ningún interés”, “no muy interesado(a)”, “bastante interesado(a)”, “muy interesado(a)”. Los siguientes cinco ítems se utilizaron para estimar una escala que reflejara ese interés.

- Asuntos políticos en la comunidad local del estudiante.
- Asuntos políticos en el país del estudiante.
- Asuntos sociales en el país del estudiante.
- Política en otros países.
- Política internacional.

La **Figura 4** del **Apéndice D** muestra que los estudiantes con un puntaje promedio de 50 tenían la tendencia a estar “no muy interesados” en asuntos políticos y sociales. Los porcentajes de alumnos “bastante” o “muy interesados” fueron notoriamente diferentes para la muestra internacional, combinada con muestras nacionales igualmente ponderadas. Mientras que sólo el 28% de los alumnos expresó interés en la política de otros países y el 36% en la política internacional; la mayoría afirmó estar “bastante interesada” en los asuntos sociales (59%) y políticos (53%) de su nación. La escala que mide el interés de los estudiantes en estos temas tuvo una alta confiabilidad (0,86) para la base de datos de alumnos del ICCS, con muestras nacionales igualmente ponderadas.

La **Tabla 15** muestra los promedios nacionales sobre la escala de interés. En República Dominicana, Guatemala, Indonesia, Rusia y Tailandia se encontraron los niveles más altos de interés (tres puntos por encima del promedio ICCS); Bélgica (Flamenca), Finlandia, Noruega, Eslovenia y Suecia tuvieron los más bajos.

Tabla 15. Promedios nacionales del interés de los estudiantes en asuntos políticos y sociales, totales y por género

País	Diferencia de género en cuanto al interés de los estudiantes en asuntos políticos y sociales								
	Todos los estudiantes			Niñas		Niños		Diferencias* (niños-niñas)	
Austria	52	(0,2)	□	51	(0,3)	53	(0,3)	2	(0,4)
Bélgica (Flamenca) †	45	(0,3)	▼	45	(0,4)	45	(0,4)	0	(0,5)
Bulgaria	49	(0,2)	□	49	(0,3)	49	(0,3)	0	(0,3)
Chile	51	(0,2)	□	52	(0,2)	51	(0,3)	-1	(0,3)
Chipre	47	(0,3)	□	46	(0,3)	48	(0,4)	3	(0,4)
Colombia	52	(0,2)	□	52	(0,2)	52	(0,2)	0	(0,3)
Corea ¹	50	(0,2)		50	(0,2)	50	(0,2)	0	(0,3)
Dinamarca †	48	(0,3)	□	48	(0,3)	47	(0,3)	-1	(0,4)
Eslovaquia ²	47	(0,2)	□	47	(0,3)	47	(0,3)	0	(0,4)
Eslovenia	45	(0,3)	▼	44	(0,3)	46	(0,4)	2	(0,5)
España	49	(0,2)	□	50	(0,3)	49	(0,2)	-1	(0,4)
Estonia	50	(0,2)		51	(0,3)	50	(0,3)	0	(0,3)
Finlandia	46	(0,2)	▼	45	(0,2)	46	(0,3)	1	(0,4)
Grecia	50	(0,2)		50	(0,3)	50	(0,3)	0	(0,4)



País	Diferencia de género en cuanto al interés de los estudiantes en asuntos políticos y sociales								
	Todos los estudiantes			Niñas		Niños		Diferencias* (niños-niñas)	
Guatemala ¹	55	(0,2)	▲	55	(0,2)	54	(0,3)	-1	(0,3)
Indonesia	55	(0,2)	▲	55	(0,2)	55	(0,2)	0	(0,2)
Inglaterra ‡	49	(0,3)	□	49	(0,4)	49	(0,4)	-1	(0,6)
Irlanda	50	(0,2)		50	(0,3)	49	(0,3)	-1	(0,4)
Italia	53	(0,2)	□	53	(0,3)	53	(0,3)	0	(0,3)
Letonia	51	(0,2)	□	51	(0,3)	51	(0,3)	0	(0,4)
Liechtenstein	50	(0,5)		50	(0,6)	50	(0,8)	1	(1,0)
Lituania	51	(0,2)	□	52	(0,2)	50	(0,3)	-2	(0,4)
Luxemburgo	50	(0,2)	□	49	(0,2)	50	(0,3)	1	(0,3)
Malta	48	(0,3)	□	48	(0,3)	49	(0,6)	1	(0,6)
México	52	(0,2)	□	52	(0,2)	52	(0,2)	0	(0,3)
Noruega †	47	(0,3)	▼	47	(0,3)	46	(0,3)	-1	(0,4)
Nueva Zelanda †	50	(0,3)		50	(0,4)	49	(0,4)	-1	(0,6)
Paraguay ¹	52	(0,2)	□	52	(0,3)	53	(0,3)	1	(0,4)
Polonia	50	(0,2)	□	49	(0,3)	50	(0,3)	1	(0,4)
República Checa †	47	(0,2)	□	48	(0,3)	47	(0,2)	-1	(0,3)
República Dominicana	57	(0,2)	▲	56	(0,3)	57	(0,3)	1	(0,3)
Rusia	54	(0,2)	▲	53	(0,3)	54	(0,2)	0	(0,3)
Suecia	45	(0,3)	▼	46	(0,4)	45	(0,5)	-1	(0,5)
Suiza †	51	(0,2)	□	50	(0,3)	51	(0,3)	1	(0,4)
Tailandia †	56	(0,1)	▲	56	(0,2)	56	(0,2)	0	(0,2)
Taipei	47	(0,2)	□	47	(0,2)	47	(0,3)	0	(0,3)
Promedio ICCS	50	(0,0)		50	(0,1)	50	(0,1)	0	(0,1)
Países que no satisfacen los requisitos de la muestra									
Hong Kong	52	(0,3)		52	(0,3)	52	(0,4)	0	(0,4)
Países Bajos	46	(0,3)		46	(0,4)	46	(0,4)	-1	(0,5)

En promedio, los estudiantes con una calificación en el rango indicado por este color tienen más del 50% de probabilidad de clasificar su interés en asuntos políticos y sociales en las siguientes categorías:

No muy interesado o ningún interés.

Bastante interesado o muy interesado.

Promedio nacional

▲ Más de 3 puntos por encima del promedio ICCS.

□ Significativamente por encima del promedio ICCS.

▼ Más de 3 puntos por debajo del promedio ICCS.

□ Significativamente por debajo del promedio ICCS.

Puntaje promedio niñas +/- Intervalo de confianza

Puntaje promedio niños +/- Intervalo de confianza

Notas:

* Las diferencias de género estadísticamente significativas ($p < 0,05$) se resaltan en negrita.

() Error estándar.

† Sólo cumplió las orientaciones para las tasas de participación de la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

‡ Casi cumplió las orientaciones para la participación en la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

¹ El país evaluó la misma cohorte de estudiantes, pero al comienzo del siguiente año escolar.

² La población nacional esperada no cubrió toda la población internacional deseada.

Por lo general, las diferencias de género en la escala de interés en asuntos políticos y sociales del ICCS fueron pequeñas. En pocos países, los varones mostraron niveles significativamente más altos que los de las niñas; en otras pocas naciones, las mujeres tuvieron niveles ligeramente pero significativamente más altos. La comparación de estos resultados con los de CIVED muestra una disminución de la brecha de género en 10 años. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que la medición realizada en el ICCS fue diferente, pues se enfocó en el interés en diferentes tópicos políticos y sociales y no tuvo una categoría “no sé”.



Participación en actividades cívicas fuera de la escuela

Numerosos estudios sobre capital social y participación de los ciudadanos en la sociedad utilizan la membresía o el involucramiento en organizaciones o grupos comunitarios como señales de participación cívica (ver, por ejemplo, Putnam, 2000; van Deth, Maraffi, Newton & Whiteley, 1999). Estas intervenciones no sólo pueden considerarse como un indicador de la participación actual sino también como un recurso para la participación futura, por favorecer las “redes sociales”. Putnam (1993) considera a estas últimas como uno de los tres componentes del capital social (los otros dos son la confianza y las normas sociales).

Las oportunidades para la participación activa en la comunidad más amplia fueron limitadas para el grupo de edad evaluado en el ICCS. Sin embargo, algunos estudios (por ejemplo, Verba et al., 1995) hacen énfasis en los vínculos entre la participación de los adolescentes y su involucramiento posterior como ciudadanos adultos. En CIVED se preguntó a los estudiantes sobre su participación en diversas organizaciones o actividades. Sólo una pequeña minoría informó que pertenecía a organizaciones formales (por ejemplo, grupos juveniles de partidos, sindicatos o asociaciones ambientales). Sin embargo, una gran cantidad de alumnos manifestó haber formado parte de actividades voluntarias como recoger dinero o haberse involucrado intencionalmente en un grupo dedicado a ayudar a las personas de la comunidad (Torney-Purta et al., 2001). La participación en organizaciones políticas juveniles pareció tener efectos positivos en la eficacia política de los estudiantes de los grados inferiores y superiores de secundaria (Schulz, 2005).

El ICCS midió la participación cívica en la comunidad más amplia. Para ello les solicitó a los estudiantes que expresaran si habían participado “en los últimos 12 meses”, “hace más de un año” o “nunca” en las siguientes organizaciones o actividades:

- Organizaciones políticas juveniles.
- Organizaciones ambientales.
- Organizaciones de derechos humanos.
- Grupos voluntarios para ayudar a la comunidad.
- Organizaciones de caridad.
- Organizaciones culturales basadas en la etnicidad.
- Grupos que hacían campaña alrededor de una problemática.

La **Tabla 16** muestra los porcentajes de estudiantes que dijeron haber participado en estas organizaciones o actividades en el pasado. El involucramiento en organizaciones juveniles de partidos políticos o sindicatos fue el menos frecuente y sólo unos pocos alumnos informaron haber pertenecido a grupos de derechos humanos o a organizaciones culturales basadas en la etnicidad. La participación en grupos ambientales fue más común. En algunos países como Colombia, República Dominicana, Guatemala, Indonesia y Tailandia, más de la mitad de los estudiantes afirmaron haber formado parte de este último tipo de asociaciones.

El involucramiento en grupos de apoyo a la comunidad y en colectas de caridad fue la forma más frecuente de participación entre los estudiantes de básica secundaria de los países del ICCS. En promedio, aproximadamente un tercio de los alumnos expresó haber formado parte de éstos en el pasado. El grado hasta el cual los estudiantes se comprometieron en estas actividades varió considerablemente entre las naciones, lo que puede deberse a diferencias culturales. Por ejemplo, el porcentaje de alumnos que informó participar en grupos que recolectan dinero para una causa social osciló entre un bajo 8% en Corea y un 60% en Bélgica (Flamenca).



Tabla 16. Porcentajes nacionales de participación cívica de los estudiantes en la comunidad más amplia

País	Porcentaje de estudiantes que informan haber participado en actividades de...													
	organizaciones juveniles afiliadas a un partido político o sindicato	organizaciones ambientales	organizaciones de derechos humanos	grupos voluntarios para ayudar a la comunidad	organizaciones de caridad	organizaciones culturales basadas en la etnicidad	grupos que hacen campaña alrededor de una problemática							
Austria	11 (0,6)	19 (0,9)	13 (0,8)	35 (1,2)	51 (1,6)	14 (0,8)	33 (1,0)							
Bélgica (Flamenca) †	5 (0,5)	15 (0,9)	7 (0,5)	23 (0,9)	60 (1,1)	11 (0,6)	17 (0,8)							
Bulgaria	9 (0,7)	41 (1,3)	21 (1,0)	37 (1,3)	40 (1,6)	17 (1,0)	37 (1,3)							
Chile	9 (0,7)	31 (1,2)	16 (0,9)	40 (1,1)	40 (0,9)	10 (0,6)	42 (0,9)							
Chipre	18 (0,7)	38 (1,0)	22 (0,9)	26 (1,0)	53 (1,1)	18 (0,7)	25 (0,9)							
Colombia	14 (0,6)	55 (1,1)	36 (1,2)	57 (0,8)	41 (0,9)	17 (0,9)	45 (0,9)							
Corea ¹	4 (0,3)	5 (0,3)	2 (0,2)	18 (0,7)	8 (0,7)	2 (0,2)	10 (0,6)							
Dinamarca †	4 (0,5)	3 (0,3)	3 (0,3)	12 (0,7)	36 (1,0)	6 (0,5)	13 (0,7)							
Eslovaquia ²	6 (0,6)	19 (1,4)	12 (1,0)	27 (1,3)	26 (1,7)	9 (1,0)	24 (1,5)							
Eslovenia	6 (0,5)	28 (1,3)	10 (0,6)	24 (1,0)	44 (1,2)	13 (0,7)	35 (1,0)							
España	5 (0,5)	18 (0,8)	14 (0,8)	26 (0,9)	32 (1,0)	7 (0,5)	22 (0,9)							
Estonia	9 (0,8)	19 (1,0)	8 (0,7)	44 (1,3)	15 (0,6)	10 (0,7)	30 (1,0)							
Finlandia	3 (0,3)	9 (0,5)	1 (0,2)	14 (0,6)	20 (0,9)	2 (0,3)	10 (0,6)							
Grecia	8 (0,6)	43 (1,6)	17 (1,1)	21 (0,9)	37 (1,2)	16 (0,8)	27 (1,2)							
Guatemala ¹	22 (1,0)	55 (1,3)	34 (1,4)	64 (1,0)	55 (1,4)	28 (1,4)	62 (1,4)							
Indonesia	14 (0,7)	61 (1,0)	31 (1,2)	40 (1,0)	50 (1,1)	24 (0,9)	21 (0,8)							
Inglaterra ‡	15 (0,9)	18 (1,1)	8 (0,7)	39 (1,4)	46 (1,3)	12 (1,0)	17 (1,0)							
Irlanda	8 (0,6)	10 (0,7)	9 (0,7)	50 (1,1)	43 (1,3)	10 (0,7)	20 (0,8)							
Italia	5 (0,4)	26 (1,2)	14 (0,7)	23 (1,0)	24 (0,9)	11 (0,7)	23 (1,0)							
Letonia	9 (0,8)	33 (1,5)	13 (0,8)	38 (1,2)	22 (1,3)	14 (0,8)	38 (1,5)							
Liechtenstein	11 (1,6)	17 (2,2)	14 (1,8)	26 (2,4)	58 (2,7)	11 (1,7)	35 (2,6)							
Lituania	11 (0,6)	35 (1,3)	15 (0,8)	23 (0,9)	31 (1,2)	17 (0,9)	25 (0,9)							
Luxemburgo	11 (0,4)	26 (0,7)	17 (0,6)	28 (0,7)	52 (0,9)	14 (0,4)	35 (0,8)							
Malta	14 (0,9)	23 (1,0)	9 (0,7)	36 (1,3)	28 (1,3)	16 (0,9)	17 (1,0)							
México	15 (0,7)	40 (1,1)	25 (0,8)	46 (1,0)	44 (1,1)	22 (0,9)	39 (0,9)							
Noruega †	8 (0,6)	13 (0,9)	10 (0,7)	20 (0,9)	52 (1,1)	12 (0,7)	23 (0,7)							
Nueva Zelanda †	13 (0,9)	21 (1,0)	7 (0,6)	40 (1,4)	47 (1,2)	23 (1,1)	14 (0,8)							





País	Porcentaje de estudiantes que informan haber participado en actividades de...									
	organizaciones juveniles afiliadas a un partido político o sindicato	organizaciones ambientales	organizaciones de derechos humanos	grupos voluntarios para ayudar a la comunidad	organizaciones de caridad	organizaciones culturales basadas en la etnicidad	grupos que hacen campaña alrededor de una problemática			
Paraguay ¹	19 (1,0)	49 (1,2)	31 (1,2)	69 (1,0)	52 (1,0)	22 (1,2)	54 (1,0)			
Polonia	4 (0,4)	50 (1,3)	17 (0,9)	36 (1,3)	47 (1,4)	15 (0,6)	27 (1,0)			
República Checa †	4 (0,3)	21 (1,2)	9 (0,6)	13 (0,7)	29 (1,1)	6 (0,4)	19 (0,8)			
República Dominicana	25 (0,9)	58 (1,1)	50 (1,1)	70 (0,9)	54 (1,0)	33 (1,0)	58 (1,1)			
Rusia	11 (0,8)	39 (1,6)	23 (1,3)	30 (1,5)	28 (1,2)	18 (1,0)	62 (1,3)			
Suecia	7 (0,5)	8 (0,5)	7 (0,5)	14 (0,7)	23 (1,0)	6 (0,4)	14 (0,6)			
Suiza †	6 (0,7)	21 (1,4)	13 (1,0)	26 (1,1)	49 (1,4)	8 (0,8)	23 (0,9)			
Tailandia †	23 (1,1)	71 (0,8)	39 (1,0)	57 (1,0)	56 (1,0)	38 (1,2)	59 (1,0)			
Taipei	4 (0,3)	9 (0,5)	3 (0,3)	20 (0,7)	17 (0,7)	10 (0,6)	6 (0,4)			
Promedio ICCS	10 (0,1)	29 (0,2)	16 (0,1)	34 (0,2)	39 (0,2)	14 (0,1)	29 (0,2)			
Países que no satisfacen los requisitos de la muestra										
Hong Kong	8 (0,6)	29 (1,3)	6 (0,6)	33 (1,4)	34 (1,4)	8 (0,6)	9 (0,6)			
Países Bajos	6 (1,3)	14 (1,6)	7 (0,8)	24 (2,3)	60 (2,6)	7 (1,6)	12 (0,9)			

Notas:

() Error estándar.

† Sólo cumplió las orientaciones para las tasas de participación de la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

‡ Casi cumplió las orientaciones para la participación en la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

¹ El país evaluó la misma cohorte de estudiantes, pero al comienzo del siguiente año escolar.

² La población nacional esperada no cubrió toda la población internacional deseada.

Participación cívica en la escuela

Los adolescentes generalmente no están en las mismas condiciones de participar en actividades cívicas que los adultos (por ejemplo, a través del voto o como candidatos en elecciones). Sin embargo, pueden intentar determinar el poder que tienen para influir en la dirección de sus escuelas y, al hacerlo, pueden desarrollar un sentido de eficacia (Bandura, 1997). También hay alguna evidencia de que las formas más democráticas de gobierno escolar pueden contribuir a niveles más altos de eficacia política entre los estudiantes (ver, por ejemplo, Mosher, Kenny & Garrod, 1994; Pasek et al., 2008).

En la investigación también hay evidencia de que los estudiantes que participan en actividades relacionadas con la cívica en la escuela tienden a conocer más los asuntos relacionados con este tema. En los análisis de datos de la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP) de Estados Unidos, Niemi y Junn (1998) encontraron que involucrarse en juegos de roles de elecciones o en juicios simulados tuvo un efecto favorable en el conocimiento cívico de los alumnos. Las muestras de participación de los estudiantes en un consejo o en un gobierno escolar también fueron un predictor positivo del conocimiento y el compromiso cívico en CIVED (Amadeo et al., 2003; Torney-Purta et al., 2001).

En el ICCS se les solicitó a los estudiantes informar si habían realizado las siguientes actividades “en los últimos 12 meses”, “hace más de un año” o “nunca”:

- Participación voluntaria en actividades de música o teatro en la escuela por fuera de las clases regulares.
- Participación activa en un debate.
- Votar por un representante de curso o por el gobierno escolar.
- Participar en la toma de decisiones acerca de cómo se maneja la escuela.
- Tomar parte en discusiones en una asamblea estudiantil.
- Postularse como candidato para representar al curso o para el gobierno escolar.

La **Tabla 17** muestra los porcentajes de estudiantes que afirmaron haber participado en cada una de estas actividades en el pasado (en los 12 meses anteriores o antes). Hubo una probabilidad más alta de que los alumnos informaran sobre su participación cívica en la escuela que sobre su involucramiento en acciones u organizaciones fuera de ella. En promedio, en los países el 76% de los estudiantes votó en elecciones escolares y el 61% formó parte, de manera voluntaria, de eventos de música o teatro. Cerca del 40% señaló haberse comprometido activamente en debates; participado en la toma de decisiones acerca del manejo del colegio y en discusiones en asambleas estudiantiles; o haber sido candidato a representante de curso o al gobierno escolar.





Tabla 17 Porcentajes nacionales de participación cívica de los estudiantes en la escuela

País	Porcentaje de estudiantes que informan haber participado en...																	
	actividades musicales o de teatro en la escuela o fuera de clases regulares, de manera voluntaria				debates, de manera activa				elecciones de representantes de clase o gobiernos escolares				la toma de decisiones sobre cómo manejar la escuela			discusiones en una asamblea escolar		elecciones para representante de clase o gobierno escolar (como candidato y fuera de las clases regulares)
	52	(1,4)	□	25	(1,1)	▼	81	(0,9)	□	30	(1,2)	▼	38	(1,1)	□	57	(1,1)	
Austria	47	(1,8)	▼	31	(1,2)	▼	68	(2,0)	□	36	(1,3)	□	24	(0,9)	▼	34	(1,2)	□
Bélgica (Flamenca) †	66	(1,2)		52	(1,4)	□	52	(1,9)	▼	31	(1,2)	□	40	(1,2)	□	34	(1,1)	□
Bulgaria	70	(1,0)	□	49	(1,7)	□	89	(0,7)	▲	39	(1,1)		35	(1,0)	□	47	(1,0)	□
Chile	69	(0,9)	□	55	(0,9)	▲	71	(0,8)	□	35	(1,2)	□	39	(0,9)	□	67	(1,0)	▲
Chipre	71	(0,9)	▲	49	(1,3)	□	90	(0,5)	▲	57	(0,9)	▲	41	(0,9)	□	44	(0,8)	□
Colombia	23	(0,7)	▼	33	(0,9)	▼	76	(0,7)		33	(0,9)	□	26	(0,6)	▼	33	(0,7)	□
Corea¹	43	(1,4)	▼	57	(1,2)	▲	73	(1,1)	□	44	(1,0)	□	20	(0,8)	▼	49	(1,0)	□
Dinamarca †	60	(1,2)		49	(1,5)	□	73	(2,3)		28	(1,2)	▼	81	(1,0)	▲	43	(1,5)	
Eslovaquia²	65	(1,3)	□	41	(1,2)	□	84	(0,8)	□	28	(1,2)	▼	35	(1,4)	□	59	(1,1)	▲
España	65	(1,0)	□	50	(1,5)	□	87	(1,0)	▲	48	(1,2)	□	38	(1,3)	□	55	(1,2)	▲
Estonia	73	(1,2)	▲	36	(1,2)	□	75	(1,8)		24	(1,2)	▼	25	(1,3)	▼	32	(1,5)	▼
Finlandia	61	(1,2)		59	(1,2)	▲	83	(1,3)	□	15	(0,7)	▼	23	(1,0)	▼	35	(1,4)	□
Grecia	61	(1,4)		40	(1,1)	□	85	(1,0)	□	57	(1,1)	▲	74	(1,4)	▲	68	(1,5)	▲
Guatemala¹	76	(1,0)	▲	56	(2,0)	▲	94	(0,8)	▲	63	(1,0)	▲	51	(1,2)	□	56	(1,2)	▲
Indonesia	55	(1,4)	□	41	(1,2)	□	72	(1,4)	□	57	(1,3)	▲	85	(1,0)	▲	26	(1,0)	▼
Inglaterra ‡	62	(1,3)		48	(1,5)	□	79	(1,2)	□	55	(1,5)	▲	37	(1,4)	□	40	(1,2)	
Irlanda	58	(1,2)	□	66	(1,3)	▲	76	(2,2)		38	(1,3)		28	(1,1)	▼	25	(0,9)	▼
Italia	67	(1,1)	□	50	(1,3)	□	49	(2,3)	▼	34	(1,5)	□	24	(1,5)	▼	21	(1,3)	▼
Letonia	77	(1,2)	▲	55	(1,6)	▲	67	(2,5)	□	31	(1,3)	□	31	(1,5)	▼	39	(1,6)	
Liechtenstein	48	(2,9)	▼	54	(2,6)	□	74	(2,5)		27	(2,6)	▼	42	(2,5)		49	(2,5)	□
Lituania	63	(1,1)	□	23	(0,9)	▼	84	(0,9)	□	35	(1,1)	□	38	(1,2)	□	30	(1,1)	▼
Luxemburgo	46	(0,7)	▼	19	(0,6)	▼	63	(0,8)	▼	25	(0,6)	▼	31	(0,7)	▼	36	(0,8)	□
Malta	70	(1,3)	□	30	(1,1)	▼	62	(1,2)	▼	29	(1,0)	▼	*			24	(0,9)	▼
México	59	(0,8)		48	(1,1)	□	74	(0,9)	□	54	(0,9)	▲	41	(1,0)	□	36	(0,7)	□

Participación cívica esperada en el futuro

Debido a que los estudiantes del grado objetivo del ICCS tienen oportunidades limitadas para actuar como ciudadanos activos, la recolección de información sobre su participación esperada es importante. El marco de evaluación del estudio midió las intenciones de comportamiento a través de ítems que indagaron acerca de su acción cívica anticipada en el futuro cercano o cuando se conviertan en adultos (Schulz et al., 2008).

La investigación sobre la ciudadanía activa con frecuencia se enfoca en la participación en la esfera de la política. Verba et al. (1995) la definen como cualquier “actividad que tiene la intención o el efecto de influir en la acción del gobierno, ya sea afectando directamente la formulación e implementación de las políticas públicas o, indirectamente, en la elección de las personas que las elaboran” (p. 48). Acciones de los ciudadanos como votar, trabajar voluntariamente en campañas, hacerse miembros de partidos o de otras organizaciones políticamente activas, postularse para cargos estatales y formar parte de protestas son ejemplos de este tipo de participación. Entre éstas, votar es claramente la menos intensiva y exigente.

