

La Educación Cívica y Ciudadanía

Proyecto de Educación Cívica de la IEA

Editado por Judith Torney – Purta, Rainer Lehmann,
Hans Oswald y Wolfram Schulz

The logo for the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). It consists of the letters 'IEA' in a bold, italicized, sans-serif font. The letters are black and have a slight slant to the right.

Asociación Internacional para la Evaluación
del Logro Educativo

INDICE

CAPÍTULO 1	
INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DE EDUCACIÓN CÍVICA IEA	6
EL ESTUDIO EN EL CONTEXTO DE LA IEA Y LOS PAÍSES PARTICIPANTES	10
LAS DOS FASES DEL ESTUDIO DE EDUCACIÓN CÍVICA	15
MARCOS TEÓRICOS QUE ORIENTAN EL DISEÑO	17
ASPECTOS DE POLÍTICA E INVESTIGACIÓN EN EL ESTUDIO DE EDUCACIÓN CÍVICA IEA	20
RESUMEN DE LOS OBJETIVOS DEL ESTUDIO E INFLUENCIAS SOBRE ÉL	27
CAPÍTULO 2	
DESARROLLO DE INSTRUMENTOS, MUESTRAS, PRUEBAS Y CONTROL DE CALIDAD	34
PUNTOS SOBRESALIENTES EN RELACIÓN CON LA METODOLOGÍA	34
DESARROLLO DEL MARCO DURANTE LA FASE 1	35
EL PROCESO DE DESARROLLO DE LA PRUEBA Y DE LA ENCUESTA DURANTE LA FASE 2	39
MUESTRAS, PRUEBAS Y ESCALAS DURANTE LA FASE 2	44
RESUMEN DEL ANÁLISIS	51
GUÍA PARA LA PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN CONTENIDA EN LOS CAPÍTULOS 3-7	52
RESUMEN DE MÉTODOS	54
CAPÍTULO 3	
CONOCIMIENTO DE CONTENIDOS Y HABILIDADES PARA LA INTER- PRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN CÍVICA	60
PUNTOS SOBRESALIENTES EN RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO CÍVICO	60
EL CONOCIMIENTO CÍVICO EN EL INSTRUMENTO IEA 1999: CÓMO SE MIDió	65

ITEMS DE LA MUESTRA Y SUS RESULTADOS	65
VALORACIÓN DE LAS DIFICULTADES DE LOS ITEMS Y LAS HABILIDADES DE LOS ESTUDIANTES	68
EL CONOCIMIENTO CÍVICO A TRAVÉS DE LOS PAÍSES	73
DISTINCIÓN ENTRE EL CONOCIMIENTO DE CONTENIDOS Y LAS HABILIDADES INTERPRETATIVAS	80
DIFERENCIAS DE GÉNERO EN EL CONOCIMIENTO CÍVICO	84
RECURSOS DE LECTURA EN EL HOGAR Y CONOCIMIENTO CÍVICO	85
RESUMEN	88
CAPÍTULO 4	
CONCEPTOS DE LOS ESTUDIANTES SOBRE DEMOCRACIA, CIUDADANÍA Y GOBIERNO	103
PUNTOS SOBRESALIENTES EN RELACIÓN CON LOS CONCEPTOS CÍVICOS	103
CONCEPTOS DE DEMOCRACIA	105
CONCEPTOS DE CIUDADANÍA	117
CONCEPTOS SOBRE LAS RESPONSABILIDADES DEL GOBIERNO	129
RESUMEN	137
CAPÍTULO 5	
ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES HACIA LA NACIÓN, EL GOBIERNO, LOS INMIGRANTES Y LOS DERECHOS POLÍTICOS DE LAS MUJERES	144
PUNTOS SOBRESALIENTES EN RELACIÓN CON LAS ACTITUDES CÍVICAS	144
CONFIANZA EN LAS INSTITUCIONES DEL GOBIERNO Y EN LOS MEDIOS	146
ACTITUDES POSITIVAS HACIA LA PROPIA NACIÓN	155
ACTITUDES POSITIVAS HACIA LOS INMIGRANTES	160
APOYO A LOS DERECHOS POLÍTICOS DE LAS MUJERES	167

RESUMEN	174
CAPÍTULO 6	
COMPROMISO CÍVICO Y ACTIVIDADES POLÍTICAS DE LOS ESTUDIANTES	178
PUNTOS SOBRESALIENTES EN RELACIÓN CON LAS ACTIVIDADES CÍVICAS	178
INTERÉS POLÍTICO Y EXPOSICIÓN A LAS NOTICIAS POLÍTICAS	179
EXPECTATIVAS DE PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES POLÍTICAS	186
RESUMEN	194
CAPÍTULO 7	
OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE OPORTUNIDADES PARA EL COMPROMISO CÍVICO EN LAS AULAS, ESCUELAS Y ORGANIZACIONES JUVENILES	205
PUNTOS SOBRESALIENTES EN RELACIÓN CON LAS ESCUELAS Y LA EDUCACIÓN CÍVICA	205
RELACIÓN DE ESTA ÁREA CON EL DISEÑO DEL ESTUDIO	206
CONFIANZA EN LA EFECTIVIDAD DE LA PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA	207
OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE SU APRENDIZAJE	212
CLIMA DEL AULA ABIERTO A LA DISCUSIÓN	215
PARTICIPACIÓN EN ORGANIZACIONES RELACIONADAS CON LA CÍVICA	219
RESUMEN	221
CAPÍTULO 8	
UN MODELO PARA EXPLICAR EL CONOCIMIENTO Y EL COMPROMISO CÍVICOS DE LOS ESTUDIANTES	229
PUNTOS SOBRESALIENTES EN RELACIÓN CON LOS CORRELATI- VOS DEL CONOCIMIENTO Y EL COMPROMISO CÍVICOS	229
EL MODELO	231
RESUMEN	243

CAPÍTULO 9	
LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN CÍVICA	248
PUNTOS SOBRESALIENTES EN RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN CÍVICA	248
LA MUESTRA	249
ANTECEDENTES EN LA MATERIA Y SEGURIDAD PARA ENSEÑAR EDUCACIÓN CÍVICA	251
LA INSTRUCCIÓN EN EDUCACIÓN CÍVICA	254
EL MARCO INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN CÍVICA	259
OPINIONES SOBRE CIUDADANÍA	265
RESUMEN	266
CAPÍTULO 10	
CONOCIMIENTO Y COMPROMISO CÍVICOS: SÍNTESIS	279
RESUMEN DE LOS PUNTOS SOBRESALIENTES EN RELACIÓN CON EL ESTUDIO DE EDUCACIÓN CÍVICA IEA, 1999	279
LOGROS DEL ESTUDIO	282
RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES EN LOS DIFERENTES PAÍSES	284
RAZONES PARA EL OPTIMISMO Y PARA EL PESIMISMO EN LA EDUCACIÓN CÍVICA	293
REFERENCIAS	336

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DE EDUCACIÓN CÍVICA IEA

Durante una sola década que se inició a finales de los años 80, tuvieron lugar iniciativas hacia la reforma democrática en todo el mundo. Surgieron nuevos regímenes constitucionales. En países que estaban estableciendo o restableciendo democracias después de un período de gobierno no democrático, tanto el público en general como los líderes se dieron cuenta de que se requerían cambios importantes en la educación cívica formal e informal para preparar a los jóvenes para este nuevo orden social, político y económico. Sin embargo, no estaba claro cuáles serían estos cambios ni cómo se debían iniciar.

Durante el mismo período, muchas democracias bien establecidas reconocieron que sus propios métodos de preparar a los jóvenes para la ciudadanía estaban lejos de ser ideales. En algunos países, era improbable que los adultos jóvenes votaran o participaran en otras actividades políticas convencionales. Los jóvenes demostraban vacíos tanto en su comprensión de las ideas fundamentales de la democracia como en su conocimiento de las estructuras políticas existentes. Pocos parecían tener las habilidades para analizar los temas políticos que se presentaban en los periódicos o en los noticieros de televisión (si es que les prestaban alguna atención a estos medios). En algunos países la 'sociedad civil', el tejido de grupos comunitarios y asociaciones privadas que funcionan independientemente del gobierno y de los sectores del mercado, parecía estar atrayendo a pocos jóvenes.

Estos problemas exigían repensar la educación cívica, un reto que muchos países empezaron a enfrentar durante la década de los 90. El hogar, la escuela, la comunidad, el grupo de pares y los medios masivos continuaron

siendo consideraciones importantes, pero también había nuevos factores. Una cultura juvenil mundial estaba intensificando su importancia y alimentando aspiraciones comunes de libertad y gustos compartidos por los consumidores. Las organizaciones ambientales y los grupos de derechos humanos con frecuencia involucraban a los jóvenes en pie de igualdad con los adultos y parecían representar el equilibrio que reemplazaría a los grupos políticos organizados de manera más jerárquica, tales como los partidos políticos. Un creciente énfasis en la opción individual desafió la opinión tradicional sobre la juventud como recipientes pasivos de las lecciones de sus mayores. Se pudo ver a los jóvenes como constructores activos de sus propias ideas; como personas cuyas experiencias de todos los días en sus hogares, escuelas y comunidades, influenciaban su sentido de ciudadanía.

A la luz de estos factores se plantearon interrogantes sobre la dirección que se debía tomar para incrementar la contribución de las escuelas a la ciudadanía. ¿Debería estar el énfasis en la enseñanza de información factual acerca del país y su estructura de gobierno? ¿O en cambio, debería estar en hacer que los jóvenes tomaran conciencia de los problemas políticos o se interesaran en las noticias que ofrecían los medios masivos? ¿Se les debía estimular a unirse a organizaciones explícitamente políticas tales como los partidos? ¿O el énfasis debería estar en ofrecerles oportunidades para vincularse a organizaciones ambientales, o a grupos de asistencia a la comunidad, o a los consejos escolares? ¿Y cómo se podría lograr el apoyo de la comunidad para programas que ofrecieran un estudio más riguroso de la ciudadanía dentro de las escuelas y más oportunidades para la práctica de la educación cívica fuera de ellas? Estos interrogantes confrontaron a países donde las escuelas ofrecían cursos rotulados como educación cívica, y a países donde el material cívico pertinente estaba incluido en cursos de historia o disperso a través del currículo.

No se podía esperar que ninguna investigación respondiera totalmente estas preguntas. Sin embargo, estaba claro que una investigación internacional rigurosa en educación cívica podía jugar algún papel y proporcionar un fundamento empírico para los diseñadores de política, los diseñadores de currículo y los formadores de docentes, lo mismo que para los profesores, los que trabajan con jóvenes, y el público.

Los diseñadores de políticas educativas en esta área, generalmente trabajan con muchas aspiraciones pero poca información actualizada sobre el conocimiento, las actitudes y el comportamiento cívicos en sus propios países. Sobre una base internacional, donde la experiencia de otros países podía ofrecer un rico conjunto de posibilidades y comparaciones, la información era aún más limitada. El Estudio de Educación Cívica de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA) se diseñó con el fin de llenar este vacío y crear la posibilidad de un enfoque riguroso con base en la información, frente a varios interrogantes que tenían implicaciones para la política y la práctica educativas. La IEA ha servido como organización coordinadora para la investigación comparativa en varias materias o áreas escolares desde los años 60. El estudio más conocido de la IEA es TIMSS (Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias), pero a través de los años se han investigado otras áreas, incluyendo el alfabetismo en lectura y la educación cívica.

Específicamente, ¿cómo puede contribuir un estudio internacional al debate educativo? Puede documentar semejanzas y diferencias en los resultados de los estudiantes, y también en la organización y contenido de los programas y prácticas en el mundo. Otra contribución de la investigación internacional bien diseñada es poder mostrar las conexiones entre las prácticas o políticas y el logro de ciertos objetivos de la educación cívica en las diferen-

tes naciones. También puede estimular la conciencia de la importancia de la educación para la ciudadanía en sus muchas formas.

El propósito del Estudio de Educación Cívica de la IEA es identificar y examinar, en un marco comparativo, las formas como se prepara a los jóvenes para asumir su papel de ciudadanos en las democracias. Un foco del estudio es la escuela. Este no se limita al currículo formal de ningún curso escolar en particular, sino que incluye varias materias o áreas curriculares. Las oportunidades de discusión en el aula y la participación en la escuela son importantes, como también lo son los textos y el currículo. Un segundo foco lo constituyen las oportunidades para la participación cívica fuera de la escuela, especialmente en la comunidad.

Un propósito principal es obtener una visión sobre cómo se inician los jóvenes en las comunidades políticas de las cuales son miembros, incluyendo experiencias dentro y fuera de la escuela. El estudio se concentra en las instituciones y procesos políticos. Pero el concepto 'político' se usa en un sentido bastante amplio y no se limita a organizaciones políticas o estructuras legislativas formales.

Lo que resta de este capítulo ubica el Estudio de Educación Cívica de la IEA dentro de varios marcos:

1. La historia y estructura de la IEA (organización patrocinadora) y los países participantes;
2. El contexto de su diseño en dos fases;
3. El contexto de los marcos teóricos e investigativos existentes; y
4. La estructura de un conjunto de preguntas de política.

EL ESTUDIO EN EL CONTEXTO DE LA IEA Y LOS PAÍSES PARTICIPANTES

La organización del estudio por la IEA

En respuesta a la necesidad expresa de muchos países de disponer de información empírica cuando empezaron a repensar sus programas de educación cívica a comienzos de la década de los 90, la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo decidió emprender un estudio internacional de educación cívica. Se diseñó un estudio en dos fases. La primera fase consistía en estudios de casos cualitativos para examinar los contextos y el significado de la educación cívica en diferentes países, y proporcionar antecedentes para el desarrollo de los instrumentos que se aplicarían a estudiantes y profesores. La segunda fase consistía en una prueba de conocimiento cívico y una encuesta de compromiso cívico para análisis estadísticos. Se esperaba que el proyecto terminara su evaluación de la 'población estándar' de estudiantes de 14 años antes de finalizar el siglo 20 y publicara un informe internacional al empezar el siglo 21. También se esperaba terminar la evaluación de una población mayor en el año 2000 en un pequeño número de países, e informar sobre los hallazgos aproximadamente un año después del informe sobre la población estándar.

En 1971, la IEA condujo un estudio de educación cívica que empleó muestras representativas nacionales de tres grupos de edades en la República Federal de Alemania, Finlandia, Irlanda, Israel, Italia, Países Bajos, Nueva Zelanda, Suecia y Estados Unidos (Torney, Oppenheim & Farnen, 1975). Cerca de 30.000 estudiantes respondieron los instrumentos que medían conocimiento y actitudes, mientras que 5.000 profesores y 1.300 directores y rectores describieron la pedagogía y las características de las escuelas. El instrumento incluyó una prueba de conocimiento cívico, medidas de apoyo a

los valores democráticos (incluyendo la tolerancia y el apoyo a los derechos políticos de las mujeres), apoyo a los gobiernos nacional y local, y participación en actividades políticas. Ninguno de los estudiantes de 14 años de ninguno de los países logró calificaciones altas en todos estos factores. Hubo diferencias de género sustanciales; los niños obtuvieron calificaciones más altas en conocimiento cívico y en participación en la discusión política, y las niñas lograron calificaciones más altas en apoyo a los valores democráticos. Otro hallazgo importante de este estudio fue que el énfasis en el aprendizaje memorístico y en el ritual patriótico en el aula, tendía a relacionarse de manera negativa con el conocimiento cívico y las actitudes democráticas, mientras que la oportunidad de expresar una opinión en clase tenía un impacto positivo. El estatus socioeconómico de la familia y el tipo de escuela fueron controlados estadísticamente en estos análisis, y los predictores de éxito fueron similares dentro de cada uno de los nueve países. Tan interesantes como fueron estos hallazgos, los 20 años transcurridos en el intermedio han visto muchos cambios en las escuelas y en los sistemas políticos, que han dado origen a nuevos problemas y han intensificado la preocupación acerca de los antiguos.

En 1994, el cuerpo directivo de la IEA, su Asamblea General, votó a favor de emprender el presente Estudio de Educación Cívica, debido al interés de los diversos países miembros, muchos de los cuales estaban experimentando transiciones políticas, económicas y sociales. Se designó un Comité Directivo Internacional para guiar la investigación, y un Centro de Coordinación Internacional para coordinar sus operaciones diarias. La vigilancia y coordinación internacionales de este estudio han sido financiadas por agencias y fundaciones de Alemania y Estados Unidos, por la organización IEA, y por contribuciones de los países participantes. Los dos autores principales del presente volumen han sido, respectivamente, la Presidente del Comité Directivo Internacional (Universidad de Maryland en College Park, USA) y el

Coordinador Internacional (Universidad Humboldt de Berlín, Alemania). En todos los países participantes se designaron Coordinadores Nacionales de Investigación. Su trabajo, incluyendo la recolección de datos, ha sido financiado por los gobiernos y fundaciones de cada país.

Países participantes

Veintiocho países aceptaron la invitación de la IEA que se envió a todos los 51 países miembros, para participar en la prueba y la encuesta descritas en este volumen. (En la Figura 1.1 se incluye la lista de los veintiocho países.) Aproximadamente dos terceras partes de los países participantes colaboraron en la investigación desde el comienzo. Ellos:

- Completaron los estudios de casos de la Fase 1 (y por tanto tuvieron influencia en el marco y en el desarrollo de los ítems);
- Enviaron representantes a las reuniones de Coordinadores Nacionales de Investigación, que se iniciaron en 1995;
- Contribuyeron con ítems o criticaron los instrumentos cuando se estaban desarrollando; y
- Participaron en las aplicaciones pre-piloto y piloto de las formas preliminares de la prueba y la encuesta y examinaron los resultados.

La otra tercera parte de los países ingresaron al estudio posteriormente; el último, en noviembre de 1998.

El estudio fue masivo, tanto en su cobertura del material identificado en la Fase 1, como en el número de respondientes (cerca de 90.000).

Hay tres aspectos importantes de los países participantes en términos de comprensión de los datos recolectados: la demografía nacional, las características del sistema educativo, y las características del sistema político.

La Tabla 1.1 presenta información demográfica seleccionada de los países participantes. En el estudio participaron países grandes y pequeños. En el Índice de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas, cerca de tres cuartas partes de los países caen en la categoría de altamente desarrollados y cerca de una cuarta parte en la categoría de medianamente desarrollados. También se encuentran en la tabla la población, el PIB (Producto Interno Bruto) per cápita y las tasas de desempleo.

La Tabla 1.2 presenta algunas características educativas de los países participantes. Los niveles de alfabetismo de adultos son generalmente altos en los países participantes. La tabla también muestra que hay una gran variación en el número de huéspedes de Internet por país (aunque estas cifras cambian rápidamente), y proporciona información sobre el gasto en la educación pública.

La Tabla 1.3 presenta las características políticas de los países participantes. Estas incluyen el número de partidos políticos representados en la cámara baja (que oscila entre 2 y 11), concurrencia de votantes en las últimas elecciones para la cámara baja (que oscila entre 36 y 95 por ciento) y porcentaje de asientos en la legislatura nacional ocupados por mujeres (que oscila entre 5.6 y 42.7 por ciento) Todos los países participantes pueden ser clasificados como democracias liberales o electorales, de acuerdo con Diamond (1999). La edad en que las personas pueden votar por primera vez es 18 en todos los países del estudio.

Figura 1.1 Países participantes en el estudio de educación cívica (Ci- vEd) IEA

Países participantes:

- Australia
- Bélgica (francesa)¹
- Bulgaria
- Chile
- Colombia
- Chipre
- República Checa
- Dinamarca
- Inglaterra
- Estonia
- Finlandia
- Alemania
- Grecia
- Hong Kong (RAE)²
- Hungría
- Italia
- Latvia
- Lituania
- Noruega
- Polonia
- Portugal
- Rumania
- Federación Rusa

1 Solamente participó el sistema educativo francés en Bélgica

2 Región Administrativa Especial de China

- República Eslovaca
- Eslovenia
- Suecia
- Suiza
- Estados Unidos

LAS DOS FASES DEL ESTUDIO DE EDUCACIÓN CÍVICA

Cuando La IEA discutió por primera vez la realización de un estudio en esta área, se sabía relativamente muy poco acerca de lo que la educación cívica significaba en muchos países. Por esta razón, como ya se mencionó, el diseño del estudio empieza con una fase más cualitativa de estudios de casos, seguida por una segunda fase que incluye una prueba y una encuesta, más típicas de los estudios IEA.

En la Fase 1, cada país participante realizó un estudio nacional de casos de educación cívica, y presentó cuatro documentos a una base documental internacional:

1. Un plan para la Fase 1, incluyendo un resumen del estado actual de la educación cívica.
2. Una revisión de la literatura empírica en relación con la educación cívica y las actitudes y comportamientos sociales y políticos de la juventud.
3. Información en relación con las políticas, prácticas y problemas actuales, relativos a la preparación para la ciudadanía, organizada alrededor de un conjunto de 18 preguntas marco sobre los estudios de casos.

4. Un análisis a profundidad de los temas centrales de democracia, ciudadanía, identidad nacional y diversidad, incluyendo un examen del tratamiento que los textos dan a estos temas, y los métodos de enseñanza.

Muchos países recolectaron los datos a través de grupos focales o entrevistas, además de examinar material impreso mientras preparaban estos documentos. Todo este material proporcionó una visión de los currículos intencionales de educación cívica de los países participantes, lo mismo que un extenso material contextual.

Cada uno de los Coordinadores Nacionales de Investigación preparó también un capítulo para *La Educación Cívica a través de los Países: Veinticuatro Estudios de Casos Nacionales del Proyecto de Educación Cívica de la IEA* (Torney-Purta, Schwille & Amadeo, 1999), cuyo primer volumen surgió de la Fase 1 del estudio. Los documentos usados como base de esta publicación, también han sido utilizados en la preparación del segundo volumen de la Fase 1 (Steiner-Khamsi, Torney-Purta & Schwille, próximo a publicarse), el cual informa sobre los hallazgos del análisis internacional del material de los estudios de casos. Estos temas identificados durante la primera fase, se revisan en la sección sobre preguntas de política de este capítulo y en el siguiente. El Capítulo 2 también describe el desarrollo de la prueba y la encuesta utilizadas en la segunda fase.

Esta segunda Fase del estudio, sobre la cual se informa en el presente volumen, evaluó y examinó muestras representativas nacionales de estudiantes de 14 años en 28 países, sobre su conocimiento del contenido relacionado con la cívica, sus habilidades para la comprensión de la comunicación política, sus conceptos y actitudes hacia la cívica, y su participación o prácticas en esta área. El instrumento se basó en el material presentado durante

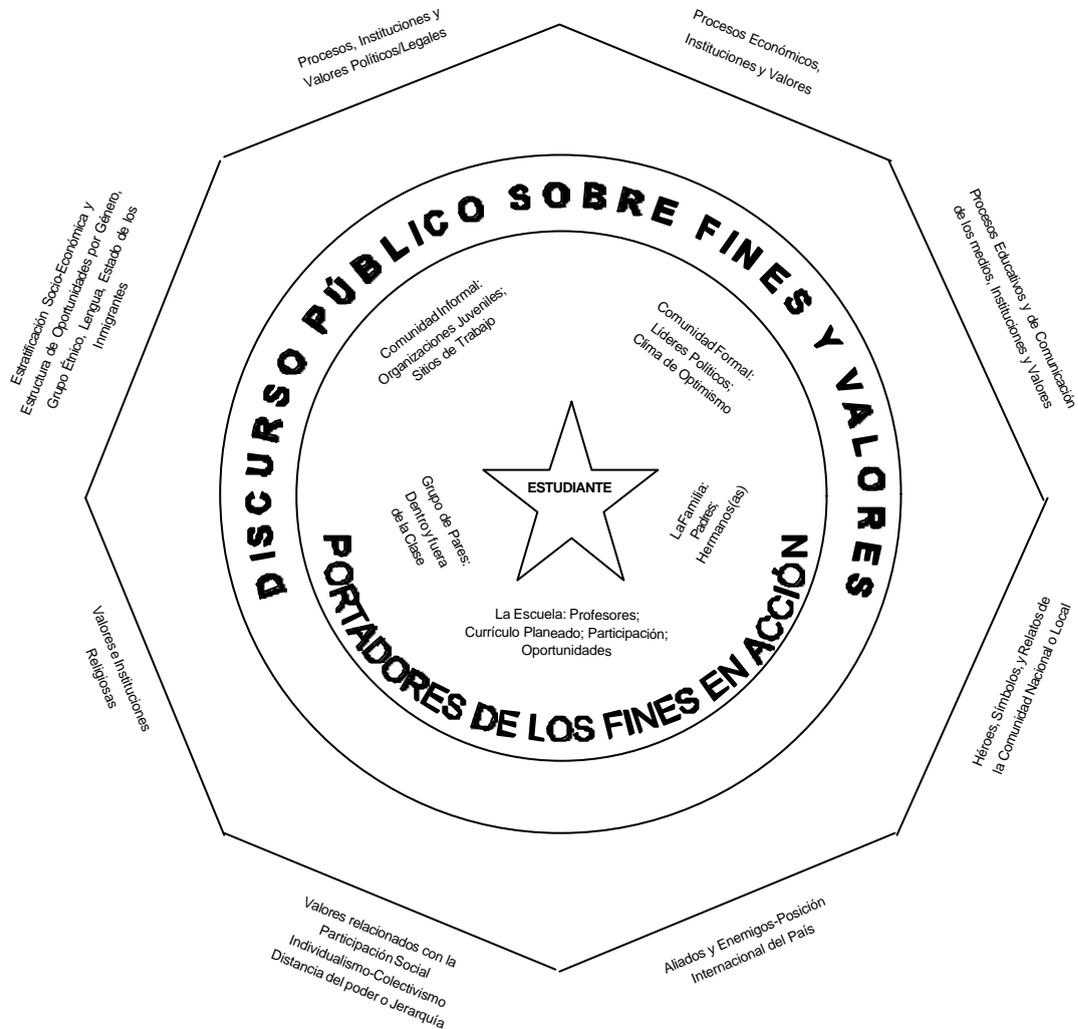
la Fase 1 y se benefició de los aportes de los miembros del Comité Directivo Internacional, del Grupo Técnico Ejecutivo de la IEA, de los Coordinadores Nacionales de Investigación, y de los Comités Asesores Nacionales, durante el proceso de cinco años de desarrollo del marco, escritura de los ítems, aplicaciones pre-piloto, piloto y selección final de ítems.

MARCOS TEÓRICOS QUE ORIENTAN EL DISEÑO

En su primera reunión, los Coordinadores Nacionales de Investigación asumieron la tarea de diseñar un modelo general para el estudio. Este modelo, descrito como el Octágono, representa gráficamente un marco para la organización de la información recolectada en ambas fases (Figura 1.2). Es una visualización de las formas como la vida diaria de los jóvenes en sus hogares, con sus pares y en la escuela, sirven como un contexto ‘tejido’ para el pensamiento y la acción de los jóvenes en el contexto social y político. El aprendizaje de la ciudadanía incluye el compromiso con la comunidad y el desarrollo de una identidad dentro de ese grupo. Estas ‘comunidades de discurso y práctica’ proporcionan la situación en la cual los jóvenes desarrollan conceptos y formas de comportamiento progresivamente más complejos. El modelo tiene sus raíces en dos teorías psicológicas contemporáneas —el desarrollo ecológico (Bronfenbrenner, 1998) y la cognición situada (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). En el centro de este modelo está el estudiante individual. El discurso público y las prácticas de la sociedad tienen un impacto en el estudiante a través de contactos con la familia (padres, hermanos y, a veces, la familia extendida), la escuela (profesores, currículo intencional y oportunidades de participación), el grupo de pares (tanto en la clase como fuera de ella), y los vecinos (incluyendo organizaciones juveniles fuera de la escuela). Un trabajo anterior sobre socialización política generalmente se refería a estos grupos de personas como ‘agentes’ de socialización.