CIVED recolectó información sobre la participación esperada a través de varios ítems relacionados con la proyección de votar; la participación activa, así como la más y la menos convencional; además de la protesta. La gran mayoría de estudiantes esperaba sufragar en las elecciones nacionales cuando fueran adultos y el conocimiento cívico surgió como un predictor fuerte de la participación electoral esperada en un modelo de regresión múltiple (Torney-Purta et al., 2001). En muchos países de CIVED, el interés político fue otro predictor importante de la participación esperada de los alumnos en las votaciones nacionales (Amadeo et al., 2002).

En el cuestionario de estudiantes se incluyó una serie de preguntas en las que los alumnos debían seleccionar una de las siguientes respuestas: “con seguridad haré esto”, “probablemente haré esto”, “probablemente no haré esto” y “con seguridad no haré esto”. Específicamente, los ítems indagaban acerca de su participación en un número de actividades que podrían realizar como adultos, incluida la votación en elecciones nacionales.

La **Tabla 18** presenta el porcentaje de estudiantes que definitiva o probablemente votarían en las elecciones nacionales. Aquí, podemos ver que la gran mayoría esperaba hacerlo cuando fueran adultos. En promedio, cerca del 80% seleccionó estas dos opciones de respuesta. Los porcentajes más altos se observaron en Guatemala e Indonesia; los más bajos en Bulgaria, República Checa y Suiza (las diferencias de género en las expectativas de voto en la edad adulta fueron insignificantes por lo que no se reportan).

Cuando comparamos los niveles de conocimiento cívico entre los estudiantes que esperaban y los que no esperaban votar, encontramos que quienes probable o definitivamente lo harían cuando adultos tenían mayor conocimiento de los asuntos relacionados con la cívica. En promedio, hubo una diferencia de más de 50 puntos (cerca de media desviación estándar internacional) entre los dos grupos. Un resultado similar se presentó al cotejar el interés promedio en temas políticos y sociales: la variación fue de casi seis puntos (más de la mitad de una desviación estándar internacional).



Tabla 18. Porcentajes nacionales de las expectativas de voto de los estudiantes en elecciones nacionales

País	Porcentaje de estudiantes que probable o definitivamente votarán en elecciones nacionales		Puntajes promedio en conocimiento cívico de los estudiantes que en elecciones nacionales...				Promedio del interés en asuntos políticos y sociales de los estudiantes que en elecciones nacionales...							
			probable o definitivamente votarán (A)	probable o definitivamente votarán (B)	Diferencia (B-A)*	probable o definitivamente votarán (A)	probable o definitivamente votarán (B)	Diferencia (B-A)*						
Austria	82	(0,9)	452	(5,2)	516	(3,9)	63	(5,0)	47	(0,6)	54	(0,2)	7	(0,5)
Bélgica (Flamenca) †	72	(1,3)	476	(4,8)	530	(4,6)	54	(4,1)	42	(0,4)	47	(0,4)	5	(0,6)
Bulgaria	69	(1,0)	447	(5,5)	492	(5,5)	45	(5,5)	45	(0,4)	51	(0,2)	6	(0,4)
Chile	76	(1,0)	473	(4,3)	490	(3,6)	16	(3,6)	46	(0,3)	53	(0,2)	7	(0,3)
Chipre	75	(0,8)	420	(4,3)	472	(2,7)	51	(4,9)	43	(0,5)	49	(0,3)	6	(0,5)
Colombia	90	(0,5)	436	(4,1)	476	(2,7)	40	(3,8)	47	(0,4)	53	(0,2)	6	(0,5)
Corea¹	87	(0,6)	506	(3,1)	574	(1,9)	68	(3,3)	45	(0,4)	51	(0,1)	5	(0,4)
Dinamarca †	89	(0,6)	505	(5,4)	590	(3,5)	85	(5,7)	40	(0,6)	49	(0,3)	9	(0,6)
Eslovaquia²	75	(1,2)	493	(4,7)	542	(4,7)	49	(4,8)	43	(0,5)	48	(0,2)	5	(0,5)
Eslovenia	81	(0,8)	471	(4,4)	528	(2,9)	57	(4,4)	42	(0,7)	46	(0,3)	4	(0,7)
España	85	(0,8)	456	(5,8)	516	(3,9)	60	(5,1)	44	(0,6)	50	(0,2)	6	(0,6)
Estonia	73	(1,3)	487	(6,3)	542	(4,4)	55	(5,4)	47	(0,3)	52	(0,3)	4	(0,4)
Finlandia	85	(0,7)	521	(4,4)	588	(2,4)	67	(4,5)	39	(0,5)	47	(0,2)	8	(0,5)
Grecia	77	(1,1)	446	(4,5)	491	(4,9)	45	(4,9)	46	(0,5)	51	(0,2)	5	(0,5)
Guatemala¹	94	(0,4)	410	(5,3)	442	(3,8)	32	(4,5)	51	(0,8)	55	(0,2)	5	(0,8)
Indonesia	92	(0,6)	397	(3,8)	439	(3,3)	42	(4,0)	53	(0,4)	55	(0,2)	2	(0,4)
Inglaterra ‡	72	(1,1)	470	(4,0)	544	(4,9)	74	(5,4)	44	(0,4)	51	(0,3)	7	(0,5)
Irlanda	87	(0,7)	464	(5,9)	550	(4,2)	85	(5,8)	43	(0,6)	50	(0,3)	8	(0,7)
Italia	88	(0,6)	470	(5,6)	541	(3,1)	72	(4,8)	49	(0,5)	53	(0,2)	4	(0,5)
Letonia	77	(1,2)	455	(4,7)	490	(4,3)	36	(5,0)	47	(0,4)	52	(0,2)	4	(0,5)
Liechtenstein	81	(2,0)	482	(13,0)	544	(4,5)	62	(15,1)	45	(1,2)	51	(0,5)	6	(1,2)
Lituania	88	(0,8)	455	(4,3)	513	(2,7)	58	(4,2)	46	(0,6)	52	(0,2)	6	(0,6)
Luxemburgo	73	(0,7)	435	(3,4)	493	(2,4)	59	(3,0)	45	(0,4)	51	(0,2)	7	(0,4)
Malta	86	(1,2)	428	(7,1)	506	(4,5)	78	(8,1)	42	(0,7)	49	(0,3)	7	(0,6)
México	86	(0,6)	419	(3,6)	463	(2,9)	44	(3,8)	48	(0,4)	52	(0,2)	4	(0,4)
Noruega †	83	(1,0)	451	(4,4)	535	(3,3)	84	(5,5)	41	(0,7)	48	(0,3)	6	(0,7)





País	Porcentaje de estudiantes que votarán o definitivamente votarán en elecciones nacionales	Puntajes promedio en conocimiento cívico de los estudiantes que en elecciones nacionales...				Promedio del interés en asuntos políticos y sociales de los estudiantes que en elecciones nacionales...			
		probable o definitivamente no votarán (A)	probable o definitivamente votarán (B)	Diferencia (B-A)*		probable o definitivamente no votarán (A)	probable o definitivamente votarán (B)	Diferencia (B-A)*	
Nueva Zelanda †	84 (0,8) □	452 (6,5)	535 (5,1)	83	(6,7)	43 (0,7)	51 (0,3)	8	(0,7)
Paraguay ¹	89 (0,9) □	397 (5,8)	451 (3,5)	54	(6,5)	48 (0,8)	53 (0,2)	5	(0,8)
Polonia	77 (1,0) □	491 (6,2)	550 (4,3)	59	(4,9)	46 (0,5)	51 (0,2)	5	(0,5)
República Checa †	50 (1,1) ▼	481 (2,1)	542 (3,0)	61	(3,3)	44 (0,2)	50 (0,2)	6	(0,3)
República Dominicana	86 (0,9) □	381 (3,9)	390 (2,9)	10	(4,2)	51 (0,8)	58 (0,2)	7	(0,9)
Rusia	85 (0,8) □	470 (4,4)	514 (4,0)	44	(4,8)	49 (0,4)	54 (0,2)	5	(0,4)
Suecia	85 (0,9) □	477 (4,4)	551 (3,2)	73	(5,2)	39 (0,5)	46 (0,3)	8	(0,6)
Suiza †	70 (1,4) ▼	500 (4,8)	547 (3,7)	47	(4,5)	48 (0,4)	52 (0,2)	5	(0,5)
Tailandia †	88 (0,6) □	415 (3,9)	458 (3,8)	43	(3,9)	54 (0,4)	56 (0,1)	2	(0,4))
Taipei	82 (0,7)	503 (3,0)	572 (2,4)	69	(3,0)	42 (0,3)	49 (0,2)	7	(0,4)
Promedio ICCS	81 (0,2)	458 (0,9)	514 (0,6)	56 (0,9)		45 (0,1)	51 (0,0)	6 (0,1)	
Países que no satisfacen los requisitos de la muestra									
Hong Kong	83 (1,0)	501 (8,4)	564 (5,3)	63	(6,8)	46 (0,6)	54 (0,3)	7	(0,7)
Países Bajos	74 (2,3)	451 (6,0)	509 (9,3)	58	(9,0)	42 (0,5)	47 (0,4)	5	(0,7)

Promedio nacional

Más de 10 puntos por encima del promedio ICCS.

□ Significativamente por encima del promedio ICCS.

▼ Más de 10 puntos por debajo del promedio ICCS.

□ Significativamente por debajo del promedio ICCS.

Notas:

* Las diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) se resaltan en negrita.

() Error estándar.

† Sólo cumplió las orientaciones para las tasas de participación de la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

‡ Casi cumplió las orientaciones para la participación en la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

¹ El país evaluó la misma cohorte de estudiantes, pero al comienzo del siguiente año escolar.

² La población nacional esperada no cubrió toda la población internacional deseada.

Los siguientes cuatro ítems se utilizaron con el fin de establecer la escala para medir la participación adulta esperada de los estudiantes en actividades políticas:

- Ayudar a un candidato o partido durante una campaña electoral.
- Afiliarse a un partido político.
- Afiliarse a un sindicato.
- Ser candidato en elecciones locales.

El mapa de ítem por puntaje en la **Figura 5** del **Apéndice D** muestra que los estudiantes con un puntaje promedio de 50 en el ICCS no esperaban realizar ninguna de estas actividades en su vida adulta. En los países participantes, los porcentajes promedio de alumnos que probable o definitivamente llevarían a cabo estas acciones oscilaron entre el 26% (afiliarse a un partido político o ser candidato en votaciones locales) y el 40% (ayudar a un candidato durante una campaña electoral). La escala tuvo una confiabilidad de 0,81 para la base de datos combinada del ICCS con muestras nacionales igualmente ponderadas.

La **Tabla 19** muestra los promedios nacionales de los países participantes. Colombia, República Dominicana, Indonesia, México, Paraguay y Tailandia obtuvieron promedios que superaron en más de tres puntos el promedio ICCS. En Bélgica (Flamenca), República Checa y Corea éstos fueron relativamente bajos. En muchas naciones hubo más probabilidad de que los niños tuvieran puntajes más altos que las niñas. En promedio, la diferencia de género fue de un punto. Sin embargo, se evidenciaron variaciones mayores en algunos países.

Tabla 19 Promedios nacionales de las expectativas de participación de los estudiantes en actividades políticas, totales y por género

País	Diferencia de género para la participación esperada de los estudiantes en actividades políticas								
	Todos los estudiantes			Niñas		Niños		Diferencia (niños-niñas)*	
Austria	51	(0,2)	□	49	(0,3)	52	(0,3)	3	(0,4)
Bélgica (Flamenca) †	45	(0,2)	▼	45	(0,3)	45	(0,3)	1	(0,4)
Bulgaria	49	(0,3)	□	48	(0,3)	49	(0,4)	1	(0,5)
Chile	49	(0,2)	□	48	(0,3)	49	(0,3)	1	(0,4)
Chipre	51	(0,2)	□	49	(0,3)	53	(0,3)	3	(0,4)
Colombia	53	(0,3)	▲	53	(0,3)	54	(0,4)	1	(0,3)
Corea ¹	46	(0,1)	▼	46	(0,2)	47	(0,2)	1	(0,3)
Dinamarca †	50	(0,1)		50	(0,2)	50	(0,2)	0	(0,3)
Eslovaquia ²	48	(0,2)	□	47	(0,2)	48	(0,3)	1	(0,3)
Eslovenia	48	(0,2)	□	47	(0,3)	50	(0,3)	3	(0,4)
España	49	(0,2)	□	49	(0,2)	50	(0,3)	1	(0,3)
Estonia	48	(0,2)	□	48	(0,3)	49	(0,3)	1	(0,4)
Finlandia	48	(0,1)	□	47	(0,2)	48	(0,2)	0	(0,3)
Grecia	50	(0,2)		50	(0,3)	51	(0,3)	2	(0,3)
Guatemala ¹	52	(0,3)	□	52	(0,4)	53	(0,4)	1	(0,5)
Indonesia	56	(0,2)	▲	55	(0,3)	57	(0,3)	2	(0,3)
Inglaterra ‡	49	(0,2)	□	49	(0,3)	50	(0,3)	0	(0,4)
Irlanda	50	(0,2)		50	(0,3)	50	(0,3)	0	(0,4)
Italia	49	(0,2)	□	48	(0,3)	51	(0,3)	2	(0,4)
Letonia	51	(0,2)	□	50	(0,4)	52	(0,3)	1	(0,5)
Liechtenstein	51	(0,5)	□	50	(0,6)	52	(0,7)	2	(0,9)
Lituania	49	(0,2)	□	48	(0,3)	50	(0,3)	2	(0,4)
Luxemburgo	51	(0,2)	□	50	(0,2)	51	(0,3)	1	(0,3)
Malta	48	(0,4)	□	47	(0,4)	50	(0,6)	4	(0,7)
México	54	(0,2)	▲	53	(0,3)	56	(0,3)	2	(0,3)



País	Diferencia de género para la participación esperada de los estudiantes en actividades políticas									
	Todos los estudiantes			Niñas		Niños		Diferencia (niños-niñas)*		
Noruega †	49	(0,2)	□	49	(0,2)	49	(0,3)	0	(0,4)	
Nueva Zelanda †	49	(0,2)	□	49	(0,3)	49	(0,3)	0	(0,5)	
Paraguay ¹	55	(0,3)	▲	54	(0,3)	56	(0,4)	2	(0,5)	
Polonia	48	(0,2)	□	47	(0,2)	49	(0,4)	2	(0,4)	
República Checa †	45	(0,2)	▼	45	(0,2)	45	(0,3)	0	(0,3)	
República Dominicana	57	(0,4)	▲	56	(0,4)	59	(0,4)	3	(0,4)	
Rusia	52	(0,2)	□	51	(0,3)	52	(0,3)	1	(0,4)	
Suecia	50	(0,2)	□	50	(0,3)	50	(0,3)	0	(0,3)	
Suiza †	49	(0,2)	□	48	(0,3)	50	(0,3)	2	(0,4)	
Tailandia †	55	(0,2)	▲	54	(0,3)	57	(0,3)	3	(0,4)	
Taipei	47	(0,1)	□	46	(0,2)	49	(0,2)	3	(0,3)	
Promedio ICCS	50	(0,0)		49	(0,0)	51	(0,1)	1	(0,1)	
Países que no satisfacen los requisitos de la muestra										
Hong Kong	47	(0,2)		47	(0,3)	48	(0,3)	1	(0,4)	
Países Bajos	49	(0,4)		48	(0,5)	49	(0,5)	1	(0,6)	

Promedio nacional

Más de 3 puntos por encima del promedio ICCS.

Significativamente por encima del promedio ICCS.

Más de 3 puntos por debajo del promedio ICCS.

Significativamente por debajo del promedio ICCS.

Puntaje promedio niñas +/- Intervalo de confianza

Puntaje promedio varones +/- Intervalo de confianza

En promedio, los estudiantes con un puntaje en el rango indicado por este color tienen más del 50% de probabilidad de participar política y activamente cuando sean adultos, así:

Definitivamente no o probablemente no

Definitivamente o probablemente

Notas:

* Las diferencias de género estadísticamente significativas ($p < 0,05$) se resaltan en negrita.

() Error estándar.

† Sólo cumplió las orientaciones para las tasas de participación de la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

‡ Casi cumplió las orientaciones para la participación en la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

¹ El país evaluó la misma cohorte de estudiantes, pero al comienzo del siguiente año escolar.

² La población nacional esperada no cubrió toda la población internacional deseada.

Resumen de resultados sobre actitudes y compromiso cívico de los estudiantes

El estudio de actitudes y compromiso cívico de los estudiantes del ICCS proporcionó resultados interesantes sobre cómo piensan acerca de la sociedad cívica y cómo participan en ella.

Se encontró una variación considerable entre los países con respecto a la confianza en las instituciones cívicas; las menos fiables fueron los partidos políticos. Sin embargo, la credibilidad y el apoyo a éstos variaron notoriamente. Los estudiantes de algunas naciones les concedieron niveles de confianza o apoyo más altos que los de otras. En este último grupo, sólo una minoría afirmó confiar en los partidos o declaró su preferencia por uno o varios de ellos.

De manera similar a CIVED, el ICCS mostró que los estudiantes apoyan fuertemente la equidad de género. Sin embargo, de nuevo se presentó una variación notoria entre los países. Como se observó en el primer estudio, en todas las naciones participantes, las niñas apoyaron más este tema que los varones.

Los estudiantes tendieron a estar más interesados en la política nacional que en la internacional y la de otros países. Sólo una minoría expresó su interés en esta última. Mientras que, por lo general, las diferencias de género en este aspecto fueron pequeñas e inconsistentes entre las naciones; en unas pocas éstas fueron estadísticamente significativas.



Como era de esperarse, la participación cívica de los estudiantes en la comunidad más amplia no fue muy común. Sin embargo, en la escuela tendió a ser mucho más frecuente. La mayoría de alumnos afirmó que haber votado en las elecciones de la clase o de la escuela.

Cuando se les preguntó a los estudiantes acerca de sus expectativas sobre la participación cívica en la adultez, la gran mayoría afirmó tener la intención de votar en elecciones nacionales; sólo una minoría esperaba comprometerse en formas más activas de participación, como ser candidatos, ayudar en campañas y afiliarse a partidos o sindicatos. Al igual que en anteriores estudios sobre el tema, las expectativas de votar se asociaron positivamente tanto con el conocimiento cívico como con el interés en asuntos políticos y sociales. En muchos países hubo una probabilidad más alta de que los niños dijeran que esperaban llegar a ser adultos políticamente activos que las niñas.

5. Los roles de las escuelas y las comunidades

El marco de evaluación del ICCS (Schulz et al., 2008) postuló que los resultados de la educación cívica y ciudadana pueden tener influencia de factores asociados al contexto, incluidos los antecedentes familiares, las aulas, las escuelas y la comunidad más amplia. Es probable que en los colegios los siguientes agentes sean importantes: la enseñanza recibida, cómo los docentes perciben la educación cívica y ciudadana, el clima del aula para la discusión respetuosa, la cultura escolar y el ambiente general de la institución. La comunidad más amplia contiene los entornos dentro de los cuales funcionan las escuelas y el hogar. Éstos van desde el ámbito de la comunidad local hasta el nacional o el supranacional.

En este informe inicial sólo tratamos temas relativos a la pregunta de investigación 5: ¿qué aspectos de las escuelas y los sistemas educativos se relacionan con el conocimiento y las actitudes hacia la cívica y la ciudadanía? Las áreas en las que nos enfocamos son la implementación y los objetivos de la educación cívica y ciudadana, las actividades de los estudiantes en la comunidad local y las percepciones de los alumnos acerca de la apertura en el clima del aula. En el informe internacional ampliado sobre el ICCS (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, de próxima aparición) se presentará y se reflexionará sobre una amplia gama de aspectos adicionales en relación con el contexto del colegio y la comunidad para el aprendizaje en cívica y ciudadanía.

Implementación y objetivos de la educación cívica y ciudadana

El estudio de casos nacionales adelantado por CIVED (Torney-Purta et al., 1999) mostró que el estatus y la prioridad de la educación cívica y ciudadana eran generalmente bajos en los países. Otras investigaciones (por ejemplo, Birzea et al., 2004) demuestran que aun cuando ésta es reconocida como uno de los objetivos más importantes de la escuela, hay una brecha entre las declaraciones y la implementación real de las políticas relacionadas con la cívica.

Los enfoques que los países adoptan para la educación cívica y ciudadana varían (Eurydice, 2005; Cox et al., 2005). En los sistemas educativos que permiten que las escuelas tengan un alto nivel de autonomía en su desarrollo y ejecución, éstas generalmente deciden cuál utilizar (Eurydice, 2007). Por tanto, es importante considerar diferencias de enfoque en el interior de



los sistemas escolares, aunque la legislación, el reglamento y el currículo común se establezcan en el nivel nacional. También debemos ser cuidadosos puesto que los colegios pueden asumir más de un enfoque para este tipo de educación.

El cuestionario de la escuela del ICCS incluyó preguntas sobre cómo se implementaba la educación cívica y ciudadana en esas instituciones, cómo los directores percibían la importancia de sus objetivos y cómo la escuela asignaba responsabilidades específicas para esta área.

En particular, a los directores se les pidió que indicaran cuáles de los siguientes puntos se aplicaban a la educación cívica y ciudadana en sus escuelas:

- Enseñada como una asignatura separada por docentes de asignaturas relacionadas con la educación cívica y ciudadana.
- Enseñada por profesores de asignaturas relacionadas con las ciencias humanas y sociales.
- Enseñada como una actividad extracurricular.
- Integrada en todas las asignaturas enseñadas en la escuela.
- Considerada como parte de los resultados de la experiencia escolar total.
- No considerada como parte del currículo escolar.

La **Tabla 20** presenta los diferentes enfoques (en porcentajes de estudiantes) que las escuelas participantes adoptaron para la educación cívica y ciudadana. Como se esperaba, los resultados indicaron que en una misma institución pueden coexistir varios de ellos. En casi todos los países participantes en el ICCS, la mayoría de alumnos asistía a instituciones cuyos directores informaron que, independientemente de los enfoques específicos adoptados, este tipo de educación era considerada como parte del propósito educativo del colegio y como un resultado de la experiencia escolar total de los estudiantes (actividades de enseñanza, participación en la vida escolar, relaciones dentro del plantel y las aulas).

El enfoque más común en los países fue confiar la enseñanza de la educación cívica y ciudadana a docentes de asignaturas relacionadas con las ciencias humanas y sociales. En más de un tercio de las naciones, los porcentajes de estudiantes que recibieron este tipo de educación fueron iguales o mayores al 90%. En Taipéi, República Checa, Indonesia, Irlanda, Malta, Polonia y Eslovaquia, el enfoque predominante fue enseñarla como una asignatura separada, bajo la responsabilidad de profesores encargados de materias relacionadas con la cívica y la ciudadanía.

La educación cívica y ciudadana practicada a través de actividades extracurriculares fue particularmente difundida en Letonia, Lituania, Corea y Rusia. En Chipre, República Dominicana, Grecia, Guatemala, Luxemburgo y México, porcentajes consistentemente altos de alumnos asistían a escuelas cuyos directores informaron que este tipo de educación no se consideraba parte del currículo escolar para el grado objetivo. Sin embargo, estos reportes pueden haber reflejado la percepción subjetiva de los directivos sobre la importancia de esta área en el currículo y no significan, necesariamente, que estos colegios no tuvieran una oferta para su enseñanza.



Tabla 20. Métodos de las escuelas para la enseñanza de la educación cívica y ciudadana (en porcentajes nacionales de estudiantes)

País	Porcentaje de estudiantes en escuelas donde la educación cívica y ciudadana es...							
	enseñada por profesores de asignaturas relacionadas con cívica y ciudadanía, como una asignatura separada	enseñada por profesores de asignaturas relacionadas con ciencias sociales y humanas	integrada en todas las asignaturas enseñadas en la escuela		una actividad extracurricular	considera como el resultado de la experiencia escolar en su conjunto	no considerada como parte del currículo escolar	
Austria	23 (4,3)	88 (2,3)	44 (4,5)	33 (5,1)	68 (4,8)	1	(1,0)	
Bélgica (Flamenca) †	*	74 (4,2)	60 (4,0)	35 (3,9)	85 (3,2)	21	(3,4)	
Bulgaria	*	75 (3,4)	75 (3,5)	41 (4,1)	87 (2,9)	26	(3,5)	
Chile	12 (2,0)	93 (2,3)	51 (4,5)	8 (2,1)	66 (3,9)	29	(3,4)	
Chipre	*	67 (0,3)	46 (0,3)	6 (0,1)	68 (0,3)	40	(0,3)	
Colombia	28 (3,6)	90 (2,0)	62 (3,6)	14 (2,7)	69 (3,3)	36	(4,0)	
Corea¹	*	97 (1,6)	79 (3,4)	91 (2,3)	89 (2,5)	22	(3,4)	
Dinamarca †	84 (2,9)	92 (2,3)	64 (4,3)	2 (1,1)	80 (3,6)	14	(2,9)	
Eslovaquia²	93 (2,3)	45 (5,0)	45 (4,0)	24 (3,5)	55 (3,9)	20	(4,2)	
Eslovenia	70 (3,9)	70 (4,0)	53 (4,6)	2 (1,1)	48 (4,4)	8	(2,3)	
España	40 (3,6)	76 (3,4)	63 (3,9)	3 (1,3)	62 (4,5)	29	(4,2)	
Estonia	65 (4,2)	68 (4,4)	65 (4,7)	42 (4,3)	56 (4,7)	9	(3,0)	
Finlandia	*	97 (1,3)	54 (4,0)	10 (2,3)	48 (3,9)	6	(1,9)	
Grecia	9 (2,8)	33 (4,7)	39 (5,0)	10 (2,8)	61 (5,1)	60	(4,6)	
Guatemala¹	28 (3,7)	95 (2,5)	65 (4,1)	29 (4,4)	69 (4,2)	55	(4,8)	
Indonesia	92 (2,4)	67 (4,1)	62 (4,5)	6 (1,9)	50 (4,4)	9	(2,1)	
Inglaterra ‡	42 (5,0)	61 (4,6)	63 (5,5)	22 (4,5)	73 (4,7)	9	(3,3)	
Irlanda	100 (0,0)	49 (3,9)	24 (3,8)	2 (1,1)	38 (4,2)	6	(1,9)	
Italia	16 (2,6)	93 (2,1)	64 (3,9)	5 (1,7)	77 (3,1)	11	(2,7)	
Letonia	74 (4,0)	95 (1,9)	71 (4,0)	92 (2,4)	84 (2,9)	30	(4,3)	
Liechtenstein	27 (0,3)	100 (0,0)	47 (0,3)	10 (0,1)	60 (0,4)	32	(0,2)	
Lituania	*	67 (3,9)	62 (4,2)	86 (2,6)	91 (2,5)	14	(2,8)	
Luxemburgo	6 (0,9)	59 (2,1)	30 (1,7)	8 (0,9)	72 (2,2)	75	(1,5)	
Malta	76 (0,6)	50 (0,9)	32 (0,7)	20 (1,0)	75 (0,7)	28	(0,8)	





País	Porcentaje de estudiantes en escuelas donde la educación cívica y ciudadana es...								
	enseñada por profesores de asignaturas relacionadas con cívica y ciudadanía, como una asignatura separada	enseñada por profesores de asignaturas relacionadas con ciencias sociales y humanas		integrada en todas las asignaturas enseñadas en la escuela		una actividad extracurricular	considera como el resultado de la experiencia escolar en su conjunto	no considerada como parte del currículo escolar	
México	65 (3,3)	75	(2,8)	76	(3,2)	8	(1,9)	60 (3,3)	55 (3,5)
Noruega †	71 (4,4)	97	(1,5)	41	(4,5)	15	(3,3)	59 (4,9)	2 (1,4)
Nueva Zelanda †	2 (1,5)	91	(2,6)	31	(4,8)	10	(3,7)	86 (3,1)	20 (3,5)
Paraguay¹	79 (3,7)	88	(2,9)	72	(4,2)	12	(2,9)	70 (4,2)	23 (3,8)
Polonia	82 (3,2)	76	(3,6)	40	(4,1)	4	(1,6)	72 (3,9)	17 (3,2)
República Checa †	96 (1,2)	55	(4,8)	45	(5,5)	4	(1,8)	82 (3,5)	17 (3,2)
República Dominicana	49 (5,0)	85	(3,0)	78	(3,8)	17	(3,7)	68 (6,4)	44 (4,8)
Rusia	65 (3,5)	90	(1,9)	43	(3,7)	76	(2,8)	78 (2,9)	14 (2,6)
Suecia	36 (4,1)	95	(1,8)	46	(4,2)	17	(3,4)	76 (3,5)	14 (3,3)
Suiza †	19 (3,1)	89	(2,9)	19	(4,0)	10	(2,7)	61 (4,4)	12 (3,2)
Tailandia †	57 (4,8)	92	(2,3)	82	(2,9)	38	(4,4)	81 (3,4)	8 (2,2)
Taipei	87 (2,7)	37	(4,0)	75	(3,5)	50	(4,0)	88 (2,5)	6 (2,0)
Promedio ICCS	53 (0,6)	77	(0,5)	55	(0,7)	24	(0,5)	70 (0,6)	23 (0,5)
Países que no satisfacen los requisitos de la muestra									
Hong Kong	*	83	(5,3)	82	(5,4)	62	(6,0)	89 (4,1)	5 (1,8)
Países Bajos	*	71	(7,7)	42	(10,2)	27	(6,0)	82 (7,5)	32 (7,3)

Notas:

() Error estándar.

* No aplica.

† Sólo cumplió las orientaciones para las tasas de participación de la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

‡ Casi cumplió las orientaciones para la participación en la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

¹ El país evaluó la misma cohorte de estudiantes, pero al comienzo del siguiente año escolar.

² La población nacional esperada no cubrió toda la población internacional deseada.

El cuestionario del docente del ICCS incluyó una serie de ítems que indagaban cómo ellos conceptualizaban la educación cívica y ciudadana, cuáles eran sus objetivos y cómo esta área se implementaba en sus escuelas. En particular, se pidió a los profesores que identificaran entre los siguientes fines, los tres propósitos más importantes de este tipo de educación:

- Promover el conocimiento de las instituciones sociales, políticas y cívicas.
- Promover el respeto y la protección del ambiente.
- Promover la capacidad de defender los puntos de vista propios.
- Desarrollar las habilidades y competencias de los estudiantes en la resolución de conflictos.
- Promover el conocimiento de los derechos y responsabilidades de los ciudadanos.
- Promover la participación de los estudiantes en la comunidad local.
- Promover el pensamiento crítico e independiente de los estudiantes.
- Promover la participación de los estudiantes en la vida escolar.
- Apoyar el desarrollo de estrategias efectivas para la lucha contra el racismo y la xenofobia.
- Preparar a los estudiantes para la participación política futura.

La **Tabla 21** muestra que los objetivos de la educación cívica y ciudadana considerados más pertinentes por parte de los docentes fueron los relacionados con la adquisición de conocimientos y habilidades como “promover el conocimiento de las instituciones sociales, políticas y cívicas”, “desarrollar las habilidades y competencias de los estudiantes en la resolución de conflictos”, “promover el conocimiento de los derechos y responsabilidades de los ciudadanos” y “promover el pensamiento crítico e independiente de los estudiantes”. Entre los propósitos asociados al desarrollo del sentido de responsabilidad de los alumnos hacia aspectos específicos, los profesores de muchos de los países seleccionaron “promover el respeto y la protección del ambiente” como un fin importante de este tipo de educación.





Tabla 21 Valoraciones de los profesores sobre los fines más importantes de la educación cívica y ciudadana (en porcentajes nacionales de profesores)

País	Porcentaje de profesores que consideran que el siguiente es un objetivo importante de la educación cívica y ciudadana...									
	promover el conocimiento de las instituciones sociales, políticas y cívicas	promover el respeto y la protección del medio ambiente	promover la capacidad para defender los propios puntos de vista	desarrollar habilidades y competencias para la resolución de conflictos	promover el conocimiento de los derechos y las responsabilidades de los ciudadanos	promover la participación de los estudiantes en la comunidad local	promover el pensamiento crítico e independiente de los estudiantes	promover la participación de los estudiantes en la vida de la escuela	apoyar el desarrollo de estrategias efectivas para la lucha contra el racismo y la xenofobia	preparar a los estudiantes para la participación política futura
Bulgaria	28 (2,0)	43 (1,6)	36 (1,7)	30 (1,8)	61 (1,4)	11 (1,4)	55 (1,9)	28 (1,6)	4 (0,8)	3 (0,5)
Chile	27 (1,7)	32 (1,8)	21 (1,4)	58 (1,4)	59 (1,6)	16 (1,3)	51 (1,7)	23 (1,7)	3 (0,5)	8 (1,0)
Chipre	41 (1,8)	34 (1,8)	34 (1,8)	23 (1,5)	45 (1,7)	12 (1,2)	63 (1,5)	18 (1,3)	22 (1,4)	8 (0,9)
Colombia	34 (1,9)	40 (1,7)	9 (1,0)	73 (1,6)	59 (1,7)	16 (1,3)	36 (1,7)	16 (1,3)	2 (0,6)	12 (1,1)
Corea	42 (1,3)	33 (1,1)	27 (1,1)	50 (1,8)	65 (1,9)	12 (0,9)	19 (1,0)	35 (1,2)	1 (0,1)	16 (1,0)
Eslovaquia ¹	38 (1,4)	50 (1,5)	18 (1,0)	43 (1,4)	63 (1,5)	12 (1,0)	41 (1,6)	15 (1,5)	16 (1,5)	1 (0,3)
Eslovenia	24 (1,0)	55 (1,0)	31 (0,9)	40 (1,0)	49 (1,1)	5 (0,5)	64 (1,0)	17 (1,0)	13 (0,7)	1 (0,2)
España	17 (1,0)	32 (1,3)	22 (1,1)	57 (1,5)	61 (1,3)	3 (0,4)	67 (1,4)	13 (0,9)	23 (1,2)	3 (0,5)
Estonia	46 (1,6)	30 (1,6)	23 (1,2)	30 (1,5)	71 (1,3)	12 (1,0)	66 (1,3)	13 (0,9)	1 (0,3)	7 (0,8)
Finlandia	27 (1,1)	61 (1,0)	14 (0,7)	44 (1,1)	37 (1,0)	7 (0,6)	81 (0,9)	18 (0,8)	9 (0,7)	1 (0,3)
Guatemala	36 (2,5)	41 (1,9)	17 (1,4)	37 (2,4)	69 (2,5)	27 (1,5)	33 (2,1)	13 (1,7)	9 (1,1)	15 (1,6)
Indonesia	57 (2,2)	22 (1,6)	5 (0,6)	42 (2,6)	75 (1,7)	26 (1,7)	37 (1,9)	23 (1,3)	8 (1,1)	5 (0,9)
Irlanda ‡	42 (1,5)	39 (1,4)	13 (0,9)	22 (1,1)	56 (1,3)	40 (1,3)	49 (1,6)	19 (1,0)	12 (1,0)	7 (0,7)
Italia	50 (1,1)	38 (1,1)	12 (0,7)	21 (1,0)	78 (1,0)	8 (0,6)	58 (1,2)	11 (0,7)	21 (1,0)	2 (0,3)
Letonia	27 (2,0)	35 (2,0)	38 (1,7)	27 (1,7)	52 (1,7)	9 (1,1)	61 (1,3)	29 (1,8)	1 (0,3)	13 (1,5)
Liechtenstein	31 (4,6)	35 (5,5)	20 (4,1)	58 (5,3)	19 (3,8)	3 (1,5)	74 (3,8)	11 (2,4)	30 (4,9)	19 (4,3)
Lituania	17 (1,1)	49 (1,5)	25 (1,2)	34 (1,4)	54 (1,4)	24 (1,3)	57 (1,4)	35 (1,4)	2 (0,5)	2 (0,4)
Malta	20 (1,6)	58 (1,8)	18 (1,6)	32 (1,8)	60 (1,8)	18 (1,5)	60 (1,9)	21 (1,6)	10 (1,0)	3 (0,6)
México	25 (1,4)	47 (1,7)	14 (1,2)	58 (2,0)	66 (1,6)	15 (1,3)	45 (1,7)	17 (1,8)	3 (0,5)	9 (0,9)

País	Porcentaje de profesores que consideran que el siguiente es un objetivo importante de la educación cívica y ciudadana...											preparar a los estudiantes para la participación política futura
	promover el conocimiento de las instituciones sociales, políticas y cívicas	promover el respeto y la protección del medio ambiente	promover la capacidad para defender los propios puntos de vista	desarrollar habilidades y competencias para la resolución de conflictos	promover el conocimiento de los derechos y las responsabilidades de los ciudadanos	promover la participación de los estudiantes en la comunidad local	promover el pensamiento crítico e independiente de los estudiantes	promover la participación de los estudiantes en la vida de la escuela	apoyar el desarrollo de estrategias efectivas para la lucha contra el racismo y la xenofobia			
Paraguay	38 (3,0)	47 (2,4)	10 (1,4)	43 (2,9)	69 (2,0)	18 (1,8)	47 (2,7)	9 (1,3)	4 (0,8)	14 (1,5)		
Polonia	24 (1,3)	29 (1,1)	22 (1,0)	36 (1,4)	53 (1,3)	38 (1,3)	44 (1,5)	35 (1,3)	7 (0,6)	10 (0,9)		
República Checa †	36 (1,7)	37 (1,3)	36 (1,3)	44 (1,7)	57 (1,3)	19 (1,0)	45 (1,6)	9 (0,9)	12 (0,9)	2 (0,4)		
República Dominicana	54 (3,9)	42 (2,4)	11 (1,8)	42 (2,5)	72 (2,3)	12 (1,9)	40 (3,0)	9 (1,4)	8 (1,8)	8 (1,3)		
Rusia	16 (1,1)	52 (1,4)	33 (1,4)	34 (1,2)	76 (0,9)	18 (0,9)	39 (1,2)	19 (1,6)	3 (0,6)	9 (0,7)		
Suecia †	16 (1,1)	37 (1,3)	24 (1,2)	30 (1,2)	62 (1,6)	2 (0,4)	84 (0,9)	10 (0,8)	31 (1,3)	2 (0,4)		
Tailandia †	57 (2,0)	33 (1,5)	10 (1,4)	30 (1,9)	78 (1,9)	27 (2,4)	38 (1,8)	20 (1,8)	0 (0,1)	6 (1,0)		
Taipei	28 (1,1)	59 (1,3)	4 (0,4)	63 (1,1)	53 (1,2)	13 (0,8)	58 (1,0)	17 (1,0)	2 (0,3)	1 (0,2)		
Promedio ICCS	33 (0,4)	41 (0,4)	20 (0,3)	41 (0,4)	60 (0,3)	16 (0,2)	52 (0,3)	19 (0,3)	10 (0,3)	7 (0,2)		
Países que no satisfacen los requisitos de la muestra												
Austria	25 (2,0)	27 (1,5)	38 (1,5)	46 (1,9)	17 (1,9)	3 (0,5)	65 (1,5)	2 (0,5)	21 (1,7)	16 (2,3)		
Bélgica (Flamenca)	17 (1,1)	58 (1,4)	46 (1,5)	59 (1,2)	25 (1,2)	11 (0,9)	58 (1,4)	14 (0,9)	11 (1,0)	1 (0,2)		
Dinamarca	48 (1,6)	22 (1,7)	20 (1,7)	51 (1,7)	32 (1,9)	7 (1,1)	89 (1,2)	4 (0,9)	9 (1,4)	16 (1,1)		
Hong Kong	45 (1,4)	48 (1,7)	8 (0,7)	15 (1,1)	64 (1,1)	32 (1,5)	59 (1,5)	24 (1,3)	2 (0,4)	2 (0,5)		
Inglaterra	27 (1,3)	35 (1,5)	13 (0,9)	31 (1,5)	50 (1,4)	27 (1,5)	64 (1,3)	22 (1,3)	23 (1,2)	6 (0,6)		
Luxemburgo	46 (4,1)	33 (3,5)	22 (2,8)	36 (3,8)	57 (4,0)	6 (1,5)	64 (3,3)	14 (2,6)	15 (2,7)	5 (1,5)		
Nueva Zelanda	19 (1,4)	50 (2,0)	12 (1,0)	34 (1,4)	38 (1,5)	25 (1,4)	74 (1,4)	32 (1,5)	11 (0,9)	4 (0,7)		
Suiza	33 (1,8)	43 (2,2)	28 (1,8)	48 (1,6)	32 (1,9)	5 (0,7)	70 (1,7)	10 (0,9)	15 (1,4)	16 (1,4)		

Notas:

() Error estándar.

† Sólo cumplió las orientaciones para las tasas de participación de la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

‡ Casi cumplió las orientaciones para la participación en la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

1 La población nacional esperada no cubrió toda la población internacional deseada.



Los profesores ocasionalmente seleccionaron los objetivos relacionados con el desarrollo de la participación activa. Sin embargo, debemos recordar que la muestra de docentes estaba compuesta por todos los que enseñaban en el grado objetivo. Por tanto, es posible que pocos (o ningún) maestros de ciencias sociales o de educación cívica hayan sido incluidos entre los participantes en algunos países o escuelas.

Entre los países participantes hubo diferencias notorias en las percepciones de los profesores sobre cuáles eran los objetivos más importantes de la educación cívica y ciudadana. Los porcentajes más altos de docentes que consideraron que “promover el conocimiento de los derechos y responsabilidades de los estudiantes” era uno de los tres propósitos fundamentales se encontraron en Bulgaria, Chile, República Checa, República Dominicana, Estonia, Guatemala, Indonesia, Irlanda, Italia, Malta, México, Paraguay, Polonia, Corea, Rusia, Eslovaquia y Tailandia. En contraste, en Chipre, Finlandia, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Eslovenia, España y Suecia, los porcentajes más altos se relacionan con “promover el pensamiento crítico e independiente de los estudiantes”. El fin seleccionado con mayor frecuencia por gran parte de los docentes de Taipéi y Colombia fue “desarrollar las habilidades y competencias de los estudiantes en la resolución de conflictos”.

Pocos profesores consideraron que “apoyar el desarrollo de estrategias efectivas para la lucha contra el racismo y la xenofobia” y “preparar a los estudiantes para la participación política futura” estaban entre los tres objetivos fundamentales de la educación cívica y ciudadana. Más del 10% de los docentes en Chipre, República Checa, Irlanda, Italia, Liechtenstein, Eslovaquia, Eslovenia, España y Suecia seleccionó el primer propósito; y más del 10% en Colombia, Guatemala, Letonia, Liechtenstein, Polonia y Corea escogió el segundo.

Actividades de los estudiantes en la comunidad local

Los investigadores que desarrollaron el modelo que guió CIVED reconocieron la importancia de la vida cotidiana de los estudiantes en sus contextos social, cívico y político (Torney-Purta et al., 2001). Los vínculos entre la escuela y su comunidad representan una oportunidad para motivar el involucramiento de los alumnos en actividades relacionadas con la educación cívica y ciudadana y para ofrecer a los estudiantes oportunidades reales para ejercitar las habilidades y competencias necesarias para la participación cívica democrática.

El cuestionario del docente del ICCS incluyó una serie de ítems que indagaron si habían participado con sus estudiantes del grado objetivo en cada una de las siguientes actividades relacionadas con la cívica, organizadas por la escuela en la comunidad local:

- Actividades relacionadas con el ambiente y preparadas para el área local.
- Proyectos de derechos humanos.
- Actividades relacionadas con personas o grupos menos favorecidos.
- Actividades culturales.
- Actividades multiculturales e interculturales en la comunidad local.
- Campañas para aumentar la conciencia de las personas, por ejemplo, el Día Mundial del SIDA, el Día Mundial de No al Tabaco.
- Actividades relacionadas con el mejoramiento de los servicios para la comunidad local.
- Participación en eventos deportivos.

La **Tabla 22** muestra el porcentaje de profesores que afirmaron haber participado con sus estudiantes del grado objetivo en cada una de las actividades mencionadas. En casi todos los países, la mayoría se involucró, junto con sus alumnos, en actividades culturales como teatro, música y cine. En gran parte de las naciones (con excepción de Chile y Chipre), un buen número afirmó haber formado parte de eventos deportivos.



Tabla 22. Informes de los profesores sobre la participación de las clases del grado objetivo en actividades de la comunidad (en porcentajes nacionales de profesores)

País	Porcentaje de profesores que informan haber participado con sus clases del grado objetivo en....										eventos deportivos	cualquiera de estas actividades
	actividades relacionadas con el medio ambiente dirigidas al área local	proyectos de derechos humanos	actividades relacionadas con personas o grupos menos favorecidos	actividades culturales (por ejemplo, teatro, música, cine)	actividades multiculturales e interculturales en la comunidad local	campañas para concientizar a las personas, como el Día Mundial del Sida o el Día del No al Tabaco	actividades relacionadas con el mejoramiento de los servicios para la comunidad					
Bulgaria	43 (2,4)	9 (1,0)	23 (2,1)	73 (2,2)	44 (2,6)	70 (2,0)	37 (2,4)	79 (1,6)	7 (0,8)			
Chile	35 (2,3)	15 (1,5)	27 (2,0)	50 (1,8)	27 (1,8)	34 (2,1)	14 (1,7)	49 (2,2)	20 (1,4)			
Chipre	28 (1,6)	22 (1,4)	25 (1,4)	50 (1,8)	27 (1,5)	22 (1,7)	19 (1,5)	44 (1,7)	21 (1,5)			
Colombia	60 (1,7)	43 (2,0)	33 (1,7)	76 (1,9)	59 (2,1)	39 (1,7)	33 (1,6)	82 (1,5)	4 (0,7)			
Corea	58 (1,8)	13 (0,8)	39 (1,6)	57 (2,0)	23 (1,2)	43 (1,6)	33 (1,7)	55 (1,5)	15 (0,8)			
Eslovaquia ¹	77 (1,7)	50 (2,0)	30 (1,7)	96 (0,7)	57 (2,1)	72 (1,6)	48 (2,1)	96 (0,9)	1 (0,2)			
Eslovenia	46 (1,5)	27 (1,1)	23 (1,5)	74 (1,1)	38 (1,2)	47 (1,3)	17 (0,9)	70 (1,3)	10 (0,7)			
España	41 (2,1)	42 (1,6)	41 (1,8)	74 (1,5)	27 (1,5)	50 (1,7)	12 (1,0)	55 (2,1)	10 (0,8)			
Estonia	54 (1,9)	8 (1,0)	6 (0,8)	80 (1,3)	24 (1,8)	54 (1,7)	45 (1,7)	87 (1,0)	6 (0,8)			
Finlandia	16 (1,1)	5 (0,7)	19 (1,0)	50 (1,3)	13 (1,1)	60 (1,3)	20 (1,7)	56 (1,4)	14 (0,8)			
Guatemala	45 (2,0)	31 (2,3)	30 (2,2)	61 (2,8)	42 (2,5)	34 (1,7)	35 (2,6)	78 (1,9)	9 (1,7)			
Indonesia	75 (2,0)	54 (2,0)	73 (2,6)	52 (2,4)	43 (2,2)	42 (2,3)	44 (1,7)	89 (1,2)	3 (0,8)			
Irlanda ‡	29 (1,3)	24 (1,2)	25 (1,2)	41 (1,3)	13 (0,9)	21 (1,1)	12 (0,8)	57 (1,4)	24 (1,2)			
Italia	40 (1,9)	40 (2,0)	39 (1,6)	80 (1,4)	34 (1,6)	44 (1,6)	19 (1,3)	65 (1,6)	7 (0,7)			
Letonia	59 (2,2)	21 (1,5)	22 (2,0)	80 (1,3)	37 (2,2)	39 (2,2)	56 (2,4)	81 (1,5)	7 (0,8)			
Liechtenstein	23 (4,2)	23 (4,4)	20 (4,6)	54 (5,1)	2 (1,2)	29 (4,0)	9 (2,7)	55 (4,5)	21 (4,3)			
Lituania	46 (1,8)	26 (1,7)	28 (1,9)	76 (1,4)	50 (1,8)	65 (1,9)	54 (1,6)	72 (1,1)	7 (0,7)			
Malta	45 (1,9)	29 (1,8)	41 (1,8)	75 (1,9)	29 (1,5)	39 (2,1)	19 (1,4)	78 (1,8)	8 (1,3)			
México	65 (1,9)	47 (1,8)	32 (2,7)	66 (1,8)	41 (2,4)	55 (1,7)	36 (1,9)	74 (1,5)	5 (0,5)			
Paraguay	73 (2,5)	35 (2,3)	42 (2,7)	80 (2,0)	59 (2,8)	59 (2,3)	59 (2,0)	89 (1,4)	2 (0,7)			
Polonia	46 (1,5)	28 (1,8)	41 (1,5)	65 (1,7)	24 (1,2)	65 (1,5)	16 (1,0)	56 (1,4)	10 (0,9)			





País	Porcentaje de profesores que informan haber participado con sus clases del grado objetivo en...												
	actividades relacionadas con el medio ambiente dirigidas al área local	proyectos de derechos humanos	actividades relacionadas con personas o grupos menos favorecidos	actividades culturales (por ejemplo, teatro, música, cine)	actividades multiculturales e interculturales en la comunidad local	campañas para concientizar a las personas, como el Día Mundial del Sida o el Día del No al Tabaco	actividades relacionadas con el mejoramiento de los servicios para la comunidad	eventos deportivos	cualquiera de estas actividades				
República Checa †	35	22	16	71	31	46	19	54	14	(1,0)			
República Dominicana	75	58	52	74	75	73	55	78	2	(0,5)			
Rusia	66	38	43	70	42	70	36	69	7	(0,9)			
Suecia †	19	27	17	80	16	18	16	69	11	(1,1)			
Tailandia †	94	71	66	91	79	96	87	98	0	(0,2)			
Taipei	19	10	23	52	17	38	16	67	19	(1,0)			
Promedio ICCS	49	30	32	68	36	49	32	70	10	(0,2)			
Países que no satisfacen los requisitos de la muestra													
Austria	31	22	23	64	16	27	19	56	16	(1,3)			
Bélgica (Flamenca)	49	35	51	83	32	51	14	78	6	(0,8)			
Dinamarca	12	14	15	55	6	14	13	43	27	(1,8)			
Hong Kong	36	10	27	59	36	38	27	59	21	(1,4)			
Inglaterra	32	27	37	51	21	35	17	60	17	(1,2)			
Luxemburgo	17	22	21	34	17	40	12	35	32	(3,4)			
Noruega	15	17	22	87	17	45	23	74	8	(1,0)			
Nueva Zelanda	36	20	32	49	29	40	17	68	15	(0,9)			
Suiza	18	11	11	47	8	22	8	55	25	(2,0)			

Notas:

() Error estándar.

† Solo cumplió las orientaciones para las tasas de participación de la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

‡ Casi cumplió las orientaciones para la participación en la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

¹ La población nacional esperada no cubrió toda la población internacional deseada.

La participación en campañas nacionales sobre temas específicos (Día Mundial del SIDA, Día de No al Tabaco) y actividades en el área local relacionadas con el ambiente parecieron ser bastante comunes en los países del estudio. El involucramiento en proyectos para la defensa de los derechos humanos o acciones de apoyo a las personas o grupos menos favorecidos fue menos frecuente, excepto en Indonesia y Tailandia, donde el 73% y el 66% de los profesores, respectivamente, afirmó haber formado parte de estas actividades con sus clases del grado objetivo. En casi todas las naciones, las proporciones de docentes que dijeron no haber participado en ninguna de estas acciones con sus estudiantes fueron comparativamente bajas. Sin embargo, los porcentajes fueron iguales o superiores al 10% en Chile, Taipéi, Chipre, República Checa, Finlandia, Irlanda, Corea, Liechtenstein, Polonia, Eslovenia, España y Suecia.