Además de estas relaciones cara a cara, existe también una sociedad más amplia que tiene un impacto a través de sus instituciones y los medios masivos. El octágono exterior de la Figura 1.2, el cual circunscribe estos procesos, incluye las instituciones, los procesos y los valores en dominios tales como la política, la economía, la educación y la religión. También incluye la posición internacional del país, los símbolos o narrativas importantes en el nivel nacional o local, y el sistema de estratificación social, incluyendo oportunidades para grupos étnicos y de género.

Figura 1.2 Modelo para el Estudio de Educación Cívica IEA



Otros modelos también han influenciado el estudio. Los sociólogos y los científicos políticos ven el estudio de la IEA en relación con estudios de socialización política —un subcampo de la investigación política científica que fue popular hace 20 o 25 años y que parece estar recobrando interés en la actualidad (Niemi & Hepburn, 1995; Flanagan & Sherrod, 1998). Los científicos sociales asocian los estudios en esta área con estudios recientes de

adultos interesados en el capital social (Van Deth, Maraffi, Newton & Whiteley, 1999), las transiciones democráticas (Diamond, 1999; Dalton, 2000), los valores postmaterialistas (Inglehart, 1997; Inglehart & Baker, 2000) y la cultura política y la ciudadanía (Norris, 1999).

Estos modelos de las ciencias sociales sugieren que los jóvenes se mueven de la participación periférica a la central en una variedad de comunidades que se superponen (en los niveles de la escuela o el vecindario y, potencialmente, en el nivel nacional). El aprendizaje de la ciudadanía no se limita a los profesores que explícitamente instruyen a los jóvenes sobre sus derechos y obligaciones. La comunidad política misma (y sus prácticas diarias) rodea y proporciona un contexto para el desarrollo de la comprensión política (Wenger, 1998; Torney-Purta, Hahn & Amadeo, 2001).

Para los jóvenes, el grupo de pares juega un papel vital. La reacción de los pares a las ideas y opciones son partes esenciales del contexto para el desarrollo cívico. También es importante la medida en que los estudiantes pueden incorporar lo que están aprendiendo, a identidades significativas. Las escuelas, lo mismo que los vecindarios son sitios importantes para la interacción de pares y el desarrollo de la identidad.

ASPECTOS DE POLÍTICA E INVESTIGACIÓN EN EL ESTUDIO DE EDUCACIÓN CÍVICA IEA

Además de estos modelos, se desarrolló una lista de preguntas relevantes de política, para enfocar el estudio y hacerlo útil para aquellos que hacen la política educativa, educan a los profesores, preparan materiales curriculares, ofrecen orientaciones para las asociaciones de estudiantes y conducen investigaciones. La lista original de 18 preguntas se ha reducido a 12. En la siguiente sección se hacen referencias a la información de la Fase 1 (pre-

sentada en Torney-Purta *et al.*, 1999) y de la Fase 2 (presentada en este volumen) al tratar cada pregunta de política.

Algunas de estas preguntas relevantes de política se refieren a la *organización de los programas educativos*:

1. *¿Cuál es la condición de la educación para la ciudadanía como propósito explícito de las escuelas?* Hay considerable diversidad entre los países sobre en qué medida la preparación de los futuros ciudadanos se considera como una responsabilidad importante para las escuelas. La Fase 1 indicó que todos los países participantes ofrecen cursos, bajo una variedad de títulos, con la responsabilidad específica de preparar a los estudiantes para la ciudadanía. Los propósitos de la educación cívica también se tratan a través del currículo y de todo el día escolar, lo mismo que a través del clima para la interacción en el aula. Sin embargo, en muchos países, los cursos y programas de educación cívica no gozan de un estatus alto. El análisis de la experiencia escolar de la Fase 2 es relevante a esta pregunta (Capítulos 7 a 9).
2. *¿Hasta qué punto hay acuerdo entre las naciones sobre las prioridades de la educación cívica formal?* El conocimiento de las instituciones políticas y tradiciones domésticas constituye un foco en la mayoría de los países participantes. Bajar los niveles de alienación política o incrementar los niveles de interés en la participación política, también es importante en muchos países. Durante la Fase 1 se identificó un alto nivel de unanimidad entre los países participantes sobre los principales dominios de contenido de la educación cívica. Estos dominios comprenden la democracia y las instituciones democráticas, la ciudadanía, la identidad nacional, organizaciones internacionales o

regionales y cohesión y diversidad social. Los ítems relacionados con estos tópicos forman el núcleo de la prueba y la encuesta de la Fase 2 (Capítulos 3 a 9).

3. *¿Alrededor de qué principios instruccionales y a través de qué cursos se organizan los programas formales de educación cívica?* Hay una considerable diversidad en la medida en que la educación cívica se trata a través de materias como historia, a través de programas más interdisciplinarios tales como estudios sociales o ciencias sociales, a través de cursos centrados en el comportamiento tales como educación moral, y a través de cursos específicos de educación cívica o gobierno. También hay variación en la medida en que la comunidad o la escuela se consideran como escenarios en los que los estudiantes deben practicar la ciudadanía. Los estudios de casos preparados para la Fase 1 mostraron acuerdo entre los especialistas en que los cursos relacionados con la educación cívica *deben ser* participativos, interactivos, relacionados con la vida de la escuela y la comunidad, conducidos en un ambiente no autoritario, conocedores de la diversidad y contruidos en cooperación con los padres y la comunidad. Muchos países, sin embargo, encontraron dificultades en el desarrollo de esta clase de educación cívica, porque no es una materia sujeta al currículo. Sin embargo, la mayoría de los países pensaron que la escuela tenía un papel importante en relación con esto. Los resultados de la Fase 2 incluyen información de los estudiantes acerca de sus oportunidades de experiencias interactivas y participativas (especialmente en la discusión en el aula y en la organización dentro y fuera de la escuela, Capítulos 7 y 8) y de los profesores acerca de sus métodos (Capítulo 9).

4. *¿Hasta qué punto la educación formal se ocupa del desarrollo de la identidad cívica en los estudiantes?* En sociedades que se han independizado recientemente, la identidad nacional es un componente especialmente importante de la ciudadanía. La educación cívica con frecuencia debe equilibrar las identidades relativas a los valores ideales de la democracia con el apoyo a la estructura actual. La Fase 1 del Estudio de Educación Cívica indicó la complejidad de este aspecto en muchos países. Los datos de la Fase 2 se ocupan de los sentimientos positivos hacia la propia nación, los conceptos sobre el papel del buen ciudadano, y los grupos que moldean la identidad (Capítulos 4 y 5).

5. *¿En qué medida la educación cívica intenta contribuir a la resolución de conflictos y tensiones entre los grupos de la sociedad?* Muchas sociedades están experimentando tales tensiones. La información recolectada durante la fase 1 indicó que ésta era un área extensa de interés, pero no sugirió orientaciones claras para el desarrollo de programas. Algunos países experimentan la diversidad principalmente en términos de raza, etnicidad; otros, en términos de inmigración (con frecuencia relacionada con la diversidad lingüística o religiosa). La Fase 2 evaluó las actitudes relacionadas con el apoyo a oportunidades para los inmigrantes (Capítulo 5).

Algunas de las preguntas relevantes de política se centran en los estudiantes:

6. *¿Cómo definen y entienden los estudiantes el concepto de ciudadanía y los aspectos relacionados?* Los estudiantes han desarrollado sus propias ideas acerca de su sistema político y su sociedad, y acerca de lo que la ciudadanía significa dentro de éstos. La Fase 1 procesa los

principales conceptos identificados, sobre los cuales los expertos de todos los países participantes estuvieron de acuerdo en que eran importantes. Los representantes de muchos países también señalaron brechas sustanciales entre los conceptos que las escuelas estaban tratando de fomentar y lo que los estudiantes realmente creían. Los datos de la Fase 2 proporcionan información descriptiva sobre cómo entienden los estudiantes la ciudadanía, la democracia y el gobierno. También permiten un análisis de la medida en que el conocimiento de la cívica se relaciona con el compromiso cívico esperado. Estos datos se presentan en los Capítulos 3, 4, 6 y 8.

7. *¿Para qué derechos y responsabilidades de participación se están preparando los estudiantes en su propio sistema político o sociedad?* En las sociedades democráticas, la participación en la comunidad y en el sistema político es vital, aunque la naturaleza de esa participación puede variar. La información de la Fase 1 indicó que los educadores generalmente buscan hacer conscientes a los estudiantes de la emoción de la política y la importancia de la participación. Sin embargo, los estudiantes con frecuencia muestran un desdén general por la política. Algunos países responden utilizando proyectos generados por los estudiantes, mientras que otros los estimulan para que asistan a otros de la comunidad. Tales programas aún no existen con una base amplia en los países. Los datos de la Fase 2 describen la participación cívica de los estudiantes en la actualidad y sus expectativas de participación futura (Capítulos 6 a 8).

8. *¿Los estudiantes hombres y mujeres desarrollan diferentes concepciones de ciudadanía, y diferentes papeles potenciales en el proceso político?* Los supuestos acerca del papel de las mujeres en la política aún varían en los distintos países, aunque se han presentado cam-

bios rápidos en la década pasada. La Fase 1 indicó que la mayoría de los países no veía los problemas de género como centrales en la preparación para la ciudadanía, aunque algunos sí se refirieron a la pequeña proporción de mujeres que ocupan cargos políticos como un problema. Los datos de la Fase 2 indican hasta qué punto los estudiantes hombres y mujeres ven la cultura cívica y la ciudadanía de manera semejante o diferente. En el instrumento se incluyó un conjunto de ítems en relación con el apoyo a los derechos políticos de las mujeres. Estos datos se presentan en los Capítulos 3 a 8.

9. *¿Hay diferencias socioeconómicas en la comprensión o actitudes de los estudiantes hacia los temas relacionados con la cívica o en la manera como se estructura su educación cívica?* La investigación en socialización política y educación cívica sugiere que hay diferencias importantes en el conocimiento cívico entre estudiantes de hogares con amplios recursos educativos y económicos y aquellos de hogares menos bien dotados. Los estudios de casos de la Fase 1 en unos pocos países trataron este problema. Los análisis de la Fase 2 presentados en este volumen tratan este aspecto y examinan la relación entre los resultados de la educación cívica y una medida de recursos de lectura en la casa (Capítulos 3 y 8).

Algunas preguntas relevantes de política se centran en *los profesores y la enseñanza* y en *las escuelas*:

10. *¿Cómo tratan los profesores la educación cívica en su enseñanza, y cuál es la influencia de los diferentes tipos de prácticas en el aula?* La investigación sugiere que las diferentes pedagogías establecen una diferencia, particularmente en términos de si se estimula la discusión y cómo se manejan la controversia y los supuestos en conflicto. El

material de la Fase 1 en los países, confirmó que se espera que los profesores equilibren los objetivos cognitivos, de actitudes y de comportamiento cuando preparan a los estudiantes para la ciudadanía. Los datos relevantes de la Fase 2 se discuten en los capítulos donde los estudiantes informan sobre sus escuelas y en el capítulo sobre los profesores (Capítulos 7 y 9).

11. *¿Qué tan bien prepara la educación a los profesores para tratar las diferentes facetas de la educación cívica?* La educación de los profesores o programas de capacitación generalmente no tratan los temas de la educación cívica de manera explícita. Los documentos de la Fase 1 mostraron que, en algunos países, a los profesores que se han preparado para enseñar otra materia se les pide servir como profesores de educación cívica. Este volumen de la Fase 2 proporciona datos sobre en qué medida los mismos profesores creen que su capacitación los ha preparado adecuadamente para enseñar tópicos relevantes a la educación cívica (Capítulo 9).

12. *¿Cómo influye la forma de organización de las escuelas en la educación cívica de los estudiantes?* Las oportunidades que ofrecen las escuelas para la participación significativa, el autogobierno y el respeto por los derechos, están entre los factores que potencialmente influyen en las actitudes y comportamientos de los estudiantes. Los informes de la mayoría de los países en la Fase 1 destacaron las aspiraciones de ofrecer tales experiencias a los estudiantes, pero pocos informaron sobre experiencias concretas y exitosas. La idea de que las escuelas deben ser modelos de democracia se expresa con frecuencia pero es difícil de llevar a la práctica. La participación en la escuela como una comunidad se cubre en la Fase 2 (Capítulos 7 y 8).

RESUMEN DE LOS OBJETIVOS DEL ESTUDIO E INFLUENCIAS SOBRE ÉL

Este Estudio investigativo en dos fases intenta informar y estimular la discusión entre diseñadores de políticas, ejecutores de currículo, profesores, formadores de profesores, investigadores y público en general. Sin embargo, el estudio no trata de identificar una única definición de ciudadanía, ni defender un enfoque en particular para la educación cívica. Más bien trata de profundizar en la comprensión de las posibilidades y prácticas de la educación cívica tal como se realizan en diferentes contextos.

Aunque nuestro modelo conceptual ha centrado la atención del estudio en factores basados en la escuela, la familia, la comunidad, y el grupo de pares, el estudio no constituye un esfuerzo por refinar la teoría. Tampoco ha sido un esfuerzo por desarrollar el currículo, aunque el marco de la prueba y los hallazgos, tienen implicaciones para otras personas que desarrollarán programas y materiales en el futuro.

Tres fuentes principales de influencia han moldeado este estudio. La primera se relaciona con la organización IEA y los países miembros que optaron por participar en él. El rigor y la colaboración son el distintivo de los estudios de la IEA. Por tanto, los rigurosos estándares de investigación desarrollados por la IEA durante las décadas pasadas han sido nuestra norma. En varios puntos decidimos estrechar el foco del estudio para garantizar que podíamos satisfacer los estándares de rigor e instrumentación, las muestras y el análisis establecidos por recientes estudios de la IEA, incluyendo TIMSS. Los países participantes colaboraron en el diseño del Estudio de Educación Cívi-

ca, proporcionando a los Coordinadores Internacionales y al Comité Directivo Internacional asesoría acerca de los modelos, los ítems y las interpretaciones a lo largo de todo el proceso.

La segunda fuente de influencia incluye los marcos teóricos y la literatura de la investigación, no sólo en educación cívica, sino también en sociología, ciencia política y psicología del comportamiento. Algunos aspectos de estos marcos se discuten en las secciones de este capítulo sobre el modelo (Figura 1.2), y otros se harán evidentes cuando se describa la construcción de escalas específicas en los capítulos subsiguientes.

Las preguntas de política que orientan y vinculan las dos fases del estudio son la tercera fuente de influencia. Aunque el Comité Directivo Internacional las formuló hace cinco años, estas preguntas siguen siendo importantes. Hemos recolectado información para todas ellas.

No ha sido posible explorar en este volumen muchas preguntas que interesan a los diseñadores de políticas, educadores e investigadores. La IEA publicará el conjunto completo de datos en el año 2002 con el fin de que sean utilizados por la comunidad de investigadores, quienes podrán conducir muchos análisis adicionales. Para dar sólo unos pocos ejemplos, aquellos investigadores que se centran en un subconjunto de países pueden formular escalas utilizando ítems que no se incluyeron en este volumen porque no se ajustaban a las escalas estándar de la IEA en el amplio rango de países. Otros investigadores pueden crear una medida más amplia de actitudes hacia los valores democráticos que incluya oportunidades para los inmigrantes, las mujeres y las minorías étnicas (dimensiones que nosotros separamos o no pudimos incluir). Otros pueden seleccionar diferentes métodos para analizar las diferencias socioeconómicas o las prácticas escolares.

Lo que resta de este volumen proporciona un análisis estrechamente relacionado con los propósitos originales del estudio, y sugiere las muchas direcciones que los análisis futuros pueden tomar.

Gráficos Capítulo Uno

Tabla 1.1

Características demográficas seleccionadas de los países participantes

<i>País</i>	<i>Población (en millones)</i>	<i>Índice de Desarrollo Humano [valor y categoría] (1998)</i>	<i>PIB per capita (en \$US)^c (1998)</i>	<i>Tasa de desempleo (% de fuerza laboral) (1998)</i>
Australia	18.5	0.93 Alto	20.640	7.6 ^d
Bélgica francesa	10.1	0.93 Alto	25.380	8.8
Bulgaria	8.3	0.77 Medio	1.220	12.2 ^e
Chile	14.8	0.83 Alto	4.990	NA
Colombia	40.8	0.76 Medio	2.470	NA
Chipre	0.8	0.89 Alto	11.920	NA
Rep. Checa	10.3	0.84 Alto	5.150	6.5
Dinamarca	5.3	0.91 Alto	33.040	5.1 ^e
Inglaterra	58.6	0.92 Alto	21.410	6.3
Estonia	1.4	0.80 Alto	3.360	5.1
Finlandia	5.2	0.92 Alto	24.280	11.4
Alemania	82.1	0.91 Alto	26.570	9.4
Grecia	10.6	0.88 Alto	11.740	9.6 ^f
Hong Kong	6.7	0.87 Alto	23.660	NA
Hungría	10.1	0.82 Alto	4.510	8.0
Italia	57.4	0.90 Alto	20.090	12.2
Latvia	2.4	0.77 Medio	2.420	9.2 ^e
Lituania	3.7	0.79 Medio	2.540	6.9 ^e
Noruega	4.4	0.93 Alto	34.310	3.3
Polonia	38.7	0.81 Alto	3.910	10.6
Portugal	9.9	0.86 Alto	10.670	4.9
Rumania	22.5	0.77 Medio	1.360	10.3 ^e
Rusia	147.4	0.77 Medio	2.260	13.3 ^e
Eslovaquia	5.4	0.83 Alto	3.700	15.6 ^e
Eslovenia	2.0	0.86 Alto	9.780	14.6 ^e
Suecia	8.9	0.93 Alto	25.580	8.2
Suiza	7.3	0.92 Alto	39.980	4.2 ^f
Estados Unidos	274.0	0.93 Alto	29.240	4.5

a Las cifras de toda Bélgica se usan para Bélgica (Francesa), las cifras del Reino Unido se usan para Inglaterra.

b El Índice de Desarrollo Humano (IDH) es un índice compuesto que refleja tres dimensiones básicas: (a) longevidad (expectativa de vida al nacer); (b) conocimiento (alfabetismo adulto y tasa gruesa combinada de matrícula primaria, secundaria, y terciaria); and (c) estándar de vida (ingreso per capita ajustado en PPP US\$). El valor IDH oscila entre 0 y 1. Los países se dividen en las categorías de desarrollo humano alto, medio y bajo y se clasifican.

c Los datos se refieren al PIB calculado usando el método del Atlas del Banco Mundial, en dólares US.

d Los datos se refieren a 1998-99. Fuente: McLennan, W. Anuario Australia, No. 82, p. 123 (Publicado por la Oficina Australiana de Estadística, Canberra).

e Los datos fueron calculados por la Comisión Económica de las Naciones Unidas para Europa con base en estadísticas nacionales. Ellos se refieren al desempleo registrado, lo que puede introducir un sesgo hacia abajo en las cifras de desempleo.

f Los datos se refieren a 1997.

Fuentes:

Fuentes para todas las columnas: Informe de Desarrollo Humano 2000. Oxford/ Nueva York: Oxford University Press. (Publicado por el Programa de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas) a menos que se indique de otra manera.

Población (pp.223-26).

Índice de Desarrollo Humano (pp.157- 60).

Producto Interno Bruto per capita (PIB) (pp.202-04).

Tasa de desempleo (pp.241-42).

Tabla 1.2

Características educativas seleccionadas de los países participantes

País	Tasa de alfabetismo adulto (en %) (1998)	Gasto en educación pública como % del PIB ^c 1995-1997	Huéspedes de internet (por 1000 personas) (1998)
Australia	99.0 ^b	4.4 ^d	40.1
Bélgica (francesa) ^a	99.0 ^b	3.2 ^e	20.6
Bulgaria	98.2 ^c	3.2	1.2
Chile	95.4	3.3	2.0
Colombia	91.2	4.4 ^f	0.4

Chipre	96.6	4.5	7.9
Rep. Checa	99.0 ^b	5.1	8.4
Dinamarca	99.0 ^b	8.1	56.3
Inglaterra ^a	99.0 ^b	5.3	24.6
Estonia	99.0 ^b	7.2	16.6
Finlandia	99.0 ^b	7.5	89.2
Alemania	99.0 ^b	4.8	17.7
Grecia	96.9	3.1	4.7
Hong Kong	92.9	2.9	12.4
Hungría	99.3	4.6	9.4
Italia	98.3	4.9	6.7
Latvia	99.8	6.3	5.8
Lituania	99.5	5.5	2.7
Noruega	99.0 ^b	7.4	71.8
Polonia	99.7	4.6 ^g	3.4
Portugal	91.4	5.8	5.6
Rumania	97.9	3.6	1.1
Federación Rusa	99.5	3.5	1.2
República Eslovaca	99.0 ^b	5.0	4.1
Eslovenia	99.6	5.7	11.5
Suecia	99.0 ^b	8.3	42.9
Suiza	99.0 ^b	5.4	34.5
Estados Unidos	99.0 ^b	5.4 ^e	112.8

a Las cifras de toda Bélgica se usan para Bélgica (Francesa), las cifras del Reino Unido se usan para Inglaterra

b Cálculo de la Oficina de Informes sobre Desarrollo Humano

c Los datos se refieren al año más reciente disponible durante el período 1995-97

d Fuente: McLennan, W. Anuario Australia, No. 82 , p. 285. (Publicado por la Oficina Australiana de Estadísticas, Canberra)

e Los datos se refieren a un año diferente de 1995-97. Los datos para Bélgica son del Informe de Desarrollo Humano 1999 y se refieren a los años 1993-96.

f Los datos se refieren solamente a los gastos del Ministerio de Educación.

g Fuente: Konarzewski, K. (2000). Infraestructura Educativa en el Primer Año de Reforma del Sistema Educativo en Polonia. Polonia: Instituto de Asuntos Públicos.

Fuente:

Fuentes para todas las columnas: Informe sobre Desarrollo Humano 2000. Oxford/Nueva York: Oxford University Press. (Publicado por el Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas) a menos que se indique otra cosa.

Tasa de alfabetismo (pp.157-60)

Gastos en educación pública (pp. 194-97)

Huéspedes de Internet (pp. 194-97)

Tabla 1.3**Características política seleccionadas de los países participantes**

País	Sitios del parlamento ocupados por mujeres a febrero del 2000 % del total	Participación electoral últimas elecciones %	Partidos políticos representados en el parlamento
Australia	25,1	95	5
Bélgica (francesa)	24,9	91	11
Bulgaria	10,8	68	5
Chile	8,9	86	7
Colombia	12,2	45	2
Chipre	7,1	93	5
Rep. Checa	13,9	74	5
Dinamarca	37,4	86	10
Inglaterra	17,1	72	10
Estonia	17,8	57	7
Finlandia	36,5	65	7
Alemania	33,6	82	5
Grecia	6,3	76	5
Hong Kong	NC	NC	NC
Hungría	8,3	56	6
Italia	10,0	83	9
Latvia	17,0	72	6
Lituania	17,5	53	6
Noruega	36,4	78	7
Polonia	12,7	48	6
Portugal	18,7	62	5
Rumania	5,6	76	7
Rusia	5,7	62	7
Eslovaquia	14,0	84	6
Eslovenia	10,0	74	8
Suecia	42,7	81	7
Suiza	22,4	43	8
Estados Unidos	12,5	36	2

CAPÍTULO 2

DESARROLLO DE INSTRUMENTOS, MUESTRAS, PRUEBAS Y CONTROL DE CALIDAD

PUNTOS SOBRESALIENTES EN RELACIÓN CON LA METODOLOGÍA

- Una revisión de los documentos presentados por los países durante la primera fase del estudio de educación cívica, junto con una extensa escritura de ítems, evaluaciones pre-piloto y piloto, y los aportes de los representantes de los países, dieron como resultado el desarrollo de un instrumento cuya aplicación requiere dos horas de clase. Este instrumento satisface todos los estándares de calidad psicométrica de la IEA.
- Durante 1999 casi 90.000 estudiantes matriculados en el grado usual para 14 años en 28 países, tomaron la prueba de habilidades y conocimiento cívicos, y la encuesta para valorar conceptos, actitudes y acciones participativas.

La evaluación internacional de la educación cívica ha sido mucho menos frecuente que la evaluación de otras áreas de contenido en la educación comparativa. Por esta razón, este informe contiene más información detallada sobre el desarrollo de los instrumentos, de la que se requeriría para áreas frecuentemente evaluadas.

En la primera sección de este capítulo revisamos los dos años del proceso de identificación de un núcleo común de tópicos para formar un marco de contenido relacionado con la ciudadanía y la democracia que sea válido en los 28 países que participaron en el estudio de educación cívica. También

detallamos el proceso de tres años de desarrollo de una prueba justa y válida (ítems diseñados con claves para las respuestas correctas) y una encuesta (ítems para valorar actitudes o supuestos, para los cuales no hay respuestas correctas) que respondieran a los estándares de la IEA.

En la siguiente sección describimos las muestras del estudio. Escogimos el grado usual para estudiantes de 14 años como población objetivo por dos razones. Primera, es población estándar de la IEA, y fue la población objetivo de la muestra para el estudio de educación cívica de 1971 (Torney, Oppenheim & Farnen, 1975). Segunda, y más importante, algunos Coordinadores Nacionales de Investigación observaron durante el desarrollo de los planes en 1999, que evaluar a un grupo mayor significaba enfrentar una deserción estudiantil importante.

Dedicamos el resto del capítulo a una descripción de la verificación de la traducción internacional, la prueba, el control de calidad y las escalas. Presentamos en una tabla algunas características de la muestra lograda, y resumimos las formas de análisis y presentación. (Para mayores detalles, ver el informe técnico del estudio, Lehmann *et al.*, próximo a publicarse.)

DESARROLLO DEL MARCO DURANTE LA FASE 1

Los estudios nacionales de casos de la Fase 1 fueron la base para la Fase 2 del estudio; específicamente, proporcionaron el material a partir del cual se desarrolló el marco de la prueba. Este marco es similar al currículo intencional sobre el que se han basado las pruebas en otros estudios de la IEA.

Los *datos recolectados durante la Fase 1* incluyeron resúmenes de lo que los paneles de expertos de los países participantes creían que los estudiantes de 14 años debían saber sobre 18 tópicos relacionados con las institu-

ciones democráticas. Estos tópicos incluían las elecciones, los derechos individuales, la identidad nacional, la participación política, el papel de la policía y el ejército, organizaciones que caracterizan la sociedad civil, relación de la economía y la política, y respeto por la diversidad étnica y política (Torney-Purta, Schwille & Amadeo, 1999).

Desde los comienzos del estudio era claro que había un núcleo común de tópicos y conceptos que los expertos de estos países creían que los estudiantes de 14 años debían comprender. Siguiendo al análisis del material de la Fase 1 y el voto sobre estos tópicos de los Coordinadores Nacionales de Investigación, el Comité Directivo Internacional seleccionó tres dominios de tópicos agrupados como 'dominios centrales internacionales'. Estos fueron:

Dominio I: Democracia

¿Qué significa la democracia y cuáles son sus instituciones y prácticas asociadas? Los tres sub-dominios fueron:

- A) La democracia y las características que la definen
- B) Instituciones y prácticas de la democracia
- C) Ciudadanía – derechos y obligaciones

Dominio II: Identidad nacional, relaciones regionales e internacionales

¿Cómo se puede describir el sentido de identidad nacional o de lealtad nacional entre los jóvenes, y cómo se relaciona con sus orientaciones hacia otros países y organizaciones regionales e internacionales? Los dos sub-dominios fueron:

- A) Identidad nacional
- B) Relaciones internacionales / regionales

Dominio III: Cohesión y diversidad social

¿Qué significan los problemas de cohesión y diversidad social para los jóvenes, y cómo ven ellos la discriminación?

También identificamos otros tres aspectos importantes —los medios, la economía y los problemas locales (incluyendo el ambiente)— pero éstos se exploraron de manera menos sistemática durante la Fase 2.