Percepciones de los estudiantes sobre el clima del aula

El aprendizaje de los estudiantes en el área de la educación cívica y ciudadana está influenciado por la manera como ésta se enseña y sus propósitos, lo mismo que por la experiencia de los alumnos en el colegio. Con frecuencia, los expertos afirman que los principios democráticos en la escuela fomentan su aprendizaje en un ámbito más general (ver, por ejemplo, Mosher, Kenny & Garrod, 1994; Pasek et al., 2008). La apertura y la receptividad a la discusión en las aulas es un factor que puede tener efectos importantes en el aprendizaje en esta área. Este tema ha sido el centro de muchos análisis secundarios de los datos de CIVED (por ejemplo, Torney-Purta, 2009; Torney-Purta et al., 2008).

En 1971, el primer estudio de educación cívica de la IEA (Torney et al., 1975) encontró que la “independencia de opinión estimulada en el aula” se relacionó positivamente con el conocimiento cívico. CIVED incluyó una serie de ítems que medían la percepción de los estudiantes acerca de lo que sucedía en sus clases de esta asignatura. Seis de ellos se utilizaron para definir un índice de clima abierto para la discusión en el aula (ver Schulz, 2004a). Así, se encontraron diferencias significativas entre géneros y que la escala era un predictor positivo del conocimiento cívico y de las expectativas de voto de los estudiantes en la edad adulta (Amadeo et al., 2002; Schulz, 2002; Torney-Purta, 2009; Torney-Purta et al., 2001).

El cuestionario de estudiantes incluyó una serie similar de ítems. Se les solicitó señalar la periodicidad (“nunca”, “raras veces”, “algunas veces”, “con frecuencia”) con que ocurrían los siguientes eventos durante las clases regulares que incluían discusiones sobre asuntos políticos y sociales:

- Los profesores estimulan a los estudiantes para tomar sus propias decisiones.
- Los profesores estimulan a los estudiantes para expresar sus opiniones.
- Los estudiantes plantean eventos políticos de actualidad para la discusión en clase.
- Los estudiantes expresan opiniones en clase aun cuando éstas sean diferentes a las de la mayoría de sus compañeros.
- Los profesores estimulan a los estudiantes a discutir los temas con personas que tienen opiniones diferentes.
- Los profesores presentan distintas perspectivas de los problemas cuando los explican en clase.

La escala resultante de seis ítems que miden las percepciones de los estudiantes acerca de la apertura a las discusiones en el aula tuvo una confiabilidad satisfactoria de 0,76 para la base de datos internacional del ICCS con muestras nacionales igualmente ponderadas. La **Figura 6 del Apéndice D** presenta un mapa de ítem por puntaje sobre este aspecto. En los países, en promedio, los alumnos informaron que la mayoría de estos eventos ocurrieron por lo menos “algunas veces”. Los porcentajes de estudiantes que “con frecuencia” observaron estos hechos



oscilaron entre el 52% (“estimulados a expresar sus opiniones”) y el 11% (“los estudiantes plantean eventos actuales en clase”).

La comparación de los puntajes promedio de los países presentada en la **Tabla 23** muestra que en la mayoría de ellos los estudiantes informaron que los eventos de la lista ocurrían por lo menos “algunas veces” durante las discusiones de temas políticos y sociales en cualquiera de sus clases regulares. Las naciones con puntajes superiores (tres o más puntos) al promedio ICCS fueron Dinamarca, Inglaterra, Indonesia, Italia y Nueva Zelanda. Malta y Corea obtuvieron los promedios más bajos.

Tabla 23. Promedios nacionales de las percepciones de los estudiantes acerca de la apertura en las discusiones en el aula, totales y por género

País	Diferencia de género en cuanto a las percepciones de los estudiantes sobre la apertura a las discusiones en el aula								
	Todos los estudiantes			Niñas		Niños		Diferencias (niños-niñas)*	
Austria	48	(0,3)	□	49	(0,4)	46	(0,4)	-3	(0,4)
Bélgica (Flamenca) †	49	(0,3)	□	51	(0,4)	48	(0,3)	-3	(0,5)
Bulgaria	48	(0,4)	□	50	(0,4)	46	(0,4)	-4	(0,5)
Chile	52	(0,3)	□	54	(0,3)	51	(0,3)	-3	(0,3)
Chipre	51	(0,3)	□	52	(0,3)	49	(0,4)	-3	(0,4)
Colombia	50	(0,2)		51	(0,3)	50	(0,3)	-1	(0,3)
Corea ¹	38	(0,2)	▼	39	(0,3)	38	(0,3)	-1	(0,3)
Dinamarca †	55	(0,3)	▲	56	(0,3)	54	(0,4)	-2	(0,4)
Eslovaquia ²	50	(0,3)		52	(0,2)	48	(0,3)	-3	(0,3)
Eslovenia	50	(0,3)		52	(0,3)	48	(0,4)	-4	(0,4)
España	48	(0,2)	□	50	(0,3)	46	(0,3)	-4	(0,4)
Estonia	50	(0,3)		52	(0,3)	49	(0,3)	-3	(0,3)
Finlandia	49	(0,2)	□	50	(0,2)	49	(0,3)	-2	(0,3)
Grecia	51	(0,3)	□	52	(0,3)	50	(0,3)	-2	(0,4)
Guatemala ¹	53	(0,2)	□	54	(0,3)	52	(0,3)	-2	(0,4)
Indonesia	55	(0,3)	▲	56	(0,3)	53	(0,3)	-4	(0,3)
Inglaterra ‡	53	(0,3)	▲	54	(0,4)	52	(0,4)	-3	(0,5)
Irlanda	52	(0,3)	□	55	(0,3)	50	(0,4)	-4	(0,4)
Italia	54	(0,3)	▲	56	(0,3)	53	(0,3)	-3	(0,3)
Letonia	51	(0,3)		52	(0,3)	49	(0,4)	-3	(0,4)
Liechtenstein	48	(0,5)	□	50	(0,7)	47	(0,7)	-3	(1,0)
Lituania	50	(0,3)		52	(0,3)	48	(0,3)	-4	(0,4)
Luxemburgo	48	(0,2)	□	49	(0,2)	47	(0,2)	-2	(0,3)
Malta	46	(0,2)	▼	47	(0,4)	44	(0,3)	-3	(0,4)
México	50	(0,2)		51	(0,3)	49	(0,3)	-3	(0,3)
Noruega †	52	(0,3)	□	53	(0,4)	51	(0,4)	-2	(0,4)
Nueva Zelanda †	53	(0,3)	▲	55	(0,4)	51	(0,4)	-4	(0,6)
Paraguay ¹	49	(0,3)	□	50	(0,3)	48	(0,3)	-2	(0,3)
Polonia	51	(0,3)	□	53	(0,3)	49	(0,4)	-4	(0,3)
República Checa †	49	(0,2)	□	51	(0,2)	47	(0,3)	-4	(0,3)
República Dominicana	47	(0,3)	□	48	(0,3)	46	(0,3)	-2	(0,3)
Rusia	49	(0,3)	□	51	(0,3)	47	(0,3)	-5	(0,3)
Suecia	51	(0,3)	□	53	(0,3)	49	(0,4)	-3	(0,4)
Suiza †	48	(0,3)	□	49	(0,3)	47	(0,4)	-2	(0,4)
Tailandia †	51	(0,2)	□	53	(0,2)	49	(0,3)	-4	(0,3)
Taipei	50	(0,3)		52	(0,3)	49	(0,3)	-3	(0,3)
Promedio ICCS	50	(0,0)		51	(0,1)	49	(0,1)	-3	(0,1)



País	Diferencia de género en cuanto a las percepciones de los estudiantes sobre la apertura a las discusiones en el aula								
	Todos los estudiantes			Niñas		Niños		Diferencias (niños-niñas)*	
Países que no satisfacen los requisitos de la muestra									
Hong Kong	53	(0,4)		54	(0,5)	52	(0,5)	-2	(0,5)
Países Bajos	49	(0,5)		49	(0,5)	48	(0,5)	-2	(0,5)

Promedio nacional

Más de 3 puntos por encima del promedio ICCS.

Significativamente por encima del promedio ICCS.

Más de 3 puntos por debajo del promedio ICCS.

Significativamente por debajo del promedio ICCS.

Puntaje promedio niñas +/- Intervalo de confianza

Puntaje promedio niños +/- Intervalo de confianza

En promedio, los estudiantes con un puntaje en el rango indicado por este color tienen más del 50% de probabilidad de informar la ocurrencia de aspectos que indican apertura en las discusiones en el aula, así:

Nunca o raras veces

Algunas veces o con frecuencia

Notas:

* Las diferencias de género estadísticamente significativas ($p < 0,05$) se resaltan en negrita.

() Error estándar.

† Sólo cumplió las orientaciones para las tasas de participación de la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

‡ Casi cumplió las orientaciones para la participación en la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

1 El país evaluó la misma cohorte de estudiantes, pero al comienzo del siguiente año escolar.

2 La población nacional esperada no cubrió toda la población internacional deseada.

Se encontraron notorias diferencias de género en cuanto a las percepciones de los estudiantes sobre el clima del aula. En todos los países del ICCS, para las niñas fue más abierto que para los niños. En el conjunto de naciones se presentó una variación de tres puntos entre hombres y mujeres.

Resumen de los resultados sobre el papel de las escuelas y las comunidades

El ICCS recolectó datos sobre el contexto escolar y la comunidad a través de cuestionarios dirigidos a directores, docentes y estudiantes sobre diferentes factores pertinentes al aprendizaje de la cívica y la ciudadanía. Éstos se relacionaron con la forma como se implementó la educación cívica y ciudadana en el currículo escolar, cómo se percibían los objetivos de esta área, cómo se conectaba este tipo de educación con la comunidad local y qué tan abierto era el clima del aula a las discusiones de temas políticos y sociales.

Los análisis de los datos mostraron que las escuelas utilizaban diferentes enfoques para la enseñanza de la cívica y ciudadanía y que éstos, con frecuencia, tenían conexiones con la manera como se define esta área en el currículo del sistema educativo. De manera general, pocos estudiantes del ICCS asistían a escuelas donde los directores informaron que no había una oferta específica de educación cívica y ciudadana en el currículo. En cuanto a sus objetivos, la mayoría de los profesores consideró el desarrollo de conocimientos y habilidades como el más importante.

De acuerdo con lo reportado por los docentes, la participación de los estudiantes del grado objetivo en actividades relacionadas con la cívica era relativamente común en los países del ICCS. Entre éstas, los eventos deportivos y culturales fueron los más comunes. Pocos profesores informaron sobre el involucramiento de los alumnos en proyectos de derechos humanos o en acciones de ayuda a los menos favorecidos.



Los estudiantes informaron que las actividades que reflejan la apertura para la discusión de temas políticos y sociales ocurrieron por lo menos “algunas veces” durante sus clases regulares. Como se observó en CIVED, era más probable que las niñas percibieran que su aula era más

6. Las influencias de los antecedentes familiares

Con frecuencia, los resultados de las investigaciones hacen énfasis en el papel de los antecedentes familiares en el desarrollo de actitudes positivas hacia el compromiso y la participación de los jóvenes en la actividad cívica (Bengston, Biblarz & Roberts, 2002; Grusec & Kuczynski, 1997; Janoski & Wilson, 1995; Renshon, 1975; Vollebergh, Iedema & Raaijmakers, 2001). En la literatura hay un consenso general sobre el hecho de que los antecedentes familiares constituyen una variable influyente con respecto al desarrollo político de los adolescentes (Sherrod et al., 2010). Éstos parecen tener efectos en la provisión de un ambiente más estimulante, en el fortalecimiento del logro educativo y en las proyecciones futuras de los jóvenes, factores que, a su vez, fomentan la participación política.

El ICCS tuvo en cuenta la influencia de los antecedentes familiares sobre los resultados de la educación cívica y ciudadana. Por consiguiente, esta sección se relaciona con la pregunta de investigación 6: ¿qué aspectos de los antecedentes personales y sociales de los estudiantes -como género, antecedentes socioeconómicos y lingüísticos- se asocian con el conocimiento y las actitudes hacia este tipo de educación?

En esta sección exploramos la influencia de aspectos clave de los antecedentes familiares sobre el conocimiento cívico de los alumnos y su interés en asuntos políticos y sociales. El informe ampliado (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, de próxima aparición) proporcionará análisis más detallados sobre los efectos de estos antecedentes y considerará variables de resultados e indicadores del contexto familiar no incluidos en este documento.

Las medidas de antecedentes familiares investigadas en esta sección incluyen antecedentes de inmigración (relacionados con lo cultural y lo étnico), estatus ocupacional de los padres (referido a lo socioeconómico) y el interés de los progenitores en asuntos sociales y políticos (relativo a lo cultural). Presentamos primero los resultados del análisis para determinar la asociación entre estas medidas y el conocimiento cívico. Luego mostramos los resultados del análisis de regresión realizado con el fin de examinar la influencia combinada y los efectos netos de estas medidas.

Debido a que estos análisis se realizaron para cada país participante en el ICCS, pudimos hacer comparaciones entre ellos relativas a la fuerza de las relaciones entre los resultados y las medidas de los antecedentes. Los resultados no sólo permitieron observar patrones generales sino también examinar hasta qué grado esa fuerza varió entre las naciones.

Antecedentes de inmigración

Con frecuencia, los estudios internacionales confirman la influencia del estatus lingüístico y de inmigración sobre el desempeño de los estudiantes en la lectura (ver, por ejemplo, Elley, 1992; Stanat & Christensen, 2006) y en las matemáticas (Mullis et al., 2000). Los alumnos provenientes de familias de inmigrantes, en especial de aquellas llegadas recientemente a un país, tienden a no tener habilidad en el idioma de enseñanza y a no conocer las normas



de la cultura dominante. Además, por lo general las minorías étnicas tienen una posición socioeconómica más baja, variable altamente correlacionada con el aprendizaje y la participación (Fuligni, 1997; Kao & Thomson, 2003). También hay evidencia de que el estatus lingüístico y de inmigración tiene un impacto único sobre el alfabetismo de los estudiantes (Lehmann, 1996) y sobre algunos aspectos de la participación cívica (Sherrod et al., 2010).

Un conjunto de los análisis incluidos en esta publicación se basa en una medida tricótoma que utilizó el lugar de nacimiento del estudiante¹¹ y el de sus padres. Los alumnos fueron clasificados así:

- Estudiantes sin antecedentes de inmigración.
- Estudiantes que nacieron en el país, pero cuyos padres provienen del extranjero.
- Estudiantes que informaron que ellos y sus padres habían nacido en otro país.

Además de explorar las diferencias a través de estas tres categorías, en nuestro análisis de regresión utilizamos una variable explicativa con dos categorías (0 = estudiantes sin antecedentes de inmigración, 1 = estudiantes con antecedentes de inmigración).

En algunos países, porcentajes muy bajos de estudiantes pudieron ser clasificados en la categoría “con antecedentes de inmigración”. Por lo tanto, sólo presentamos resultados para los casos en los que más de 50 alumnos se ubicaron en esta categoría. Lo anterior para garantizar que nuestro informe no se basara en pequeños grupos idiosincrásicos de estudiantes que pueden no ser típicos. Sin embargo, utilizamos datos de todas las naciones participantes para calcular los promedios del ICCS.

La **Tabla 24** muestra que en el conjunto de países del ICCS, en promedio, el 92% de los estudiantes no tenía antecedentes de inmigración, el 5% corresponde a alumnos cuyos padres habían nacido en el extranjero y el 4% a estudiantes provenientes de otra nación. Se encontró una variación considerable entre los países: en Luxemburgo y Hong Kong se observaron los porcentajes más altos de estudiantes con antecedentes de inmigración: 43% y 36%, respectivamente. También se encontraron altos porcentajes de alumnos pertenecientes a familias inmigrantes en Nueva Zelanda y Suiza (76% y 77%, en su orden). En contraste, varias naciones tuvieron muy pocos estudiantes con antecedentes en este aspecto.

Los estudiantes sin antecedentes de inmigración obtuvieron puntajes más altos en la escala de conocimiento cívico. Como se puede observar en la **Tabla 24**, el promedio de la diferencia entre los países participantes en el ICCS fue de 37 puntos y el efecto fue estadísticamente significativo en 22 de los 38 países. Sin embargo, la diferencia explicó, en promedio, menos del 2% de la variación en los puntajes de los alumnos. También hubo diferencias entre las tres categorías. En general, los estudiantes sin antecedentes de inmigración alcanzaron puntajes más altos (promedio ICCS de 505 puntos) que aquellos cuyos padres nacieron en el extranjero (promedio ICCS de 476 puntos). Este segundo grupo, a su vez, tuvo puntajes mayores que los alumnos que nacieron en otro país (promedio ICCS de 464 puntos).

Aunque la magnitud de la diferencia entre los estudiantes con o sin antecedentes de inmigración varió entre los países, en todos, excepto en Hong Kong, el patrón fue que los alumnos sin estos antecedentes obtuvieron puntajes más altos que los que pertenecían a familias de inmigrantes. Dinamarca presentó la variación más amplia (67 puntos), seguida por México (62 puntos) y un grupo de naciones en las que ésta osciló entre 50 y 60 puntos.



¹¹ Es necesario tener en cuenta que los estudiantes que no manejaban el idioma de la prueba fueron excluidos del ICCS.



Tabla 25. Porcentajes de estudiantes en categorías de antecedentes de inmigración y sus efectos en el conocimiento cívico

País	Estudiantes sin antecedentes de inmigración			Estudiantes con padres nacidos en el extranjero			Estudiantes nacidos en el extranjero			Efecto del estatus de inmigración (0=no inmigrante; 1= inmigrante) en el conocimiento cívico		
	Porcentaje	Promedio en conocimiento cívico		Porcentaje	Promedio en conocimiento cívico		Porcentaje	Promedio en conocimiento cívico		Diferencia en puntos de calificación*	Variación explicada	
Austria	81	(1,5)	516 (4,0)	13 (1,0)	464 (6,9)	7 (0,8)	451 (9,5)	-57 (6,4)	5 (1,3)			
Bélgica (Flamenca) †	89	(1,2)	520 (4,7)	6 (0,8)	477 (6,3)	5 (0,5)	482 (9,2)	-41 (7,0)	2 (0,8)			
Bulgaria	99	(0,2)	469 (5,0)	0 (0,1)	^	0 (0,1)	^	^	^			
Chile	99	(0,1)	484 (3,5)	0 (0,1)	^	0 (0,1)	^	^	^			
Chipre	93	(0,5)	457 (2,4)	1 (0,2)	^	6 (0,5)	427 (9,1)	-28 (8,1)	1 (0,4)			
Colombia	99	(0,1)	463 (3,0)	0 (0,1)	^	0 (0,1)	^	^	^			
Corea¹	100	(0,0)	566 (1,9)		^	0 (0,0)	^	^	^			
Dinamarca †	91	(0,8)	584 (3,5)	6 (0,6)	516 (10,0)	3 (0,4)	520 (11,5)	-67 (8,3)	4 (0,9)			
Eslovaquia²	99	(0,2)	530 (4,5)	0 (0,1)	^	0 (0,1)	^	^	^			
Eslovenia	90	(0,9)	520 (2,8)	8 (0,8)	489 (5,6)	2 (0,2)	460 (14,4)	-36 (5,6)	2 (0,5)			
España	89	(1,2)	511 (4,1)	2 (0,3)	497 (12,7)	9 (1,1)	455 (8,9)	-48 (8,5)	3 (1,2)			
Estonia	93	(0,5)	529 (4,7)	6 (0,5)	483 (11,7)	1 (0,2)	^	-44 (11,2)	1 (0,7)			
Finlandia	98	(0,5)	579 (2,3)	1 (0,3)	^	1 (0,3)	^	-63 (11,0)	1 (0,6)			
Grecia	89	(1,0)	483 (4,4)	4 (0,4)	450 (9,8)	8 (0,8)	419 (10,7)	-54 (8,6)	3 (1,0)			
Guatemala¹	98	(0,4)	437 (3,8)	1 (0,3)	^	1 (0,1)	^	-9 (12,8)	0 (0,1)			
Indonesia	99	(0,3)	435 (3,4)	0 (0,1)	^	1 (0,2)	^	-44 (10,5)	1 (0,3)			
Inglaterra ‡	85	(1,9)	524 (4,0)	9 (1,3)	526 (10,4)	6 (0,9)	477 (13,8)	-18 (9,7)	0 (0,4)			
Irlanda	88	(1,1)	541 (4,6)	1 (0,2)	^	11 (1,1)	493 (8,0)	-43 (7,7)	2 (0,7)			
Italia	93	(0,8)	536 (3,3)	2 (0,2)	^	6 (0,6)	485 (10,4)	-46 (9,0)	2 (0,8)			
Letonia	95	(0,7)	483 (3,9)	4 (0,6)	477 (11,7)	1 (0,2)	^	-8 (12,9)	0 (0,1)			
Liechtenstein	66	(2,5)	552 (5,4)	17 (1,8)	489 (12,1)	17 (2,1)	520 (11,6)	-47 (10,4)	6 (2,5)			
Lituania	98	(0,2)	506 (2,8)	1 (0,2)	481 (13,4)	0 (0,1)	^	-24 (10,8)	0 (0,1)			
Luxemburgo	57	(1,1)	501 (2,5)	28 (1,2)	447 (5,4)	15 (0,6)	439 (4,5)	-56 (4,4)	9 (1,3)			

País	Estudiantes sin antecedentes de inmigración			Estudiantes con padres nacidos en el extranjero			Estudiantes nacidos en el extranjero			Efecto del estatus de inmigración (0=no inmigrante; 1= inmigrante) en el conocimiento cívico		
	Porcentaje	Promedio en conocimiento cívico	Porcentaje	Promedio en conocimiento cívico	Porcentaje	Promedio en conocimiento cívico	Porcentaje	Promedio en conocimiento cívico	Diferencia en puntos de calificación*	Variación explicada		
Malta	98	(0,3)	492	(4,4)	1	(0,2)	^	(13,9)	^	(0,3)	1	(0,3)
México	98	(0,2)	455	(2,8)	1	(0,2)	399	(13,9)	^	(8,4)	1	(0,3)
Noruega †	90	(1,4)	523	(3,6)	6	(1,0)	484	(7,6)	456	(7,6)	3	(0,9)
Nueva Zelanda †	77	(1,5)	525	(5,0)	8	(0,6)	499	(7,6)	509	(6,3)	1	(0,4)
Paraguay ¹	98	(0,4)	425	(3,4)	1	(0,3)	^	^	^	(12,5)	0	(0,0)
Polonia	99	(0,2)	537	(4,7)	1	(0,2)	^	^	^	^	^	^
República Checa †	98	(0,3)	511	(2,3)	1	(0,2)	^	^	497	(10,5)	0	(0,1)
República Dominicana	98	(0,3)	382	(2,4)	1	(0,2)	^	^	^	(7,4)	0	(0,2)
Rusia	94	(0,5)	507	(3,7)	3	(0,3)	510	(11,2)	486	(7,8)	0	(0,1)
Suecia	86	(1,2)	547	(3,5)	9	(0,9)	497	(6,7)	479	(6,7)	4	(1,0)
Suiza †	76	(1,7)	545	(4,1)	16	(1,4)	500	(5,7)	497	(5,7)	6	(1,2)
Tailandia †	99	(0,6)	454	(3,6)	1	(0,5)	^	^	^	(14,7)	0	(0,0)
Taipei	99	(0,1)	560	(2,4)	1	(0,1)	^	^	^	^	^	^
Promedio ICCS	92	(0,2)	505	(0,6)	5	(0,1)	476	(2,5)	464	(3,5)	2	(0,1)
Países que no satisfacen los requisitos de la muestra												
Hong Kong	64	(1,7)	548	(5,7)	20	(1,0)	574	(6,6)	553	(9,9)	1	(0,5)
Países Bajos	87	(2,2)	498	(7,3)	9	(1,9)	445	(15,5)	483	(15,6)	2	(1,6)

Notas:

* Los coeficientes estadísticamente significativos ($p < 0,05$) se resaltan en negrita.

() Error estándar.

^ Número de estudiantes demasiado pequeño para informar promedios de grupo.

† Sólo cumplió las orientaciones para las tasas de participación de la muestra después de incluir las escuelas de reemplazo.

‡ Casi cumplió las orientaciones para la participación en la muestra después de incluir las escuelas de reemplazo.

¹ El país evaluó la misma cohorte de estudiantes, pero al comienzo del siguiente año escolar.

² La población nacional esperada no cubrió toda la población internacional deseada.



Estatus ocupacional de los padres

El estatus ocupacional de los padres es un aspecto importante de los antecedentes socioeconómicos. De manera general, se considera que este componente revela aspectos del trabajo, la educación y el bienestar (Hauser, 1994). En la literatura, estos antecedentes están correlacionados con un rango de resultados de aprendizaje (Sirin, 2005). Comúnmente, a los investigadores que realizan estudios internacionales se les hacen advertencias relacionadas con la validez de las medidas de los antecedentes socioeconómicos y su comparabilidad entre países (Buchmann, 2002).

A partir de la información reportada por los estudiantes sobre las ocupaciones de sus padres, éstas se codificaron de acuerdo con la clasificación ISCO-88 (Organización Internacional del Trabajo, [ILO, por sus siglas en inglés] 1990)¹². Luego transformamos esta categorización en un puntaje en el Índice Socioeconómico Internacional (ISEI) de estatus ocupacional (Ganzeboom, de Graaf & Trieman, 1992). Cuando los alumnos proporcionaron datos para ambos progenitores, usamos la calificación SEI más alta como un indicador de estatus laboral.

La escala SEI es continua y va de 16 a 90 puntos. Para algunos de los análisis (presentados aquí y los que aparecerán en el informe ampliado) la dividimos en tres categorías: “estatus ocupacional bajo” (menos de 40), “estatus ocupacional medio” (de 40 a 59) y “estatus ocupacional alto” (60 o más). En promedio, en los países participantes en el ICCS se generaron calificaciones SEI válidas para el 96% de los estudiantes.

La **Tabla 25** muestra los porcentajes para cada categoría ocupacional de los padres. En promedio, el 36% de ellos fue clasificado en la “baja”, el 40% en la “media” y el 23% en la “alta”. En todos los países, el conocimiento cívico se asoció fuertemente con el estatus ocupacional de los progenitores. Como se muestra en la **Tabla 25**, hubo una diferencia de 72 puntos entre los estudiantes con padres ubicados en las categorías alta y baja. Sin embargo, el rango varió considerablemente entre las naciones.



¹² Antes del inicio del ICCS se publicó una nueva clasificación ISCO (ISCO-08). Sin embargo, no fue posible implementarla ni realizar una transformación en el ISEI antes de la recolección de datos.

Tabla 25. Porcentajes de estudiantes en las categorías de estatus ocupacional de los padres y sus efectos en el conocimiento cívico

País	Estatus ocupacional bajo (SEI por debajo de 40)				Estatus ocupacional medio (SEI de 40 a 59)				Estatus ocupacional alto (SEI de 60 o mayor)				Efectos del SEI en el conocimiento cívico			
	Porcentaje		Promedio en conocimiento cívico		Porcentaje		Promedio en conocimiento cívico		Porcentaje		Promedio en conocimiento cívico		Diferencia en puntos del promedio para una desviación estándar en el SEI*		Variación explicada	
Austria	32	(1,3)	473	(5,1)	48	(1,3)	513	(3,9)	20	(0,9)	548	(6,0)	31	(0,8)	9	(1,5)
Bélgica (Flamenca) †	27	(1,6)	478	(5,4)	47	(1,4)	516	(4,3)	26	(2,1)	554	(5,1)	30	(0,9)	12	(1,8)
Bulgaria	37	(1,7)	420	(5,0)	43	(1,1)	486	(5,0)	21	(1,4)	536	(6,9)	48	(1,3)	20	(2,2)
Chile	50	(1,6)	458	(3,5)	34	(1,1)	496	(3,8)	15	(1,1)	545	(4,4)	33	(0,5)	13	(1,5)
Chipre	26	(0,9)	427	(3,6)	48	(0,9)	458	(3,0)	26	(0,9)	491	(3,6)	26	(0,4)	7	(0,9)
Colombia	49	(1,5)	445	(3,2)	35	(1,0)	471	(3,1)	16	(1,0)	502	(5,0)	22	(0,7)	8	(1,1)
Corea¹	24	(0,8)	543	(3,9)	48	(0,8)	567	(2,1)	27	(0,9)	591	(2,9)	20	(1,1)	5	(0,9)
Dinamarca †	24	(1,1)	535	(4,9)	43	(0,8)	573	(3,6)	32	(1,2)	620	(4,1)	33	(0,7)	11	(1,2)
Eslovaquia²	35	(1,4)	499	(4,7)	48	(1,0)	538	(4,7)	18	(1,3)	572	(5,4)	33	(0,6)	11	(1,6)
Eslovenia	27	(1,1)	488	(3,4)	39	(1,1)	516	(3,8)	33	(1,2)	546	(3,5)	24	(0,6)	8	(1,1)
España	43	(1,8)	477	(4,4)	34	(1,3)	519	(4,0)	23	(1,4)	544	(4,7)	27	(0,6)	11	(1,3)
Estonia	29	(1,4)	491	(4,9)	43	(1,4)	525	(4,4)	28	(1,6)	571	(6,3)	33	(0,5)	12	(1,9)
Finlandia	30	(1,1)	554	(3,2)	40	(0,9)	574	(2,7)	30	(1,1)	607	(3,9)	21	(0,7)	6	(1,1)
Grecia	31	(1,3)	448	(4,8)	41	(1,2)	477	(4,4)	28	(1,4)	519	(6,5)	29	(1,1)	9	(1,6)
Guatemala¹	63	(2,0)	420	(3,3)	30	(1,4)	456	(4,7)	7	(1,1)	499	(14,4)	33	(1,0)	13	(3,4)
Indonesia	59	(1,3)	421	(3,1)	24	(1,1)	452	(5,2)	17	(0,9)	454	(6,0)	16	(0,5)	5	(1,5)
Inglaterra ‡	29	(1,1)	477	(5,0)	44	(1,1)	524	(4,0)	27	(1,2)	576	(7,7)	42	(1,6)	15	(2,1)
Irlanda	29	(1,2)	495	(6,0)	45	(0,9)	541	(4,6)	27	(1,1)	577	(4,2)	34	(1,2)	11	(1,5)
Italia	38	(1,6)	498	(3,9)	43	(1,1)	542	(3,0)	19	(1,1)	576	(4,3)	31	(0,5)	12	(1,3)
Letonia	32	(1,3)	462	(4,7)	41	(1,0)	486	(4,2)	26	(1,3)	504	(5,4)	16	(0,7)	4	(1,1)
Liechtenstein	22	(1,9)	465	(9,1)	47	(2,9)	539	(6,6)	31	(2,3)	577	(6,7)	42	(0,9)	20	(3,8)
Lituania	34	(1,4)	480	(3,0)	39	(1,0)	508	(3,0)	27	(1,5)	538	(4,1)	25	(0,4)	9	(1,3)
Luxemburgo	41	(1,0)	438	(3,5)	40	(0,9)	488	(2,7)	19	(0,5)	537	(3,2)	38	(0,6)	16	(1,3)





País	Estatus ocupacional bajo (SEI por debajo de 40)		Estatus ocupacional medio (SEI de 40 a 59)		Estatus ocupacional alto (SEI de 60 o mayor)		Efectos del SEI en el conocimiento cívico									
	Porcentaje	Promedio en conocimiento cívico	Porcentaje	Promedio en conocimiento cívico	Porcentaje	Promedio en conocimiento cívico	Diferencia en puntos del promedio para una desviación estándar en el SEI*	Variación explicada								
Malta	43	(1,4)	469	(5,5)	36	(1,0)	500	(5,6)	21	(1,2)	534	(6,0)	28	(1,1)	9	(1,7)
México	58	(1,2)	437	(2,7)	23	(0,7)	462	(3,3)	19	(1,0)	489	(5,0)	21	(0,3)	7	(1,3)
Noruega †	18	(1,1)	475	(4,8)	42	(1,3)	503	(3,9)	40	(1,5)	551	(4,3)	31	(0,8)	10	(1,4)
Nueva Zelanda †	26	(1,0)	468	(4,9)	45	(1,1)	527	(5,3)	29	(1,1)	564	(6,9)	37	(0,8)	11	(1,7)
Paraguay¹	54	(1,6)	404	(3,6)	28	(1,4)	442	(4,8)	17	(1,0)	474	(7,2)	28	(0,5)	12	(1,9)
Polonia	34	(1,4)	503	(4,4)	43	(1,1)	542	(4,9)	22	(1,3)	589	(5,9)	36	(0,9)	12	(1,6)
República Checa †	35	(1,0)	483	(2,6)	47	(0,9)	515	(2,6)	18	(0,9)	558	(4,8)	33	(0,7)	10	(1,2)
República Dominicana	46	(1,3)	372	(2,7)	33	(1,0)	389	(3,4)	21	(1,1)	397	(4,1)	10	(0,7)	3	(0,8)
Rusia	27	(1,1)	479	(4,7)	50	(1,0)	507	(4,0)	24	(1,1)	541	(5,2)	25	(0,7)	8	(1,4)
Suecia	25	(1,4)	498	(3,8)	42	(1,1)	535	(3,5)	33	(1,4)	580	(4,5)	34	(0,7)	12	(1,6)
Suiza †	27	(1,4)	495	(4,6)	45	(1,5)	530	(3,7)	28	(2,3)	574	(4,0)	30	(1,0)	13	(1,6)
Tailandia †	68	(1,4)	439	(3,3)	24	(1,0)	477	(6,1)	9	(0,7)	501	(8,3)	25	(1,0)	8	(1,7)
Taipei	40	(1,2)	536	(3,0)	44	(0,9)	569	(2,8)	16	(0,9)	610	(4,0)	31	(0,8)	9	(1,1)
Promedio ICCS	36	(0,2)	471	(0,7)	40	(0,2)	507	(0,7)	23	(0,2)	543	(1,0)	29	(0,1)	10	(0,3)
Países que no satisfacen los requisitos de la muestra																
Hong Kong	37	(1,7)	552	(7,7)	45	(1,2)	559	(5,7)	18	(1,4)	568	(8,0)	7	(1,0)	0	(0,5)
Países Bajos	29	(2,3)	473	(10,8)	41	(1,6)	492	(6,7)	29	(2,0)	517	(10,4)	18	(0,8)	4	(2,0)

Notas:

* Los coeficientes estadísticamente significativos ($p < 0,05$) se resaltan en negrita.

() Error estándar.

† Sólo cumplió las orientaciones para las tasas de participación de la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

‡ Casi cumplió las orientaciones para la participación en la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

1 El país evaluó la misma cohorte de estudiantes, pero al comienzo del siguiente año escolar.

2 La población nacional esperada no cubrió toda la población internacional deseada.

Para valorar la influencia del estatus laboral de los padres utilizamos modelos de regresión en los que la ocupación de los progenitores más alta era la variable predictora. Ésta se calculó a partir de la transformación de las calificaciones SEI originales en una métrica en la cual la media era 0 y la desviación estándar 1 para la base de datos combinada del ICCS con muestras nacionales igualmente ponderadas.

En promedio, una unidad de desviación estándar en la escala SEI tuvo un efecto de 29 puntos sobre la escala de conocimiento cívico (los coeficientes de regresión se pueden interpretar como un indicador de la equidad socioeconómica en la distribución de este conocimiento). Los efectos oscilaron entre 10 y 48 puntos y fueron estadísticamente significativos en todos los países. Las naciones en las cuales el impacto del estatus ocupacional de los padres sobre el conocimiento cívico fue relativamente alto (más de 40 puntos o una desviación estándar en la escala SEI) fueron Bulgaria, Inglaterra y Liechtenstein; en República Dominicana, Hong Kong, Indonesia y Letonia éste fue más débil (menos de 20 puntos).

En promedio, en los países participantes en el ICCS el estatus ocupacional de los padres explicó el 10% de la variación en los puntajes en la escala de conocimiento cívico. Sin embargo, hubo diferencias considerables en este porcentaje entre los países. Osciló entre 0,5% (Hong Kong) y 20% (Bulgaria y Liechtenstein).

Interés de los padres en asuntos sociales y políticos

Existe evidencia de que los jóvenes cuyos progenitores están interesados en asuntos cívicos o que los involucran en discusiones políticas tienden a tener niveles más altos de conocimiento y compromiso cívico (Lauglo & Øia, 2006; Richardson, 2003). Por tanto, el ICCS preguntó a los estudiantes sobre el interés de su madre y su padre en temas políticos y sociales. Éste se evaluó mediante cuatro categorías de respuesta “ningún interés” (codificado como 0), “no muy interesado(a)” (1), “bastante interesado(a)” (2) y “muy interesado(a)” (3). El valor más alto registrado por cada alumno se utilizó en un índice de interés de los padres.

En promedio, en los países participantes las proporciones en cada categoría fueron 3%, 26%, 48% y 23%, respectivamente (**Tabla 26**). Los estudiantes con padres interesados en asuntos sociales y políticos obtuvieron puntajes más altos en la evaluación de conocimiento cívico. La **Tabla 26** también muestra los puntajes en este tipo de conocimiento para las cuatro categorías. En promedio, cada categoría sucesiva se asoció con un puntaje en conocimiento cívico más alto. Sin embargo, el aumento de una a la otra no fue uniforme.





Tabla 26. Porcentajes de estudiantes en las categorías de interés de los padres en asuntos políticos y sociales y sus efectos en el conocimiento cívico

País	Estudiantes con padres que estaban ...											
	muy interesados			bastante interesados			no muy interesados			nada interesados		
	Porcentajes	Promedio en conocimiento cívico		Porcentajes	Promedio en conocimiento cívico		Porcentajes	Promedio en conocimiento cívico		Porcentajes	Promedio en conocimiento cívico	
Austria	32 (1,0)	519 (5,4)	49 (1,0)	508 (4,4)	17 (0,7)	477 (6,3)	2 (0,3)	387 (9,5)	46 (5,6)			
Bélgica (Flamenca) †	19 (0,9)	529 (6,9)	54 (1,1)	519 (4,5)	22 (1,0)	500 (5,0)	4 (0,5)	468 (9,0)	26 (4,0)			
Bulgaria	19 (0,8)	451 (7,4)	52 (1,2)	486 (5,4)	25 (1,1)	460 (5,4)	4 (0,4)	393 (11,3)	26 (4,6)			
Chile	20 (0,7)	489 (5,3)	35 (0,8)	500 (3,9)	42 (0,9)	472 (3,4)	3 (0,3)	428 (9,4)	28 (3,2)			
Chipre	27 (0,7)	458 (4,6)	45 (1,0)	467 (3,3)	25 (0,8)	442 (3,5)	3 (0,3)	398 (9,9)	27 (4,4)			
Colombia	30 (0,8)	464 (3,6)	25 (0,8)	482 (4,1)	41 (1,0)	459 (3,0)	5 (0,4)	413 (5,6)	18 (2,9)			
Corea ¹	29 (0,6)	578 (3,0)	61 (0,6)	563 (2,0)	9 (0,4)	540 (4,7)	1 (0,1)	^	32 (5,0)			
Dinamarca †	18 (0,7)	607 (6,0)	58 (0,9)	585 (3,7)	23 (1,0)	542 (3,6)	1 (0,1)	^	51 (4,4)			
Eslovaquia ²	11 (0,8)	536 (8,1)	48 (1,2)	543 (5,1)	37 (1,3)	513 (4,1)	3 (0,4)	478 (13,3)	32 (4,5)			
Eslovenia	14 (0,7)	533 (6,5)	55 (1,1)	525 (3,0)	27 (1,0)	500 (3,7)	3 (0,4)	458 (8,9)	31 (4,6)			
España	18 (0,8)	517 (5,5)	46 (0,9)	519 (4,2)	33 (1,2)	487 (4,7)	3 (0,3)	442 (11,1)	35 (3,8)			
Estonia	16 (1,0)	541 (7,8)	51 (1,2)	536 (4,4)	31 (1,2)	508 (5,0)	2 (0,3)	458 (12,2)	32 (4,2)			
Finlandia	14 (0,7)	591 (6,3)	59 (0,9)	582 (2,6)	25 (0,8)	562 (3,4)	2 (0,2)	514 (12,1)	26 (3,9)			
Grecia	26 (1,0)	499 (5,3)	46 (0,9)	486 (4,9)	23 (0,9)	450 (5,3)	4 (0,4)	401 (10,4)	48 (4,4)			
Guatemala ¹	32 (1,0)	433 (4,8)	26 (0,8)	452 (5,7)	40 (1,1)	430 (3,3)	3 (0,3)	372 (10,6)	15 (4,5)			
Indonesia	33 (0,9)	434 (4,2)	49 (0,9)	438 (3,6)	16 (0,7)	423 (4,3)	2 (0,3)	391 (9,2)	18 (3,9)			
Inglaterra †	19 (1,1)	549 (9,7)	50 (0,9)	531 (5,0)	25 (1,0)	503 (4,1)	5 (0,5)	467 (10,4)	39 (6,3)			
Irlanda	30 (1,0)	558 (5,4)	51 (1,0)	535 (4,5)	16 (0,9)	510 (6,5)	3 (0,4)	462 (13,2)	41 (6,3)			
Italia	29 (1,0)	545 (4,7)	54 (0,8)	531 (3,4)	15 (0,6)	508 (5,8)	1 (0,2)	^	31 (5,2)			
Letonia	25 (1,2)	489 (5,4)	58 (1,2)	485 (4,3)	16 (1,0)	465 (5,8)	1 (0,2)	^	23 (5,6)			
Liechtenstein	29 (2,3)	548 (6,9)	50 (2,8)	541 (5,7)	19 (2,0)	501 (12,5)	2 (0,7)	^	45 (13,6)			
Lituania	20 (0,7)	515 (4,4)	64 (0,9)	509 (3,0)	15 (0,8)	484 (4,6)	1 (0,1)	^	26 (4,2)			

País	Estudiantes con padres que estaban ...												
	muy interesados			bastante interesados			no muy interesados			nada interesados			Variación explicada
	Porcentajes	Promedio en conocimiento cívico		Porcentajes	Promedio en conocimiento cívico		Porcentajes	Promedio en conocimiento cívico		Porcentajes	Promedio en conocimiento cívico		
Malta	23 (1,1)	492 (6,8)	48	(1,4)	502 (5,1)	24	(1,2)	478 (6,6)	4	(0,5)	424 (9,2)	29	(6,1) 2 (0,8)
México	23 (0,6)	443 (4,0)	21	(0,8)	473 (5,4)	51	(0,9)	452 (2,8)	5	(0,4)	409 (5,5)	9	(3,9) 0 (0,3)
Noruega †	22 (1,0)	537 (6,2)	55	(1,3)	526 (3,5)	21	(1,0)	484 (4,5)	1	(0,3)	^	47	(4,5) 4 (0,8)
Nueva Zelanda †	24 (1,0)	533 (7,4)	55	(1,0)	526 (5,0)	18	(0,8)	499 (6,3)	3	(0,4)	459 (14,2)	35	(5,2) 2 (0,5)
Paraguay¹	25 (1,0)	419 (5,1)	21	(0,9)	453 (4,9)	47	(0,9)	422 (4,5)	7	(0,5)	387 (6,2)	17	(5,8) 1 (0,6)
Polonia	23 (0,9)	550 (6,6)	61	(1,0)	536 (4,4)	14	(0,8)	522 (7,1)	2	(0,3)	486 (16,2)	22	(5,6) 1 (0,3)
República Checa †	12 (0,7)	536 (6,5)	49	(0,7)	522 (2,3)	34	(0,9)	492 (2,6)	4	(0,3)	457 (6,8)	37	(3,2) 4 (0,7)
República Dominicana	29 (1,3)	380 (3,4)	15	(0,8)	396 (5,1)	41	(1,6)	385 (2,9)	15	(0,6)	362 (4,6)	6	(3,0) 0 (0,2)
Rusia	26 (1,0)	506 (6,0)	52	(1,0)	515 (4,2)	20	(0,8)	489 (4,0)	2	(0,2)	461 (11,7)	25	(4,5) 1 (0,5)
Suecia	17 (0,8)	557 (5,9)	51	(1,1)	546 (3,3)	29	(1,2)	524 (4,3)	3	(0,3)	473 (11,1)	29	(4,5) 2 (0,6)
Suiza †	24 (0,9)	552 (5,8)	55	(1,1)	534 (4,3)	20	(1,0)	510 (4,1)	2	(0,2)	482 (14,1)	31	(5,6) 2 (0,8)
Tailandia †	31 (1,0)	453 (4,6)	57	(0,9)	454 (3,7)	11	(0,7)	443 (4,7)	1	(0,2)	^	14	(4,1) 0 (0,2)
Taipei	10 (0,4)	564 (5,5)	38	(0,7)	569 (3,0)	48	(0,8)	554 (2,8)	4	(0,3)	518 (7,0)	17	(3,0) 1 (0,3)
Promedio ICCS	23 (0,2)	511 (1,0)	48	(0,2)	510 (0,7)	26	(0,2)	484 (0,8)	3	(0,1)	443 (2,1)	29	(0,9) 2 (0,1)
Países que no satisfacen los requisitos de la muestra													
Hong Kong	16 (0,7)	566 (7,5)	54	(1,0)	558 (5,8)	26	(1,0)	544 (7,0)	4	(0,5)	509 (12,6)	21	(5,1) 1 (0,5)
Países Bajos	15 (1,4)	516 (9,0)	52	(1,7)	502 (8,5)	31	(2,0)	475 (7,4)	3	(0,6)	^	35	(7,2) 3 (1,2)

Notas:

* Los coeficientes estadísticamente significativos ($p < 0,05$) se resaltan en negrita.

^ Número de estudiantes demasiado pequeño para informar promedios de grupo.

() Error estándar.

† Sólo cumplió las orientaciones para las tasas de participación de la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

‡ Casi cumplió las orientaciones para la participación en la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

¹ El país evaluó la misma cohorte de estudiantes, pero al comienzo del siguiente año escolar.

² La población nacional esperada no cubrió toda la población internacional deseada.



Las categorías no parecieron estar distribuidas igualmente en términos de su asociación con el conocimiento cívico. Las diferencias en puntajes promedio del ICCS fueron: entre la primera (“ningún interés”) y la segunda (“no muy interesado”), 41 puntos; entre la segunda y la tercera (“bastante interesado”), 26 puntos; y entre la tercera y la superior (“muy interesado”), un punto. Sin embargo, este patrón varió en los países. En algunos, los estudiantes que dijeron que sus padres estaban “muy interesados” obtuvieron puntajes más bajos que los que afirmaron que estaban “bastante interesados”. En otros, los puntajes más altos en conocimiento cívico se encontraron en la categoría correspondiente al nivel más alto de interés.

En la literatura hay alguna evidencia de que los adultos pueden transmitir sus orientaciones culturales a sus hijos (ver, por ejemplo, Vollebergh et al., 2001). Esta influencia se podría reflejar en el conocimiento e interés de los niños en diversos aspectos de la cívica y la ciudadanía. Sin embargo, en el ICCS los puntajes en conocimiento cívico de los estudiantes que consideraban que sus padres estaban “muy interesados” en estos temas fueron muy similares a los de los que pensaban que sus progenitores estaban “bastante interesados”.

Debido a la relación no lineal entre el conocimiento cívico de los estudiantes y el interés de los padres en asuntos sociales y políticos en muchos de los países participantes en el ICCS, utilizamos una variable dicotómica como indicador que toma dos valores cuando evaluamos la fuerza de la asociación en un análisis de regresión. La variable predictora que indicaba el interés de los padres tuvo un valor de 0 para los alumnos que informaron que ambos progenitores no tenían “ningún interés” o estaban “no muy interesados” y un valor de 1 para quienes reportaron que por lo menos uno de ellos estaba “bastante interesado” o “muy interesado”.

En promedio, el efecto de este indicador en el conocimiento cívico fue de 29 puntos y fue estadísticamente significativo en todos los países. Sin embargo, el interés de los padres en asuntos sociales y políticos sólo explicó un poco más del 2% de la diferencia en los puntajes en conocimiento cívico en las naciones. El porcentaje más alto de variación debida al interés de los progenitores se observó en Dinamarca y Grecia (5%), seguidas por la República Checa (4%). En contraste, en República Dominicana, México y Tailandia, este indicador se asoció poco con las diferencias en este tipo de conocimiento.

Influencias combinadas de los antecedentes familiares

Utilizamos un análisis de regresión para investigar los efectos combinados de estas tres medidas de antecedentes familiares en el conocimiento cívico. Además de reportarlos, investigamos los efectos netos sobre cada variable (es decir, el impacto después de considerar los efectos de otras variables). Las codificamos así:

- *Antecedentes de inmigración*: a los estudiantes que nacieron en el extranjero o en el país donde se presentó la prueba, pero cuyos padres son de otra nación se les asignó el código 1; a todos los demás, el 0.
- *Estatus ocupacional de los padres*: se estandarizaron las calificaciones SEI para tener una media de 0 y una desviación estándar de 1 en los países igualmente ponderados.
- *Interés de los padres en asuntos políticos y sociales*: los estudiantes que informaron que por lo menos uno de sus padres estaba “bastante interesado” o “muy interesado” se codificaron con 1; a los que expresaron que ambos progenitores tenían “ningún interés” o estaban “no muy interesados” se les asignó 0.

Los coeficientes de regresión y los porcentajes de variación explicados se muestran en la **Tabla 27**. En promedio, la combinación de las tres medidas de antecedentes familiares explicó el 12% de la variación en los puntajes en conocimiento cívico de los estudiantes en un país. Esta estadística varió entre 3% (República Dominicana) y 24% (Liechtenstein).



El uso de diferentes indicadores de antecedentes familiares en un modelo de regresión puede dar como resultado más de un predictor que explique la varianza en la variable de criterio. Es posible calcular cuánto de la varianza explicada es atribuible únicamente a cada uno de los predictores y cuánto a estas variables combinadas.