Como siguiente paso en el desarrollo de un marco de contenido, el personal del Centro Coordinador de la Fase 1 leyó los documentos de los estudios de casos. Ellos desarrollaron presentaciones sobre lo que se podría esperar que los jóvenes conocieran y creyeran acerca de los tres dominios, las ampliaron y las ilustraron con citas tomadas de los estudios nacionales de casos. Este material conformó los *Lineamientos de Contenido para la Prueba y la Encuesta Internacionales*, que sirvió como un informe conciso de los elementos de contenido de los tres dominios que eran importantes a través de los países. Los lineamientos también proporcionaron una guía para quienes escribieron los ítems de la prueba. Por el material de los estudios de casos, era claro que el mayor énfasis de la prueba debía estar en el Dominio I: Democracia, Instituciones Democráticas y Ciudadanía.

Además de hacer aportes para los dominios de contenido, los Coordinadores Nacionales de Investigación participaron en la definición de los tipos de ítems que se incluyeron en el instrumento:

- Ítems Tipo 1: evalúan *conocimiento de contenidos*
- Ítems Tipo 2: evalúan *habilidades de interpretación* de material con contenido cívico o político (incluyendo textos cortos y caricaturas).

Los ítems de los tipos 1 y 2 conformaron la *prueba*. Estos ítems tenían respuestas correctas con clave

Debido a que la educación cívica es un área en la cual el conocimiento de contenidos y las habilidades de los estudiantes son importantes pero no son el único objetivo, los Coordinadores Nacionales de Investigación sugirieron otros tres tipos de ítems:

- Items Tipo 3: evalúan cómo entienden los estudiantes *conceptos* tales como democracia y ciudadanía.
- Items Tipo 4: evalúan las *actitudes* de los estudiantes (por ejemplo, sentimientos de confianza en el gobierno).
- Items Tipo 5: evalúan las *acciones* participativas actuales y esperadas de los estudiantes en relación con la política.

Los tipos de ítems 3, 4 y 5 conformaron la encuesta. Estos ítems no tienen respuestas correctas.

El cruce de estos cinco tipos de ítems con los tres dominios del estudio, produjo la siguiente matriz, que sirvió de base para el diseño de la prueba y de la encuesta.

	Tipo de Item	1	2	3	4	5
Dominio I Democracia / Ciudadanía						
Dominio 2 Identidad nacional / Relaciones internacionales						
Dominio III Cohesión / Diversidad Social						

Un poco menos de la mitad del tiempo de la evaluación se dedicó a una prueba que incluía ítems cognitivos que podían tener una 'clave' de respuestas correctas o incorrectas. Un poco menos de la mitad del tiempo restante se dedicó a una encuesta que incluía ítems sin clave que valoraban conceptos, actitudes y acciones. El resto del instrumento preguntaba sobre las percepciones de los estudiantes con respecto al clima del aula y su confianza en la participación en la escuela, y obtenía información de antecedentes (incluyendo recursos de lectura en la casa y asociaciones u organizaciones a las que pertenecían los estudiantes). Al final de la segunda sesión de la prueba se reservó un corto período de tiempo para que los países administraran ítems desarrollados a nivel nacional.

EL PROCESO DE DESARROLLO DE LA PRUEBA Y DE LA ENCUESTA DURANTE LA FASE 2

Debido a que no existían grandes cantidades de ítems que probablemente rindieran el número que se necesitaba para llenar la matriz, se necesitó una extensa escritura de ítems. Empezamos por revisar los materiales de los Lineamientos de Contenido, otros resúmenes de documentos de la Fase 1, y mensajes intercambiados durante una conferencia en línea sobre temas cívicos, realizada con estudiantes de secundaria en siete países. Después invitamos a todos los Coordinadores Nacionales de Investigación para que presentaran ítems.

Nuestra tercera tarea fue revisar el instrumento de Educación Cívica IEA 1971, los ítems publicados de evaluaciones en Estados Unidos y Canadá, y la literatura de investigación publicada. Luego, los miembros del Comité Directivo Internacional escribieron los ítems, los cuales entraron enseguida a una base de datos de ítems adaptada a los lineamientos de contenido.

Nuestro quinto paso fue pedir a los especialistas en pruebas y expertos en contenidos que revisaran los ítems de la base de datos y su relación con el marco de contenido.

El resultado de esta actividad fue el desarrollo de 140 ítems de conocimiento y habilidades (Tipos 1 y 2), cada uno con una respuesta correcta y cuatro distractores, que a su vez se ingresaron a la base de datos para la población de 14 años. Todos los ítems eran adecuados para ser administrados en los países participantes.

Los ítems se centraron en principios, ideas esenciales y ejemplos generales, y no en detalles de los planes políticos de ningún país. Por ejemplo, los ítems Tipo 1 Dominio I cubrieron los principios de la democracia y sus instituciones asociadas en los países que participaron en el estudio. La prueba no incluyó ítems sobre mecanismos específicos del proceso electoral o de la estructura del gobierno de ningún país en particular. Igualmente, los ítems del Tipo 1 / Dominios II y III trataron asuntos relevantes o generalizados a nivel internacional. Este énfasis difiere del de muchas pruebas nacionales, en las que predominan los ítems sobre la estructura política de cada país. Los ítems de la Fase 2 del Estudio de Educación Cívica de la IEA son congruentes con la información recolectada durante la Fase 1 sobre lo que se espera que los estudiantes sepan, y con declaraciones recientes de los expertos, tales como la que se emitió bajo los auspicios del Consejo de Europa sobre el papel del conocimiento de la historia en la educación cívica (Slater, 1995, 146-48).

Algunos de los ítems de Tipo 2 (habilidades) pedían a los estudiantes que distinguieran entre enunciados de hechos y opiniones. Otros se basaron en un volante del tipo de los que se publican durante una campaña electoral, sobre la interpretación de un artículo corto de un periódico simulado, o sobre

una caricatura política. Las ideas generales para las caricaturas surgieron de las que se publican en los periódicos. Estas se volvieron a dibujar para que comunicaran un solo mensaje que se pudiera esperar que fuera comprendido por los estudiantes de 14 años de todos los países.

Pre-piloto de los tipos de ítems 1 y 2 (conocimiento y habilidades)

La conveniencia de las muestras de estudiantes de 14 años en 20 países se evaluó con 80 ítems de los Tipos 1 y 2. Los Coordinadores Nacionales de Investigación discutieron el contenido de los ítems pre-piloto y las estadísticas de la prueba en una reunión realizada en marzo de 1998. Ellos estuvieron de acuerdo en conservar 62 ítems, y prepararon 6 ítems para llenar los vacíos.

Piloto de los tipos de ítems 1 y 2 (conocimiento y habilidades) y la prueba final resultante

Entre abril y octubre de 1998, veinticinco países condujeron estudios piloto sobre las Formas A y B de la prueba (Ítems de los Tipos 1 y 2 descritos antes) y sobre la encuesta (tipos 3 a 5 descritos antes). En cada país se evaluaron muestras de juicio de aproximadamente 200 estudiantes (dos períodos de clase por estudiante). Los países piloto fueron Australia, Bélgica (francesa), Bulgaria, Chile, Taipei China, Colombia, Chipre, República Checa, Estonia, Finlandia, Alemania, Grecia, la Región Administrativa Especial china de Hong Kong, Hungría, Italia, Latvia, Lituania, Noruega, Polonia, Portugal, Rumania, la Federación Rusa, Eslovenia, Suiza y Estados Unidos. Además de estos países, Dinamarca, Inglaterra, la República Eslovaca y Suecia participaron en la evaluación final de estudiantes de 14 años. (Taipei China no pudo obtener financiación para la prueba piloto).

A los Coordinadores Nacionales de Investigación se les entregó la estadística de los ítems de sus países, y ellos discutieron cada ítem dentro de su categoría de contenido en la reunión de noviembre de 1998. Se eliminaron los pocos ítems que fueron inaceptables para una quinta parte de los países, de acuerdo con la regla de la IEA de promover la imparcialidad de la evaluación a través de los países. Mediante un proceso de negociación, los coordinadores de la investigación seleccionaron, por consenso, 38 ítems de los Tipos 1 y 2 (Conocimiento y Habilidades) de los 68 que se habían incluido en la prueba piloto. Los índices de discriminación fueron mayores que .30 para la mayoría de los ítems; la cobertura del marco de contenido y de las preferencias de los coordinadores de la investigación, fueron los factores decisivos.

Las proporciones ‘número de ítems’ a ‘número piloteado’ a ‘número aceptado’ fueron semejantes a las pruebas IEA en otras materias. El análisis de factores confirmatorios y modelos IRT, que se presentan en el Capítulo 3, indican una prueba de alta calidad a través de los países. Estos métodos modernos de establecer escalas (Frederiksen, Mislevy & Bejar, 1993) fueron nuestra principal guía mientras desarrollábamos la prueba. Los métodos clásicos de establecer escalas también indican una prueba de alta calidad. Las confiabilidades alfa de la prueba final de 38 ítems de educación cívica excedieron de .85 en cada uno de los países (Para mayor información, ver Capítulo 3 y los apéndices relacionados).

Con respecto a la cobertura del contenido, dentro del Dominio I hay ítems que cubren todos los tres sub-dominios (definiciones de democracia 6, instituciones democráticas 12, la ciudadanía en la democracia 12); dentro del Dominio II hay ítems que cubren los dos sub-dominios (identificación nacional 2, relaciones internacionales 3); dentro del Dominio III hay tres ítems. El Apéndice Tabla A.1 contiene descripciones cortas de los 38 ítems y de las

categorías de contenido en las que fueron clasificados, junto con el porcentaje de estudiantes que los respondieron correctamente en la prueba final y los respectivos parámetros de los ítems (discutidos en más detalle en el Capítulo 3).

Piloto de los tipos de ítems 3, 4 y 5 (conceptos, actitudes y acciones) y las encuestas finales resultantes

Los Coordinadores Nacionales de Investigación revisaron listas de tópicos sugeridos para los ítems de los Tipos 3 a 5 y algunos prototipos de ítems, en la reunión de marzo de 1998. La mayoría de los conjuntos de ítems para el piloto fueron sugeridos por la literatura de la investigación. Fueron necesarias algunas revisiones para adaptar los ítems diseñados originalmente para ser administrados a adultos en una entrevista, y se agregaron opciones 'no se'.

A mediados de 1998 los coordinadores de la investigación hicieron el piloto de los ítems de la encuesta, junto con dos formas de la prueba de conocimiento y habilidades. Los ítems para la encuesta se seleccionaron mediante un proceso de negociación similar al que se describió en la sección anterior. La encuesta final incluyó 52 ítems del Tipo 3 (conceptos), 62 ítems de Tipo 4 (actitudes) y 22 ítems de Tipo 5 (acciones). También se incluyeron ítems que evaluaban los antecedentes de los estudiantes, la experiencia de la escuela, la pertenencia a organizaciones y la participación de grupos de pares. Las políticas de algunos de los países participantes prohibían preguntas sobre los valores sociales o políticos de las familias, y tales ítems no se incluyeron. La prueba y la encuesta finales se diseñaron de manera que pudieran ser administradas en dos períodos de clase. Los textos de todos los ítems de los Tipos 3, 4 y 5 y de aproximadamente la mitad de los de los Tipos 1 y 2 se publicarán para que puedan ser usados por otros investigadores.

Los Capítulos 4 a 7 de esta publicación describen la justificación de los ítems y escalas incluidos en la encuesta a los estudiantes, junto con la literatura de investigación pertinente.

El desarrollo de instrumentos cortos de la encuesta para profesores y para directores se inició en la reunión de marzo de 1998 y cubrió los mismos dominios de contenido del instrumento de los estudiantes, junto con preguntas sobre el contexto de la escuela y la instrucción. La prueba piloto de estos instrumentos se realizó en los mismos países y al mismo tiempo que los instrumentos de los estudiantes. Las preguntas incluidas y los resultados de la encuesta de los profesores, se discuten en el Capítulo 9. El cuestionario de la escuela se ha dejado para análisis internacionales futuros y para análisis nacionales.

MUESTRAS, PRUEBAS Y ESCALAS DURANTE LA FASE 2

Muestras a partir de una población definida a nivel internacional

La población deseada a nivel internacional se definió como sigue:

La población incluye a todos los estudiantes matriculados de tiempo completo en el grado en el cual se encuentre la mayoría de los estudiantes de 14:00 a 14:11 [años; meses] años de edad en el momento de la prueba. El momento de la prueba es la primera semana del 8^o mes del año escolar.

En la mayoría de los casos la prueba tuvo lugar entre marzo y junio de 1999 en el Hemisferio Norte y entre agosto y octubre de 1999 en el Hemisferio Sur. En Inglaterra y Suecia, la prueba se realizó en el segundo o tercer mes del año escolar, debido a que el país ingresó tarde al estudio. En Estados Unidos la prueba se hizo en el segundo mes del año escolar, debido a la

incertidumbre en cuanto a la distribución de edades de los estudiantes en el octavo mes del año (como resultado de la variación en las fechas de entrada a las escuelas, establecidas por los distritos).

En la mayoría de los países se seleccionó el grado 8. En nueve países se seleccionó el grado 9. En Suiza, las diferencias entre las regiones hicieron que se seleccionaran los grados 8 o 9, según la estructura del sistema educativo. En Portugal se seleccionó el grado 8, aunque la proporción de estudiantes de 14 años en este país tiende a ser ligeramente más alta en el grado adyacente, grado 9. El promedio de edad de los respondientes en el grado 8 seleccionado fue de 14:5, semejante a la edad promedio en la mayoría de los demás países del estudio. Si en Portugal se hubiera utilizado el grado 9, el promedio de edad habría sido de 15:4.

En dos países, (Hong Kong y la Federación Rusa), el promedio de edad estuvo por encima de 15:00 y por tanto no cumplió con las especificaciones de edad / grado del estudio. En dos países (Bélgica / Francesa y Chile), el promedio de edad estuvo entre 14:00 y 14:11, pero la proporción de estudiantes de 13 años en el grado evaluado resultó ser ligeramente más alta que la proporción de estudiantes de 14 años.

En Alemania, tres estados federales ('Bundesländer') se negaron a participar en este estudio, y un estado federal no permitió la prueba en las escuelas secundarias ('Gymnasium'). Por tanto, la muestra no fue representativa de la población de *todos* los estudiantes de 14 años de este país, sino solamente de aquellos de los estados federales participantes.

Se empleó un diseño de grupos estratificados de dos etapas, en consulta con los expertos en muestras de la IEA. En la primera etapa se sacó la muestra en las escuelas usando una probabilidad proporcional al tamaño

(PPT).¹ En la segunda etapa la muestra consistió en un aula intacta por escuela en el grado del estudio. La clase seleccionada no se debía investigar por habilidad y, en lo posible, debía ser de una materia relacionada con la cívica (por ejemplo, historia o estudios sociales).

La Tabla 2.1 muestra los porcentajes de participación de los 28 países. Los Centros Nacionales de Investigación hicieron todos los esfuerzos por satisfacer los requerimientos de la muestra, pero en algunos países hubo resistencia por parte de los profesores y las escuelas. Diez países no alcanzaron un 75 por ciento del porcentaje de participación general antes de la sustitución como se especifica en los lineamientos de muestras. En Bélgica (francesa), Dinamarca y Noruega, el porcentaje de participación general, aún después de la sustitución de escuelas, estuvo por debajo del 75 por ciento.² Sin embargo, los porcentajes de participación de los estudiantes fueron por lo menos de 89 por ciento en todos los países participantes.

Los tamaños de las muestras de escuelas por país varió entre 112 y 185. En Chipre, todas las 61 escuelas del país fueron evaluadas, y en cada escuela se incluyeron dos clases en la muestra. Los tamaños de las muestras de estudiantes oscilaron entre 2.076 y 5.688. En algunos países se tomaron muestras desproporcionadas (por ejemplo, se incluyeron sub-muestras más

1 El procedimiento general siguió de cerca el adoptado para el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS) como se describe en Foy, Rust y Schleicher (1996). En algunos países, la muestra para el Estudio de Educación Cívica se asoció con TIMSS-R (Repetición), que se hizo en el mismo año del Estudio de Educación Cívica.

2 Las escuelas de la muestra original que se negaron a participar podían ser reemplazadas por escuelas adicionales. En Dinamarca no se incluyeron escuelas sustitutas en la muestra.

grandes de tipos específicos de escuelas). Se aplicaron pesos a las muestras.

La Tabla 2.2 resume tres características básicas de la muestra por país: desviación media y estándar de la edad de los estudiantes evaluados, porcentaje de mujeres y porcentaje de estudiantes que respondieron que no habían nacido en el país. La distribución de edades se discute en el Capítulo 3. La disparidad más grande en cuanto a género fue en Colombia, donde el 58 por ciento de los estudiantes que respondieron eran mujeres. La proporción de estudiantes no nacidos en el país osciló entre 1 por ciento (en Polonia y Rumania) y 19 y 20 por ciento en Alemania y Hong Kong, respectivamente. Este aspecto se discute en más detalle en el Capítulo 5.

Traducción de instrumentos

Los instrumentos piloto y final fueron preparados en inglés y distribuidos por el Centro de Coordinación Internacional (ICC). Los Centros Nacionales de Investigación los tradujeron luego a 22 lenguas. El ICC desarrolló orientaciones y notas de traducción detalladas indicando palabras alternativas adaptadas al contexto específico del país.

Los instrumentos traducidos para la prueba final tuvieron que ser presentados al ICC para verificación. Hablantes nativos con un muy buen dominio del inglés y sin ninguna relación de trabajo con los Centros Nacionales de Investigación, verificaron la traducción de los instrumentos de la escuela, los profesores y los estudiantes, de acuerdo con las orientaciones del ICC. Los resultados de esta verificación fueron devueltos a los Coordinadores Nacionales de Investigación. En la mayoría de los países se tuvieron en cuenta las sugerencias de mejoramiento para la traducción final. Solamente en tres países no se presentaron las traducciones a tiempo para este proceso. Sin

embargo, en estos casos, las verificaciones sí dieron algún control posterior sobre las desviaciones (las cuales, de hecho, fueron muy pocas).

Este proceso, junto con la verificación de las traducciones de los instrumentos piloto en 1998, proporcionó un alto grado de control de calidad en esta área. Para 24 de los 28 países, los instrumentos se verificaron dos veces. Para los cuatro países que ingresaron al estudio después de la prueba piloto, solamente hubo una verificación. Los instrumentos de los países hablantes de inglés no requerían traducciones, pero fueron revisados para adaptarlos al contexto político y cultural de cada país.

Recolección de datos y control de calidad de la prueba

Cada país participante fue responsable de la recolección de datos. El Centro de Procesamiento de Datos de la IEA adaptó los manuales para las operaciones de campo, para coordinadores de las escuelas y administradores de la prueba, y los formatos de investigación, a partir de los que se desarrollaron para TIMSS. La distribución de este material a los Centros Nacionales de Investigación se efectuó sin la cooperación del ICC. Cuando fue necesario, los manuales se tradujeron al idioma del país. La recolección de datos en las escuelas siguió orientaciones estrictas para la administración de la prueba y el manejo del tiempo, para poder salvaguardar la comparabilidad a través de los países. Se garantizó la total confidencialidad de las respuestas. El ingreso de datos se realizó en los Centros Nacionales de Investigación.

A los Coordinadores Nacionales de Investigación se les pidió realizar llamadas de seguimiento al día siguiente al de la prueba, a una muestra al azar de 25 por ciento de las escuelas evaluadas. Se les instruyó para que preguntaran sobre desviaciones de los procedimientos de la prueba (siguiendo las orientaciones del ICC). En unos pocos países, los problemas administrativos

hicieron esta tarea imposible, pero se hicieron todos los esfuerzos para examinar estos datos con especial cuidado. En algunos países, los centros nacionales establecieron monitoreos de control adicionales

Después de realizar la prueba, los Centros Nacionales de Investigación respondieron un cuestionario sobre control de calidad que se pudiera utilizar como verificación adicional. La mayoría de los centros respondieron este cuestionario dentro de un mes después de la prueba.

Procesamiento de datos y asignación de pesos

Después de la recolección, los datos fueron presentados en un formato estándar al Centro de Procesamiento de Datos de la IEA (DPC) en Hamburgo. El DPC creó la base internacional de datos del estudio y la comparó con los formatos de investigación de la escuela, el aula, los profesores y los estudiantes, que se habían completado durante la recolección de datos. También verificaron y revalidaron los datos en cuanto a inconsistencias. Todas las desviaciones se documentaron y se enviaron a los Centros Nacionales de Investigación para que las aclararan. El proceso de limpieza de datos constó de varios pasos diseñados para garantizar una alta calidad. El DPC también computó los pesos que se aplicarían a la muestra, de acuerdo con el diseño de la muestra previamente aprobado en cada país (en armonía con las orientaciones de la IEA).

Análisis de factores confirmatorios y escalas IRT

El modelo de ecuación estructural (SEM), incluyendo el análisis de factores confirmatorios (CFA) se empleó para confirmar las dimensiones teóricamente esperadas o para volver a especificar la estructura dimensional de los instrumentos. Estos procedimientos toman en cuenta el error de medición

asociado con los indicadores, proporcionando así cálculos para las variables latentes y escalas más confiables que los clásicos métodos psicométricos.³

Tanto para ítems de selección múltiple como para ítems categóricos, se utilizaron métodos de la teoría de respuesta a ítems (IRT) en las escalas. Para la prueba cognitiva se adecuó a los datos un modelo Rasch de un parámetro; para los ítems de actitud se aplicó el modelo de crédito parcial. La media de calificación Rasch para las calificaciones derivadas de la prueba se estableció en 100, con una desviación estándar de 20. La media de calificación Rasch para las escalas derivadas de la encuesta (que mide conceptos, actitudes y acciones) se estableció en 10, con una desviación estándar de 2.

Hubo varias razones para utilizar las escalas IRT. En este estudio a todos los estudiantes se les aplicó exactamente la misma prueba de 38 ítems, de manera que las escalas IRT no eran absolutamente necesarias (como hubiera sido el caso si hubiera habido un conjunto más grande de ítems a partir de los cuales se hubieran construido varios formatos de pruebas). Sin embargo, en el caso de los ítems de la prueba, el método Rasch proporciona una escala común para todos los países, y permitió la exclusión de ítems que no se adecuaban al modelo en unos pocos países, sin arriesgar la comparabilidad de una escala internacional. Este método se prescribe en los estudios de la IEA.

Los ítems de actitudes que tenían valores faltantes como resultado de los estudiantes que respondieron 'no se' o que dejaron ítems sin responder, fueron un problema en potencia. En estos casos, las escalas IRT brindaron una manera elegante de computar cálculos para las dimensiones latentes, aún para aquellas con información faltante.

³ Hemos incluido algunos índices psicométricos clásicos en los apéndices porque algunos lectores pueden estar más familiarizados con ellos.

RESUMEN DEL ANÁLISIS

El análisis de los datos internacionales constó de varios pasos:

- Computación de la estadística de ítems para todos los ítems de la prueba y de la encuesta.
- Análisis de factores exploratorios y computación de confiabilidades de las escalas clásicas para las escalas teóricamente esperadas para cada país.
- Análisis de factores confirmatorios con modelos de ecuación estructural en una muestra internacional al azar de 200 estudiantes de cada país, seguido de la verificación de modelos para cada país.
- Selección de escalas con base en fundamentos teóricos y empíricos.
- Valoración de los modelos Rasch para las escalas seleccionadas en una muestra internacional al azar de 200 estudiantes por país.
- Adjudicación de ítems para examinar escalas por país y para hacer más refinamientos.

Las escalas finales usaron una muestra de calibración de 500 estudiantes seleccionados al azar a partir de datos de los países, con peso asignado. Se calcularon parámetros de ítems para la muestra de calibración y se usaron como anclas para la subsiguiente fijación de escalas para los conjuntos de datos de los países.

Las muestras complejas (tales como las muestras de etapas múltiples usadas aquí) hacen que las fórmulas de muestras simples al azar sean inadecuadas para calcular errores estándar. Para calcular correctamente errores de muestras para cada una de las estadísticas en este informe, aplicamos el procedimiento de 'corte'. Esto significa que el cálculo general de la estadística

ca de una muestra más o menos dos errores estándar da un 95 por ciento de probabilidad de inferir la media correcta de población con base en la muestra de estudiantes.

GUÍA PARA LA PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN CONTENIDA EN LOS CAPÍTULOS 3-7

Muchas de las escalas y los ítems de la prueba y la encuesta se derivaron de investigaciones anteriores y, en algunos casos, habían sido objeto de intenso debate y estudio empírico por parte de investigadores políticos o educativos, sociólogos y psicólogos. En los paneles de los Capítulos 3-7 se ha hecho un esfuerzo por revisar brevemente los métodos y los hallazgos seleccionados de investigaciones internacionales anteriores, especialmente las que se han realizado en los países participantes en este estudio.

Los 38 ítems de selección múltiple de la *prueba de conocimiento y habilidades tienen respuestas correctas*. El proceso de las escalas IRT para estos ítems se cubre en el Capítulo 3. Las calificaciones Rasch presentadas en este capítulo se estandarizaron para obtener una media internacional de 100 y una desviación estándar de 20. Las calificaciones con base en estos ítems se presentan en el mismo formato de muchos otros estudios IEA, y los países se presentan en orden de posición por calificación.

Los ítems de la *encuesta sobre conceptos, actitudes y acciones no tienen respuestas correctas*. Estos resultados se presentan en los capítulos 4-7. La gran mayoría de los ítems fueron enunciados a los cuales el estudiante debía responder en una escala de cuatro puntos con una opción adicional 'no se'. La denominación de los puntos de las escalas fue diferente. Para muchas escalas fueron 'completamente de acuerdo', 'de acuerdo', 'en desacuerdo', 'completamente en desacuerdo'. Otros formatos de respuesta pre-

guntaban sobre qué tan importante era algo o con qué frecuencia sucedía algo.

El examen de los análisis de factores confirmatorios por el Comité Directivo Internacional llevaron a la selección de 11 conjuntos de ítems de la encuesta para definir las escalas. Se aplicó un procedimiento de escalas IRT en el Centro de Coordinación Internacional para cada conjunto de ítems, y las escalas Rasch resultantes se estandarizaron para obtener una media internacional de 10 y una desviación estándar de 2. Estas calificaciones permiten comparaciones acertadas entre las medias de los países y la media internacional, lo mismo que entre la media de un país y la de otro. El Apéndice B incluye un mapa de ítem por calificación para cada una de las escalas de conceptos, actitudes o acciones de los Capítulos 4-7, lo cual permite al lector averiguar la respuesta en la escala de cuatro puntos que corresponde a las calificaciones Rasch de 4 a 16. Aunque las medias de los países estuvieron en el rango de 8 a 12, hubo estudiantes respondientes en cada país con calificaciones muy por debajo de 8 y otras muy por encima de 12. el material del Apéndice B también incluye la distribución de porcentajes de respuestas a cada ítem graduados con base en el grupo total de países.

Las Figuras de los Capítulos 4-7 presentan las medias de los países sobre estas calificaciones graduadas. Todos los países aparecen en orden alfabético, con un límite de seguridad para cada media de dos errores estándar. También aparece una flecha hacia arriba o hacia abajo que indica si la media del país es significativamente más alta o más baja que la media internacional. El Capítulo 10 resume estas diferencias a través de todas las escalas y países.

En los Capítulos 4-7 se incluye una Figura que compara las medias de los países para cada una de las calificaciones Rasch. Se incluye una Figura adi-

cional para ilustrar las diferencias de género solamente para aquellas escalas donde la mitad o más de la mitad de los países muestran una diferencia significativa de género ($p < .05$ con una corrección Dunn-Bonferroni para comparaciones múltiples). Si menos de la mitad de los países muestran una diferencia significativa, el texto presenta una lista de las diferencias de género que son estadísticamente significativas en el nivel .05, pero no se incluye una figura aparte.

RESUMEN DE MÉTODOS

Para desarrollar las dos horas de clase de la prueba y la encuesta del Estudio de Educación Cívica IEA 1999 se utilizó lo siguiente:

- Un proceso iterativo de revisión de los documentos de la Fase 1 presentados por los países;
- Referencias a la literatura teórica y de investigación;
- Extensa escritura de ítems;
- Revisión por los expertos a nivel internacional y dentro de los países participantes;
- Pruebas pre-piloto y piloto;
- Selección de ítems por los países participantes.

La prueba y la encuesta se aplicaron a muestras nacionales representativas de cerca de 90.000 estudiantes de 14 años y 28 países en total. Se utilizaron análisis de factores confirmatorios y escalas Rasch para desarrollar las escalas. Gran parte de la información en este volumen se presenta en figuras que permiten un análisis de las posiciones de los países que están significativamente por encima, no son significativamente diferentes, o están significativamente por debajo de la media internacional.

Un proceso similar se realizó para el desarrollo del Cuestionario de los Profesores y de un corto Cuestionario para la Escuela (presentados en el Capítulo 9).

Se siguieron procedimientos de control de calidad, incluyendo la revisión de muestras por expertos en muestras, dos verificaciones de las traducciones por expertos independientes, y otras medidas prescritas por los estándares técnicos de la IEA. El Panel 2.1 presenta una lista de estos procedimientos de control de calidad.

PANEL 2.1 Procesos de control de calidad
<p><i>Procesos de control anclados en la conceptualización del Estudio</i></p> <p>El diseño, los instrumentos y los informes del Estudio han sido:</p> <ul style="list-style-type: none">• Conectados a 15 preguntas de política formuladas para orientar las Fases 1 y 2.• Referenciados a 18 preguntas marco de los estudios de casos de la Fase 1.• Enmarcados por el 'modelo del octágono' y la 'perspectiva de cognición situada' de las Fases 1 y 2.• Anclados en datos de los estudios de casos de los países (que conducen a la definición de los tres dominios de la Fase 1).• Guiados por lineamientos de contenido (que incluyen citas de los documentos de la Fase 1).• Organizados bajo tres dominios que forman el marco de la prueba y la encuesta.• Referenciados a la literatura de la investigación sobre actitudes políticas de jóvenes y adultos y a las teorías de la democracia.• Construidos usando cinco tipos de ítems adaptados a las expectati-

vas de los países identificadas durante la Fase 1.

Procesos de control relacionados con los estándares IEA y el aporte de los países participantes

El diseño, instrumentos e informes del Estudio han sido:

- Guiados y juzgados por estándares y procedimientos técnicos de la IEA (por ejemplo, en relación con la prueba y la encuesta).
- Influenciados por el aporte de los países participantes (a través de los Paneles Nacionales de Expertos y los coordinadores Nacionales de Investigación que forman una red descentralizada para la adaptación de la prueba).
- Moldeados por el análisis de datos psicométricos pre-piloto para los ítems de la prueba de 20 países e interpretados por los Coordinadores Nacionales de Investigación.
- Moldeados por el análisis de datos psicométricos piloto para la prueba y la encuesta de 25 países e interpretados por los Coordinadores Nacionales de Investigación.
- Moldeados en reuniones entre los Coordinadores Nacionales de Investigación y el Personal del Centro de Procesamiento de Datos (en relación con las muestras, el peso de las muestras y la presentación de la información).
- Revisados periódicamente por el Grupo Técnico Ejecutivo de la IEA.
- Informados por la verificación independiente de las traducciones de la prueba y de la equivalencia de conceptos (del piloto y de la prueba y la encuesta finales).
- Revisados usando los informes de los Coordinadores Nacionales de Investigación en relación con el proceso de la prueba.

- Referenciados a un plan de análisis orientado por las preguntas de política y los principios de la IEA.
- Finalizados mediante la revisión por parte del Comité Directivo Internacional, de las escalas Rasch para los ítems de la prueba y la encuesta y la selección de las escalas que se debían informar.

Gráficos Capítulo Dos

Tabla 2.1

Porcentajes de participación y tamaños de las muestras

País	Participación de la escuela antes de la sustitución (porcentaje pesado)	Participación de la escuela después de la sustitución (porcentaje pesado)	Número total de escuelas que participaron	Promedio de participación de los estudiantes	Número total de estudiantes evaluados	Porcentaje de participación general antes de la sustitución	Porcentaje de participación general después de la sustitución
Australia	75	94	142	92	3331	69	86
Bélgica (Francesa)	57	75	112	93	2076	53	70
Bulgaria	86	86	148	93	2884	80	80
Chile	98	100	180	97	5688	94	97
Colombia	66	94	144	96	4926	64	90
Chipre*	100	100	61	96	3106	96	96
República Checa	91	99	148	95	3607	86	94
Dinamarca	71	71	178	93	3208	66	66
Inglaterra	54	85	128	93	3043	50	79
Estonia	84	85	145	90	3434	76	77
Finlandia	93	98	146	93	2782	86	91
Alemania	63	94	169	89	3700	56	84
Grecia	88	93	142	97	3460	85	90
Hong Kong	90	100	150	99	4997	89	99
Hungría	99	99	146	95	3167	94	94
Italia	93	100	172	96	3808	89	96
Latvia	89	91	130	91	2572	81	82
Lituania	93	97	169	90	3494	84	87
Noruega	75	77	154	93	3321	70	71
Polonia	83	90	179	94	3376	78	84
Portugal	98	99	149	95	3261	93	95
Rumania	97	97	146	99	2993	96	96
Federación Rusa	96	98	185	97	2129	94	95
República Eslovaca	79	97	145	94	3463	74	91
Eslovenia	93	99	149	96	3068	89	95
Suecia	93	94	138	94	3073	88	88
Suiza	71	87	157	97	3104	69	84
Estados Unidos	65	83	124	93	2811	61	77

En Chipre la muestra incluyó dos clases por escuela.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Tabla 2.2

Características de las muestras

País	Edad			Porcentaje de mujeres	Porcentaje de estudiantes no nacidos en el país
	Media	Desviación estándar	Porcentaje de estudiantes de 14 años		
Australia	14.6	0.5	67	55	10
Bélgica (Francesa)	14.1	0.7	34	49	10
Bulgaria	14.9	0.6	59	52	4
Chile	14.3	0.8	40	49	2
Colombia	14.6	1.2	35	58	3
Chipre	14.8	0.4	75	51	9
República Checa	14.4	0.4	70	51	2
Dinamarca	14.8	0.4	66	49	7
Inglaterra	14.7	0.3	79	50	6
Estonia	14.7	0.6	67	52	6
Finlandia	14.8	0.3	67	52	3
Alemania ¹	n.a	n.a	n.a	51	19
Grecia	14.7	0.5	83	52	6
Hong Kong	15.3	0.8	38	49	20
Hungría	14.4	0.5	70	50	3
Italia	15.0	0.7	58	52	2
Latvia	14.5	0.6	62	52	5
Lituania	14.8	0.6	67	51	3
Noruega	14.8	0.3	71	51	6
Polonia	15.0	0.4	54	52	1
Portugal	14.5	1.0	35	52	5
Rumania	14.8	0.5	65	48	1
Federación Rusa	15.1	0.5	48	53	14
República Eslovaca	14.3	0.4	69	53	2
Eslovenia	14.8	0.4	74	50	4
Suecia	14.3	0.4	79	52	8
Suiza	15.0	0.7	55	51	17
Estados Unidos	14.7	0.6	74	51	11
Muestra Internacional	14.7	0.7	62	51	7

¹ No se dispone de información sobre edad para Alemania. Las cifras de la muestra internacional se basan en 27 países.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

CAPÍTULO 3

CONOCIMIENTO DE CONTENIDOS Y HABILIDADES PARA LA INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN CÍVICA

PUNTOS SOBRESALIENTES EN RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO CÍVICO

- Los resultados muestran que es posible construir una prueba internacional significativa, confiable y válida del conocimiento de los estudiantes sobre instituciones, principios, procesos democráticos y temas relacionados, a pesar de las diferencias en los sistemas políticos de los países participantes.
- Las diferencias entre los países en el desempeño medio en esta prueba por lo general no son grandes. Veinticinco de los 28 países difieren de la media internacional por menos de media desviación estándar.
- Las habilidades de los estudiantes para responder preguntas que requieren conocimiento del contenido cívico y preguntas que requieren habilidad para *interpretar* materiales relacionados con la cívica, se pueden distinguir empíricamente. Aunque esta distinción entre conocimiento del contenido y habilidades de interpretación tiene una influencia muy limitada en las posiciones de los países, contribuye a la comprensión de las fortalezas y debilidades específicas de los países.
- A diferencia de estudios de décadas anteriores, este estudio no revela diferencias significativas en el desempeño medio entre niños y niñas en 27 de los 28 países, cuando la comparación se hace sin controlar otras variables.

- Los estudiantes que informan tener más recursos de lectura en la casa, consistentemente se desempeñan mejor en la prueba.
- Más del 75 por ciento de los estudiantes de la mayoría de los países participantes pueden responder preguntas sobre la naturaleza fundamental de las leyes y los derechos políticos. Sin embargo, pocos de ellos pueden responder preguntas más exigentes de la prueba, que tienen que ver, por ejemplo, con decidir entre los candidatos a una elección con base en sus posiciones políticas, comprender los procesos de reforma política, y captar las implicaciones de las selecciones económicas y políticas que realizan los diseñadores de política.

El Estudio de Educación Cívica de la IEA enfrentó un considerable escepticismo acerca de la posibilidad de desarrollar una prueba válida para medir el conocimiento cívico a través de diversos sistemas políticos. El Capítulo 2 ha descrito el proceso por el cual cumplimos este reto produciendo una prueba enraizada en los dominios de contenido definidos en la Fase 1 del estudio, que cumpliera los estándares técnicos de la IEA y permitiera amplios procedimientos de control de calidad. Para una revisión de la investigación previa en esta área, ver el Panel 3.1

En este capítulo presentamos un resumen de los resultados obtenidos en esta prueba por cerca de 90.000 estudiantes que constituyeron muestras nacionales representativas de los 28 países participantes. Describimos los métodos aplicados en la calificación y la definición de escalas de respuesta de los estudiantes y luego mostramos la distribución de las calificaciones de la prueba por país, seguida de un análisis de cómo se puede dividir la prueba en dos dimensiones referentes al conocimiento de contenidos y a las habilidades para interpretar la información relacionada con la cívica. Final-

mente, nos referimos a las maneras como las variables de género y recursos de lectura en la casa se relacionan con el conocimiento cívico. En resumen, el capítulo proporciona una base para la valoración comparativa de lo que los estudiantes de los países participantes saben acerca de la naturaleza y funcionamiento de la democracia y, en cierta medida, acerca de los otros dos dominios centrales de contenido del estudio.

PANEL 3.1 Investigaciones anteriores sobre conocimiento cívico de los estudiantes

Primero, es importante reconocer el papel del alfabetismo general en la adquisición del conocimiento político. Por ejemplo, Chall y Henry (1991) observaron que se requiere mucho más que un nivel mínimo de alfabetismo para comprender documentos tales como las constituciones o para localizar información y fuentes tales como los periódicos.

Como parte de una mirada más específica al papel del conocimiento en el contexto de la educación cívica, el Estudio de Educación Cívica IEA 1971 utilizó una prueba de 47 ítems para estudiantes de 14 años (Torney, Oppenheim & Farnen, 1975). En este estudio, los estudiantes de la República Federal de Alemania obtuvieron la segunda calificación cognitiva más alta. Los Estados Unidos ocuparon el cuarto lugar, Finlandia el quinto, e Italia el séptimo (entre ocho países). Entre otros países que participaron en el estudio de 1971 pero no en el de 1999, los estudiantes de los Países Bajos obtuvieron el primer lugar, los de Israel el tercero, los de Nueva Zelanda el sexto, y los de Irlanda el octavo. A la edad de 14, los niños se desempeñaron mejor en la prueba que las niñas en la República Federal de Alemania, Finlandia y Estados Unidos (pero no en Italia), en una comparación similar a la que se presenta en este capítulo. Aquellos con antecedentes socioeconómicos más altos lograron un nivel más alto en todos los países, aunque las diferencias fueron especialmente grandes en Estados

Unidos (Torney *et al.*, 1975, pp. 138, 156). El estímulo a la expresión independiente de opiniones en el aula fue un predictor positivo en todos los países (p. 140).

En algunos países también ha habido evaluaciones nacionales del conocimiento cívico a gran escala. En Estados Unidos la NAEP, Evaluación Nacional del Progreso Educativo evalúa regularmente a los estudiantes de los grados 4, 8 y 12 (edades aproximadas de 9, 13 y 17) en áreas de contenido relacionadas con la cívica. Se utilizan ítems de selección múltiple, junto con ítems que requieren que los estudiantes escriban una respuesta (algunas veces relacionada con el dibujo de un evento histórico, una caricatura o un artículo de un periódico). No se intenta separar el desempeño en el conocimiento de contenidos y las habilidades de interpretación (como en el estudio actual de la IEA). Los niveles de proficiencia para las calificaciones de 'conocimiento total' son establecidos por expertos. La mayoría de los estudiantes se clasifican como poseedores de una comprensión 'básica' pero no 'proficiente' ni 'avanzada' (Lutkus, Weiss, Campbell, Mazzeo & Lazer, 1999; Torney-Purta, 2000). Hay una brecha importante entre las calificaciones de estudiantes con antecedentes de mayor o menor riqueza y de hogares más, o menos educados (Niemi & Junn, 1998).

Las diferencias de género en la NAEP han sido variables. En la evaluación de 1998, los niños tendían a desempeñarse en un nivel ligeramente superior al de las niñas. Las diferencias de género fueron especialmente pronunciadas en el conocimiento de los partidos políticos, las elecciones y las actividades de protesta. En la evaluación de 1998, estas diferencias, o fueron muy pequeñas, o mostraron que las niñas tenían una ligera superioridad. El análisis reciente más completo sobre los predictores de logro basados en la escuela en la NAEP, realizado por Niemi & Junn (1998, utili-

zando datos de 1998), encontró que la evaluación frecuente parecía ser contraproducente en el aprendizaje de contenidos cívicos por los estudiantes. Las clases donde se estudiaban tópicos cívicos y donde se incluía la participación en el juego de roles sobre elecciones o en juicios simulados, parecían tener un efecto positivo.

Un estudio en Australia con 1.000 estudiantes profundizó en la comprensión política planteando preguntas a las que los estudiantes debían escribir respuestas (Doig, Piper, Mellor & Masters, 1993/94). Los tópicos incluían el significado y origen de las leyes, el proceso electoral, influencias en las decisiones políticas, procesos de promulgación y aplicación de las decisiones parlamentarias, y el significado de la democracia. Cada respuesta se calificó como si estuviera en uno de varios niveles que iban desde simplista, vaga o confusa, hasta sofisticada y compleja (incluyendo la habilidad para aplicar principios). Se encontró que el estudiante promedio era capaz de 'reconocer aspectos claves de la democracia en forma generalizada'. En promedio, los estudiantes del año 9 tuvieron calificaciones más altas que los del año 5. Las niñas del año 5 tuvieron calificaciones más altas que los niños, pero no hubo diferencias significativas de género entre los estudiantes mayores.

Para una revisión más completa de los estudios en esta área, ver Torney-Purta, Hahn & Amadeo (2001).

EL CONOCIMIENTO CÍVICO EN EL INSTRUMENTO IEA 1999: CÓMO SE MIDIÓ

La prueba de conocimiento cívico de la IEA consta de 38 ítems, 25 de los cuales se refieren al conocimiento de contenidos (Tipo 1) y 13 a habilidades de interpretación (Tipo 2). A todos los ítems se les dio un formato de selección múltiple, y las respuestas del estudiante se codificaron como correctas o incorrectas. Los ítems cubren un amplio rango de áreas de contenido seleccionadas de un conjunto mucho más grande de ítems de prueba después de un intenso piloto (ver Capítulo 2). En la versión final de la prueba, el promedio internacional de respuestas correctas fue de 64 por ciento, lo cual indica que para la mayoría de los estudiantes, la prueba estuvo lejos de ser demasiado difícil. Los resultados de las escalas Rasch, lo mismo que las estadísticas clásicas de ítems (Apéndice Tabla C.1 y C.2) muestran que la prueba tiene características satisfactorias; por ejemplo, los coeficientes alfa son por lo menos .85 en todos los países. En el informe técnico (Lehmann *et al.*, próximo a publicarse) se presentarán mayores detalles.

ITEMS DE LA MUESTRA Y SUS RESULTADOS

Para dar una noción de lo que se midió con la prueba, se presentan y se discuten brevemente aquí cinco problemas (Figuras 3.1 a – e).

El primer ejemplo (Figura 3.1a; ver también el ejemplo 3 de la Figura 3.2) es un típico ítem del Tipo 1. Requiere que los respondientes demuestren conocimiento del contenido, para identificar una práctica que ‘muy probablemente hace que a un gobierno se le llame no democrático’. La Figura 3.1a muestra la pregunta y las cuatro respuestas entre las cuales el estudiante tenía que escoger. Entre estas cuatro respuestas, la primera (A: ‘A la gente se le impide criticar al gobierno’) es la respuesta correcta. Los porcentajes de res-

puestas correctas oscilan entre 36 y 73 por ciento. El promedio de respuestas correctas a través de todos los países (pesado de igual manera) es de 53 por ciento. Si se compara esta media internacional con el porcentaje general de respuestas correctas en la prueba (64 por ciento), es claro que el ítem es relativamente difícil, aunque ciertamente, al alcance de la mayoría de los estudiantes. La respuesta correcta requiere una base de conocimiento confiable en cuanto a las propiedades de los gobiernos democráticos y la habilidad de aplicar ese conocimiento al caso opuesto ('gobierno no democrático').

El segundo ejemplo (Figura 3.1 b; ejemplo 5 de la Figura 3.2) es un ítem del Tipo 2, que intenta medir las habilidades para la interpretación de materiales relacionados con la cívica. La Figura 3.1b muestra cómo se presentó el ítem. Hay una caricatura que muestra a alguien borrando las palabras de un libro, presumiblemente sobre la historia de una nación, como lo sugieren una bandera y la palabra 'historia'. A los estudiantes se les preguntó sobre el mensaje o punto principal de esta caricatura y tenían que seleccionar la respuesta correcta (A: 'Los textos de historia algunas veces se cambian para evitar mencionar eventos problemáticos del pasado'). La distribución de las respuestas correctas a través de los países va desde 26 hasta 79 por ciento. La media internacional de 57 por ciento de respuestas correctas muestra que este ítem es menos difícil para los estudiantes que el ejemplo anterior, aunque es un poco más difícil que el promedio de la prueba. La tarea se relaciona con el dominio de identidad nacional y relaciones internacionales, y requiere la habilidad para interpretar o comprender el mensaje que el caricaturista ha intentado comunicar.

El tercer ejemplo (Figura 3. c; ejemplo 6 en la Figura 3.2) también es un ítem del Tipo 2, que en este caso se refiere a las instituciones y prácticas de la democracia. Aquí se les pidió a los estudiantes que interpretaran un volante

electoral dirigido en contra de un partido imaginario (presumiblemente en el poder) e indicaran qué grupo político probablemente lo había emitido. La respuesta correcta es B ('un partido o grupo en oposición al Partido Plata'). La proporción más baja de respuestas correctas que se encontró en todos los países es de 40 por ciento, y la más alta, de 85 por ciento. El promedio internacional es de 65 por ciento. Así, el ítem es un poco más fácil que el promedio internacional de la prueba en general. Hay varias claves que sugieren la solución correcta, aunque la interpretación de algunas de ellas requiere inferencias bastante complejas en cuanto a los métodos de tributación y los gastos del gobierno. La última línea del volante ('Vote por el Partido Oro') no es ambigua y claramente señala su origen. Como tal, la tarea interpretativa es principalmente identificar las supuestas consecuencias económicas negativas de las políticas fiscales del Partido Plata y reconocer que tales argumentos solamente podrían venir de un grupo de oposición.

El cuarto ejemplo (Figura 3.1d; ejemplo 7 de la Figura 3.2) es un ítem del Tipo 1, dirigido al conocimiento de contenidos relacionados con la cívica, más específicamente, al conocimiento sobre los derechos y deberes de los ciudadanos en un país democrático. Los estudiantes podían escoger entre cuatro razones que justificaban 'la libertad de asociación'. La respuesta correcta era C ('Tener muchas organizaciones para que la gente se asocie es importante, porque ofrece "oportunidades para expresar puntos de vista diferentes"'). Los porcentajes nacionales de respuestas correctas van desde 46 hasta 82 por ciento. Con una media internacional de 69 por ciento correcto, este ítem está claramente entre los más fáciles de la prueba. Exige un conocimiento básico, o quizá, alguna recordación de la experiencia relacionada con la política, para desechar las respuestas incorrectas y seleccionar la correcta.

El quinto ejemplo (Figura 3.1e; ejemplo 8 en la Figura 3.2) es otro ítem del Tipo 1, esta vez relacionado con las instituciones y prácticas de una democracia. En este ítem se presentaron cuatro funciones potenciales de un sistema político con más de un partido. Los estudiantes tenían que seleccionar la correcta (A: 'Representar diferentes opiniones [intereses] en la legislatura nacional'). La tarea resultó ser bastante fácil, con un porcentaje internacional correcto promedio de 75 y un rango a través de los países, de 54 a 88 por ciento. En términos de sus exigencias cognitivas, este ítem es muy similar al ejemplo anterior, es decir, se necesita una cierta cantidad de conocimiento político y / o de experiencia relacionada con la política, para identificar la respuesta correcta. Algunos podrían alegar que la opción B ('Limitar la corrupción política') no es completamente incorrecta. Sin embargo, los estudiantes que generalmente se desempeñaron bien en la prueba, compartieron la convicción de que la función de los partidos de representar diferentes opiniones o intereses se refiere a un papel más fundamental, y es la selección más adecuada.

En el Apéndice A (Figuras A.1a–c) se presentan otros tres ejemplos de ítems de la prueba IEA. Su intención es ilustrar más la clase de preguntas y exigencias cognitivas que se presentan. La Tabla A.1 del Apéndice A presenta una lista de las categorías de los dominios y enunciados cortos para todos los ítems contenidos en la prueba, junto con el porcentaje de respuestas correctas (medias internacionales).

VALORACIÓN DE LAS DIFICULTADES DE LOS ÍTEMS Y LAS HABILIDADES DE LOS ESTUDIANTES

Los ítems de una prueba siempre se pueden clasificar de acuerdo con el respectivo porcentaje de respuestas correctas, siendo los más fáciles aquellos con el porcentaje más alto de respuestas correctas y los más difíciles

aquellos con el porcentaje más bajo. Sin embargo, estos porcentajes no son las medidas de dificultad más informativas, puesto que no tienen en cuenta los niveles de habilidad de quienes responden el ítem correctamente. De igual manera, 'el porcentaje correcto' (o la suma de las respuestas correctas) no es una medida muy buena de la habilidad del estudiante, porque asume implícitamente que todos los ítems son igualmente difíciles.

Cuando se cumplen ciertos supuestos, es posible aplicar técnicas de escalas modernas para llegar a una escala intervalo en la cual se pueden proyectar al mismo tiempo tanto la dificultad del ítem como la habilidad del estudiante. La más importante de estas condiciones es que un estudiante con una habilidad determinada de esta manera resuelva —*con un nivel de éxito definido o razonable*— todos los ítems con dificultades hasta su nivel de habilidad y no resuelva la mayoría de los ítems más difíciles. Siguiendo el ejemplo del Tercer Estudio de Matemáticas y Ciencias (TIMSS), en el presente estudio seleccionamos una probabilidad de .65 para representar este nivel de éxito definido. Debido a que la valoración simultánea de las habilidades de los estudiantes y las dificultades de los ítems se basa en funciones de probabilidad, este método algunas veces se denomina 'probabilístico'. El término más ampliamente utilizado es 'Teoría de Respuesta a Ítems' o 'IRT' (ver, por ejemplo, Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991). Nosotros utilizamos uno de sus modelos (el llamado modelo de parámetros que produce valoraciones de máxima probabilidad) para las escalas de los 38 ítems cognitivos de la prueba, después de haber establecido que los supuestos subyacentes requeridos eran válidos empíricamente. Como este modelo deja a los investigadores en libertad par seleccionar la media y la desviación estándar para la métrica que se va a utilizar, nosotros establecimos la media internacional de la escala para conocimiento cívico (y dos sub-escalas que se discutirán más adelante) en 100, con una desviación estándar de 20.

Las valoraciones de la dificultad de los ítems que se produjeron al usar un modelo IRT nos permitieron demostrar el significado sustantivo de los ítems en el contexto de la prueba como un todo. La Figura 3.2 proporciona un ‘mapa de dificultad de los ítems’ que ilustra la relación entre los niveles de desempeño en ítems específicos y la calificación de la prueba internacional de conocimiento tal como se definió.

En esta figura, los ejemplos de ítems (incluyendo los que aparecen en el Apéndice A) se ubican en la escala —la barra gris de la mitad— en el punto en el cual un estudiante con la respectiva habilidad tiene una probabilidad de .65 de dar la respuesta correcta. Por ejemplo, un estudiante con una calificación de escala de por lo menos 106 en la escala de conocimiento cívico, tiene una oportunidad de dos entre tres o mejor, para identificar correctamente lo que hace que un gobierno sea no-democrático (ejemplo de ítem 3). De manera similar, los estudiantes con calificaciones de escala inferiores a 97, tendrán menos del 65 por ciento de oportunidad de identificar correctamente el origen del volante electoral imaginario (ejemplo de ítem 6).¹

1 La relación entre el valor de la escala del ítem (parámetro de dificultad) y el porcentaje de respuestas correctas no es tan directa como aparece aquí. Así, la idea de que un estudiante con una calificación de escala de 106 tiene un .65 por ciento de oportunidad de tener una calificación correcta en el ejemplo de ítem 3, parece estar en conflicto con el hecho de que la calificación media de escala en Estados Unidos es 106, siendo el porcentaje correcto de 53, no de 65. De igual manera, en el ejemplo de ítem 5, la calificación media de escala en Australia es 102, con un porcentaje correcto de 75, no de 65. Razones para esta discrepancia se pueden encontrar en las propiedades de distribución, las interacciones menores de ítem por país, y el hecho de que las valoraciones de parámetros se basan en una matriz completa de respuestas que incluye desviaciones locales del modelo de supuestos.

Habíamos determinado que el nivel de probabilidad de .65 que relaciona las dificultades de los ítems y las habilidades de los estudiantes se debía establecer como una característica formal de la métrica utilizada. Sin embargo, positivamente consideramos que esta es una interpretación apropiada del término algo vago ‘nivel razonable de éxito’. Esto refleja nuestra intención de tener en cuenta las expectativas de conocimiento con una oportunidad superior al 50 por ciento, aunque este nivel aún está por debajo de lo que algunos podrían denominar dominio de la materia.

La Figura 3.2 también muestra, para cada ejemplo de ítem, el promedio internacional de respuestas correctas. Para la prueba como un todo, incluyendo los ítems que no se ilustran aquí, los porcentajes de respuestas correctas están entre el 35 por ciento para el ítem más difícil de la prueba y el 85 por ciento para el más fácil. Los respectivos parámetros de dificultad, o valores de escala, son 77 para el ítem más fácil y 121 para el más difícil. Por tanto, es posible que la prueba cubra un rango muy amplio de dificultades y de habilidades de los estudiantes. La Tabla A.1 del Apéndice A contiene también los parámetros de dificultad para cada ítem. De esta manera es posible ver cómo se distribuyen las dificultades de los ítems a través de los dominios de contenido.

Un punto crucial en la selección de ítems fue asegurarnos de que las dificultades de los ítems, y consecuentemente las habilidades estimadas de los estudiantes, fueran verdaderamente comparables entre los países. Habíamos anticipado que este supuesto sería difícil de cumplir, es decir, que ocurriría el ‘funcionamiento diferencial de los ítems’ o la ‘interacción ítem por país’. Este es el caso cuando un ítem de un cierto nivel de dificultad es relativamente más fácil o más difícil para todos los estudiantes de un país de lo que se esperaría con base en la media general de ese país. Los diferentes currículos de educación cívica o las diferencias en el contexto histórico y po-

lítico pueden causar tales desviaciones en el patrón de respuestas de un país con respecto a los hallazgos internacionales. Aunque hubo 1.064 pares de ítems por país (38 ítems para cada uno de los 28 países), solamente ocho de estos mostraron una clara interacción de ítem por país. Debido a que fueron tan pocos, decidimos no revalorar ('mantener a flote') los parámetros de dificultad de los ítems para los países interesados, sino confiar en el hecho de que los efectos de la interacción dentro de un país ascienden a cero.