Tabla 27. Modelos de regresión para el conocimiento cívico pronosticado por los antecedentes de inmigración, ocupación e interés de los padres

País	Coeficientes de regresión no estandarizados*							
	Antecedentes de inmigración (0=no inmigrante, 1=inmigrante)		Ocupación de los padres (calificación SEI)		Interés de los padres (0=no interesados o no muy interesados, 1=bastante o muy interesados)		Porcentaje de variación explicada	
Austria	-41,4	(6,0)	26,0	(2,7)	36,6	(5,4)	14	(1,6)
Bélgica (Flamenca) †	-24,4	(5,4)	26,2	(2,4)	15,6	(3,2)	13	(1,9)
Bulgaria	-19,1	(16,8)	45,8	(3,3)	15,8	(4,3)	20	(2,2)
Chile	7,1	(11,9)	31,9	(2,0)	15,0	(3,0)	15	(1,5)
Chipre	-13,8	(8,3)	24,3	(1,8)	19,3	(4,2)	9	(1,1)
Colombia	-56,2	(16,0)	20,8	(1,8)	9,7	(2,6)	8	(1,2)
Corea ¹	-158,9	(36,4)	19,0	(1,9)	21,7	(5,1)	6	(1,0)
Dinamarca †	-44,2	(8,3)	27,4	(2,1)	39,4	(4,4)	15	(1,2)
Eslovaquia ²	-16,5	(18,0)	30,6	(2,5)	20,7	(4,4)	12	(1,6)
Eslovenia	-25,8	(5,2)	21,5	(1,7)	23,1	(4,2)	10	(1,2)
España	-31,1	(8,3)	23,6	(1,8)	22,5	(3,7)	14	(1,6)
Estonia	-41,4	(9,0)	30,2	(2,6)	24,6	(3,7)	15	(2,0)
Finlandia	-49,7	(11,8)	19,5	(1,8)	16,0	(4,1)	8	(1,2)
Grecia	-28,8	(8,0)	23,9	(2,7)	37,6	(4,4)	13	(1,6)
Guatemala ¹	-27,4	(11,0)	32,4	(4,4)	9,3	(3,4)	14	(3,7)
Indonesia	-36,2	(11,1)	15,2	(2,4)	11,1	(3,7)	6	(1,7)
Inglaterra ‡	-14,7	(8,6)	39,0	(3,6)	30,0	(5,3)	18	(2,3)
Irlanda	-37,5	(6,7)	30,6	(2,9)	29,7	(5,7)	13	(1,7)
Italia	-27,6	(9,3)	28,6	(1,9)	16,2	(4,6)	13	(1,4)
Letonia	-4,3	(12,2)	14,9	(2,3)	16,7	(5,6)	5	(1,1)
Liechtenstein	-32,4	(9,9)	36,4	(4,7)	13,6	(12,6)	24	(3,7)
Lituania	-17,3	(10,8)	24,1	(1,8)	17,7	(4,0)	10	(1,4)
Luxemburgo	-30,4	(4,5)	29,7	(1,9)	25,2	(4,4)	20	(1,6)
Malta	-6,1	(21,0)	28,3	(2,8)	20,3	(6,6)	10	(1,7)
México	-51,7	(8,7)	19,2	(1,8)	3,7	(3,2)	8	(1,3)
Noruega †	-32,1	(7,7)	25,2	(2,3)	35,8	(4,3)	13	(1,5)
Nueva Zelanda †	-19,2	(5,2)	35,8	(3,0)	24,6	(5,1)	13	(1,8)
Paraguay ¹	-0,5	(13,3)	27,1	(2,8)	10,2	(5,4)	12	(2,2)
Polonia	18,2	(13,4)	35,4	(2,3)	16,6	(5,7)	12	(1,6)
República Checa †	-4,0	(11,8)	29,9	(2,0)	26,1	(2,8)	12	(1,3)
República Dominicana	-27,2	(9,8)	9,8	(1,6)	5,8	(3,0)	3	(0,9)
Rusia	-7,4	(7,3)	24,6	(2,3)	19,6	(4,6)	9	(1,4)
Suecia	-36,2	(6,6)	29,9	(2,5)	18,3	(4,6)	14	(1,7)
Suiza †	-31,1	(4,9)	24,6	(2,1)	21,0	(5,8)	16	(1,9)
Tailandia †	12,3	(14,8)	24,6	(2,8)	10,0	(3,7)	8	(1,7)
Taipei	-5,8	(19,0)	30,2	(2,0)	10,4	(2,5)	10	(1,2)
Promedio ICCS	-26,7	(2,1)	26,8	(0,4)	19,7	(0,8)	12	(0,3)



País	Coeficientes de regresión no estandarizados*							
	Antecedentes de inmigración (0=no inmigrante, 1=inmigrante)		Ocupación de los padres (calificación SEI)		Interés de los padres (0=no interesados o no muy interesados, 1=bastante o muy interesados)		Porcentaje de variación explicada	
Países que no satisfacen los requisitos de la muestra								
Hong Kong	26,1	(5,4)	10,3	(3,8)	14,7	(4,5)	3	(0,7)
Países Bajos	-44.1	(13.1)	14.7	(4.5)	31.2	(6,8)	3	(1.6)

Variación explicada únicamente por el estatus de inmigración.

Variación explicada únicamente por la ocupación de los padres.

Variación explicada únicamente por el interés de los padres.

Variación explicada por todos los factores.

Notas:

* Los coeficientes estadísticamente significativos ($p < 0,05$) se resaltan en negrita.

() Error estándar.

† Sólo cumplió las orientaciones para las tasas de participación de la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

‡ Casi cumplió las orientaciones para la participación en la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

¹ El país evaluó la misma cohorte de estudiantes, pero al comienzo del siguiente año escolar.

² La población nacional esperada no cubrió toda la población internacional deseada.

En el modelo utilizado aquí, lo anterior se hizo a partir de la comparación de la explicación de la varianza de tres modelos de regresión adicionales (cada uno sin uno de los tres predictores) con el modelo que tenía todos los predictores combinados. La diferencia entre cada uno de los tres primeros con el último proporcionó un cálculo de la varianza única atribuible a cada variable, es decir, la diferencia entre las sumas de las varianzas únicas. La varianza explicada por todas las variables predictoras proporcionó un cálculo de la varianza común atribuible a más de una variable.

De las tres medidas de antecedentes familiares investigadas, la variable predictora de conocimiento cívico más consistente fue el estatus ocupacional de los padres. En promedio, ésta explicó el 8% de la varianza en el conocimiento cívico, en contraste con el 1% para cada una de las otras dos variables predictoras: interés de los progenitores y antecedentes de inmigración. La varianza común atribuible a todos estos factores en combinación fue del 2%. Los resultados también confirmaron observaciones de los análisis bivariados mostrados previamente en este informe en los que la influencia del estatus ocupacional de los padres en el conocimiento cívico fue mayor en Bulgaria, Inglaterra y Liechtenstein.

En la sección 4 de este informe describimos la escala del ICCS relacionada con el interés de los estudiantes en asuntos políticos y sociales y presentamos los puntajes promedio en esta escala en relación con la participación. La escala tiene una métrica con una media de 50 y una desviación estándar de 10 para los países participantes en el ICCS igualmente ponderados.

La **Tabla 28** presenta los resultados de nuestro análisis de regresión múltiple de esta escala con respecto a los antecedentes de inmigración, el estatus ocupacional de los padres y el interés de los progenitores en asuntos políticos y sociales. El resultado indicó que el interés de los estudiantes en estos temas está muy poco relacionado con el primer y el segundo factor. En general, los alumnos con antecedentes de inmigración expresaron un interés ligeramente mayor que aquellos que no los tienen. La diferencia promedio fue de 1,3 puntos (es decir, 0,1 de una desviación estándar), pero la magnitud difirió entre los países. El efecto fue mayor en Noruega y Suecia, donde la variación fue superior a cuatro puntos o 0,4 de una desviación estándar. El estatus ocupacional de los padres tuvo una débil influencia en el interés de los estudiantes en



asuntos políticos y sociales. Cada uno de los dos factores mencionados explicó menos del 0,5% de la varianza en el interés de los alumnos en estos asuntos.

Tabla 28. Modelos de regresión para el interés de los estudiantes en asuntos políticos y sociales pronosticados por los antecedentes de inmigración, ocupación e interés de los padres

País	Coeficientes de regresión no estandarizados*							
	Antecedentes de inmigración (0=no inmigrante, 1=inmigrante)		Ocupación de los padres (calificación SEI)		Interés de los padres (0=no interesados o no muy interesados, 1=bastante o muy interesados)		Porcentaje de variación explicada	
Austria	1,4	(0,4)	0,7	(0,2)	7,0	(0,5)	9	(1,0)
Bélgica (Flamenca) †	3,7	(0,8)	-0,5	(0,3)	6,7	(0,5)	10	(1,2)
Bulgaria	-2,2	(3,5)	-0,6	(0,2)	5,5	(0,5)	7	(1,2)
Chile	-0,2	(1,8)	-0,5	(0,1)	5,8	(0,3)	9	(0,8)
Chipre	2,6	(0,9)	0,1	(0,3)	5,9	(0,5)	6	(0,9)
Colombia	3,0	(1,6)	-0,8	(0,1)	5,6	(0,3)	8	(0,7)
Corea ¹	-11,2	(2,1)	0,9	(0,1)	5,9	(0,5)	5	(0,7)
Dinamarca †	3,1	(0,8)	1,3	(0,2)	6,5	(0,4)	12	(1,1)
Eslovaquia ²	-1,9	(1,9)	-0,2	(0,2)	6,0	(0,4)	10	(1,2)
Eslovenia	-0,5	(0,7)	-0,4	(0,2)	5,6	(0,4)	5	(0,8)
España	2,4	(0,7)	-0,4	(0,2)	5,4	(0,4)	7	(0,9)
Estonia	1,1	(0,8)	0,2	(0,2)	6,0	(0,4)	12	(1,2)
Finlandia	3,6	(1,2)	0,5	(0,2)	7,3	(0,4)	12	(1,2)
Grecia	0,1	(0,6)	0,6	(0,2)	5,4	(0,5)	7	(1,0)
Guatemala ¹	0,1	(1,0)	-1,3	(0,2)	4,4	(0,3)	9	(1,1)
Indonesia	-0,7	(0,8)	0,2	(0,2)	4,0	(0,4)	5	(0,8)
Inglaterra ‡	3,5	(0,6)	0,7	(0,2)	7,7	(0,5)	16	(1,6)
Irlanda	2,8	(0,7)	0,3	(0,2)	7,8	(0,5)	10	(1,0)
Italia	1,1	(0,8)	0,4	(0,2)	5,2	(0,4)	5	(0,9)
Letonia	2,3	(1,2)	0,0	(0,2)	4,7	(0,5)	5	(1,1)
Liechtenstein	0,6	(0,9)	1,2	(0,5)	7,0	(1,5)	13	(4,1)
Lituania	1,7	(1,0)	0,2	(0,2)	6,4	(0,6)	7	(1,2)
Luxemburgo	2,9	(0,4)	0,2	(0,2)	6,1	(0,4)	8	(0,8)
Malta	2,3	(1,8)	0,0	(0,3)	5,6	(0,6)	7	(1,4)
México	2,3	(0,9)	-0,8	(0,1)	4,8	(0,3)	6	(0,7)
Noruega †	4,6	(0,6)	1,3	(0,2)	7,0	(0,5)	11	(1,4)
Nueva Zelanda †	3,3	(0,5)	0,2	(0,2)	7,5	(0,6)	11	(1,2)
Paraguay ¹	1,1	(1,0)	-0,5	(0,2)	4,3	(0,4)	6	(0,9)
Polonia	2,9	(1,9)	0,3	(0,2)	7,1	(0,5)	8	(1,1)
República Checa †	0,9	(0,9)	0,7	(0,2)	5,9	(0,3)	11	(0,9)
República Dominicana	1,1	(1,4)	-0,3	(0,2)	3,5	(0,4)	3	(0,6)
Rusia	0,6	(0,6)	0,4	(0,2)	5,2	(0,4)	8	(1,2)
Suecia	4,6	(0,6)	1,0	(0,3)	7,7	(0,4)	14	(1,5)
Suiza †	3,0	(0,4)	0,0	(0,2)	6,4	(0,6)	10	(1,6)
Tailandia †	1,2	(0,7)	-0,2	(0,1)	3,5	(0,5)	3	(0,7)
Taipei	-1,5	(1,7)	1,2	(0,2)	5,0	(0,2)	8	(0,7)



País	Coeficientes de regresión no estandarizados*							
	Antecedentes de inmigración (0=no inmigrante, 1=inmigrante)		Ocupación de los padres (calificación SEI)		Interés de los padres (0=no interesados o no muy interesados, 1=bastante o muy interesados)		Porcentaje de variación explicada	
Promedio ICCS	1,3	(0,2)	0,2	(0,0)	5,9	(0,1)	8	(0,2)
Países que no satisfacen los requisitos de la muestra								
Hong Kong	1,2	(0,4)	0,3	(0,2)	5,7	(0,5)	8	(1,3)
Países Bajos	3,3	(1,0)	0,5	(0,3)	6,1	(0,6)	11	(1,3)

Variación explicada únicamente por el estatus de inmigración

Variación explicada únicamente por la ocupación de los padres.

Variación explicada únicamente por el interés de los padres.

Variación explicada por todos los factores.

Notas:

* Los coeficientes estadísticamente significativos ($p < 0,05$) se resaltan en negrita.

() Errores estándar.

† Sólo cumplió las orientaciones para las tasas de participación de la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

‡ Casi cumplió las orientaciones para la participación en la muestra después de incluir las escuelas de remplazo.

¹ El país evaluó la misma cohorte de estudiantes, pero al comienzo del siguiente año escolar.

² La población nacional esperada no cubrió toda la población internacional deseada.

Para los países del ICCS, los datos también mostraron que el interés de los padres en asuntos políticos y sociales tenía impactos pequeños o moderados. En promedio, el que los estudiantes tuvieran por lo menos uno de los progenitores bastante o muy interesado, o no, tuvo un efecto neto de 6 puntos en la escala de interés de los alumnos. Este factor sólo explicó casi el 8% de la diferencia en estos puntajes en las naciones participantes. En la República Checa, Inglaterra y Estonia, al interés de los padres se le puede atribuir aproximadamente el 12% de la varianza en el interés de los estudiantes. Entre los tres predictores, este factor pareció ser el más fuerte sobre el interés de los alumnos en asuntos políticos y sociales.

Resumen de los resultados sobre la influencia de los antecedentes familiares

Nuestro examen de los datos del ICCS indicó que algunos aspectos de los antecedentes familiares influyen en el conocimiento cívico de los estudiantes. El más marcado y consistentemente asociado con este conocimiento fue el estatus ocupacional de los padres. Sin embargo, la fuerza de esta relación varió considerablemente entre los países. En algunos, los puntajes en conocimiento cívico de los alumnos cuyos progenitores tenían ocupaciones de estatus alto y de estatus bajo tuvieron diferencias relativamente pequeñas. En otros, hubo variaciones mayores asociadas a este factor. También se encontraron relaciones entre el conocimiento cívico y los antecedentes de inmigración, así como entre éste y el interés de los padres en asuntos políticos y sociales.

Nuestros análisis también mostraron que los antecedentes de inmigración o socioeconómicos (medidos a través del estatus ocupacional de los padres) tuvieron efectos pequeños en el interés de los estudiantes en asuntos políticos y sociales, mientras que el interés reportado de los padres en estos temas tuvo “algo” de influencia. Queda mucho por entender acerca de cómo las interacciones en los hogares moldean los intereses de los alumnos. Sin embargo, las conclusiones iniciales muestran que este efecto es independiente de cualquier influencia concomitante de los antecedentes socioeconómicos.

Las diferencias en los efectos de los antecedentes familiares en los resultados cognitivos y afectivos evaluados en el ICCS pueden estar vinculadas no sólo con las formas como los



estudiantes aprenden la educación cívica y ciudadana en las escuelas sino también con aspectos más amplios de la participación social. El informe internacional ampliado (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, de próxima aparición) explorará estos temas con mayor detalle.

7. Resumen y discusión

El Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) se propuso investigar las formas como los países preparan a sus jóvenes para asumir su rol como ciudadanos. El ICCS se basó en la premisa de que la preparación para desempeñar este papel involucra la adquisición de conocimientos y comprensiones pertinentes, lo mismo que la formación de actitudes positivas hacia ser un ciudadano y participar en actividades relacionadas con la educación cívica y ciudadana. Esta visión fue elaborada con considerable detalle en el marco del ICCS, cuyo contenido formó parte de la primera publicación del estudio (Schulz et al., 2008). Éste proporcionó las bases para el desarrollo de una sólida evaluación del conocimiento cívico, lo mismo que de varias actitudes e intenciones relacionadas con la educación cívica y ciudadana. Los autores de ese documento describieron los conceptos que respaldan el ICCS y especificaron el enfoque del estudio para la medición.

Este informe sobre los primeros resultados del ICCS documentó las diferencias entre las naciones relacionadas con los aspectos anteriormente mencionados. También mostró las variaciones en la asociación de esos resultados con las características de los países, los estudiantes y los contextos escolares.

Variaciones en el conocimiento cívico entre y dentro de los países

La pregunta de investigación 1 se refirió al grado de variación existente, entre y dentro de los países, en el conocimiento de los estudiantes acerca de la cívica y la ciudadanía (es decir, el conocimiento cívico de los alumnos).

El conocimiento cívico se midió en una escala con un promedio internacional de 500 puntos y una desviación estándar de 100. Al respecto, los resultados del ICCS mostraron una considerable variación entre los países. Los puntajes promedio de las naciones oscilaron entre 380 y 576, rango que corresponde a casi dos desviaciones estándar. La diferencia entre el cuartil inferior y el superior (es decir, la mitad intermedia de los promedios para los países) fue de 60 puntos. Hubo una variación aún más grande en los puntajes en conocimiento cívico dentro de los países. Por ejemplo, la distancia entre el 5% más bajo y el 95% más alto de los puntajes fue cercana a 300 puntos. Hay un gran potencial para que los investigadores adelanten estudios dirigidos a interpretar estas diferencias en términos de políticas y prácticas en la educación cívica y ciudadana.

La escala de conocimiento cívico refleja la progresión desde ser capaz de manejar elementos concretos, familiares y mecánicos de la cívica y la ciudadanía hasta comprender el clima político más amplio y los procesos institucionales que determinan la forma de las comunidades cívicas. El análisis de los datos de logro de los estudiantes condujo al establecimiento de tres niveles de desempeño:

- *Nivel de desempeño 1:* caracterizado por el compromiso con los principios fundamentales y los conceptos amplios que respaldan la cívica y la ciudadanía, así como por un conocimiento práctico y mecánico sobre el funcionamiento de las instituciones cívicas y políticas.

- *Nivel de desempeño 2:* caracterizado por el conocimiento y la comprensión de las principales instituciones, sistemas y conceptos de la cívica y la ciudadanía, además del entendimiento de la inter-conectividad de las instituciones cívicas y civiles y los procesos operativos correspondientes.
- *Nivel de desempeño 3:* caracterizado por la aplicación del conocimiento y la comprensión a la evaluación o justificación de políticas, prácticas y comportamientos basados en la comprensión de la cívica y la ciudadanía.

Las descripciones de estos niveles le dan significado a la escala de conocimiento cívico del ICCS. En promedio, en los países participantes, el 16% de los estudiantes se ubicó por debajo del nivel 1; el 26% se clasificó en el nivel 1, el 31% en el 2 y el 28% en el 3. En los cuatro países con puntajes más altos, más de la mitad de los alumnos alcanzó el nivel 3; mientras que en las cuatro naciones con puntajes más bajos, más del 70% se ubicó en el nivel 1 o debajo de éste.

Cambios en el conocimiento cívico desde 1999

La pregunta de investigación 2 se refirió a los cambios en el conocimiento cívico desde 1999, año en el cual la IEA realizó el estudio CIVED (Torney-Purta et al., 2001). El ICCS incluyó algunos ítems de esa investigación, lo que permitió comparar las preguntas de conocimiento cívico (una sub-serie de la evaluación total del conocimiento cívico) en 1999 y 2009 para 15 de los países que participaron en ambos estudios.

La comparación sugirió que, desde 1999, ha habido un descenso en el conocimiento cívico en algunos de los 15 países. Sin embargo, este hallazgo debe interpretarse con cuidado debido a que la serie de ítems de anclaje disponibles es pequeña, el cubrimiento de los contenidos es limitado y a que se realizaron cambios en el diseño de la prueba. En esta etapa no es posible ofrecer una explicación para este descenso. También es importante reconocer que esta observación se refiere solamente a un aspecto de la educación cívica y ciudadana.

Interés y disposición para comprometerse con la vida pública y política

La pregunta de investigación 3 se refirió al punto hasta el cual los estudiantes participantes en el ICCS estaban interesados en la vida pública y política y a su disposición para comprometerse con ella. Los datos muestran una serie de hallazgos interesantes sobre cómo los alumnos perciben la sociedad cívica y cómo se involucran en ella. Este informe se enfocó en la confianza en las instituciones cívicas, el apoyo a los partidos políticos, las actitudes hacia la equidad de género, el interés en asuntos políticos y sociales, la participación cívica pasada o presente en la comunidad más amplia y en la escuela, además de la participación política esperada como adultos.

La confianza en las instituciones cívicas tuvo algunas diferencias entre los países. En la que menos confiaron los estudiantes fueron los partidos políticos, pero la credibilidad y el apoyo a éstos variaron notoriamente. En algunas naciones fueron más altos, mientras que en otras sólo una baja proporción de alumnos manifestó creer en ellos o preferir alguno. Los estudiantes mostraron niveles más altos de confianza en los gobiernos nacionales, los medios de comunicación y las personas en general; tres cuartas partes de los alumnos reportaron tener “bastante” confianza en las escuelas.

Aunque los estudiantes respaldaron fuertemente la equidad de género, hubo algunas variaciones importantes entre los países relacionadas con la fuerza total de ese apoyo. Al igual que en los estudios anteriores de cívica y ciudadanía de la IEA, en todas las naciones las niñas defendieron más este aspecto que los niños.

El interés de los estudiantes en asuntos políticos y sociales fue mayor en aspectos que ocurren a nivel doméstico que en temas extranjeros y de política internacional. A diferencia de los hallazgos de los primeros estudios de la IEA, las variaciones de género

en este ámbito fueron pequeñas. Los alumnos que informaron que sus padres estaban interesados en temas políticos y sociales expresaron mayor disposición hacia ellos. Esto es particularmente notable porque sugiere una transmisión del interés a través de las generaciones. Casi la mitad de los estudiantes indicó tener una predilección por un partido político y el 14% dijo que “les gustaba mucho más un partido que otro”. Al parecer, unos pocos alumnos sí forman preferencias políticas a una edad relativamente joven.

La participación cívica activa en la comunidad más amplia fue poco común entre los estudiantes del grupo objetivo del ICCS; mientras que en la escuela ésta fue más generalizada. La gran mayoría de alumnos dijo que tenía la intención de votar en las elecciones nacionales cuando fueran adultos, pero pocos esperaban afiliarse a partidos políticos. De manera similar, las expectativas de los estudiantes frente al sufragio se asociaron positivamente, tanto con el conocimiento cívico como con el interés en asuntos políticos y sociales.

En este documento no incluimos información relacionada con las percepciones de los estudiantes sobre las respuestas a las amenazas a la sociedad civil (pregunta de investigación 4). Los datos relativos a esta pregunta de investigación se incluirán en un informe posterior.

Aspectos de las escuelas y los sistemas educativos relacionados con los resultados en educación cívica y ciudadana

La pregunta de investigación 5 se refirió a las características de las escuelas y los sistemas educativos que parecían estar relacionados con el conocimiento y las actitudes hacia la cívica y la ciudadanía. Abarcó enfoques generales para la educación en estos temas, prácticas de enseñanza, además de aspectos del currículo y la organización escolar. El ICCS incluyó una amplia gama de información adicional sobre el contexto del colegio y la comunidad. Los resultados que presentamos en este informe sólo cubrieron algunos temas; en documentos posteriores se hará una investigación más detallada.

Se evidenciaron diferentes enfoques para la educación cívica y ciudadana en los países participantes. Entre ellos están: el ofrecimiento de una asignatura separada, la integración del contenido pertinente en otras asignaturas y la inclusión del contenido como un tema transversal al currículo. De las 38 naciones participantes en el ICCS, 21 tenían una asignatura específica. La educación cívica y ciudadana cubrió una amplia gama de tópicos: el conocimiento y la comprensión de las instituciones; conceptos políticos (como los derechos humanos); y temas más nuevos, entre ellos la cohesión social y de la comunidad, la diversidad, el ambiente, las comunicaciones y la sociedad global.

El ICCS estudió el contexto de la escuela y la comunidad mediante cuestionarios dirigidos a los estudiantes, los docentes y los directores, relacionados con los factores pertinentes a la participación en la educación cívica y ciudadana. Éstos incluían la forma como los colegios habían implementado este tipo de educación, cómo veían sus objetivos, cómo se vinculaban con la comunidad local y qué tan receptivas (abiertas) eran las aulas a las discusiones sobre asuntos políticos y sociales.

Aunque las escuelas adoptaron diferentes enfoques para la enseñanza de la educación cívica y ciudadana, con frecuencia éstos tenían una mínima conexión con la forma como las instituciones educativas definieron esta área de la educación. De manera general, pocos estudiantes del ICCS asistían a colegios donde los directores informaron que la educación cívica y ciudadana no se ofrecía en el currículo.

La mayoría de los docentes consideró el desarrollo de conocimientos y habilidades como el objetivo más importante de la educación cívica y ciudadana. Éste incluía la promoción del “conocimiento de las instituciones sociales, políticas y cívicas”; “el conocimiento de los derechos y responsabilidades de los ciudadanos”; y “el pensamiento

crítico e independiente de los estudiantes”. Así mismo, el “desarrollo de las habilidades y competencias de los alumnos en la resolución de conflictos”.

En ningún país, el desarrollo de la participación activa fue seleccionado frecuentemente por los profesores como uno de los objetivos más importantes de la educación cívica y ciudadana. Sin embargo, se debe tener en cuenta que la muestra de docentes del ICCS abarcaba maestros que enseñaban diferentes asignaturas. De acuerdo con estos profesores, el involucramiento de los estudiantes en actividades relacionadas con la cívica fue relativamente amplio, pero se enfocó principalmente en eventos deportivos y culturales. Pocos docentes reportaron la participación de los alumnos en proyectos de derechos humanos o actividades para ayudar a los menos favorecidos.