Otro problema potencial fue que, en un país en particular, algunos ítems podían no discriminar bien entre estudiantes de logro alto y bajo. Esto sucede cuando muchos estudiantes capaces en ese país no seleccionan la respuesta correcta, o cuando muchos estudiantes débiles sí la seleccionan ('inadecuación de ítems'). De nuevo, encontramos que estas desviaciones de las características de la prueba internacional fueron raras: Encontramos 33 casos entre los 1.064. Sin embargo, para garantizar la total comparabilidad internacional, consideramos adecuado excluir los ítems desajustados en todos los países del análisis final de calificaciones y tratarlos estadísticamente como si no hubieran sido administrados. Por esta razón revaloramos todos los parámetros, teniendo en cuenta estos casos. En ningún caso la calificación de conocimiento cívico de un país se basa en menos de 35 entre 38 ítems disponibles, y en ningún caso penalizamos implícitamente a un país por no ser calificado sobre el conjunto completo de 38 ítems. Para mayores detalles, ver el informe técnico (Lehmann *et al.*, próximo a publicarse).

En general, el análisis cuidadoso nos mostró que era posible construir una prueba internacional significativa, confiable y válida del conocimiento de los estudiantes sobre instituciones, principios y procesos democráticos, y tópicos relacionados, que tuviera un alto grado de comparabilidad entre los países.

EL CONOCIMIENTO CÍVICO A TRAVÉS DE LOS PAÍSES

La Figura 3.3 presenta un resumen de los resultados de la prueba internacional de conocimiento cívico para todos los países participantes. Para ayudar a la interpretación de estos resultados, agregamos en la figura la fecha de la prueba, el grado evaluado y el promedio de edad de los estudiantes. Para algunos países, los lectores también deben tener en cuenta la información específica contenida en las notas de pie de página y en el desarrollo completo que se presenta en el Capítulo 2.

Con base en la técnica de escalas que acabamos de explicar, la tabla dentro de la Figura 3.3 contiene la calificación promedio de la prueba y el error estándar de la muestra para cada país participante. Se incluye la media internacional de la distribución (con base en las 28 muestras nacionales pesadas de igual manera) y su error estándar, para dar una orientación para que cada país se compare a sí mismo con el promedio internacional. De esta manera la tabla indica qué países difieren significativamente (después de la corrección por comparaciones múltiples) del promedio internacional.

Diez países tienen calificaciones promedio significativamente más altas y ocho países tienen promedios significativamente más bajos que la media internacional. Los diez países restantes pertenecen a un grupo medio con medias nacionales que no difieren significativamente del promedio internacional. En su mayor parte, las diferencias entre los países dentro de los tres grupos principales no son significativas.

Polonia, la República Checa y la República Eslovaca, tres países post-comunistas de Europa Central y Oriental, pertenecen al grupo superior. Otros países en este grupo son dos países hablantes de griego Grecia y

Chipre, Estados Unidos, Italia y dos países nórdicos (Finlandia y Noruega). Los estudiantes de Hong Kong también se desempeñan significativamente mejor que el promedio internacional.

En el grupo de países con medias significativamente por debajo del promedio, solamente Portugal y Bélgica Francesa están en Europa Occidental, y ambos evaluaron a estudiantes muy jóvenes. Rumania y los tres países bálticos, Estonia, Latvia y Lituania, tienen calificaciones promedio entre 92 y 94. Chile y Colombia, los dos países latinoamericanos del estudio, tienen el promedio más bajo (88 y 86 respectivamente). Aquí, el 75 por ciento de los estudiantes tienen calificaciones por debajo del promedio internacional.

Una mirada más cercana a estos promedios revela la necesidad de considerar las diferencias en la edad promedio. A nivel de los países, el promedio nacional de conocimiento cívico se correlaciona con la edad promedio de la muestra ($r = .37$). Así, los países con una muestra de mayor edad tienen una ventaja sobre los que evaluaron estudiantes más jóvenes. Aunque sería posible adaptar los promedios nacionales de conocimiento en cuanto a diferencias en la edad promedio (sobre el supuesto de igual crecimiento con la edad a través de los países), este ajuste cambia relativamente poco el orden de posición de los países: la correlación entre las medias de los países ajustadas y no ajustadas es $r = .92$.² El tema de la edad y el crecimiento se explorará con más detenimiento en un futuro informe.

Está más allá del alcance del presente volumen tratar de explicar las diferencias de estos países. Sin embargo, además de la edad promedio de la

² El procedimiento de ajuste da una medida gruesa de crecimiento anual en conocimiento cívico que está en el orden de 40 por ciento de una desviación estándar internacional y por tanto está casi en armonía con la diferencia encontrada entre las dos muestras portuguesas (ver Figura 3.3 , pie de página 5).

muestra, se pueden mostrar otros factores correlacionados, como la situación económica (producto interno bruto per capita, $r = .32$, o el nivel general de alfabetismo, $r = .26$; Ver Tablas 1.1 y 1.2). Pero una vez más, estos hallazgos se deben tomar principalmente como evidencia de que se necesitan análisis más profundos, tanto en el nivel internacional como en el nacional con respecto a los procesos individuales y del nivel del aula.

La representación gráfica al lado derecho de la Figura 3.3 muestra la distribución del conocimiento cívico en el grado evaluado para cada país. Se muestra la calificación cognitiva para la media lo mismo que para los percentiles 5^o, 25^o, 75^o y 95^o. Cada punto de percentil indica el porcentaje de los que se desempeñan por debajo y por encima de la respectiva calificación. Para dar un ejemplo, el 25 por ciento de los estudiantes se desempeñan por debajo y por encima de la calificación marcada por el percentil 25^o. El 75 por ciento han obtenido un resultado por encima de la calificación correspondiente. Las cajas oscuras en el centro de cada distribución indican las medias de los países y sus 95 por ciento de intervalo de seguridad (media \pm dos errores estándar de la muestra). Para un método que da significado sustantivo a estos percentiles, ver el Panel 3.2).

La variación de medias entre los países da más información sobre las características de esta área. Veinticinco de los 28 países difieren del promedio internacional por menos de la mitad de una desviación estándar. Las excepciones son Polonia, con la calificación nacional promedio más alta de 11, y Chile y Colombia, con calificaciones medias por debajo de 90. Este rango se puede comparar con los resultados de otros estudios internacionales sobre logro educativo. Primero, es similar al del Estudio de Alfabetismo en Lectura de la IEA (Elley, 1994). Quince de los 28 países participantes en el Estudio de Educación Cívica participaron también en ese estudio. El rango entre los países con la posición más alta y la más baja fue .79 de una desviación es-

tándar internacional, comparado con .70 en el presente estudio. Segundo, 22 de los 28 países también participaron en el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (Beaton, Mullis, Martín, González, Kelly & Smith, 1996). Entre estos países, las medias nacionales para el logro matemático fueron diferentes por 1.79 desviaciones estándar entre el país de logro más alto y el de logro más bajo (y hasta por 1.10 desviaciones estándar si se excluyera el caso especial de Colombia). Una de las razones para esta diferencia entre el Estudio de Alfabetismo en Lectura y el Estudio de Educación Cívica por una parte y TIMSS por la otra, puede ser que la lectura (a la edad de 14) y el conocimiento cívico están menos estrechamente asociados al currículo y a la instrucción que las matemáticas.

PANEL 3.2 Cómo interpretar los resultados de la distribución internacional del conocimiento cívico

Es informativo atribuir un significado sustantivo a las características de la distribución, tales como las medias y percentiles, relacionándolos con los parámetros de dificultad de los ítems. Estos se indican en los ejemplos de ítems que se presentan y en la revisión de los ítems presentada en la Tabla A.1, Apéndice A. Este procedimiento se puede realizar separadamente para cada país. Lo que sigue ofrece una demostración de este modo de interpretación de los resultados para el archivo internacional que ha sido pesado.

El 5^o percentil en la muestra internacional corresponde al valor de escala de 71, el cual es más bajo que el parámetro de dificultad de ítems del ítem más fácil de la prueba. Este es el ítem 16, valor de escala 77, el cual pertenece al dominio de identidad nacional y relaciones internacionales y pide a los estudiantes identificar el propósito principal de las Naciones Unidas (Tabla A.1, Apéndice A). Entonces, la probabilidad de que los estudiantes

de logro más bajo —a nivel internacional— respondan correctamente a esta tarea, es menor de .65. En contraste, la probabilidad de que algunos estudiantes entre el 5 por ciento más bajo en varios países (por ejemplo, Chipre, República Eslovaca y Finlandia) sean capaces de identificar el propósito principal de las Naciones Unidas con el ‘nivel razonable de éxito’ definido es .65 o mayor.

De manera semejante, el percentil 25^o de la distribución internacional de calificaciones, corresponde a un valor de escala de 85. Este valor se acerca al parámetro de dificultad de ítems (valor de escala 88) del quinto ejemplo que se presenta en el texto (Figura 3.1e) en el cual se les pidió a los estudiantes identificar la función de tener más de un partido político en un país democrático. Más del 75 por ciento de los estudiantes de los países participantes tienen una probabilidad de .65 o mayor, de ser capaces de responder correctamente este ítem, que se refiere a una de las características fundamentales de las democracias representativas. Se encontró que al 25 por ciento de los estudiantes de la muestra internacional les faltaba este nivel de conocimiento cívico, como lo muestra este ejemplo (y otros de igual dificultad). Otro ítem de este nivel de dificultad es, por ejemplo, el ítem 12, que pregunta quién debe gobernar en una democracia (Apéndice Tabla A.1).

La media internacional de 100 corresponde a un ítem que también pertenece al dominio de democracia y las características que la definen. Este es el ítem 14, que pide que los estudiantes evalúen las fortalezas y debilidades de los sistemas democráticos identificando el mensaje principal de una caricatura sobre diferencias de opinión en una democracia. El estudiante típico a través de los países tiene una oportunidad razonable (aproximadamente dos de tres) de responder correctamente a las tareas de este nivel de dificultad (Apéndice A, Tabla A.1).

El percentil 75^o, que separa el cuarto superior del 75 por ciento más bajo en la distribución, se encontró en un valor de escala de 112. Este nivel de dificultad excede los parámetros de dificultad de todos los ejemplos que se presentaron antes. El ítem 22, que pregunta sobre las funciones de las elecciones periódicas y que también fue usado por la IEA en 1971, es el que más se acerca, con un nivel de dificultad de 113. Así, un poco menos que uno de cuatro estudiantes de los países participantes fue capaz de responder correctamente —con el grado mínimo de probabilidad definido— a este ítem o a otros del mismo nivel de dificultad. En algunos países, más notoriamente en Polonia, la media nacional está casi al nivel del 75^o percentil internacional.

Finalmente, el percentil 95^o indica el límite más bajo de logro para el 5 por ciento superior en la distribución internacional de conocimiento cívico. Se encuentra en un valor de escala de 135, lo que implica que en este grupo superior internacional la probabilidad de éxito es más alta que .65 para todos los ítems de la prueba.³ Este umbral es alcanzado por los estudiantes de más alto logro en un buen número de países participantes (presentados aquí en el orden de las medias nacionales): República Eslovaca, República Checa, Australia, Hungría, Eslovenia, Dinamarca, Alemania, In-

3 Esta observación es compatible con el hecho de que el ítem más difícil de la prueba tiene un valor de escala de sólo 121. Si tomamos el caso de un estudiante que respondió todos los ítems correctamente, podemos ver que su nivel de habilidad es 'desconocido' (y por tanto fijado en algún valor pragmáticamente plausible), debido a que no había ítems lo suficientemente difíciles para facilitar una estimación de la dificultad en el nivel de probabilidad definido de .65. Igualmente, y con buenas razones matemáticas, los estudiantes con resultados casi perfectos en la prueba pueden recibir calificaciones muy por encima del parámetro de dificultad del ítem más difícil.

glaterra, Suecia y Bulgaria. Otro grupo de países donde el 5 por ciento superior de los estudiantes tuvieron aún más éxito en la prueba, incluye a Polonia, Finlandia, Chipre, Grecia, Hong Kong, Estados Unidos, Italia, Noruega y la Federación Rusa.

El diagrama de la Figura 3.3, por lo tanto, ofrece mucha más información que una simple clasificación de países por promedio nacional. Las propiedades distributivas para cada país se pueden y se deben estudiar, preferiblemente en estrecha relación con las estadísticas apropiadas (tales como los percentiles que se usaron aquí) y las características de los ítems de la prueba.

La Figura 3.4 proporciona una presentación visual de los promedios de los países, que muestra aquellos que difieren significativamente entre sí en el nivel de significación de 95 por ciento. Si seleccionamos un país y leemos a través de la tabla, podemos ver que los triángulos que señalan hacia arriba indican un promedio de desempeño significativamente más alto que el país que aparece en la lista de arriba, mientras que los triángulos que señalan hacia abajo señalan un promedio significativamente más bajo. Los puntos indican que los promedios de los dos países no difieren significativamente el uno del otro.⁴

Las diferencias en las cuales se basa esta tabla de comparación múltiple son en su mayoría más bien pequeñas entre países adyacentes. Por ejemplo, la

4 Todas las pruebas de significación ($p < .05$) se basan en el procedimiento Dunn Bonferroni para comparaciones múltiples, aplicado aquí a un país a la vez ($df = 27$). Las diferencias en las convenciones de aproximación utilizadas en diferentes paquetes estadísticos pueden dar como resultado pequeñas inconsistencias.

media nacional de Polonia, donde los estudiantes tienen el promedio más alto de todos los países participantes, no difiere significativamente de los siguientes siete países. El promedio colombiano no difiere significativamente del de Chile, pero sí de las medias de todos los demás países. Dado que los errores de la muestra no son idénticos en todos los países, es posible que en algunos casos una diferencia aparentemente pequeña sea estadísticamente significativa mientras que una grande no lo sea.

No hay un patrón obvio en la distribución de las calificaciones medias nacionales en la escala de conocimiento cívico. Los países de Europa Occidental, Norte América y los países post-comunistas se encuentran en el grupo superior de países. Los dos países latinoamericanos y los países bálticos, lo mismo que Rumania, tienen medias nacionales similares en la prueba de conocimiento cívico de la IEA. Ya hemos dicho que es probable que muchos factores estén involucrados en el surgimiento de diferencias entre países, aún en el nivel de los indicadores nacionales agregados.

DISTINCIÓN ENTRE EL CONOCIMIENTO DE CONTENIDOS Y LAS HABILIDADES INTERPRETATIVAS

Como se mostró antes, la prueba IEA se diseñó de manera que incluyera dos tipos diferentes de ítems: Tipo 1, que explora el conocimiento de contenidos por parte de los estudiantes; y Tipo 2, que mide sus habilidades para interpretar materiales relacionados con la cívica (caricaturas, volantes, descripciones de problemas) incorporando también su habilidad para distinguir entre hechos y opiniones. El análisis anterior también aclara que una representación unidimensional de los patrones de respuesta de los estudiantes es una forma psicométricamente acertada y significativa de presentar los hallazgos. En este análisis, a cada estudiante simplemente se le asigna una calificación total de conocimiento cívico, y de estas calificaciones se derivan

las medias nacionales sobre las cuales se informa, y las distribuciones presentadas en la última sección.

Aunque este método es completamente defendible, fue interesante investigar si la distinción entre los dos tipos de ítems formaría un mapa de los patrones de respuesta de los estudiantes de manera más apropiada. ¿Podría haber sido posible derivar una sub-calificación para el conocimiento de contenidos y para las habilidades de interpretación de materiales relacionados con la cívica, que permitiera introspecciones adicionales? Para averiguar la estructura dimensional de la prueba IEA bajo el supuesto de que se podían distinguir dos dimensiones (correspondientes a conocimiento de contenidos y habilidades interpretativas), aplicamos análisis de factores confirmatorios (CFA). Estos se basaron en una muestra de calibración de 500 estudiantes seleccionados al azar por país. Como contraste al modelo de una dimensión con todos los 38 ítems en un solo factor, valoramos un segundo modelo que asignaba los 25 ítems Tipo 1 a un factor (conocimiento de contenidos) y los 13 ítems restantes a un segundo factor (habilidades interpretativas).⁵

La Figura 3.5 muestra una representación gráfica de la estructura de dos factores y los resultados de una comparación de la adecuación del modelo con la solución de un factor. El diagrama incluye la correlación de factores entre los dos constructos latentes 'conocimiento de contenidos' y 'habilidades de interpretación', lo mismo que la carga de factores para cada ítem y la proporción (no explicada) de errores. La varianza de los ítems explicados por las dimensiones latentes va desde 17 hasta 53 por ciento.

⁵ Debido a que todos los ítems considerados tienen claves asignadas de manera dicotómica (respuestas correctas contra incorrectas), seleccionamos un método conservador. Valoramos los dos modelos de acuerdo con el algoritmo de 'valoración pesada de los cuadrados mínimos' (WLE), usando una matriz de correlaciones tetracóricas y una matriz de pesos de covarianza asintótica (ver Jöreskog, 1990).

Ambos modelos muestran buenas propiedades estadísticas, pero la solución de dos factores que se muestra gráficamente tiene una adecuación de modelo relativamente mejor que la solución de un factor. La diferencia en la estadística chi-cuadrado es 604, con un grado de libertad, que es altamente significativo.⁶ Sin embargo, los dos factores se correlacionan estrechamente entre sí ($r = .91$), lo que indica que las dos habilidades —‘conocimiento de contenidos’ y ‘habilidades de interpretación’— se refieren a aspectos muy similares pero no idénticos, del desempeño de los estudiantes. Aunque es verdad que probablemente los estudiantes que saben mucho sobre el contenido relacionado con la cívica también tienen habilidades muy desarrolladas para la interpretación de materiales relacionados con ella, esto no siempre sucede. También es posible que ocurran diferencias sistemáticas entre los grupos de estudiantes y aún de países. Con base en estos resultados, decidimos presentar, además de la calificación cognitiva total sobre *conocimiento cívico*, los hallazgos basados en las dos sub-escalas componentes *conocimiento de contenidos* y *habilidades para la interpretación de información relacionada con la cívica*.

En la Figura 3.6 hemos clasificado otra vez los países participantes en orden de logro promedio en el conocimiento cívico (calificación total), pero también hemos dado las medias para las sub-escalas de conocimiento de contenidos y habilidades de interpretación. Todas las tres escalas son escalas Rasch de un parámetro, y todas tres han sido adaptadas a una media internacional de 100 y una desviación estándar internacional de 20. No asumimos que una de las sub-escalas se refiera a habilidades más complejas o superiores que la

⁶ Sin embargo, en vista del gran tamaño de la muestra de 14.000 estudiantes (500 estudiantes de cada país participante seleccionados al azar), la interpretación de la estadística chi-cuadrado generalmente es problemática porque aún las pequeñas diferencias tienden a ser significativas.

otra. Por el contrario: en reconocimiento del hecho de que las propiedades de una escala siempre dependen de la selección específica de los ítems utilizados, nuestra creencia subyacente es que no hay una manera significativa de comparar directamente las calificaciones de una de las sub-escalas con las de la otra. Sin embargo, dado que los estudiantes que tomaron los ítems de las dos sub-escalas eran idénticos, tiene sentido comparar el desempeño de los países en las dos sub-escalas, *relativas a las respectivas medias internacionales*. En un sentido, este análisis es igual a investigar el funcionamiento diferencial de dos grupos de ítems que se puede considerar que miden dos aspectos diferentes del conocimiento cívico.

La Figura 3.6 demuestra que los resultados de las dos sub-escalas sí varían algo dentro de los países. En 26 países (las excepciones son Dinamarca y Alemania), el promedio de la sub-calificación de los contenidos o de las habilidades está significativamente por encima o por debajo de la media internacional. En contraste, la calificación del conocimiento cívico total revela que 18 de los países están por encima o por debajo de la media internacional. Esto sugiere que examinar dos sub-calificaciones en vez de una sola calificación de conocimiento cívico, sí contribuye a la comprensión de las fortalezas y debilidades del conocimiento cívico desarrollado en los países participantes.

En cinco países —Australia, Inglaterra, Suecia, Suiza y Estados Unidos— en relación con las medias de las sub-escalas, es más probable que los ítems que pertenecen a la dimensión de las habilidades sean respondidos correctamente, que los de la dimensión de los contenidos. En dos países, Polonia y la Federación Rusa, el desempeño relativo en los ítems de contenido es mejor que en los ítems de habilidades.

Una vez más, estos hallazgos dependen en gran medida de los ítems específicos de las respectivas sub-escalas y por lo tanto solamente se pueden interpretar como pertenecientes a la posición *relativa* de los países en las dos sub-escalas. No obstante, es interesante que en algunos países los estudiantes han adquirido su conocimiento de contenidos y habilidades interpretativas diferencialmente. En ausencia de una explicación obvia, es muy importante investigar estos patrones sistemáticamente en análisis futuros y relacionar los resultados con los hallazgos de la Fase 1 (Torney-Purta, Schwille & Amadeo, 1999; Steiner-Khamsi, Torney-Purta & Schwille, próximo a publicarse).

DIFERENCIAS DE GÉNERO EN EL CONOCIMIENTO CÍVICO

La mayoría de las investigaciones anteriores han mostrado diferencias de género con respecto al desempeño cognitivo de los estudiantes en esta área. En particular, de acuerdo con los estudios realizados hace una década o más, los niños obtuvieron calificaciones más altas en pruebas de conocimiento cívico que las niñas. En el primer Estudio de Educación Cívica IEA (1971), el género tuvo un efecto significativo en el logro cognitivo entre los estudiantes de 14 años en cuatro de ocho países, y estas diferencias de género se hicieron más notorias entre estudiantes de mayor edad, donde los niños consistentemente sobrepasaron en calificaciones a las niñas (Torney *et al.*, 1975, p. 148). La mayoría de los estudios nacionales tienen resultados similares en diferentes pruebas que miden el conocimiento político (ver Panel 3.1)

La Figura 3.7 muestra las diferencias de género en el conocimiento cívico para todos los 28 países del presente estudio. Después de corregir por comparaciones múltiples, no encontramos diferencias significativas estadística-

mente en 27 de los 28 países.⁷ La excepción es Eslovenia, donde las niñas se desempeñan mejor que los niños.

Estos hallazgos sugieren que por lo menos en una comparación simple entre los estudiantes de 14 años de la mayoría de los países, el conocimiento de contenidos políticos y las habilidades para interpretar la comunicación política no se relacionan con el género y que el dominio anteriormente encontrado de los niños en esta área, aún a la edad de 14, ha disminuido grandemente. Sin embargo, esta interpretación necesita alguna modificación cuando se consideran otras variables. En el Capítulo 8 se dirá algo más acerca de este tópico.

RECURSOS DE LECTURA EN EL HOGAR Y CONOCIMIENTO CÍVICO

la investigación anterior consistentemente ha mostrado que los antecedentes sociales de los estudiantes son importantes en el fomento del conocimiento cívico. Los estudiantes de familias menos ricas y menos educadas tienen menos conocimientos en esta área que los de padres más ricos y educados. En el primer Estudio de Educación Cívica IEA, el estatus social fue un predictor consistentemente positivo para la calificación de la prueba cognitiva en todos los países participantes (Torney *et al.*, 1975).

En los estudios internacionales es muy difícil encontrar indicadores comparables para los antecedentes sociales de las familias. El estatus social se define de manera diferente en los países, y generalmente no es práctico medirlo preguntando a los estudiantes de 14 años sobre la ocupación de sus

⁷ Las comparaciones dentro de un solo país que no se corrigen de esta manera, pueden mostrar una diferencia significativa.

padres o los ingresos de la familia. El Cuestionario de Antecedentes de los Estudiantes del presente estudio incluyó preguntas a los estudiantes sobre el nivel educativo del padre y de la madre, pero la validez de este indicador tampoco es indiscutible. Los estudiantes de esta edad algunas veces no conocen el nivel educativo de sus padres: en algunos de los países participantes, más del 20 por ciento de los estudiantes no respondió esta pregunta. Otro problema serio es que la estructura diferente de los sistemas educativos en los países puede poner en peligro la comparabilidad de los niveles educativos.

Por esta razón, decidimos usar el número de libros en la casa como indicador de los antecedentes sociales de los estudiantes. Esta variable ha sido usada en anteriores estudios internacionales de logro educativo y ha demostrado ser un predictor muy consistente de este aspecto (ver, por ejemplo, los informes de TIMSS, Beaton *et al.*, 1996). El número de libros en la casa se puede interpretar como representante del énfasis que se le da a la educación, los recursos disponibles para adquirir y apoyar la lectura y, en términos más generales, el apoyo académico que un estudiante encuentra en su familia.

La Tabla 3.1 muestra que los recursos de lectura en la casa se relacionan de manera muy consistente con la calificación de conocimiento cívico. La inspección de Etas cuadrados —una medida de la proporción de varianza en las calificaciones de conocimiento (dependiente) atribuible a la variable (independiente) ‘número de libros en la casa’— revela que en todos excepto uno de los países (Hong Kong) los recursos de lectura en la casa explican más del 5 por ciento de la varianza en las calificaciones de la prueba. El efecto más fuerte de 12 por ciento y más, se encuentra en Chile, Inglaterra, Alemania, Hungría y Estados Unidos. En la gran mayoría de los países,

mientras más libros los estudiantes informan que existen en la casa, mejor se desempeñan en la prueba de conocimiento cívico.

Es necesario observar que hay diferencias sustanciales en el informe de los estudiantes acerca de los recursos de lectura en la casa, a través de los países. Mientras que en la mayoría de los países europeos, Australia y Estados Unidos, menos del 10 por ciento de los estudiantes informan ninguno o muy pocos libros en la casa, en Chile, Colombia y Hong Kong esto es así casi en una tercera parte. En Portugal y Rumania, una quinta parte de los estudiantes cae en esta categoría. En Chile, Colombia y Rumania, este hallazgo coincide con el hecho de que las calificaciones generales promedio de la prueba están considerablemente por debajo de la media internacional. Como tal, el bajo nivel de los recursos de lectura en la casa en estos países puede ser una razón, entre otras, para el desempeño relativamente bajo en la prueba, por lo menos en comparación con otros países de este estudio. Podríamos recordar que la relación estadística entre el porcentaje de alfabetismo nacional y el desempeño promedio de los estudiantes en la prueba de conocimiento cívico, sugiere un efecto similar.

Sin embargo, Hong Kong muestra un patrón muy diferente. El conocimiento cívico no aumenta significativamente con los recursos de lectura en la casa: la mayoría de los estudiantes informan un número bajo de libros en la casa, y la calificación general en la prueba está por encima del promedio internacional, un patrón que es paralelo a los hallazgos de TIMSS (Beaton *et al.*, 1996). Por el contrario, los estudiantes de algunos países, por ejemplo, Bélgica (francesa) y los países Bálticos, informan un número relativamente alto de libros en sus casas, pero su desempeño promedio en la prueba de conocimiento cívico está por debajo de la media internacional. Estas excepciones demuestran una vez más la necesidad de investigaciones más específicas,

que vayan más allá de las tendencias generales que aparecen en este primer volumen internacional.

RESUMEN

El análisis de las respuestas a la prueba IEA de conocimiento cívico presentado en este capítulo, muestra que los estudiantes varían en su conocimiento cívico (y en las sub-calificaciones que distinguen entre conocimiento de contenidos y habilidades interpretativas). Las diferencias entre los países son más pequeñas que en materias escolares como matemáticas, donde es probable que la adquisición de habilidades dependa más de la instrucción recibida, y son relativamente similares a las de estudios de alfabetismo en lectura. La mayoría de los estudiantes de los países participantes presentan evidencia de una base de conocimiento de contenidos bastante adecuada cuando se les pregunta acerca de las nociones básicas de democracia y ciudadanía. Sin embargo, el análisis también revela que en algunos países hay un grupo considerable de estudiantes cuyo conocimiento cívico está por debajo del nivel que se podría considerar como 'básico'. Al mismo tiempo, se debe observar que las preguntas de la prueba respondidas correctamente solamente por números relativamente pequeños de estudiantes son parte de lo que se podría requerir para realizar tareas cívicas tales como decidir entre candidatos con base en sus volantes electorales, comprender editoriales de periódicos y decidir si se asocian a organizaciones políticas con una ideología particular.

Las diferencias de género en el conocimiento cívico que eran prominentes en investigaciones anteriores no se manifiestan en los datos de este estudio. Como también lo han mostrado estudios más recientes, ya no parece que los niños tengan una ventaja clara sobre las niñas en su conocimiento de contenidos políticos y sus habilidades para interpretar materiales relaciona-

dos con la cívica. El problema se tratará de nuevo en el Capítulo 8, el cual considera los efectos potencialmente moderadores de otras variables.

Sin embargo, persisten las diferencias en conocimiento entre estudiantes a quienes se les han podido encontrar diferencias en los ambientes de aprendizaje en sus hogares. En otros estudios internacionales de logro, los recursos de lectura en la casa han estado estrechamente relacionados con los resultados de la prueba, y aquí también queda por verse cuánto de este efecto permanece si se investiga en conjunción con otros factores relacionados con el surgimiento del conocimiento cívico en estudiantes de 14 años.

Gráficos Capítulo Tres

Figura 3.1.a

Ejemplo de Ítem: Identificar un gobierno no-democrático

País	Respuestas correctas (en %)		Ejemplo 3 (Ítem # 17) Tipo 1: Conocimiento de Contenido
Australia	50	(1.3)	<p>¿Por cuál de las siguientes razones es más probable que un gobierno sea calificado de no democrático?</p> <p>A. Que no se le permita a la gente criticar al gobierno*</p> <p>B. Que los partidos políticos se critiquen unos a otros</p> <p>C. Que la gente tenga que pagar impuestos muy altos</p> <p>D. Que todos los ciudadanos tengan derecho a un empleo</p>
Bélgica francesa	51	(1.8)	
Bulgaria	53	(2.0)	
Chile	44	(1.3)	
Colombia	38	(1.9)	
Chipre	59	(1.3)	
Rep. Checa	60	(1.6)	
Dinamarca	46	(1.1)	
Inglaterra	45	(1.1)	
Estonia	39	(1.4)	
Finlandia	63	(1.3)	
Alemania	56	(1.2)	
Grecia	67	(1.2)	
Hong Kong	73	(1.3)	
Hungría	45	(1.2)	
Italia	63	(1.5)	
Latvia	36	(1.9)	
Lituania	44	(1.6)	
Noruega	57	(1.0)	
Polonia	65	(2.3)	
Portugal	55	(1.5)	
Rumania	42	(1.8)	
Rusia	57	(2.3)	
República Eslovaca	60	(1.6)	
Eslovenia	50	(1.3)	
Suecia	66	(1.6)	
Suiza	56	(1.6)	
Estados Unidos	53	(1.7)	
Muestra interna.	53	(0.3)	

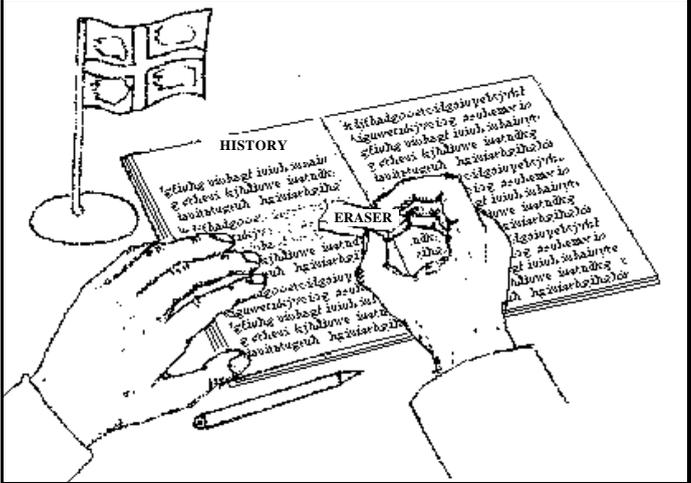
() Los errores estándar aparecen entre paréntesis.

* Respuesta correcta.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Figura 3.1.b

Ejemplo de Ítem: Esta es la manera como algunas veces se escriben los textos de historia

País	Respuestas correctas (en %)	Ejemplo 5 (Ítem #36) Tipo 2: Habilidad para interpretar
Australia	75 (1.2)	 <p data-bbox="683 1123 1385 1186">El mensaje o punto principal de esta caricatura es que los libros de texto de historia...</p> <p data-bbox="646 1249 1388 1522"> A. Algunos cambian los hechos para evitar mencionar eventos problemáticos del pasado* B. Deben ser más cortos si son para niños que los libros escritos para adultos C. Están llenos de información poco interesante D. Deberían escribirse en computador y no a mano </p>
Bélgica francesa	66 (2.1)	
Bulgaria	47 (2.3)	
Chile	49 (1.5)	
Colombia	48 (2.3)	
Chipre	53 (1.1)	
República Checa	54 (1.5)	
Dinamarca	60 (1.0)	
Inglaterra	76 (1.2)	
Estonia	39 (1.2)	
Finlandia	65 (1.3)	
Alemania	61 (0.9)	
Grecia	56 (1.3)	
Hong Kong	76 (1.4)	
Hungría	67 (1.3)	
Italia	61 (1.3)	
Latvia	48 (1.7)	
Lituania	48 (1.4)	
Noruega	49 (1.0)	
Polonia	64 (2.1)	
Portugal	49 (1.1)	
Rumania	26 (1.7)	
Rusia	45 (2.1)	
República Eslovaca	72 (1.5)	
Eslovenia	56 (1.1)	
Suecia	52 (1.2)	
Suiza	67 (1.4)	
Estados Unidos	79 (1.4)	
Muestra Internacional	57 (0.3)	

* Respuesta correcta.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Figura 3.1.c

Ejemplo de Ítem: Este es un votante de elecciones...

País	Respuestas correctas (en %)	Ejemplo 6 (Ítem # 23) <i>Tipo 2: Habilidad para interpretar</i>
Australia	78 (1.3)	<p>¡Nosotros los ciudadanos ya tenemos suficiente! Un voto por el Partido Plateado significa un voto por altos impuestos. Significa el final del crecimiento económico y un desperdicio de los recursos de nuestra nación. En su lugar vote por crecimiento económico y libre empresa. Vote porque quede más dinero en la billetera de cada uno; No malgaste otros cuatro años ¡VOTE POR EL PÁRTIDO DORADO! Es más probable que este volante de propaganda política haya sido hecho por...</p> <p>A. el Partido Plateado B. un partido o grupo que se opone al Partido Plateado* C. un grupo que trata de asegurar que las elecciones sean justas D. el Partido Plateado y el Partido Dorado en conjunto</p>
Bélgica francesa	56 (1.8)	
Bulgaria	47 (2.4)	
Chile	54 (1.5)	
Colombia	40 (2.4)	
Chipre	81 (0.9)	
Rep. Checa	66 (1.6)	
Dinamarca	49 (1.1)	
Inglaterra	75 (1.2)	
Estonia	54 (1.4)	
Finlandia	85 (0.8)	
Alemania	81 (0.9)	
Grecia	73 (1.3)	
Hong Kong	76 (1.4)	
Hungría	78 (1.2)	
Italia	85 (1.2)	
Latvia	44 (1.9)	
Lituania	55 (1.6)	
Noruega	57 (0.9)	
Polonia	58 (2.0)	
Portugal	55 (1.3)	
Rumania	46 (2.0)	
Rusia	45 (1.9)	
Rep. Eslovaca	66 (1.6)	
Eslovenia	75 (1.0)	
Suecia	73 (1.5)	
Suiza	77 (1.3)	
Estados Unidos	83 (1.4)	
Muestra Internal.	65 (0.3)	

* Respuesta correcta.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Figura 3.1d

Ejemplo de Item: Importancia de muchas organizaciones para la democracia

País	Respuestas correctas (en %)	Ejemplo 7 (Item # 07) <i>Tipo 1: Conocimiento de Contenido</i>
Australia	78 (1.2)	<p>En un país [sociedad] democrático es importante tener muchas organizaciones para que la gente se una porque esto proporciona...</p> <p>A. un grupo para defender los miembros que son arrestados</p> <p>B. muchos recursos de impuestos para el gobierno</p> <p>C. oportunidades de expresar diferentes puntos de vista*</p> <p>D. D. una manera para que el gobierno informe a la gente sobre las leyes nuevas</p>
Bélgica francesa	68 (1.6)	
Bulgaria	71 (1.9)	
Chile	69 (1.1)	
Colombia	60 (2.0)	
Chipre	80 (1.1)	
Rep. Checa	76 (1.2)	
Dinamarca	75 (0.9)	
Inglaterra	79 (1.0)	
Estonia	61 (1.1)	
Finlandia	82 (1.0)	
Alemania	67 (1.0)	
Grecia	76 (0.9)	
Hong Kong	79 (1.1)	
Hungría	46 (1.3)	
Italia	71 (1.4)	
Latvia	55 (1.8)	
Lituania	61 (1.4)	
Noruega	69 (0.9)	
Polonia	78 (1.6)	
Portugal	59 (1.2)	
Rumania	48 (2.2)	
Rusia	68 (1.6)	
Rep. Eslovaca	75 (1.1)	
Eslovenia	62 (1.1)	
Suecia	70 (1.5)	
Suiza	68 (1.3)	
Estados Unidos	78 (1.4)	
Muestra Internal.	69 (0.3)	

* Respuesta correcta.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Figura 3.1e

Ejemplo de ítem: Función de tener más de un partido político

País	Respuestas correctas (en %)	Ejemplo 8 (Ítem # 11) Tipo 1: Conocimiento de contenido
Australia	75 (1.3)	<p>La función de tener más de un partido político en un país democrático es...</p> <p>A. representar diferentes intereses en el Congreso Nacional*</p> <p>B. limitar la corrupción política</p> <p>C. evitar las manifestaciones políticas</p> <p>D. animar la competencia económica</p>
Bélgica francesa	67 (1.7)	
Bulgaria	70 (1.6)	
Chile	60 (1.2)	
Colombia	54 (1.6)	
Chipre	88 (0.9)	
Rep. Checa	79 (1.0)	
Dinamarca	84 (0.8)	
Inglaterra	78 (1.0)	
Estonia	62 (1.2)	
Finlandia	80 (1.0)	
Alemania	84 (0.9)	
Grecia	85 (0.7)	
Hong Kong	76 (1.1)	
Hungría	75 (1.2)	
Italia	86 (0.9)	
Latvia	57 (1.7)	
Lituania	68 (1.2)	
Noruega	83 (0.7)	
Polonia	82 (1.1)	
Portugal	84 (0.8)	
Rumania	67 (1.7)	
Rusia	71 (1.6)	
Rep. Eslovaca	77 (1.0)	
Eslovenia	81 (0.7)	
Suecia	75 (1.5)	
Suiza	82 (0.9)	
Estados Unidos	72 (1.5)	
Muestra Internal.	75 (0.2)	

* Respuesta correcta.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Tabla 3.1

Conocimiento cívico e informes de los estudiantes sobre recursos de lectura en la casa

País	Ninguno o muy pocos (0-10 Libros)		Aproximadamente un anaquel (11-50 Libros)		Aproximadamente un estante (51-100 Libros)		Aproximadamente Dos Estantes (101-200 Libros)		Tres o más estantes (Más de 200 Libros)		Eta Cuadrado
	Porcentaje de Estudiantes	Calificación Media en la Escala	Porcentaje de Estudiantes	Calificación Media en la Escala	Porcentaje de Estudiantes	Calificación Media en la Escala	Porcentaje de Estudiantes	Calificación Media en la Escala	Porcentaje de Estudiantes	Calificación Media en la Escala	
Australia	4 (0.4)	88 (1.4)	14 (0.8)	95 (1.2)	20 (0.9)	100 (1.0)	23 (1.0)	104 (1.1)	39 (1.3)	106 (1.0)	0.05
Bélgica (francesa)	10 (1.1)	83 (1.1)	18 (1.1)	90 (1.2)	22 (0.9)	93 (1.1)	18 (0.9)	97 (1.0)	32 (1.5)	102 (1.6)	0.11
Bulgaria	14 (1.8)	86 (1.5)	15 (1.4)	92 (1.4)	20 (1.6)	96 (1.3)	19 (0.8)	100 (1.7)	32 (1.8)	105 (1.9)	0.11
Chile	32 (1.6)	80 (0.6)	33 (1.0)	89 (0.7)	19 (0.7)	94 (0.8)	8 (0.6)	97 (0.9)	8 (0.5)	96 (1.1)	0.13
Colombia	29 (2.5)	81 (1.1)	33 (1.2)	87 (0.9)	21 (1.4)	90 (1.3)	10 (0.9)	92 (1.3)	7 (0.7)	90 (1.5)	0.06
Chipre	8 (0.5)	97 (1.2)	27 (0.8)	105 (0.7)	31 (0.9)	109 (0.8)	18 (0.6)	112 (0.9)	15 (0.8)	113 (1.1)	0.06
República Checa	2 (0.3)	93 (2.5)	12 (0.8)	93 (0.9)	29 (1.1)	99 (0.9)	31 (1.3)	105 (0.8)	27 (1.3)	110 (1.2)	0.07
Dinamarca	6 (0.5)	89 (1.3)	17 (0.8)	95 (1.0)	23 (0.8)	98 (0.8)	21 (0.7)	103 (0.9)	32 (0.9)	106 (0.7)	0.06
Inglaterra	8 (0.7)	86 (0.9)	19 (0.8)	92 (0.7)	23 (0.9)	97 (0.9)	22 (0.9)	102 (0.8)	27 (1.3)	109 (0.9)	0.15
Estonia	1 (0.2)	83 (2.2)	7 (0.5)	89 (1.2)	17 (0.8)	89 (0.6)	27 (0.9)	93 (0.6)	49 (1.2)	98 (0.8)	0.05
Finlandia	5 (0.5)	96 (1.5)	24 (0.9)	105 (0.8)	30 (0.9)	109 (0.8)	22 (0.8)	112 (0.8)	20 (1.1)	116 (1.4)	0.05
Alemania	6 (0.5)	86 (1.3)	21 (0.7)	93 (0.7)	24 (0.8)	97 (0.6)	19 (0.7)	103 (0.7)	30 (1.0)	108 (0.9)	0.14
Grecia	8 (0.7)	95 (1.4)	34 (1.0)	104 (0.8)	27 (0.8)	109 (0.9)	15 (0.8)	113 (1.4)	15 (0.8)	116 (1.2)	0.07
Hong Kong	31 (1.0)	103 (1.2)	35 (0.9)	111 (1.2)	16 (0.6)	107 (1.4)	8 (0.4)	109 (1.7)	9 (0.5)	104 (1.6)	0.02
Hungría	5 (0.6)	86 (1.2)	12 (0.8)	91 (0.7)	21 (1.0)	97 (0.8)	24 (0.9)	103 (0.7)	38 (1.4)	108 (0.8)	0.14
Italia	15 (0.8)	95 (0.9)	30 (1.1)	103 (0.8)	24 (0.7)	107 (0.9)	16 (0.8)	111 (1.1)	14 (0.9)	113 (1.5)	0.08
Latvia	2 (0.4)	82 (1.7)	10 (0.8)	86 (1.2)	20 (0.9)	88 (1.0)	26 (1.1)	91 (1.0)	40 (1.6)	96 (1.1)	0.05
Lituania	8 (0.7)	85 (1.6)	23 (1.0)	90 (1.0)	26 (0.9)	93 (0.7)	18 (0.7)	96 (0.9)	24 (1.1)	100 (1.0)	0.07
Noruega	3 (0.4)	88 (1.5)	15 (0.8)	96 (0.9)	21 (0.9)	100 (0.7)	26 (0.8)	104 (0.7)	35 (1.3)	109 (0.7)	0.07
Polonia	6 (0.5)	94 (1.3)	20 (1.2)	103 (1.6)	24 (1.3)	109 (2.1)	19 (1.1)	113 (1.8)	31 (2.2)	119 (1.9)	0.11
Portugal	22 (1.3)	90 (0.6)	36 (1.2)	94 (0.6)	20 (0.8)	98 (1.0)	11 (0.8)	103 (1.1)	11 (1.1)	106 (2.1)	0.09
Rumania	24 (1.9)	87 (1.7)	28 (1.2)	90 (0.9)	21 (1.0)	91 (0.9)	12 (0.9)	96 (1.1)	14 (1.1)	98 (1.5)	0.05
Federación Rusa	6 (1.0)	84 (3.2)	17 (1.4)	94 (1.6)	26 (1.0)	98 (1.6)	21 (1.0)	102 (1.6)	30 (1.4)	106 (1.7)	0.08
República Eslovaca	4 (0.5)	90 (1.6)	21 (1.0)	100 (1.0)	30 (1.1)	104 (0.7)	24 (1.0)	108 (1.0)	21 (1.3)	113 (1.1)	0.09
Eslovenia	7 (0.8)	89 (0.8)	29 (1.0)	96 (0.6)	30 (0.9)	101 (0.7)	17 (0.9)	105 (1.0)	17 (0.8)	107 (1.0)	0.08
Suecia	5 (0.5)	84 (1.3)	16 (0.9)	93 (1.2)	24 (1.2)	98 (1.1)	23 (1.2)	99 (0.9)	32 (1.9)	106 (1.1)	0.09
Suiza	6 (0.7)	86 (1.0)	24 (1.3)	93 (0.9)	25 (0.9)	98 (0.9)	21 (0.8)	102 (1.0)	23 (1.2)	105 (1.3)	0.10
Estados Unidos	9 (0.9)	91 (1.3)	22 (1.2)	99 (0.9)	22 (0.8)	105 (1.3)	20 (1.0)	112 (1.5)	28 (1.4)	115 (1.7)	0.12
Muestra Internacional	10 (0.2)	89 (0.3)	22 (0.2)	96 (0.2)	23 (0.2)	100 (0.2)	19 (0.2)	103 (0.2)	25 (0.2)	106 (0.3)	0.07

() Los errores estándar aparecen entre paréntesis. Debido a que los resultados se aproximan al número entero más cercano, algunos totales pueden parecer inconsistentes.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Los países están ordenados por logro medio across the heading and down the rows.

NOTA: Pruebas de significación en el nivel .05, ajustadas para comparaciones múltiples.

¹ Países con fecha de prueba al comienzo del año escolar.

² La Población Nacional Deseada no cubre toda la Población Internacional Deseada.

³ Los países no cumplieron las especificaciones de edad/grado.

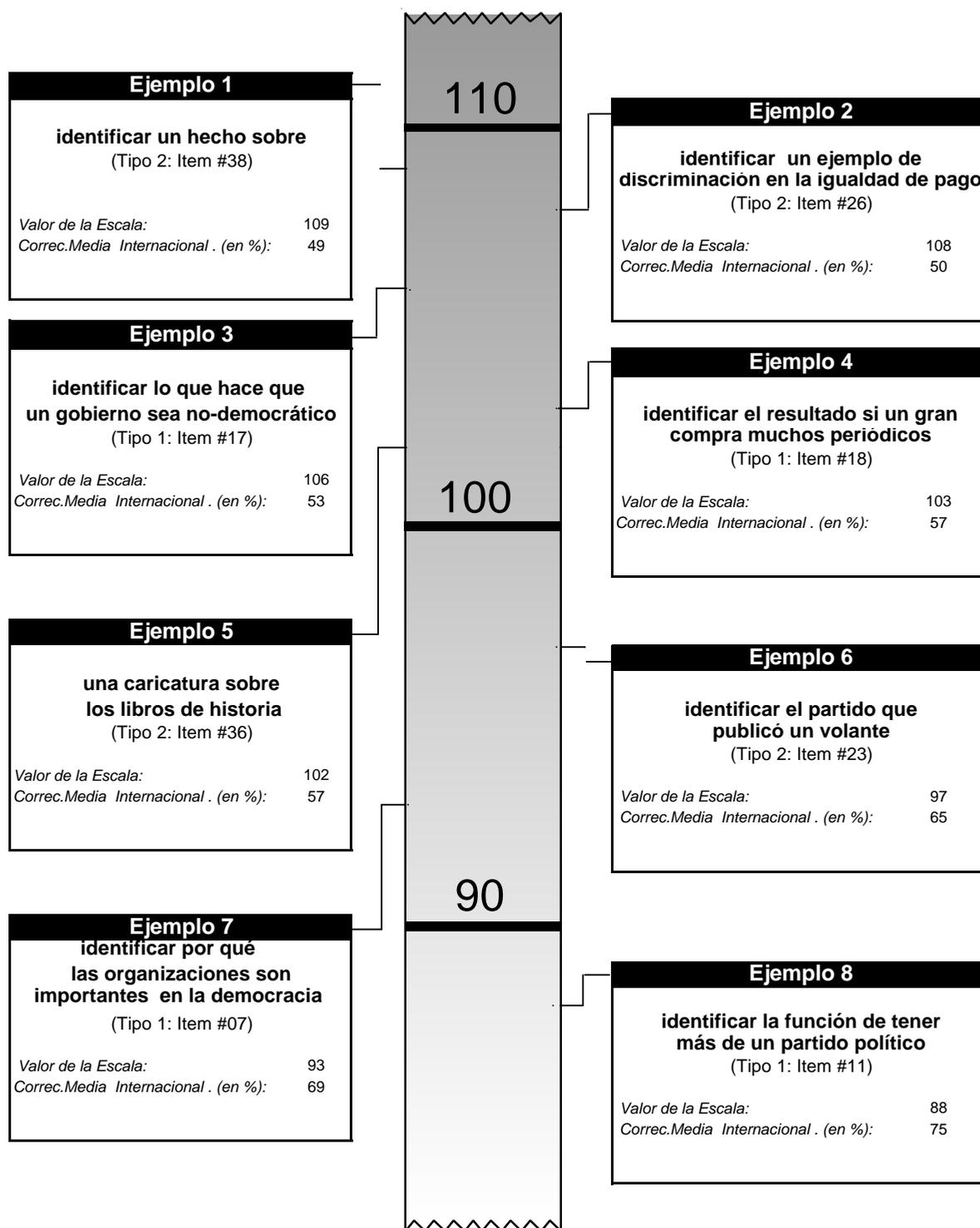
⁴ Porcentaje de participación general de los países después de la sustitución de menos de 85 por ciento.

⁵ En Portugal se seleccionó el grado 8 en vez del grado 9 debido a la edad promedio. La calificación mediana en la escala para el grado 9 fue 106.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Figura 3.2

Mapa de Dificultad Internacional para los Items de la Muestra Relacionados con el Conocimiento Cívico



NOTA. Cada ítem se ubica en la Escala Internacional de Conocimiento Cívico. Los ítems se presentan en el punto de la escala donde los estudiantes con ese nivel de proficiencia tenían un 65 por ciento de probabilidad de dar una respuesta correcta.

Debido a que los porcentajes y valores de las escalas se aproximan al número entero más cercano, algunos resultados pueden parecer inconsistentes.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

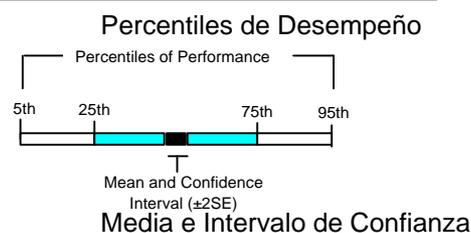
Figura 3.3

Distribuciones del Conocimiento Cívico

País	Calificación Media de la Escala	Fecha de la Prueba	Grado Evaluado *	Promedio de Edad	Calificación en la Escala de Competencia en Conocimiento Cívico					
					40	60	80	100	120	140
Polonia	s 111 (1,7)	5/99 - 6/99	8	15,0						
Finlandia	s 109 (0,7)	4/99	8	14,8						
Chipre	s 108 (0,5)	5/99	9	14,8						
Grecia	s 108 (0,8)	3/99 - 6/99	9	14,7						
Hong Kong (SAR) ³	s 107 (1,1)	6/99 - 7/99	9	15,3						
Estados Unidos ¹	s 106 (1,2)	10/99	9	14,7						
Italia	s 105 (0,8)	4/99 - 5/99	9	15,0						
República Eslovaca	s 105 (0,7)	5/99 - 6/99	8	14,3						
Noruega ⁴	s 103 (0,5)	4/99 - 6/99	8	14,8						
República Checa	s 103 (0,8)	4/99 - 5/99	8	14,4						
Australia	l 102 (0,8)	8/99	9	14,6						
Hungría	l 102 (0,6)	3/99	8	14,4						
Eslovenia	l 101 (0,5)	4/99	8	14,8						
Dinamarca ⁴	l 100 (0,5)	4/99	8	14,8						
Muestra Internacional	l 100 (0,2)	3/99 - 12/99	8/9	14,7						
Alemania ²	l 100 (0,5)	4/99 - 7/99	8	n.a.						
Federación Rusa ³	l 100 (1,3)	4/99 - 5/99	9	15,1						
Inglaterra ¹	l 99 (0,6)	11/99	9	14,7						
Suecia ¹	l 99 (0,8)	10/99 - 12/99	8	14,3						
Suiza	l 98 (0,8)	4/99 - 7/99	8/9	15,0						
Bulgaria	l 98 (1,3)	5/99 - 6/99	8	14,9						
Portugal ⁵	t 96 (0,7)	4/99	8	14,5						
Bélgica (Francesa) ⁴	t 95 (0,9)	3/99 - 4/99	8	14,1						
Estonia	t 94 (0,5)	4/99	8	14,7						
Lituania	t 94 (0,7)	5/99	8	14,8						
Rumania	t 92 (0,9)	5/99	8	14,8						
Latvia	t 92 (0,9)	4/99 - 5/99	8	14,5						
Chile	t 88 (0,7)	10/99	8	14,3						
Colombia	t 86 (0,9)	4/99 and 10/99	8	14,6						

() Los errores estándar aparecen entre paréntesis..