Aspectos de los antecedentes personales y sociales de los estudiantes asociados con los resultados de la educación cívica y ciudadana

La pregunta de investigación 6 se refirió a la relación entre los antecedentes personales y sociales de los estudiantes (por ejemplo, género, antecedentes socioeconómicos y lingüísticos) y sus conocimiento y actitudes hacia la educación cívica y ciudadana.

Una serie de características de los estudiantes se asoció con los puntajes en conocimiento cívico. En todas las naciones, los alumnos cuyos padres tenían ocupaciones de estatus más alto obtuvieron mayores puntajes. En promedio, se presentó una diferencia de 87 puntos entre los estudiantes ubicados en las categorías superior e inferior de las seis relacionadas con el estatus ocupacional. Sin embargo, hubo una variación considerable entre los países en este rango y algunos tuvieron una distribución del logro más uniforme que otros con respecto a los antecedentes socioeconómicos.

En cuanto al conocimiento cívico, en casi todos los países participantes las niñas obtuvieron puntajes más altos que los niños; la diferencia promedio fue de 22 puntos. También hubo diferencias en los puntajes de los estudiantes con antecedentes de inmigración y sin éstos. En promedio, la diferencia fue de 37 puntos a favor de los segundos, pero la variación entre los países osciló entre menos de 10 puntos hasta casi 70. Sin embargo, cuando la influencia de los antecedentes socioeconómicos fue controlada estadísticamente, las diferencias entre grupos inmigrantes y no inmigrantes fueron bastante pequeñas. Los alumnos que informaron que sus padres estaban interesados en asuntos políticos y sociales obtuvieron mayores puntajes. En la mayoría de naciones, esta asociación fue evidente, incluso después de haber controlado los efectos de otras características de los estudiantes.

Próximos pasos

Este documento inicial proporciona una visión en conjunto del análisis de resultados seleccionados con base en la valiosa información recolectada en el ICCS. A éste le seguirán informes posteriores y estudios secundarios. Los análisis subsiguientes no sólo profundizarán las relaciones entre el conocimiento y las actitudes hacia la cívica y la ciudadanía; también revisarán en detalle los vínculos entre estos resultados, los enfoques de la educación cívica y ciudadana, además de las características de los estudiantes y sus sociedades. Estos informes utilizarán muchos de los datos recopilados e incluirán análisis multivariados más comprensivos para revisar los factores que explican las variables centrales de los resultados.

Apéndices

Apéndice A. Instituciones y personal

El centro internacional de estudios y sus instituciones asociadas

Esta entidad está localizada en el Consejo Australiano para la Investigación Educativa (ACER) y sirve como centro internacional de estudios para el ICCS. Su personal fue responsable del diseño e implementación del estudio en estrecha colaboración con las instituciones asociadas a la NFER (Fundación Nacional para la Investigación Educativa, Slough, Reino Unido), el LPS (Laboratorio de Pedagogía Experimental, Universidad Tre de Roma, Italia), el Centro de Procesamiento de Datos e Investigación de la IEA (DPC) y la Secretaría de la IEA.

Personal en ACER

John Ainley, *Coordinador del Proyecto*

Wolfram Schulz, *Director de Investigación*

Julian Fraillon, *Coordinador del Desarrollo de la Prueba*

Tim Friedman, *Investigador del Proyecto*

Naoko Tabata, *Investigadora del Proyecto*

Eva Van De Gaer, *Investigadora del Proyecto*

Anna-Kristin Albers, *Investigadora del Proyecto*

Renee Chow, *Analista de Datos*

Louise Wenn, *Analista de Datos*

Personal en NFER

David Kerr, *Director Asociado de Investigación*

Joana Lopes, *Investigadora del Proyecto*

Linda Sturman, *Investigadora del Proyecto*

Personal en LPS

Bruno Losito, *Director Asociado de Investigación*

Gabriella Agrusti, *Investigadora del Proyecto*

Elisa Caponera, *Investigadora del Proyecto*

Paola Mirti, *Investigadora del Proyecto*

Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA)

La IEA apoya totalmente a la coordinación del ICCS. La Secretaría de la Asociación en Ámsterdam, Países Bajos, es responsable de la membresía, la verificación de la traducción y el seguimiento al control de calidad. El Centro de Procesamiento de Datos e Investigación de la IEA (DPC) en Hamburgo, Alemania, se encarga, principalmente, de los procedimientos de la muestra y el procesamiento de los datos del ICCS.



Personal en la Secretaría de la IEA

Hans Wagemaker, *Director Ejecutivo*

Barbara Malak, *Gerente de Relaciones de Membresía*

Jur Hartenberg, *Gerente Financiero*

Personal en el Centro de Procesamiento de Datos e Investigación de la IEA (DPC)

Heiko Sibberns, *Co-director*

Dirk Hastedt, *Co-director*

Falk Brese, *Coordinador del ICCS*

Michael Jung, *Investigador*

Olaf Zuehlke, *Investigador (muestras)*

Sabine Meinck, *Investigadora (muestras)*

Eugenio González, *Consultor para el Módulo Regional Latinoamericano*

Comité Asesor del Proyecto ICCS (PAC)

Desde el comienzo del proyecto, el PAC ha asesorado al centro internacional del estudio y sus instituciones asociadas durante reuniones regulares.

Miembros del PAC

John Ainley (*Presidente*), ACER, Australia

Barbara Malak, Secretaría de la IEA

Heiko Sibberns, Grupo Técnico de Expertos de la IEA

John Annette, Universidad de Londres, Reino Unido

Leonor Cariola, Ministerio de Educación, Chile

Henk Dekker, Universidad de Leiden, Países Bajos

Bryony Hoskins, Centro para la Investigación sobre el Aprendizaje Permanente, Comisión Europea

Rosario Jaramillo F., Ministerio de Educación, Colombia (2006–2008)

Margarita Peña B., Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2008–2010)

Judith Torney-Purta, Universidad de Maryland, Estados Unidos

Lee Wing-On, Instituto de Educación de Hong Kong, Hong Kong SAR, China

Christian Monseur, Universidad de Lieja, Bélgica

Otros consultores del proyecto

Aletta Grisay, Universidad de Lieja, Bélgica

Isabel Menezes, Universidad de Porto, Portugal

Barbara Fratzczak-Rudnicka, Universidad de Varsovia, Polonia

Árbitro de la muestra del ICCS

Jean Dumais de Statistics Canada en Ottawa fue el árbitro de la muestra para el ICCS. Él proporcionó asesoría invaluable para todos los aspectos del estudio relacionados con la muestra.



Coordinadores Nacionales de Investigación (NRC)

Los coordinadores nacionales de investigación (NRC, por sus siglas en inglés) jugaron un papel crucial en la implementación del proyecto. Ellos prestaron asesoría sobre las políticas y los contenidos para el desarrollo de los instrumentos y fueron responsables de la implementación del ICCS en los países participantes.

Austria

Günther Ogris

Instituto SORA para la Investigación y Análisis Social, Ogris & Hofinger GMBH

Bélgica (Flamenca)

Saskia de Groof

Centro de Sociología, Grupo de Investigación TOR, Universidad Libre de Bruselas (Vrije Universiteit Brussel)

Bulgaria

Svetla Petrova

Centro para el Control y Evaluación de la Calidad de la Educación, Ministerio de Educación y Ciencia, Bulgaria

Chile

Catalina Covacevich

Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación

Taipéi

Meihui Liu

Departamento de Educación, Universidad Normal de Taiwán

Colombia

Margarita Peña

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)

Chipre

Mary Koutselini

Departamento de Educación, Universidad de Chipre

República Checa

Petr Soukup

Instituto para la Información sobre Educación

Dinamarca

Jens Bruun

Departamento de Antropología Educativa, Universidad Danesa de Educación

República Dominicana

Ancell Scheker

Directora de Evaluación del Ministerio de Educación

Inglaterra

Julie Nelson

Fundación Nacional para la Investigación Educativa

Estonia

Anu Toots

Universidad Tallinn



Finlandia*Pekka Kupari*

Instituto Finlandés para la Investigación Educativa, Universidad de Jyväskylä

Grecia*Georgia Polydorides*

Departamento de Educación de la Primera Infancia

Guatemala*Luisa Muller Durán*

Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (DIGEDUCA)

Hong Kong*Wing-On Lee*

Instituto de Educación de Hong Kong

Indonesia*Didh Haryanti*

Balitbang Diknas, Depdiknas

Irlanda*Jude Cosgrove*

Centro de Investigación Educativa, Universidad de St. Patrick

Italia*Genny Terrinoni*

INVALSI

Corea*Tae-Jun Kim*

Instituto Coreano para el Desarrollo Educativo (KEDI)

Letonia*Andris Kangro*

Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Letonia

Liechtenstein*Horst Biedermann*

Universidad de Freiburg, Instituto Pedagógico

Lituania*Zivile Urbiene*

Centro Nacional de Exámenes

Luxemburgo*Joseph Britz*

Ministerio de Educación Nacional

Malta*Raymond Camilleri*

Departamento de Planeación y Desarrollo, División de Educación

México*María Concepción Medina*

Secretaría de Educación Pública



Países Bajos

M. P. C. van der Werf

GION, Universidad de Groningen

Nueva Zelanda

Kate Lang

Sharon Cox

Unidad de Investigación Educativa Comparada, Ministerio de Educación

Noruega

Rolf Mikkelsen

Universidad de Oslo

Paraguay

Mirna Vera

Dirección General de Planificación

Polonia

Krzysztof Kosela

Instituto de Sociología, Universidad de Varsovia

Rusia

Peter Pologevets

Institución para las Reformas Educativas de la Escuela Superior de Economía de la Universidad Estatal

Eslovaquia

Ervin Stava

Departamento de Mediciones Educativas, Instituto Nacional de Educación

Eslovenia

Marjan Simenc

Universidad de Ljubljana

España

Rosario Sánchez

Instituto de Evaluación, Ministerio de Educación y Ciencia

Suecia

Fredrik Lind

Agencia Nacional Sueca para la Educación (Skolverket)

Suiza

Fritz Oser

Universidad de Freiburg, Instituto Pedagógico

Tailandia

Siriporn Boonyananta

Oficina del Consejo para la Educación, Ministerio de Educación

Somwung Pitiyanuwat

Oficina de Evaluación de Estándares y Calidad de la Educación Nacional



Apéndice B. Tasas de participación y tamaños de las muestras del ICCS

Tabla 28. Tasas de participación y tamaños de las muestras para el cuestionario de los estudiantes

País	Tasa de participación de las escuelas (en porcentajes)			Número total de escuelas que participaron en la encuesta de los estudiantes	Tasa de participación de estudiantes en porcentajes (ponderada)	Número total de estudiantes evaluados	Tasa de participación total (en porcentajes)	
	Antes del remplazo (ponderada)	Después del remplazo (ponderada)	Después del remplazo (no ponderada)				Antes del remplazo (ponderada)	Después del remplazo (ponderada)
Austria	82,0	90,1	90,0	135	92,4	3.385	75,8	83,2
Bélgica (Flamenca)	74,4	94,8	95,0	151	96,7	2.968	71,9	91,7
Bulgaria	99,1	100,0	100,0	158	95,4	3.257	94,5	95,4
Chile	98,3	99,4	99,4	177	96,2	5.192	94,6	95,7
Chipre	100,0	100,0	100,0	68	93,4	3.194	93,4	93,4
Colombia	93,2	99,5	99,5	196	95,3	6.204	88,8	94,8
Corea	100,0	100,0	100,0	150	98,6	5.254	98,6	98,6
Dinamarca	53,1	84,6	84,6	193	91,7	4.508	48,7	77,6
Eslovaquia	87,1	97,8	97,9	138	96,3	2.970	83,9	94,1
Eslovenia	92,5	95,9	95,9	163	93,9	3.070	86,9	90,1
España	97,1	98,7	98,7	148	91,9	3.309	89,2	90,7
Estonia	96,8	99,3	99,3	140	89,9	2.743	87,0	89,3
Finlandia	84,5	95,1	95,1	176	94,5	3.307	79,8	89,9
Grecia	91,1	98,7	98,7	153	96,1	3.153	87,5	94,9
Guatemala	98,2	100,0	100,0	145	97,4	4.002	95,7	97,4
Hong Kong	42,1	50,7	50,7	76	97,0	2.902	40,8	49,2
Indonesia	98,8	100,0	100,0	142	97,4	5.068	96,2	97,4
Inglaterra	51,6	78,5	78,5	124	93,8	2.916	48,4	73,6
Irlanda	81,8	87,4	87,8	144	91,6	3.355	74,9	80,1
Italia	93,2	100,0	100,0	172	96,6	3.366	90,0	96,6
Letonia	85,8	93,4	93,8	150	90,9	2.761	78,0	84,9
Liechtenstein	100,0	100,0	100,0	9	97,8	357	97,8	97,8
Lituania	99,4	99,9	99,5	199	94,1	3.902	93,5	94,0
Luxemburgo*	100,0	100,0	100,0	31	97,2	4.852	96,5	96,5
Malta	100,0	100,0	100,0	55	93,9	2.143	93,9	93,9
México	97,8	97,8	97,7	215	94,5	6.576	92,4	92,4
Noruega	62,5	86,0	86,0	129	91,6	3.013	57,2	78,8
Nueva Zelanda	80,8	84,3	84,9	146	91,9	3.979	74,2	77,4
Países Bajos	36,6	47,7	47,2	67	95,4	1.964	35,0	45,5
Paraguay	95,3	99,4	99,3	149	96,3	3.399	91,8	95,8
Polonia	99,3	100,0	100,0	150	91,1	3.249	90,4	91,1
República Checa	82,8	96,0	96,0	144	88,4	4.630	73,2	84,9
República Dominicana	99,4	99,4	99,3	145	95,6	4.589	95,1	95,1
Rusia	100,0	100,0	100,0	210	96,8	4.295	96,8	96,8
Suecia	94,7	99,0	98,2	166	93,9	3.464	89,0	93,0
Suiza	60,2	82,1	83,4	156	95,9	2.924	57,7	78,7
Tailandia	75,2	100,0	100,0	149	98,1	5.263	73,8	98,1
Taipei	98,6	100,0	100,0	150	99,0	5.167	97,6	99,0

Nota:

* En Luxemburgo, la tasa de participación de clases ponderada fue de 99,3%



Tabla 29. Tasas de participación y tamaños de las muestras para el cuestionario de los profesores

País	Tasa de participación de las escuelas (en porcentajes)			Número total de escuelas que participaron en la encuesta de los profesores	Tasa de participación de profesores en porcentajes (ponderada)	Número total de profesores evaluados	Tasa de participación total (en porcentajes)	
	Antes del remplazo (ponderada)	Después del remplazo (ponderada)	Después del remplazo (no ponderada)				Antes del remplazo (ponderada)	Después del remplazo (ponderada)
Austria	44,5	49,2	50,0	75	73,8	999	32,8	36,3
Bélgica (Flamenca)	65,5	84,9	84,9	135	81,2	1.630	53,2	68,9
Bulgaria	98,9	100,0	100,0	158	99,2	1.850	98,2	99,2
Chile	98,7	99,5	99,4	177	97,7	1.756	96,4	97,2
Chipre	97,1	97,1	97,1	66	91,0	906	88,3	88,3
Colombia	87,8	95,6	95,4	188	92,3	2.010	81,1	88,2
Corea	98,7	98,7	98,7	148	99,7	2.340	98,5	98,5
Dinamarca	24,8	49,6	49,6	113	83,8	928	20,8	41,5
Eslovaquia	87,0	98,5	98,6	139	99,3	1.984	86,4	97,8
Eslovenia	92,9	96,5	96,5	164	91,7	2.755	85,2	88,4
España	98,0	98,8	98,7	148	96,7	2.017	94,7	95,5
Estonia	91,4	94,6	94,3	133	93,9	1.863	85,8	88,8
Finlandia	84,6	94,0	94,1	174	90,2	2.295	76,3	84,8
Grecia	n. a.	n. a.	63,2	98	n. a.	1.271	n. a.	n. a.
Guatemala	97,1	100,0	100,0	145	99,0	1.138	96,1	99,0
Hong Kong	49,7	67,2	67,3	101	95,8	1.446	47,6	64,3
Indonesia	98,7	99,3	99,3	141	89,8	2.097	88,7	89,2
Inglaterra	49,7	74,7	74,7	118	89,3	1.505	44,4	66,7
Irlanda	79,0	84,6	83,5	137	87,0	1.861	68,8	73,6
Italia	90,6	97,7	97,7	168	97,8	3.023	88,6	95,6
Letonia	83,9	90,0	90,0	146	92,5	2.077	77,5	83,2
Liechtenstein	100,0	100,0	100,0	9	92,2	115	92,2	92,2
Lituania	98,7	99,8	99,5	199	93,3	2.774	92,1	93,1
Luxemburgo	77,4	77,4	77,4	24	79,9	290	61,8	61,8
Malta	100,0	100,0	100,0	55	98,9	900	98,9	98,9
México	92,3	92,3	91,8	202	89,4	1.844	82,4	82,4
Noruega	37,4	48,6	48,7	73	72,9	492	27,3	35,4
Nueva Zelanda	63,0	65,5	65,7	115	87,7	1.347	55,2	57,4
Países Bajos	n. a.	n. a.	7,2	22	n. a.	236	n. a.	n. a.
Paraguay	87,1	93,2	92,7	139	85,3	1.176	74,3	79,5
Polonia	99,5	100,0	100,0	150	96,2	2.081	95,8	96,2
República Checa	84,1	98,0	98,0	147	94,7	1.599	79,6	92,8
República Dominicana	98,9	98,9	99,3	145	95,4	778	94,3	94,3
Rusia	100,0	100,0	100,0	210	99,8	3.081	99,8	99,8
Suecia	89,3	92,5	92,3	156	82,7	1.942	73,9	76,4
Suiza	56,4	75,3	77,0	144	85,2	1.571	48,0	64,2
Tailandia	70,5	100,0	100,0	149	99,9	1.766	70,4	99,9
Taipei	94,1	95,1	95,3	143	98,6	2.367	92,8	93,8



Apéndice C. Graduación de los ítems de los cuestionarios del ICCS

El ICCS utilizó conjuntos de ítems en los cuestionarios del estudiante, del profesor y de la escuela para medir componentes pertinentes en el campo de la educación cívica y ciudadana. Para obtener información, por lo general se usaron grupos de ítems tipo Likert con cuatro categorías (por ejemplo, “totalmente de acuerdo”, “de acuerdo”, “en desacuerdo”, “totalmente en desacuerdo”); en algunas ocasiones se seleccionaron escalas de clasificación de dos puntos (por ejemplo, “Sí” y “No”). Enseguida se re-codificaron los ítems de forma que las calificaciones más altas de la escala reflejaran actitudes más positivas o frecuencias más altas.

Se utilizó el Modelo de Crédito Parcial de Rasch (Masters & Wright, 1997) para establecer las escalas y los cálculos de probabilidad ponderados (Warm, 1989) se transformaron en una métrica con una media de 50 y una desviación estándar de 10 para las muestras nacionales del ICCS igualmente ponderadas que satisfacían las orientaciones para la participación de muestras. Los detalles sobre los procedimientos de las escalas se presentarán en el informe técnico del ICCS (Schulz, Ainley & Fraillon, de próxima aparición).

Los puntajes resultantes se pueden interpretar con respecto al promedio de los países participantes en el ICCS, pero no revelan el punto hasta el cual los estudiantes respaldaron los ítems utilizados para la medición. Sin embargo, la utilización del Modelo de Crédito Parcial de Rasch permite elaborar un mapa de relaciones entre las calificaciones de la escala y las respuestas a los ítems. Por lo tanto, es posible que cada punto de la escala pueda predecir las respuestas más probables de un evaluado a los ítems (para una aplicación de estas propiedades en CIVED, ver Schulz, 2004b.)

El **Apéndice D** presenta mapas de ítem por puntaje que predicen el puntaje codificado mínimo (por ejemplo, 0 = “totalmente en desacuerdo”, 1 = “en desacuerdo”, 2 = “de acuerdo” y 3 = “totalmente de acuerdo”) que un evaluado obtendría en un ítem tipo Likert. Así, estudiantes con cierto puntaje en la escala podrían tener un 50% de probabilidad de estar de acuerdo (o totalmente de acuerdo) con un ítem específico (ver ejemplo de ítem por puntaje en la **Figura 2**). Para cada ítem es posible determinar umbrales thurstonianos, puntos en los cuales un puntaje mínimo en un ítem se convierte en más probable que cualquier puntaje más bajo; éstos determinan las fronteras entre las categorías de ítems en el mapa.

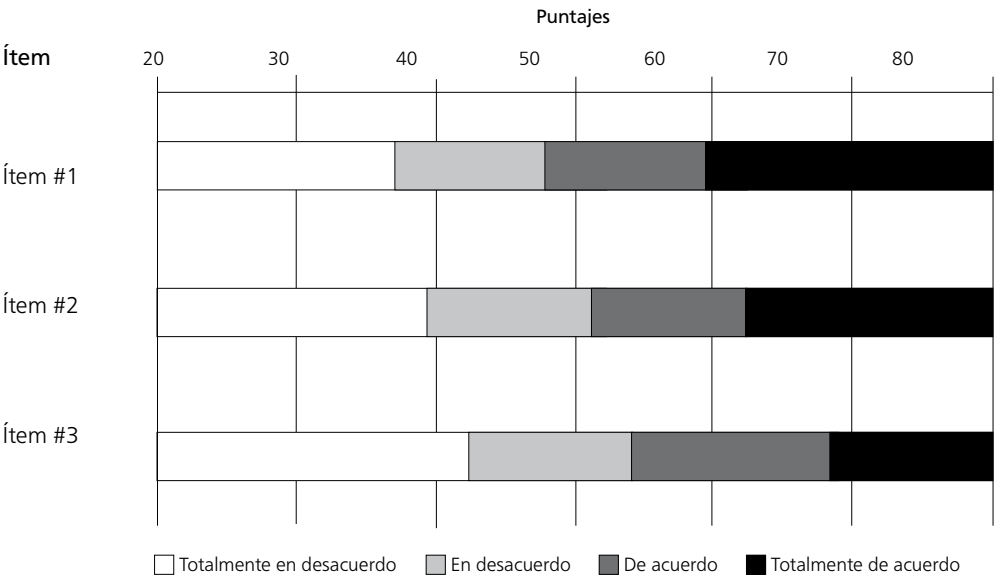
Esta información se puede resumir al calcular los umbrales promedio a través de todos los ítems en una escala. Por lo general, en las escalas tipo Likert de cuatro puntos esto se hizo para el segundo umbral, lo que permitió predecir qué tan probable sería que un evaluado con un cierto puntaje tuviera (en promedio a través de los ítems) respuestas en las dos categorías más bajas o más altas. La utilización de este enfoque en los ítems que miden el “acuerdo” sobre un tópico permitió distinguir entre los puntajes en la escala con los cuales era más probable que los evaluados estuvieran de acuerdo o en desacuerdo y el ítem promedio utilizado para establecer la escala.

Los puntajes promedio de las escalas nacionales se representan como bloques que indican sus valores (de media, más/menos, error de muestreo) en gráficas (**Tablas 14, 15, 18 y 19** del texto principal) que tienen dos colores subyacentes. Si los puntajes promedio nacionales se localizan en el área azul clara, entonces, en promedio a través de los ítems, las respuestas de los estudiantes estarían en las categorías más bajas (“en desacuerdo o totalmente en desacuerdo”, “ningún interés o no muy interesado”, “nunca o raras veces”); si se encuentran en el área azul oscura, estarían en las categorías más altas (“de acuerdo o totalmente de acuerdo”, “bastante o muy interesado”, “algunas veces o con frecuencia”).



Apéndice D. Mapas de ítem por puntaje para las escalas de los cuestionarios

Figura 2. Ejemplo de mapa de ítem por puntaje de los cuestionarios

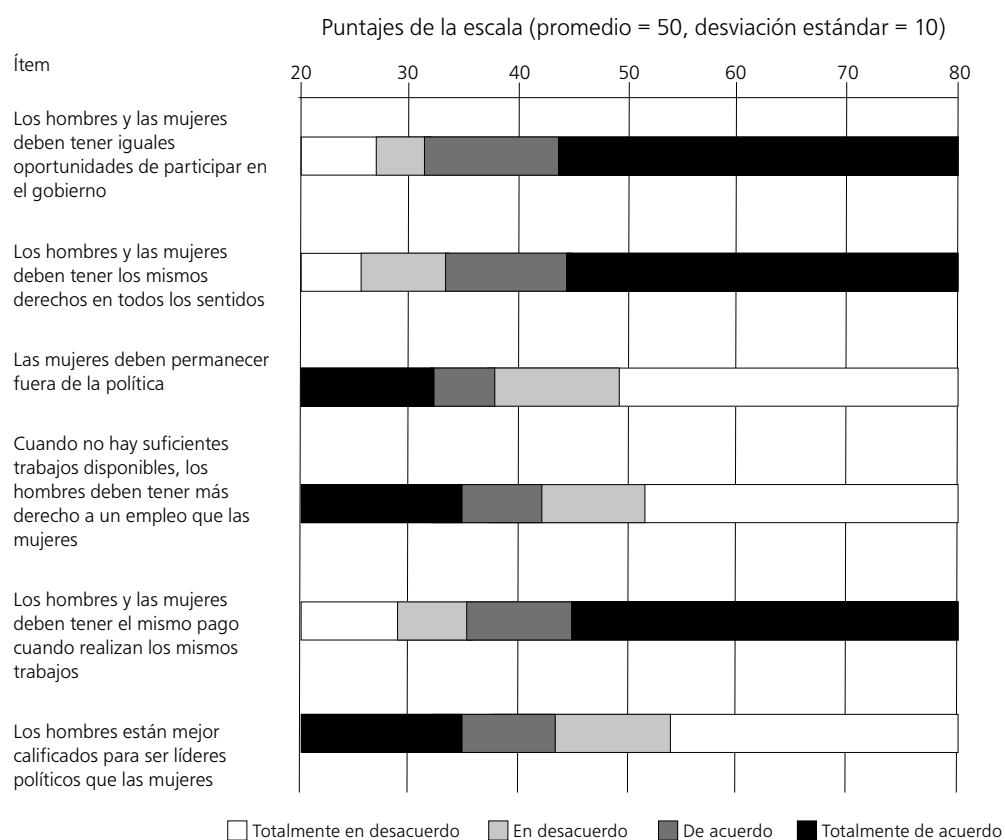


Ejemplo de cómo interpretar el mapa de ítem por puntaje

#1:	Un evaluado con puntaje 30 tiene más del 50% de probabilidad de estar totalmente en desacuerdo con los tres ítems.
#2:	Un evaluado con puntaje 40 tiene más del 50% de probabilidad de no estar totalmente en desacuerdo con los ítems 1 y 2, pero en total desacuerdo con el ítem 3.
#3:	Un evaluado con puntaje 50 tiene más del 50% de probabilidad de estar de acuerdo con el ítem 1 y en desacuerdo con los ítems 2 y 3.
#4:	Un evaluado con puntaje 60 tiene más del 50% de probabilidad de estar totalmente de acuerdo con el ítem 1 y de acuerdo con los ítems 2 y 3.
#5:	Un evaluado con puntaje 70 tiene más del 50% de probabilidad de estar totalmente de acuerdo con los ítems 1, 2 y 3.



Figura 3. Mapa de ítem por puntaje para las actitudes de los estudiantes hacia la equidad de género



Frecuencias internacionales de los ítems (porcentajes de fila)

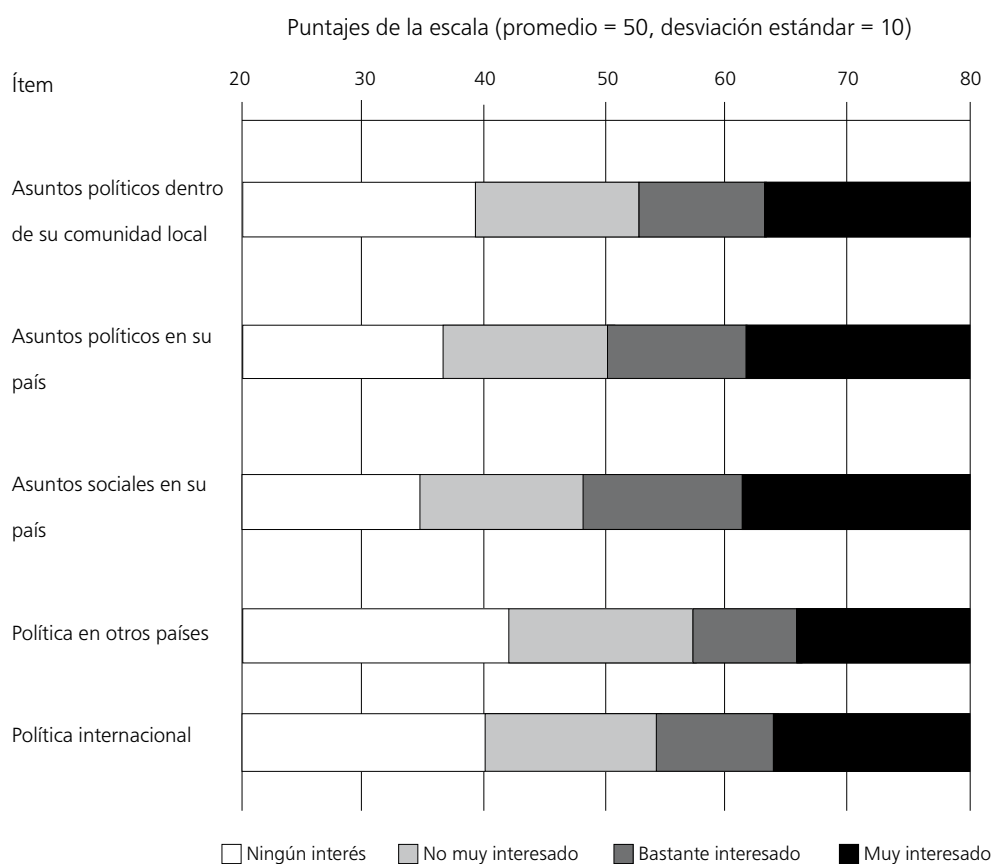
					Sum
Los hombres y las mujeres deben tener iguales oportunidades de participar en el gobierno	2	3	27	68	100
Los hombres y las mujeres deben tener los mismos derechos en todos los sentidos	1	6	27	68	100
Las mujeres deben permanecer fuera de la política	5	9	33	52	100
Cuando no hay suficientes trabajos disponibles, los hombres deben tener más derecho a un empleo que las mujeres	9	16	31	44	100
Los hombres y las mujeres deben tener el mismo pago cuando realizan los mismos trabajos	3	7	25	65	100
Los hombres están mejor calificados para ser líderes políticos que las mujeres	10	19	33	38	100

Nota:

Porcentajes promedio para los países igualmente ponderados que cumplieron los requisitos de participación en la muestra después de la inclusión de las escuelas de remplazo.



Figura 4. Mapa de ítem por puntaje para el interés de los estudiantes en asuntos políticos y sociales



Frecuencias internacionales de los ítems (porcentajes de fila)

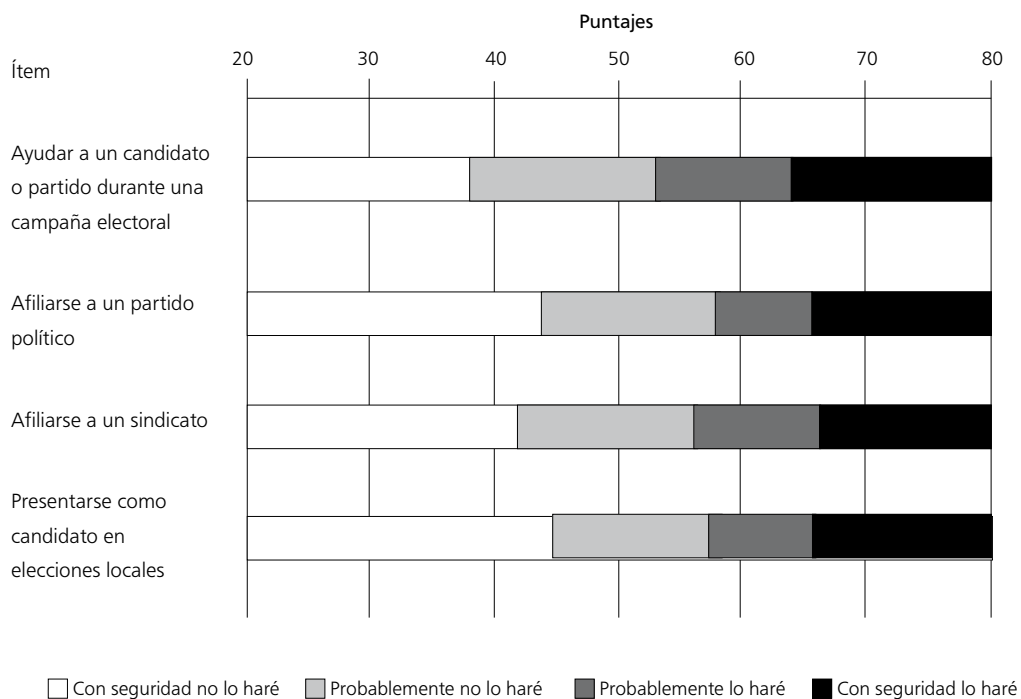
	Sum			
Asuntos políticos dentro de su comunidad local	15	42	30	13
Asuntos políticos en su país	12	35	37	16
Asuntos sociales en su país	10	31	42	17
Política en otros países	24	48	21	7
Política internacional	20	44	26	10

Nota:

Porcentajes promedio para 36 países igualmente ponderados que cumplieron los requisitos de participación en la muestra.



Figura 5. Mapa de ítem por puntaje para la participación esperada de los estudiantes en actividades políticas cuando sean adultos



Frecuencias internacionales de los ítems (porcentajes de fila)

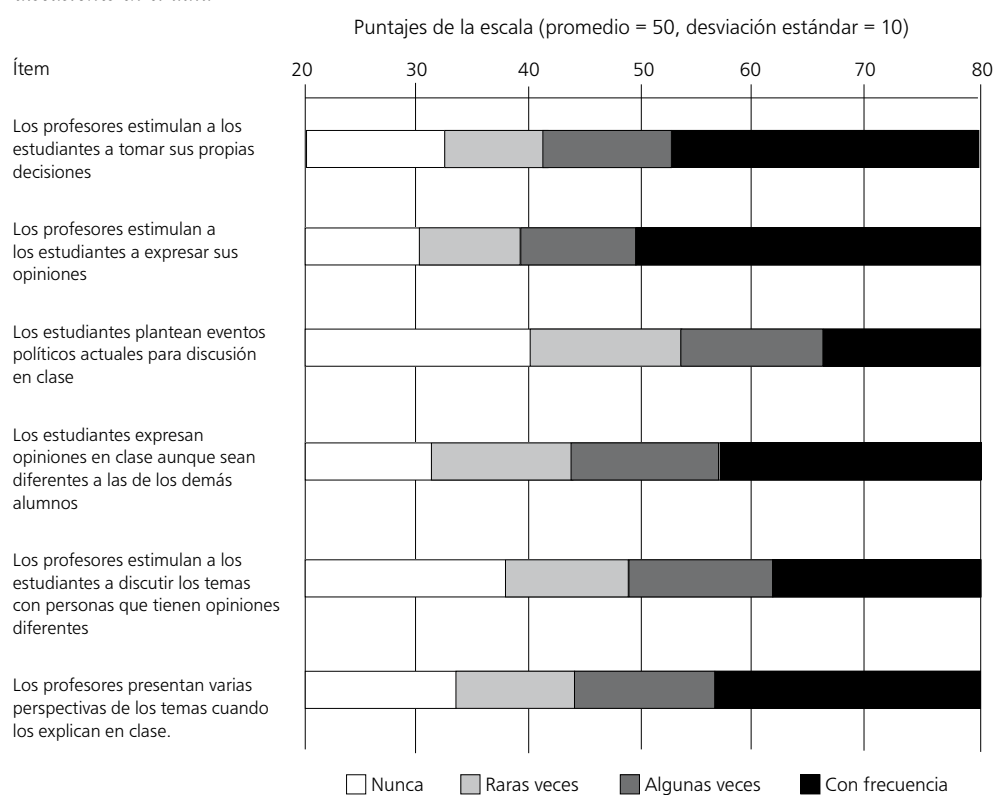
					Sum
Ayudar a un candidato o partido durante una campaña electoral	16	43	29	11	100
Afiliarse a un partido político	29	45	18	8	100
Afiliarse a un sindicato	24	45	23	8	100
Presentarse como candidato en elecciones locales	31	43	18	8	100



Nota:

Porcentajes promedio para los países igualmente ponderados que cumplieron los requisitos de participación en la muestra después de la inclusión de las escuelas de remplazo.

Figura 6. Mapa de ítem por puntaje para las percepciones de los estudiantes sobre la apertura a las discusiones en el aula



Frecuencias internacionales de los ítems (porcentajes de filas)

					Sum
Los profesores estimulan a los estudiantes a tomar sus propias decisiones	8	16	34	42	100
Los profesores estimulan a los estudiantes a expresar sus opiniones	6	13	30	52	100
Los estudiantes plantean eventos políticos actuales para discusión en clase	23	37	29	11	100
Los estudiantes expresan opiniones en clase aunque sean diferentes a las de los demás alumnos	8	23	39	31	100
Los profesores estimulan a los estudiantes a discutir los temas con personas que tienen opiniones diferentes	17	28	35	19	100
Los profesores presentan varias perspectivas de los temas cuando los explican en clase	10	21	37	31	100

Nota:

Porcentajes promedio para los países igualmente ponderados que cumplieron los requisitos de participación en la muestra después de la inclusión de las escuelas de remplazo.



Referencias

- Ajegbo, K., Kiwan, D., & Sharma, D. (2007). *Diversity and citizenship curriculum review*. London, UK: Department for Education and Skills (DfES).
- Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., & Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Angvik, M., & von Borries, B. (Eds.). (1997). *Youth and history: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents* (Vols. A–B). Hamburg, Germany: Korber-Stiftung.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Banks, J. (2008). Diversity and citizenship education in global times. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *Education for citizenship and democracy* (pp. 57–70). London, UK: Sage Publications.
- Barr, H. (2005). Toward a model of citizenship education: Coping with differences in definition. In C. White & R. Openshaw (Eds.), *Democracy at the crossroads: International perspectives on critical global citizenship education* (pp. 55–75). Lanham, MD: Lexington Books.
- Bengston, V. L., Biblarz, T. J., & Roberts, R. L. (2002). *How families still matter: A longitudinal study of youth in two generations*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ben-Porath, S. R. (2006). *Citizenship under fire: Democratic education in times of conflict*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bennett, L., & Bennett, S. (1989). Enduring gender differences in political interest. *American Politics Quarterly*, 17 (1), 105–122.
- Bennett, S. E. (1986). *Apathy in America*. Dobbs Ferry, NY: Transnational Publishers.
- Birzea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., Losito, B., & Sardoc, M. (2004). *All European study on education for democratic citizenship policies*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Buchmann, C. (2002). Measuring family background in international studies of education: Conceptual issues and methodological challenges. In A. C. Porter & A. Gamoran (Eds.), *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement* (pp. 150–197). Washington, DC: National Academy Press.
- Burns, N., Schlozman, K. L., & Verba, S. (1997). The public consequences of private inequality: Family life and citizen participation. *American Political Science Review*, 91 (2), 373–389.
- Cox, C., Jaramillo, R., & Reimers, F. (2005). *Education for citizenship and democracy in the Americas: An agenda for action*. Washington, DC: Inter-American Development Bank.
- Craig, R., Kerr, D., Wade, P., & Taylor, G. (2005). *Taking post-16 citizenship forward: Learning from the post-16 citizenship development projects* (DfES research report 604). London, UK: Department for Education and Skills (DfES).
- Curtice, J., & Seyd, B. (2003). Is there a crisis of political participation? In A. Park, J. Curtice, K. Thomson, L. Jarvis, & C. Bromley (Eds.), *British social attitudes: The 20th report. Continuity and change over two decades* (pp. 93–107). London, UK: Sage Publications.
- Dalton, R. (2002). The decline of party identifications. In R. Dalton & M. Wattenberg (Eds.), *Parties without partisans* (pp. 19–36). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?* The Hague, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Eurydice. (2005). *Citizenship education at school in Europe*. Brussels, Belgium: Author.
- Eurydice. (2007). *School autonomy in Europe: Policies and measures*. Brussels, Belgium: Author.



- Evans, M. (2009). Citizenship education, pedagogy and school contexts. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *Education for citizenship and democracy* (pp. 519–532). London, UK: Sage Publications.
- Fuchs, D., & Klingemann, H.-D. (1995). Citizens and the state: A relationship transformed. In D. Fuchs & H.-D. Klingemann (Eds.), *Citizens and the state* (Vol. 1, pp. 419–43) Oxford, UK: Oxford University Press.
- Fuligni, A. J. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: The roles of family background, attitudes, and behaviour. *Child Development*, 68 (2), 351–363.
- Furnham, A., & Gunter, B. (1989). *The anatomy of adolescence: Young people's social attitudes in Britain*. New York: Routledge.
- Gabriel, O. W., & van Deth, J. W. (1995). Political interest. In J. W. van Deth & E. Scarbrough (Eds.), *The impact of values* (Vol. 4, pp. 390–411). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. M., & Treiman, D. J. (1992). A standard international socioeconomic index of occupational status. *Social Science Research*, 21, 1–56.
- Gorard, S., & Sundaram, V. (2008). Equity and its relationship to citizenship education. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *Education for citizenship and democracy* (pp. 57–70). London, UK: Sage Publications.
- Grusec, J. E., & Kuczynski, L. (Eds.) (1997). *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*. New York: John Wiley.
- Hahn, C. (1998). *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hauser, R. M. (1994). Measuring socioeconomic status in studies of child development. *Child Development*, 65, 1541–1545.
- Hooghe, M., Stolle, D., & Stouthuysen, P. (2004). Head start in politics: The recruitment function of youth organizations of political parties in Belgium (Flanders). *Party Politics*, 10 (2), 193–212.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and postmodernization: Cultural, economic and political change in 43 societies*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Inglehart, R., & Norris, P. (2003). *Rising tide: Gender equality and cultural change around the world*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- International Labour Organisation (ILO). (1990). *International Standard Classification of Occupations: ISCO-88*. Geneva, Switzerland: Author.
- Janoski, J., & Wilson, J. (1995). Pathways to voluntarism: Family socialization and status transmission models, *Social Forces*, 74 (1), 271–292.
- Kao, G., & Thompson, J. (2003). Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment. *Annual Review of Sociology*, 29, 417–442.
- Keating, A., Kerr, D., Lopes, J., Featherstone, G., & Benton, T. (2009). *Embedding citizenship education in secondary schools in England (2002–08): Citizenship education longitudinal study seventh annual report*. London, UK: Department for Children, Schools and Families (DCSF).
- Kennedy, K. (2009). The citizenship curriculum: Ideology, content and organization. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *Education for citizenship and democracy* (pp. 483–491). London, UK: Sage Publications.
- Kerr, D., Ireland, E., Lopes, J., & Craig, R., with Cleaver, E. (2004). *Citizenship education longitudinal study: Second annual report. First longitudinal survey: Making citizenship real* (DfES research report 531). London, UK: Department for Education and Skills (DfES).
- Klingemann, H. (1999). Mapping support in the 1990's: A global analysis. In P. Norris (Ed.), *Critical citizens: Global support for democratic governance* (pp. 40–44). Oxford, UK: Oxford University Press.



- Lauglo, J., & Øia, T. (2006). *Education and civic engagement among Norwegian youths* (NOVA report 14/06). Oslo, Norway: Norwegian Social Research.
- Lee, W. O., Grossman, D. L., Kennedy, K., & Fairbrother, G. P. (Eds.). (2004). *Citizenship education in Asia and the Pacific: Concepts and issues*. Hong Kong, SAR: Comparative Education Research Centre (CERC) and Kluwer Academic Publishers.
- Lehmann, R. (1996). Reading literacy among immigrant students in the United States and former West Germany. In M. Binkley, K. Rust, & T. Williams (Eds.), *Reading literacy in an international perspective* (pp. 101–114). Washington, DC: National Center for Education Statistics (NCES).
- Masters, G. N., & Wright, B. D. (1997). The partial credit model. In W. J. van der Linden & R. K. Hambleton (Eds.), *Handbook of modern item response theory* (pp. 101–122). New York: Springer.
- Mellor, S., & Prior, W. (2004). Citizenship education in Asia and the Pacific: Promoting social tolerance and cohesion in the Solomon Islands and Vanuatu. In W. O. Lee, D. L. Grossman, K. Kennedy, & G. P. Fairbrother (Eds.), *Citizenship education in Asia and the Pacific: Concepts and issues* (pp. 175–194). Hong Kong, SAR: Comparative Education Research Centre (CERC) and Kluwer Academic Publishers.
- Menezes, I., Ferreira, P. D., Carneiro, N. S., & Cruz, J. B. (2004). Citizenship, empowerment and participation: Implications for community interventions. In A. Sánchez Vidal, A. Zambrano Constanzo, & L. M. Palacín (Eds.), *Psicología comunitaria europea: comunidad, ética y valores* [European community psychology: Community, ethics and values] (pp. 301–308). Barcelona, Spain: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Mondak, J., & Anderson, M. (2004). The knowledge gap: A reexamination of gender-based differences in political knowledge. *The Journal of Politics*, 66 (2), 492–512.
- Monseur, C., & Berezner, A. (2007). The computation of equating errors in international surveys in education. *Journal of Applied Measurement*, 8 (3), 323–335.
- Mosher, R., Kenny, R. A., & Garrod, A. (1994). *Preparing for citizenship: Teaching youth to live democratically*. Westport, CT: Praeger.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., Gregory, K. D., Garden, R. A., O'Connor, K. M., Chrostowski, S. J., & Smith, T. A. (2000). *TIMSS 1999 international mathematics report: Findings from IEA's repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the eighth grade*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Newton, K., & Norris, P. (2000). Confidence in public institutions: Faith, culture or performance? In S. J. Pharr & R. D. Putnam (Eds.), *Disaffecting democracies: What's troubling the trilateral countries?* (pp. 52–73). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Niemi, R., & Junn, J. (1998). *Civic education: What makes students learn?* New Haven, CT: Yale University Press.
- Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Osler, A., & Vincent, K. (2002). *Citizenship and the challenge of global education*. Stoke on Trend, UK: Trentham.
- Oswald, H., & Schmid, C. (1998). Political participation of young people in East Germany. *German Politics*, 7, 147–164.
- Parker, W. (2004). Diversity, globalization and democratic education: Curriculum possibilities. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pasek, J., Feldman, L., Romer, D., & Jamieson, K. (2008). Schools as incubators of democratic participation: Building long-term political efficacy with civic education. *Applied Developmental Science*, 12 (1), 236–237.
- Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work*. Princeton, NJ: Princeton University Press.



- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhagen, Denmark: Nielsen and Lydiche.
- Reimers, F. (2007). Civic education when democracy is in flux: The impact of empirical research on policy and practice in Latin America. *Citizenship and Teacher Education*, 3 (2), 5–21.
- Renshon, S. A. (1975). The role of personality development in political socialization. In D. C. Schwartz & S. Schwartz (Eds.), *New directions in socialization* (pp. 29–68). New York: Free Press.
- Richardson, W. (2003). *Connecting political discussion to civic engagement: The role of civic knowledge, efficacy and context for adolescents*. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland, College Park, Maryland.
- Ross, A. (2009). Organising a curriculum for active citizenship. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *Education for citizenship and democracy* (pp. 492–505). London, UK: Sage Publications.
- Roth, K., & Burbules, N. C. (2007). *Changing notions of citizenship education in contemporary nation-states*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Schulz, W. (2002). *Explaining differences in civic knowledge: Multilevel regression analyses of student data from twenty-seven countries*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA), New Orleans, LA, 1–5 April.
- Schulz, W. (2004a). Scaling procedures for Likert-type items on students' concepts, attitudes and actions. In W. Schulz & H. Sibberns (Eds.), *IEA Civic Education Study technical report* (pp. 93–126). Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W. (2004b). Mapping student scores to item responses. In W. Schulz & H. Sibberns (Eds.), *IEA Civic Education Study technical report* (pp. 127–132). Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W. (2005). *Political efficacy and expected participation among lower and upper secondary students: A comparative analysis with data from the IEA civic education study*. Paper presented at the ECPR general conference in Budapest, Hungary, 8–10 September.
- Schulz, W., Ainley, J., & Fraillon, J. (Eds.). (forthcoming). *ICCS 2009 technical report*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (forthcoming). *ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., & Kerr, D. (2008). *International civic and citizenship education study: Assessment framework*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., & Sibberns, H. (2004). Scaling procedures for cognitive items. In W. Schulz & H. Sibberns (Eds.), *IEA Civic Education Study technical report* (pp. 69–91). Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Sherrod, L., Torney-Purta, J., & Flanagan, C. (Eds.). (2010). *Handbook on civic engagement in youth*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75 (3), 417–453.
- Stanat, P., & Christensen, G. (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris, France: OECD Publications.



- Torney, J., Oppenheim, A. N., & Farnen, R. F. (1975). *Civic education in ten countries: An empirical study*. New York: John Wiley and Sons.
- Torney-Purta, J. (2009). International research that matters for policy and practice. *American Psychologist*, 64 (8), 822–837.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Torney-Purta, J., Schwille, J., & Amadeo, J. A. (1999). *Civic education across countries: Twenty-four case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Torney-Purta, J., Wilkenfeld, B., & Barber, C. (2008). How adolescents in 27 countries understand, support and practice human rights. *Journal of Social Issues*, 64 (4), 857–880.
- van Deth, J. W. (2000). Interesting but irrelevant: Social capital and the saliency of politics in Western Europe. *European Journal of Political Research*, 37 (2), 115–147.
- van Deth, J. W., Maraffi, M., Newton, K., & Whiteley, P. F. (1999). *Social capital and European democracy*. New York: Routledge.
- Verba, S., Schlozman, K. L., & Brady, H. E. (1995). *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vollebergh, W. A. M., Iedema, J., & Raaijmakers, Q. A. W. (2001). Intergenerational transmission and the formation of cultural orientations in adolescence and young adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 63 (4), 1185–1198.
- von Davier, M., Gonzalez, E., & Mislevy, R. (2009). What are plausible values and why are they useful? *IERI Monograph Series*, 2, 9–36.
- Wade, R. C. (2007). *Community action rooted in history: The CiviConnections model of service learning*. Silver Spring, MD: National Council for the Social Studies.
- Walker, D. (1996). Young people, politics and the media. In H. Robert & D. Sachdev (Eds.), *Young people's social attitudes* (pp. 118–127). Ilford, UK: Barnardos.
- Warm, T. A. (1989). Weighted likelihood estimation of ability in item response theory. *Psychometrika*, 54 (3), 427–450.
- White, C., & Openshaw, R. (2005). *Democracy at the crossroads: International perspectives on critical global citizenship education*. Lanham, MD: Lexington Books.
- Youniss, J., & Levine, P. (Eds.). (2009). *Engaging young people in civic life*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Zadja, J. (2009). Globalisation, nation building and cultural identity: The role of intercultural dialogue. In J. Zajda, H. Daun, & L. Saha (Eds.), *Nation-building, identity and citizenship education* (pp. 15–24). Frankfurt, Germany: Springer.



Notas

Notas