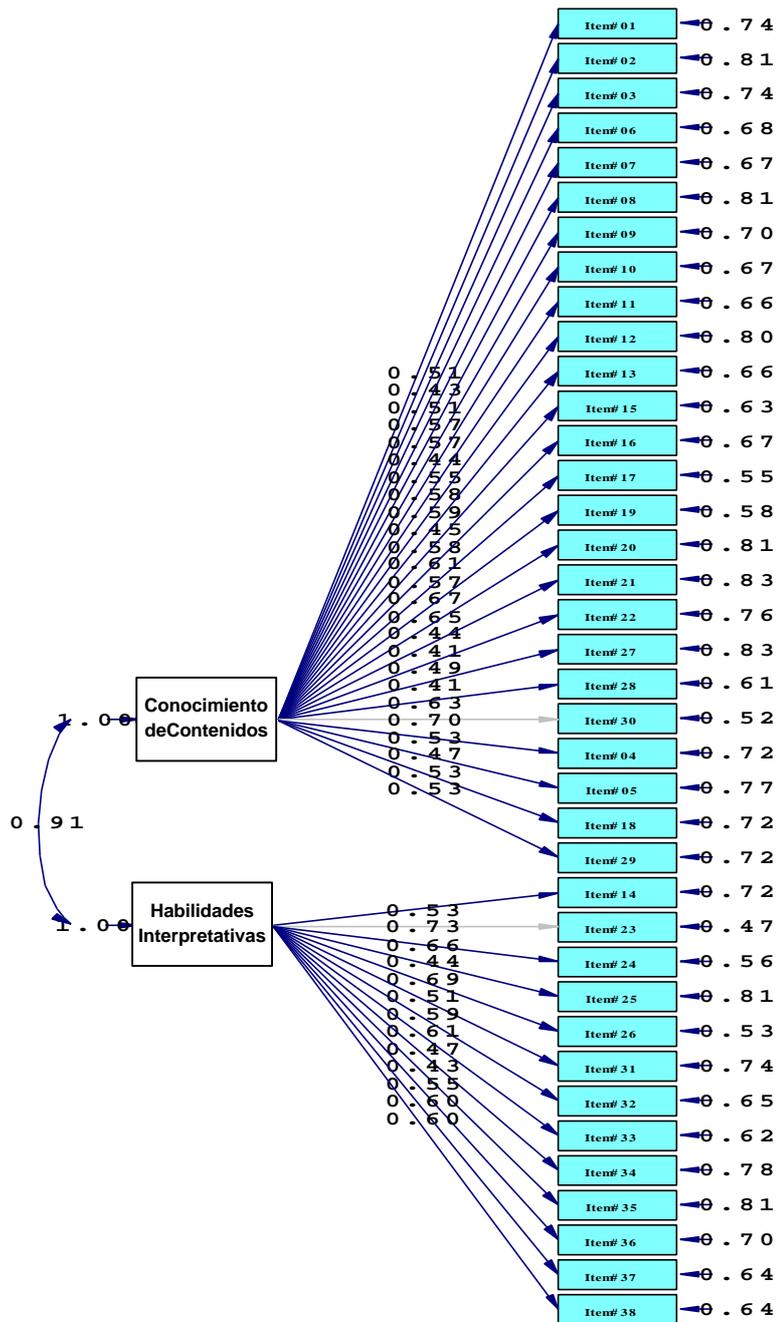
- s** Country mean significantly higher than international mean.
- l** Media del país significativamente más alta que la media internacional
- i** No statistically significant difference between country mean and international mean.
- n** Ninguna diferencia estadísticamente significativa entre la media del país y la media internacional
- t** Country mean significantly lower than international mean.
- T** Media del país significativamente más baja que la media nacional



¹ Países con fecha de prueba al comienzo del año escolar.
² La Población Nacional Deseada no cubre toda la Población Internacional Deseada.
³ Los países no cumplieron las especificaciones de edad/grado.
⁴ Porcentaje de participación general de los países después de la sustitución de menos de 85 por ciento.
⁵ En Portugal se seleccionó el grado 8 en vez del grado 9 debido a la edad promedio. La calificación media de la escala para el grado 9 fue 106.
 * En Suiza se evaluó el grado 8 principalmente en los cantones alemanes, el grado 9 principalmente en los cantones franceses e italianos. En Rusia los estudiantes del grado 9 tienen 8 o 9 años de escolaridad dependiendo de la duración de la escuela primaria que hayan terminado. En 1999 cerca del 70% de los estudiantes rusos evaluados tenían 8 años de escolaridad al finalizar el grado 9.
 ** No se dispuso de información sobre edad para Alemania. La edad promedio internacional se basa en 27 países solamente.

Figura 3.5

Análisis de Factores Confirmatorios de los Items de Conocimiento Cívico



Comparación de la Adecuación de los Modelos para Soluciones de Uno y Dos Factores*

Modelo	RMSEA	RMR	AGFI	CFI	NNFI	Chi-Cuadrado / DF
Solución de Un Factor	0,045	0,031	0,92	0,89	0,89	11329 / 665
Solución de Dos Factores	0,041	0,029	0,93	0,91	0,90	10725 / 664
Comparación de Modelos						604 / 1

* Modelos estimados con matrices de correlación Weighted Least Square (WLS) y tetracórica. Valores Chi-Cuadrado corregidos para no-normalidad. Muestra de calibración con 500 estudiantes por país.

Fuente: Estudio de Educación Cívica IEA. Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Figura 3.6

Subcalificación de Conocimiento de Contenidos y Subcalificación de Habilidades Interpretativas

País	Calificaciones Medias de la Escala			80 100 120		
	Conocimiento de contenidos	Habilidades Interpretativas	Conocimiento Cívico Total			
Polonia	s 112 (1,3)	s 106 (1,7)	s 111 (1,7)			
Finlandia	s 108 (0,7)	s 110 (0,6)	s 109 (0,7)			
Chipre	s 108 (0,5)	s 108 (0,5)	s 108 (0,5)			
Grecia	s 109 (0,7)	s 105 (0,7)	s 108 (0,8)			
Hong Kong (SAR) ³	s 108 (1,0)	s 104 (1,0)	s 107 (1,1)			
Estados Unidos ¹	l 102 (1,1)	s 114 (1,0)	s 106 (1,2)			
Italia	s 105 (0,8)	s 105 (0,7)	s 105 (0,8)			
República Eslovaca	s 107 (0,7)	s 103 (0,7)	s 105 (0,7)			
Noruega ⁴	s 103 (0,5)	s 103 (0,4)	s 103 (0,5)			
República Checa	s 103 (0,8)	l 102 (0,8)	s 103 (0,8)			
Australia	l 99 (0,7)	s 107 (0,8)	l 102 (0,8)			
Hungría	s 102 (0,6)	l 101 (0,7)	l 102 (0,6)			
Eslovenia	s 102 (0,5)	l 99 (0,4)	l 101 (0,5)			
Dinamarca ⁴	l 100 (0,5)	l 100 (0,5)	l 100 (0,5)			
Alemania ²	l 99 (0,5)	l 101 (0,5)	l 100 (0,5)			
Federación Rusa ³	l 102 (1,3)	t 96 (1,3)	l 100 (1,3)			
Inglaterra ¹	t 96 (0,6)	s 105 (0,7)	l 99 (0,6)			
Suecia ¹	t 97 (0,8)	s 102 (0,7)	l 99 (0,8)			
Suiza	t 96 (0,8)	l 102 (0,8)	l 98 (0,8)			
Bulgaria	l 99 (1,1)	t 95 (1,3)	l 98 (1,3)			
Portugal ⁵	t 97 (0,7)	t 95 (0,7)	t 96 (0,7)			
Bélgica (Francesa)	t 94 (0,9)	t 96 (0,9)	t 95 (0,9)			
Estonia	t 94 (0,5)	t 95 (0,5)	t 94 (0,5)			
Lituania	t 94 (0,7)	t 93 (0,7)	t 94 (0,7)			
Rumania	t 93 (1,0)	t 90 (0,7)	t 92 (0,9)			
Latvia	t 92 (0,9)	t 92 (0,8)	t 92 (0,9)			
Chile	t 89 (0,6)	t 88 (0,8)	t 88 (0,7)			
Colombia	t 89 (0,8)	t 84 (1,2)	t 86 (0,9)			

Países con puntuación significativamente por encima del promedio. Se indica que los resultados se aproximan al siguiente número entero, algunos países pueden parecer inconsistentes.

- s Country mean significantly higher than international mean.
- l No statistically significant difference between country mean and international mean.
- t Country mean significantly lower than international mean.

- = Mean Subscore Civic Content (± 2 SE).
- = Mean Subscore Civic Skills (± 2 SE).
- = Mean Total Civic Knowledge Score.

Subcalificación Media Contenido Cívico
 Subcalificación Media Habilidades Cívicas
 Calificación Media Conocimiento Cívico Total

¹ Países con fechas de prueba al comienzo del año escolar.

² La Población Nacional Deseada no cubre toda la Población Internacional Deseada.

³ Los países no cumplieron las especificaciones de edad/grado.

⁴ Porcentaje de participación general de los países después de la sustitución de menos de 85 por ciento.

⁵ En Portugal se seleccionó el grado 8 en vez del grado 9 debido a la edad promedio. Las calificaciones medias para el grado 9 fueron 108 en la Escala de Contenido Cívico, 103 en la Escala de Habilidades Cívicas and 106 en la Escala de Conocimiento Cívico Total.

Figura 3.7

Diferencias de Género en Conocimiento Cívico

País	Calificación	Calificación	Diferencia Valor Absoluto	Diferencia de Género		
	Media de la Escala Mujeres	Media de la Escala Hombres		+10	0	+10
Dinamarca ⁴	99 (0,7)	102 (0,7)	3 (1,0)	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;">Hombres Calificaciones más altas</div>		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;">Mujeres Calificaciones más altas</div>
Suiza	97 (0,8)	100 (0,9)	2 (1,2)			
Chile	88 (0,8)	89 (0,8)	2 (1,1)			
República Checa	102 (0,8)	104 (1,0)	2 (1,3)			
Portugal ⁵	96 (0,8)	97 (0,9)	1 (1,2)			
Alemania ²	99 (0,6)	101 (0,7)	1 (0,9)			
Noruega ⁴	103 (0,6)	103 (0,7)	1 (0,9)			
Federación Rusa ³	99 (1,2)	100 (1,7)	0 (2,1)			
República Eslovaca	105 (0,8)	105 (0,9)	0 (1,1)			
Inglaterra ¹	99 (0,8)	100 (1,0)	0 (1,3)			
Chipre	108 (0,7)	108 (0,6)	0 (0,9)			
Colombia	87 (1,3)	86 (1,1)	0 (1,7)			
Rumania	92 (1,0)	91 (0,9)	0 (1,4)			
Hungría	102 (0,7)	101 (0,8)	1 (1,0)			
Hong Kong (SAR) ³	108 (1,1)	106 (1,4)	1 (1,8)			
Suecia ¹	100 (0,8)	99 (1,1)	1 (1,3)			
Estonia	95 (0,6)	93 (0,7)	1 (0,9)			
Finlandia	110 (0,9)	108 (0,8)	2 (1,2)			
Estados Unidos ¹	107 (1,2)	106 (1,3)	2 (1,8)			
Grecia	109 (0,8)	107 (0,9)	2 (1,2)			
Italia	106 (0,9)	104 (1,1)	2 (1,4)			
Bulgaria	99 (1,5)	97 (1,2)	2 (2,0)			
Lituania	95 (0,8)	92 (0,8)	2 (1,1)			
Australia	103 (0,9)	101 (1,1)	2 (1,4)			
Polonia	112 (2,2)	109 (1,5)	3 (2,6)			
Eslovenia	102 (0,6)	99 (0,6)	4 (0,8)			
Latvia	93 (0,9)	90 (0,9)	4 (1,3)			
Bélgica (Francesa) ⁴	97 (1,1)	93 (1,3)	5 (1,7)			

() Los errores estándar aparecen entre paréntesis. Debido a que los resultados se aproximan al número entero más cercano, algunos totales pueden p.

Medias Internacionales
 Mujer 100,4 Male 99,7 Difference 0,7
 (Promedios de las medias de todos los países)

■ Diferencia de género estadísticamente significativa en el nivel .05 .
 □ Diferencia de género no significativa estadísticamente.

¹ Países con fecha de prueba al comienzo del año escolar.
² La Población Nacional Deseada no cubre toda la Población Internacional Deseada.
³ Los países no cumplieron las especificaciones de edad/grado.
⁴ Promedio de participación general de los países después de la sustitución de menos del 85 por ciento.
⁵ En Portugal se seleccionó el grado 8 en vez del grado 9 debido a la edad promedio.

CAPÍTULO 4
CONCEPTOS DE LOS ESTUDIANTES SOBRE DEMOCRACIA,
CIUDADANÍA Y GOBIERNO

**PUNTOS SOBRESALIENTES EN RELACIÓN
CON LOS CONCEPTOS CÍVICOS**

- Los estudiantes de 14 años a través de los países reconocen la importancia de algunos atributos básicos de la democracia que son resaltados por los teóricos políticos. Por ejemplo, creen que las elecciones libres y la disponibilidad de muchas organizaciones para que la gente se una, fortalecen la democracia. Creen que la democracia se debilita cuando las personas ricas tienen influencias indebidas en el gobierno, cuando los políticos influyen las cortes y cuando a la gente se le prohíbe expresar ideas críticas del gobierno.
- Los estudiantes de 14 años creen que obedecer la ley es el atributo más importante del buen ciudadano adulto. Votar en las elecciones también se considera importante. En muchos países, los jóvenes creen que afiliarse a un partido político y discutir problemas políticos son de poca importancia para la ciudadanía. Sin embargo, las actividades en la comunidad y las relacionadas con grupos de movimientos sociales, tienen considerable importancia.
- Los estudiantes de 14 años ya son miembros de una cultura política. Ellos poseen conceptos sobre las responsabilidades sociales y económicas de los gobiernos, que corresponden ampliamente a los de los adultos en sus sociedades. Es más probable que ellos creen que el gobierno debe tomar responsabilidades tales como proporcionar educación o preservar el orden, que tomar responsabilidades en actividades relaciona-

das con la economía, tales como reducir la inequidad en los ingresos o controlar los precios.

- Los estudiantes de 14 años, niños y niñas, poseen conceptos similares de democracia y responsabilidades del gobierno.

¿Qué significa la democracia para los jóvenes de diferentes partes del mundo? ¿Cuál es su teoría implícita en relación con lo que es una democracia y lo que es probable que la fortalezca o la debilite? Se les exhorta a ser buenos ciudadanos, pero ¿qué implica ese concepto? Si los jóvenes leen que se debe (o no se debe) esperar que el gobierno asuma ciertas responsabilidades, ¿qué creen que eso significa?

Entender los conceptos de democracia, ciudadanía y gobierno es una expectativa educativa que todos los países participantes mencionaron con respecto a los jóvenes en el estudio de casos de la Fase 1 (Torney-Purta, Schwille & Amadeo, 1999). Estos conceptos están incluidos en cada uno de los tres dominios del marco de contenido — especialmente en *democracia*, *instituciones democráticas* y *ciudadanía*, pero también en *cohesión y diversidad social*. La representación social tiene un significado similar al término concepto como se usa en este estudio.

Hemos medido los atributos que los estudiantes de diferentes países creen que fortalecen la democracia, los atributos de la buena ciudadanía para los adultos, y las responsabilidades del gobierno. Debido a que es importante entender el contenido de los conceptos de los jóvenes, en este capítulo presentamos más detalles a nivel de ítems que en el capítulo sobre actitudes, donde predominan las calificaciones de las escalas.

CONCEPTOS DE DEMOCRACIA

Relación de esta área con el diseño del Estudio

La democracia y las instituciones democráticas comprenden el primer dominio identificado en los informes que los países presentaron durante la Fase 1 del Estudio de Educación Cívica de la IEA (Torney-Purta *et al.*, 1999). En países que estaban estableciendo gobiernos democráticos hubo preguntas especialmente apremiantes. Por ejemplo, ¿Los jóvenes ven formas en que la democracia pudiera ser amenazada o fortalecida? ¿Qué tanto consenso existe entre los países sobre lo que es bueno o malo para la democracia?

Otra evidencia de la Fase 1 indica que el énfasis de los textos y currículos estaba en ofrecer a los estudiantes una visión positiva de la democracia. Las escuelas generalmente se centraban en unos pocos elementos prominentes tales como las elecciones, la buena ciudadanía que abarca tanto responsabilidades como derechos, y los gobiernos como proveedores de servicios esenciales a los ciudadanos. La democracia y su desarrollo generalmente se estudiaba en cursos de historia, lo mismo que en clases con cívica o ciudadanía en sus títulos.

Para la prueba se formularon con éxito algunas preguntas sobre los principios o ideas fundamentales de la democracia, con respuestas correctas o incorrectas. Sin embargo, si nos hubiéramos limitado a preguntas de este tipo, hubiera sido imposible cubrir los tópicos de contenido destacados en el material de la Fase 1. Por tanto, diseñamos una medida del concepto de democracia utilizando una escala de clasificación sin designar respuestas correctas o incorrectas, y consultamos la literatura teórica y de investigación para identificar los elementos que debían ser incluidos (ver Panel 4.1).

Desarrollo de los ítems de democracia en el instrumento IEA 1999

Planeamos varios modelos contrastantes de democracia con base en teorías y en investigaciones anteriores con adultos y jóvenes, y sostuvimos conferencias en línea para debatir estos modelos. Los modelos incluyen un modelo genérico o de imperio de la ley, un modelo de liberalismo, un modelo de pluralismo, un modelo de participación, un modelo comunitario, un modelo de bienestar social y un modelo de elitismo. Los ítems que escribimos para cubrir estos modelos (algunos ítems se relacionan con más de un modelo), fueron enunciados de manera que nos permitieran averiguar si los respondientes creían que una situación o condición dada sería buena o mala para la democracia. El siguiente es un ejemplo:

Quando muchas organizaciones [asociaciones] diferentes están disponibles [existen] para las personas que desean pertenecer a ellas, eso es _____ [alternativas: muy bueno para la democracia; bueno para la democracia; malo para la democracia; muy malo para la democracia].

Esta formulación permitió la inclusión de ítems referentes a amenazas a la democracia (por ejemplo, la corrupción política) lo mismo que de factores positivos (por ejemplo, las elecciones libres). Aunque el énfasis estaba en el Dominio I, también incluimos ítems relacionados con los otros dominios. Después de la prueba piloto, redujimos los 39 ítems a 25.

PANEL 4.1 Investigaciones anteriores sobre los conceptos de democracia

<i>Teorías políticas sobre los conceptos de democracia</i>
--

Los teóricos políticos han escrito mucho sobre los conceptos de democracia. Held (1996) describió el republicanismo, la democracia clásica, la
--

democracia liberal y la democracia directa entre aquellas con raíces de mucho tiempo. Los modelos del siglo 20 incluyeron la democracia elitista competitiva, la democracia del desarrollo y la democracia participativa, entre otras. El trabajo de Dahl, (1998) frecuentemente citado, describió los ideales y realidades de la democracia. Fuchs (1999) se refirió a los derechos constitucionalmente garantizados, las elecciones libres y el imperio de la ley, como elementos mínimos de la democracia, y agregó tres elementos complementarios que hacían énfasis en los derechos sociales. Beetham (1994) trató los índices de la democracia que incluían las libertades básicas, la ciudadanía y la participación, los códigos administrativos, la notificación pública y los derechos sociales.

Investigaciones anteriores sobre los conceptos de democracia en los estudiantes y en los adultos

El Estudio IEA 1971 (descrito en el Capítulo 1) les pedía a los estudiantes evaluar el sistema democrático del gobierno. Los respondientes apoyaron los ítems que indicaban que ellos pensaban que la democracia les daba a las personas una oportunidad de escribir o decir lo que pensaban y que ayudaba a la gente a tomar decisiones importantes sobre sus vidas (Torney, Oppenheim & Farnen, 1975).

Algunos investigadores han formulado preguntas abiertas a los jóvenes para sondear sus conceptos de democracia. Sigel y Hoskin (1981) les pidieron (en una entrevista) a 1.000 estudiantes americanos del grado 12 que se imaginaran que tenían que explicarle a un estudiante de un país no-democrático qué hace que un país sea democrático. Más de la mitad dieron respuestas simplistas, que con frecuencia eran un poco más que consignas. Los temas más usuales eran las libertades políticas individuales o que la gente tenía voz en el gobierno a través de las elecciones.

Menezes y Campos (1977) condujeron una investigación en Portugal sobre el significado de la libertad, y documentaron en particular, en qué medida los adolescentes tomaban una perspectiva auto-centrada. Sinatra, Beck y McKeown (1992) encontraron que los conceptos de los estudiantes en relación con la democracia, tales como la representación, algunas veces estaban pobremente formados. Los jóvenes sabían que su país tenía elecciones o una legislatura, pero tenían poca comprensión de su función en la democracia. Por tanto, averiguar los atributos del concepto de democracia de los adolescentes parecía un tópico importante para el estudio de la IEA.

Un estudio de estudiantes universitarios de los Estados Unidos que participaban en programas de servicio a la comunidad, investigó el respaldo que ellos les daban a varios modelos de democracia, por ejemplo, compromiso individual del participante, elección de líderes fuertes y participación de grupos (Centro Walt Whitman en la Universidad de Rutgers, 1997).

En otro estudio empírico (Moodie, Markova & Plichtova, 1995), a adultos en Escocia y Eslovaquia se les presentaron 30 términos políticos y se les pidió que escribieran la primera palabra que les viniera a la mente. Ellos también evaluaron hasta qué punto cada uno de los términos caracterizaba una sociedad democrática ideal. En ambos países la libertad, los derechos individuales y la justicia eran partes importantes de la representación social de la democracia, especialmente para los adultos más jóvenes. El segundo más importante grupo de términos relacionó la democracia con instituciones y procesos tales como votar. Hubo una similitud considerable entre los dos países.

Rose, Mishler y Haerpfer (1998) utilizaron información del Nuevo Baró-

metro de las Democracias en Bulgaria, República Checa, Hungría, Polonia, Rumania, Eslovaquia y Eslovenia (también Bielorrusia y Ucrania). Ellos identificaron cinco atributos no-democráticos tales como el desmantelamiento del parlamento y una toma militar del gobierno, y encontraron en 1990 que casi la mitad de esta muestra de adultos no apoyaba ninguno de estos atributos; sólo un pequeño número apoyaba uno o dos.

El análisis de factores confirmatorios mostró un factor con ítems relacionados con el modelo genérico o el imperio de la ley. Un segundo factor, la democracia participativa, no satisfizo los estándares de las escalas IEA.

En algunos ítems individuales hubo un gran consenso entre los países; en otros, hubo diferencias sustanciales entre ellos. Una alternativa, que descartamos rápidamente debido a los límites de extensión de este volumen, era presentar los patrones de los países en cada uno de los 25 ítems. En cambio, optamos por mirar las medias internacionales de todos los países y la cantidad general de consenso o falta de consenso sobre la democracia entre los países para todos los ítems. No examinamos patrones de países individuales ni la variación dentro del país (lo cual se deja para posteriores análisis).

Resultados sobre los conceptos de democracia

El Panel 4.2 presenta los ítems en tres categorías — aquellos para los cuales hay un *alto nivel de consenso* entre los países sobre un aspecto de la democracia, aquellos para los cuales hay un *consenso moderado* entre los países, y aquellos para los cuales hay *falta de consenso* entre los países. Los ítems se clasificaron en estas tres categorías de acuerdo con el *rango desde la media nacional más alta hasta la más baja*. Otros métodos, tales como la

desviación estándar de las medias de los países alrededor de la media internacional y la cantidad de variación explicada por el país, dieron clasificaciones bastante similares. Tampoco examinamos la cantidad de variación o de consenso dentro de cada país ni los países específicos en los cuales las medias fueron altas o bajas, lo cual se deja para posteriores análisis.

En el Panel 4.2 también se presenta la media internacional, promedio entre todos los países, para cada ítem. Dentro de las tres categorías de consenso, los ítems se clasifican de acuerdo con dicha media. Las medias de 3.00 a 3.99 se interpretan como indicadores de que el respondiente promedio cree que el atributo es 'bueno para una democracia'. Las medias entre 2.00 y 2.99 se clasifican como 'mixtas' (lo que generalmente significa que las medias de algunos países están en el rango de 'bueno para la democracia' y algunas en el rango de 'malo para la democracia'). Las medias entre 1.00 y 1.99 se interpretan como indicadores de que el respondiente promedio cree que el atributo es 'malo para la democracia'.

El Panel 4.2 revela *siete ítems con fuerte consenso entre los países*. Tres de ellos se refieren a los atributos que los respondientes consideran como buenos para la democracia (elecciones libres, sociedad civil fuerte en forma de organizaciones, y apoyo a que las mujeres ingresen a la política). Cuatro ítems se refieren a los atributos que los respondientes consideran malos para la democracia (limitaciones a las expresiones que critican al gobierno, monopolio en la propiedad de los periódicos, influencia política en la esfera judicial, e influencia especial de los ricos sobre el gobierno). Vale la pena observar que los estudiantes de 14 años a través de los países reconocen la importancia de muchos de los mismos atributos básicos que los teóricos políticos creen que fortalecen o debilitan la democracia.

En la sección anterior informamos que hubo una dimensión fuerte en el análisis de factores confirmatorios que representa el modelo de democracia genérico o de imperio de la ley. Este factor incluye la gran mayoría de los ítems de consenso alto que se mencionaron en el párrafo anterior. Los factores que pudieron haber surgido y que corresponden a otros modelos de democracia (por ejemplo, participación, comunitarismo o elitismo) no aparecieron claros en estos conceptos de los estudiantes a través de los países. No es sorprendente que los estudiantes de 14 años no establezcan las distinciones sutiles que caracterizan el pensamiento de los teóricos políticos. Sin embargo, las medias internacionales de los ítems y el rango de las medias de los países proporcionan información útil en relación con lo que los estudiantes de 14 años piensan sobre los aspectos de la democracia.

Hay ocho ítems con falta de consenso entre los países. Muchas de las medias se categorizar como mixtas.' En algunos países se considera que estos atributos son buenos para la democracia y en otros, que son malos para la democracia. Dos ítems sobre los cuales hay poco consenso se refieren a que los partidos políticos tengan opiniones diferentes sobre problemas importantes y a que las personas participen en los partidos políticos con el fin de influenciar al gobierno. Este es el primero de varios ejemplos de las imágenes ambivalentes o aún negativas de los partidos políticos que tienen los adolescentes en algunos países, especialmente cuando los partidos se asocian con conflicto y diferencias de opinión. Otro ítem con una marcada falta de consenso entre los países, pregunta si es bueno o malo cuando se confía incondicionalmente en los líderes del gobierno.'

Hay diez ítems con un consenso moderado entre los países. En la siguiente sección se discutirá una selección de estos ítems junto con otros ítems sobre el mismo tópico.

Varios ítems se refieren al papel que juegan los medios masivos en la democracia. Los estudiantes de 14 años están ampliamente de acuerdo en que el hecho de que una compañía posea todos los periódicos es una amenaza. Este es el único ítem sobre los medios en el cual hay consenso en todos los países. Los teóricos políticos también sugieren que el que los periódicos estén libres del control del gobierno puede ser importante para una democracia fuerte, pero de hecho, los jóvenes de muchos países creen que un poco de control es bueno. De igual manera, los respondientes de algunos países expresan poco interés acerca de la situación en la cual todas las estaciones de televisión presentan la misma opinión sobre la política. Si a los periódicos se les prohibiera publicar historias que pudieran ofender a los grupos étnicos, esto no sería ni muy bueno ni muy malo para la democracia, de acuerdo con el respondiente promedio a través de los países. Es posible que cuando dos valores se contraponen en una pregunta, como se hace aquí, muchos estudiantes se concentran en un valor y menosprecian el otro.

Además, aunque muchos sostendrían que es malo para la democracia cuando los líderes políticos en el poder dan empleos a miembros de sus familias, estos estudiantes de 14 años no necesariamente están de acuerdo. Los estudiantes a través de los países también tienen opiniones mixtas acerca de si es aconsejable que el gobierno imponga restricciones a los negocios privados.

También hay relativamente poco consenso en los países sobre si es bueno o malo que los ciudadanos participen activamente en el apoyo a causas que promueven la justicia o el mejoramiento de la comunidad. Ningún ítem sobre este tópico aparece en la categoría de consenso alto. Hay una opinión moderadamente positiva sobre la contribución que hace la protesta pacífica contra leyes consideradas injustas (con un consenso moderado entre los países). Hay un poco menos de acuerdo entre los países sobre si es bueno

o malo para la democracia cuando la gente exige sus derechos sociales y políticos. El ítem sobre si es bueno o malo cuando los jóvenes tienen la obligación de participar en actividades que benefician a la comunidad, es relativamente bajo en consenso. Las respuestas promedio de algunos países indican que esta obligación se considera un poco buena para la democracia, mientras que los promedios de otros países indican que se considera un poco mala para la democracia (quizá debido al término obligación).

El estímulo por parte de los partidos políticos para que las mujeres ingresen a la política se ve como bueno para la democracia en los países. Sin embargo, cambiar las leyes que las mujeres sostienen que son injustas, se considera en forma mixta y con sólo un consenso moderado entre los países. Con respecto a otro grupo que con frecuencia experimenta discriminación, exigir a los inmigrantes que renuncien a su lengua y costumbres se consideró en promedio como malo para la democracia, pero hubo poco consenso en los países.

**PANEL 4.2 Consenso sobre los conceptos de democracia
con base en el rango de las medias de los países**

¿ES BUENO O MALO PARA LA DEMOCRACIA ...? (4 = muy bueno, 3 = bueno, 2 = malo, 1 = muy malo)

Items con un alto consenso entre los países (rango de las medias de los países: menos de .70)

...Cuando los ciudadanos tienen el derecho de elegir líderes políticos libremente? (bueno para la democracia, 3.43)*

...Cuando existen muchas organizaciones diferentes para las personas

* Nota: Las medias internacionales de los ítems aparecen entre paréntesis

que desean pertenecer a ellas? (bueno para la democracia, 3.14)

...Cuando los partidos políticos tienen reglas que apoyan a las mujeres para que se conviertan en líderes políticos? (bueno para la democracia, 3.07)

...Cuando a las personas que son críticas del gobierno se les prohíbe hablar en reuniones públicas? (malo para la democracia, 1.86)

...Cuando una compañía posee todos los periódicos? (malo para la democracia, 1.85)

...Cuando las cortes y los jueces son influenciados por los políticos? (malo para la democracia, 1.73)

...Cuando las personas ricas y de negocios tienen más influencia sobre el gobierno que las demás? (malo para la democracia, 1.62)

Items con un consenso moderado entre los países (rango de las medias de los países: .70 – 1.00

...Cuando todos tienen el derecho a expresar sus opiniones libremente? (bueno para la democracia, 3.41)

...Cuando se garantiza un ingreso mínimo para todos? (bueno para la democracia, 3.03)

...Cuando la gente protesta pacíficamente contra una ley que consideran injusta? (bueno para la democracia, 3.07)

...Cuando se cambian las leyes que las mujeres alegan que son injustas para ellas? (mixta, 2.65)

...Cuando a los periódicos se les prohíbe publicar historias que puedan ofender a los grupos étnicos? (mixta, 2.44)

...Cuando los negocios privados no tienen restricciones del gobierno? (mixta, 2.33)

...Cuando todas las estaciones de televisión presentan la misma opinión sobre la

política? (mixta, 2.16)

...Cuando la gente se niega a obedecer una ley que viola los derechos humanos? (mixta, 2.08)

...Cuando se espera que los inmigrantes renuncien al idioma y costumbres de sus países de origen? (malo para la democracia, 1.96)

...Cuando los líderes políticos en el poder dan empleos en el gobierno a miembros de sus familias? (malo para la democracia, 1.85)

Items con falta de consenso entre los países (rango de las medias de los países: mayor que 1.00)

...Cuando la gente exige sus derechos sociales y políticos? (mixta, 2.97)

...Cuando los jóvenes tienen la obligación de participar en actividades que benefician a la comunidad? (mixta, 2.80)

...Cuando las diferencias en el ingreso y bienestar entre los ricos y los pobres son pequeñas? (mixta, 2.70)

...Cuando los partidos políticos tienen opiniones diferentes sobre temas importantes? (mixta, 2.57)

...Cuando la gente participa en los partidos políticos con el fin de influenciar al gobierno? (mixta, 2.52)

...Cuando los periódicos están libres de todo control del gobierno? (mixta, 2.50)

...Cuando se confía incondicionalmente en los líderes del gobierno? (mixta, 2.33)

...Cuando hay una separación entre la iglesia y el estado? (mixta, 2.27)

Resumen de los conceptos de democracia

Los estudiantes de 14 años de los 28 países participantes parecen tener una comprensión bastante fuerte de los principios básicos de la democracia, incluyendo los factores que probablemente la fortalecen o la debilitan. Sus conceptos de democracia incluyen no solamente estructuras formales como las elecciones, sino también organizaciones de la sociedad civil. Hay diferencias sustanciales entre los países en el rol que se percibe para los partidos políticos. La opinión de los estudiantes de 14 años sobre los medios masivos, no es clara a partir de estas respuestas. En algunos países, el respeto por los líderes del gobierno es un distintivo de una democracia estable, mientras que en otros se considera de manera negativa. Igualmente, la participación y el conflicto de opinión, parecen ser considerados como parte de la cultura política de una democracia fuerte en algunos países, pero no en otros. Los estudiantes de 14 años de la mayoría de los países presentan evidencias de que pueden reconocer los atributos más básicos de la democracia, pero parecen eludir las ideas más sofisticadas sobre el proceso político. Este gran conjunto de datos internacionales confirma las investigaciones anteriores conducidas con entrevistas o preguntas abiertas en unos pocos países.

Las ideas básicas asociadas con la democracia se transmiten implícitamente a los jóvenes cuando participan en muchas instituciones de la sociedad, incluyendo sus familias y grupos de pares. Sin embargo, ninguno de los países de este estudio parece creer que este proceso implícito es suficiente para preparar a los jóvenes para la ciudadanía (Schwille & Amadeo, próximo a publicarse). Los currículos, los textos y las actividades de enseñanza de varias clases (desde la recitación hasta las elecciones simuladas) se diseñan para ofrecer un foco explícito sobre la democracia, generalmente en los elementos centrales como las elecciones y la falta de restricciones a los ciuda-

danos que desean expresar sus opiniones políticas. Estos énfasis están entre los que se encontraron en las respuestas de los estudiantes en este estudio IEA.

La educación sobre los medios existe en algunos países, pero generalmente se preocupa por enseñar a los estudiantes a leer artículos con una actitud crítica, y no por discutir el papel de los medios noticiosos en la preservación o incremento de la democracia. Los problemas económicos raras veces se asocian explícitamente con el estudio de la democracia. Estas características de los currículos observadas en la Fase 1, ayudan a interpretar tanto algunos de los consensos como algunas de las faltas de consenso sobre el concepto de democracia en los datos que se informan aquí.

Algunos de estos tópicos se retomarán en secciones posteriores que versan sobre los conceptos de ciudadanía y la responsabilidad del gobierno y en las que tratan sobre las actitudes hacia los derechos políticos de las mujeres y los inmigrantes.

CONCEPTOS DE CIUDADANÍA

Relación de esta área con el diseño del Estudio

Las dimensiones de la ciudadanía y las formas de crear las cualidades del buen ciudadano en los jóvenes fueron intereses centrales de los estudios de casos de la Fase 1. Un sub-dominio del dominio de la democracia y las instituciones democráticas se centra en la ciudadanía. Cuando se formularon las preguntas de respuestas correctas e incorrectas para la prueba, fue mucho más fácil incluir los derechos de los ciudadanos que sus responsabilidades. Hemos incluido esta escala de conceptos con el propósito de centrar la atención en las responsabilidades.

La ciudadanía puede tener un significado muy amplio, e incluir, por ejemplo, la identidad nacional, la autorización legal o social, las obligaciones como el servicio militar, y las oportunidades como la participación política. En esta sección nos ocupamos del concepto que los jóvenes realmente tienen del adulto buen ciudadano, y cómo se relaciona con lo que otros han encontrado (ver Panel 4.3).

Desarrollo de las escalas de ciudadanía en el instrumento IEA 1999

Las preguntas del Estudio de Educación Cívica de la IEA 1971, sirvieron de base al grupo de ítems para el concepto de ciudadanía. El encabezado fue el siguiente: 'Un adulto que es un buen ciudadano ...' Las opciones de respuesta fueron: 4 = muy importante, 3 = un poco importante, 2 = un poco sin importancia, 1 = muy sin importancia.

El instrumento piloto contenía 21 ítems; el instrumento final contenía 15. El análisis de factores confirmatorios reveló dos factores, importancia de la ciudadanía convencional (seis ítems) e importancia de la ciudadanía relacionada con movimientos sociales (cuatro ítems). (Ver Panel 4.4 para los enunciados de estos ítems, y el Apéndice Tabla C.1 para las confiabilidades alfa). Usamos el término 'movimientos sociales' para referirnos a los grupos convencionales no adeptos que actúan en sus comunidades o que mejoran el ambiente de sus escuelas, con el fin de asociar estos datos con la investigación reciente.

En esta sección presentamos una descripción de los conceptos de los jóvenes sobre la ciudadanía a través de los países (incluyendo la misma información sobre ítems con consenso y sin consenso en los países, igual que en la sección anterior) y hacemos comparaciones entre los países usando las

dos calificaciones de las escalas (ciudadanía convencional y ciudadanía de movimiento social). Como en la sección anterior, cuando comparamos los ítems, clasificamos las medias internacionales entre 3.00 y 3.99 como 'importantes para la ciudadanía' y aquellas entre 2.00 y 2.99 como 'mixtas'. No hubo ítems con medias internacionales de menos de 2.00 (las que hubieran sido 'no importantes para la ciudadanía').

Resultados sobre los conceptos de ciudadanía

Ítems que forman el concepto de ciudadanía

Aquí nuevamente examinamos el consenso y el nivel internacional de clasificación. La primera cosa que hay que observar en el Panel 4.4 es que hay solamente dos ítems sobre los cuales hay consenso en todos los países de acuerdo con esta categorización. El primer ítem 'un adulto que es buen ciudadano obedece la ley,' se clasifica como muy importante (media internacional de 3.65), El segundo, '...se compromete en la discusión política,' se clasifica mucho más abajo (media internacional de 2.37). Entre los ítems clasificados como bastante importantes sobre los cuales los estudiantes tienen opiniones diferentes en los diferentes países están el patriotismo y la lealtad al país y la voluntad hacia el servicio militar para defender al país. Sin embargo, estos dos ítems no fueron incluidos en ninguna de las escalas.

En todos los países, es probable que los ítems que se relacionan con la participación en movimientos sociales sean más apoyados como importantes para la ciudadanía, que las actividades de la ciudadanía convencional (Panel 4.4). Tres de cuatro de los ítems de movimiento social tienen medias por encima de 3.0 (lo que indica una calificación general de importante), mientras que solamente uno de seis de los ítems de ciudadanía convencional, votar en todas las elecciones, tiene una media por encima de 3.0. Las activi-

dades menos importantes son afiliarse a un partido y comprometerse en la discusión política, ambas de la escala convencional.

Otra forma de describir las respuestas de los estudiantes es examinar la distribución porcentual de las respuestas de la muestra pesada y agrupada para los diez ítems que aparecen en las dos escalas (ver el Apéndice B, Figuras B.2a y B.2b). El 80 por ciento, o más, de los respondientes clasifican la participación en grupos ambientales, en grupos de derechos humanos, en actividades que benefician a la comunidad, y votar en todas las elecciones, como 'un poco importantes' o 'muy importantes'. Todos estos ítems, excepto votar, aparecen en la dimensión de movimiento social de la ciudadanía. La siguiente categoría incluye ítems con un nivel de apoyo un poco más bajo. Entre el 65 y el 75 por ciento de los respondientes clasifican las demostraciones de respeto por los representantes del gobierno, el conocimiento de los temas políticos, el conocimiento de la historia, y la participación en una protesta pacífica contra una ley que se considera injusta, como 'un poco importantes' o 'muy importantes'. Todos estos ítems, excepto el que se refiere a la protesta pacífica, aparecen en la dimensión convencional de la ciudadanía. Hay una gran brecha en el nivel de apoyo. Entre el 30 y el 45 por ciento clasifican la afiliación a un partido político y la participación en la discusión política como 'un poco importantes' o 'muy importantes'. Ambos aparecen en la dimensión convencional de la ciudadanía.

En resumen, examinando tanto las medias como los porcentajes, podemos ver que es un poco más probable que estos estudiantes de 14 años incluyan la participación en movimientos sociales y no las actividades políticas más convencionales, en sus conceptos de buena ciudadanía para los adultos. Votar es importante para estos jóvenes, pero las actividades que indican conflicto de opiniones (afiliación a partidos políticos y discusión política), no tienen clasificaciones altas en promedio. Sin embargo, hay algunas difere n-

cias entre los países, algunas de las cuales exploraremos en la siguiente sección.

PANEL 4.3 Investigaciones anteriores sobre los conceptos de buena ciudadanía

El Estudio de Educación Cívica IEA 1971 usó una medida de 16 ítems sobre el significado de la ciudadanía. Se desarrollaron dos escalas, ciudadanía activa y ciudadanía no política, pero los ítems recibieron poco análisis a nivel de los estudiantes.

Ha habido mucha teoría útil e investigación empírica sobre los adultos. Janoski (1998) derivó modelos de ciudadanía adulta relacionados con tres modelos: democracia liberal, democracia comunitaria y democracia social o expansiva. Thies-Morse (1993) encontró cuatro conceptos de ciudadanía entre adultos en Estados Unidos: democracia representativa (responsabilidad de ser un votante informado); entusiasta político (defensa a través de la protesta y poca confianza en los funcionarios elegidos); interés buscado (afiliación a grupos para hacer seguimiento a los problemas); e indiferente (confianza en los líderes y baja prioridad a tratar de influir en ellos).

Anderson, Avery, Pederson, Smith y Sullivan (1997) identificaron conceptos de ciudadanía en una muestra de profesores en Estados Unidos. Casi la mitad creía que a los estudiantes se les debía enseñar a ser ciudadanos inquisitivos, aproximadamente una cuarta parte se centró en la enseñanza de una perspectiva culturalmente pluralista, y menos del 15 por ciento hizo énfasis en el aprendizaje sobre las estructuras del gobierno o la obediencia a la ley y el patriotismo. Un estudio de Davies, Gregory

y Riley (1999) sobre profesores en Inglaterra también encontró que el interés social y la tolerancia por la diversidad recibieron el mayor apoyo, con porcentajes comparables a los de Estados Unidos en cuanto a la estructura del gobierno y la obediencia o el patriotismo. Prior (1999) también encontró en Australia que los intereses sociales o la justicia social y la participación en los asuntos de la escuela / comunidad eran importantes para los profesores. En Hong Kong, Lee (1999) encontró que no era probable que los profesores apoyaran al ciudadano interesado en la sociedad o al ciudadano informado, y mucho menos al ciudadano obediente.

Conover, Crewe y Searing (1991) encontraron que los adultos en Estados Unidos veían al ciudadano como alguien con libertades y derechos, y responsabilidad de votar. Los adultos británicos dieron más énfasis a la identidad dentro de una comunidad. En un segundo estudio se entrevistaron adolescentes, padres y profesores de cuatro comunidades de Estados Unidos sobre las prácticas de la ciudadanía (Conover & Searing, 2000). Obedecer la ley, votar en las elecciones, ser leal al país, prestar servicio militar durante la guerra, y tomar parte en actividades para proteger el ambiente, estaban entre las obligaciones de los ciudadanos que los estudiantes apoyaban con más fuerza. Los estudiantes tenían un sentido de los derechos del ciudadano más desarrollado que el de sus responsabilidades. Los autores llaman a esto una versión minimalista de la ciudadanía.

Ichilov y Nave (1981) informaron que los jóvenes israelíes conceptualizaban la ciudadanía en relación con la esfera política y no como un compromiso con una comunidad más amplia. Ellos hicieron énfasis en la obediencia y la lealtad más que en la participación política activa. Que el estudiante estuviera en una rama académica o vocacional también tuvo un efecto que parecía estar mediado a través del currículo, la interacción con

un grupo específico de pares y la perspectiva de movilidad futura (Ichilov, 1991).

Vontz, Metcalf y Patrick (2000) en un estudio sobre la efectividad de un currículo de cívica en Latvia, Lituania y Estados Unidos, encontraron un impacto positivo en el conocimiento y las habilidades de los estudiantes, pero no en su sentido de responsabilidad ciudadana.

Plasser, Ulram y Waldrauch (1998) encontraron en un estudio de adultos en la República Checa, Hungría, Polonia, Eslovaquia y Eslovenia, que había habido un descenso considerable en la participación ciudadana en movimientos sociales y políticos entre los años 1991 y 1995, especialmente en la República Checa, Polonia y Eslovaquia.

Análisis de las calificaciones de las escalas por país

La Figura 4.1 muestra que *las actividades de la ciudadanía convencional son más importantes para el concepto de ciudadanía adulta en Chile, Colombia, Chipre, Grecia, Polonia y Rumania*. Otros países cuyas medias están significativamente por encima de la media internacional son Bulgaria, Italia, Lituania, Portugal, República Eslovaca y Estados Unidos. La mayoría de estos países han experimentado en las tres décadas pasadas, cambios políticos dramáticos que han fortalecido las instituciones políticas y las formas de participación tradicionales. Estas instituciones están recibiendo ahora mucha atención en las escuelas, y los jóvenes parecen estar desarrollando un concepto de ciudadanía que incluye las actividades políticas convencionales. Que estos conceptos se traduzcan en participación real una vez estos jóvenes sean adultos, sigue siendo un interrogante.

**PANEL 4.4 Consensos sobre los conceptos de ciudadanía adulta
con base en el rango de las medias de los países**

UN ADULTO QUE ES UN BUEN CIUDADANO... (4 = muy importante; 3 = un poco importante; 2 = un poco sin importancia; 1 = muy sin importancia)

Items con consenso alto entre los países (rango de las medias de los países: menos de .70)

...Obedece la ley. (importante, 3.65) *

...Participa en discusiones políticas (mixta, 2.37) Conv**

Items con consenso moderado entre los países (rango de las medias de los países: .70 – 1.00)

...Toma parte en actividades que promueven los derechos humanos. (importante, 3.24) SocMo***

...Toma parte en actividades para proteger el ambiente. (importante, 3.15)
SocMo

...Participa en actividades que benefician a la gente de la comunidad. (importante, 3.13) SocMo

...Vota en todas las elecciones. (importante, 3.12) Conv

...Estaría dispuesto a ignorar una ley que violara los derechos humanos.

* Las medias internacionales de los items aparecen entre paréntesis.

** *Conv* indica que el item aparece en la escala para ciudadanía convencional.

*** *SocMo* indica que el item aparece en la escala para ciudadanía relacionada con movimiento social. Los items sin rótulo no aparecieron en ninguna escala.

(mixta, 2.86)

...Sigue los asuntos políticos en el periódico, en la radio o en la TV. (mixta, 2.85)

Conv

...Se afilia a un partido político. (mixta, 2.11) Conv

Items con falta de consenso entre los países (rango de las medias de los países: mayor de 1.00)

...Es patriótico y leal con el país. (importante, 3.20)

...Estaría dispuesto a prestar servicio militar para defender al país. (importante, 3.18)

...Trabaja mucho. (importante, 3.13)

...Conoce la historia del país. (mixta, 2.96) Conv

...Muestra respeto por los representantes del gobierno. (mixta, 2.89) Conv

...Participaría en una protesta pacífica contra una ley que se considera injusta (mixta, 2.83) SocMo

La Figura 4.2 muestra que *las actividades de la ciudadanía relacionada con movimientos sociales son especialmente importantes en Colombia, Chipre y Grecia*. Otros países con medias significativamente por encima de la media internacional son Chile, Italia, Lituania, Noruega, Portugal, Rumania, República Eslovaca y Estados Unidos.

En contraste, la Figura 4.1 muestra que *la actividad política convencional recibe clasificaciones bajas por su importancia para la ciudadanía en Bélgica (francesa), República Checa, Dinamarca, Inglaterra, Estonia y Finlandia*. Otros países cuyas medias también están significativamente por debajo de

la media internacional son Australia, Alemania, Noruega, la Federación Rusa, Eslovenia, Suecia y Suiza.

La ciudadanía relacionada con movimientos sociales se clasifica como baja en importancia para la ciudadanía en Bélgica (francesa), Finlandia, Inglaterra y Estonia (Figura 4.2). Otros países cuyas medias también están significativamente por debajo de la media internacional son Australia, República Checa, Dinamarca, Hong Kong, Latvia, Eslovenia, Suecia y Suiza. Los países que tienen clasificaciones bajas en ambas escalas son una mezcla de Europa del Norte, países nórdicos y post-comunistas (y también Australia). Los estudios de casos de la Fase 1 indicaron que Australia, Bélgica (francesa), Inglaterra y Hong Kong recientemente identificaron debilidades en el compromiso o el compromiso de los estudiantes e instituyeron nuevas políticas o programas de educación para la ciudadanía. Sin embargo, estos esfuerzos no se desarrollaron a tiempo para influenciar a los estudiantes respondientes de 1999. Varios de los demás países son democracias nuevas que sólo recientemente han empezado el proceso de instituir la educación cívica democrática.

Noruega es el único país que está significativamente por debajo de la media internacional en ciudadanía convencional, pero significativamente por encima de la media en ciudadanía de movimiento social. Hungría tiene calificaciones relativamente cercanas a la media tanto en ciudadanía convencional como de movimiento social.

Análisis de las calificaciones de las escalas por género

Las figuras que ilustran diferencias de género por país, se presentan sólo para aquellas escalas donde hay una diferencia significativa entre niños y niñas por lo menos en la mitad de los países. No hay diferencias significat i-

vas de género en 25 países en la escala de importancia de la ciudadanía convencional. Hay diferencias significativas de género en Portugal, la Federación Rusa y la República Eslovaca. Los niños están por encima de las niñas en todos los países.

No hay diferencias significativas de género en 19 países en la escala de importancia de la ciudadanía relacionada con el movimiento social. Hay diferencias significativas de género, y las niñas tienen calificaciones más altas que los niños, en Dinamarca, Finlandia, Alemania, Grecia, Italia, Noruega, Suecia, Suiza y Estados Unidos.

Resumen de los conceptos de ciudadanía

Hay un poco menos de consenso entre los países sobre los componentes del concepto de ciudadanía en los adultos que sobre el concepto de democracia. Obedecer la ley es claramente importante. Entre las actividades políticas convencionales, es más probable que votar se considere importante. La afiliación a partidos políticos y la participación en la discusión política no son importantes de acuerdo con los estudiantes de 14 años de la mayoría de los países (aunque los partidos reciben apoyo en unos pocos países). En contraste, estos jóvenes creen que es importante que los ciudadanos adultos participen en organizaciones de mejoramiento del ambiente, los derechos humanos y la comunidad.

Algunos teóricos contrastan aspectos mínimos y máximos de la ciudadanía, y generalmente colocan el voto, la pertenencia a los partidos, el uso de los medios y la discusión política en el nivel mínimo. La protesta pacífica y la pertenencia a grupos de acción social se consideran como actividades que se podrían agregar a estas actividades mínimas. Este modelo no se aplica muy bien a los datos de esta cohorte de estudiantes. La generación de los

jóvenes representada por estudiantes de 14 años, está orientando sus pasos hacia la afiliación y la acción conectadas con grupos de movimiento social y no hacia la discusión política ni a las relaciones formales con los partidos políticos.

Las diferencias entre países presentan otra perspectiva. Los estudiantes de algunos países creen que tanto las actividades convencionales como las de movimiento social son muy importantes para la ciudadanía adulta. Los estudiantes de algunos otros países creen que ambos tipos de actividades carecen de importancia. Es probable que los jóvenes de varios países que recientemente han experimentado cambios que fortalecen las instituciones políticas formales, prescriban responsabilidades de la ciudadanía convencional para los adultos. Ellos pueden ser más idealistas que algunos adultos de esas naciones, sobre las posibilidades de que se presenten estos canales de influencia. Los estudios de casos de la Fase 1 mostraron un énfasis en las votaciones y otras actividades convencionales cuando se discutía la ciudadanía en las escuelas. Se exhorta a los estudiantes a ver las elecciones competitivas y los partidos políticos independientes como recursos que deben ser utilizados por los ciudadanos para ejercer el control del sistema político. La educación cívica puede ser una fuente importante de fe en la importancia de la ciudadanía convencional en algunas de estas naciones.

Aproximadamente en una tercera parte de los países, es probable que las niñas apoyen más que los niños la ciudadanía relacionada con el movimiento social. Esto incluye a todos los países nórdicos, varios países de Europa Occidental y los Estados Unidos.

Los aspectos de la cultura política adulta parecen ser reforzados por lo que se presenta en las escuelas. Al mismo tiempo, los jóvenes (de la próxima generación) se sienten atraídos por una serie de grupos organizados menos

jerárquicamente, o los están creando ellos mismos, para reemplazar a los partidos políticos y a los grupos de votantes por interés, prominentes en el pasado. El Capítulo 6 trata el punto hasta el cual los estudiantes creen que participarán en estas actividades cuando sean adultos.

CONCEPTOS SOBRE LAS RESPONSABILIDADES DEL GOBIERNO

Relación de esta área con el diseño del Estudio

Democracia y ciudadanía son conceptos relativamente abstractos. Gobierno es un poco más concreto. Las áreas en las cuales se espera que el gobierno actúe (o se abstenga de actuar) son partes importantes de la red de conceptos que se cubren en el dominio de democracia. Al desarrollar la medida de los conceptos de democracia (presentada antes en este capítulo), nos pareció fascinante formular aspectos relacionados con los procesos de bienestar económico o social. Los estudiantes tenían dificultad para relacionar temas económicos con el concepto de democracia, el cual generalmente se enseña como un concepto político, sin mucha atención a sus ramificaciones económicas.

En esta área había un instrumento que ya existía y que trataba del gobierno en relación con los aspectos económicos y sociales, específicamente, un conjunto de ítems para adultos en la Encuesta Social General y en el Proyecto de Encuesta Social Internacional (ISSP), que parecían lo suficientemente sencillos para ser utilizados con estudiantes de 14 años. Estos ítems con frecuencia se denominan ítems de 'papel del gobierno,' 'responsabilidades del gobierno' o 'alcance del gobierno' (Kaase & Newton, 1995; Robinson, Shaver & Wrightsman, 1999). Se han publicado muchas investigaciones con adultos (ver Paneles 4.5 y 4.6).

Desarrollo de las escalas de gobierno en el instrumento IEA 1999

Utilizamos los siete ítems ISSP básicos y agregamos nueve de otras fuentes. En la encuesta final incluimos 12 ítems. La escala de respuestas fue 4 = definitivamente debería ser responsabilidad del gobierno, 3 = probablemente debería ser responsabilidad del gobierno, 2 = probablemente no debería ser responsabilidad del gobierno y 1 = no debería ser responsabilidad del gobierno.

Un análisis de factores confirmatorios mostró dos factores separables. El primero fue las responsabilidades del gobierno relacionadas con la economía (cinco ítems — garantizar un empleo, mantener los precios bajo control, apoyar la industria, encargarse de los desempleados, reducir las diferencias en los ingresos). El segundo fue las responsabilidades del gobierno relacionadas con la sociedad (siete ítems — ofrecer asistencia en salud, encargarse de los ancianos, ofrecer educación, garantizar oportunidades políticas para las mujeres, controlar la polución, garantizar el orden, promover la conducta moral). Ver el Apéndice Tabla C.1 para las confiabilidades alfa.

Resultados sobre los conceptos de gobierno

Ítems que forman el concepto de gobierno

Las distribuciones porcentuales internacionales de las respuestas a los ítems para la muestra agrupada y pesada y el enunciado de estos ítems, se presentan en el Apéndice Figuras B.2c y B.2d. Al unir las dos categorías de respuesta 'probablemente debería ser responsabilidad del gobierno' y 'definitivamente debería ser responsabilidad del gobierno' se produjeron porcentajes casi tan altos o un poco más altos que los informados en la literatura.

ra de la investigación en adultos. Para ponerlo en otra perspectiva, sólo aproximadamente el 10 por ciento de los estudiantes del presente estudio dicen que las actividades relacionadas con la economía y la sociedad definitivamente no deben ser responsabilidad del gobierno; esto es similar a las respuestas de los adultos.

En general, es más probable que los estudiantes de 14 años piensen en los ítems de sociedad y no en los de economía, como responsabilidad del gobierno. Los ítems que con más frecuencia se apoyan como definitivamente de responsabilidad del gobierno son 'garantizar el orden y la estabilidad dentro del país' 'ofrecer educación básica gratuita para todos,' y 'ofrecer asistencia básica en salud para todos.' Los dos ítems menos apoyados son 'reducir las diferencias en ingreso y bienestar entre las personas' y 'dar a las industrias el apoyo que necesitan para crecer' (Apéndice Figuras B.2c y B.2d). Este hallazgo corresponde muy bien a otros hallazgos anteriores en adultos. Vale la pena observar que los currículos escolares y la instrucción descritos en la Fase 1 hacen énfasis en las responsabilidades sociales del gobierno y no en las económicas.

PANEL 4.5 Investigaciones anteriores con adultos sobre los conceptos de gobierno incluyendo la responsabilidad social y económica

La gran mayoría de los estudios de adultos han utilizado los ítems del Proyecto Estudio Social Internacional (ISSP). Kaase y Newton (1995) sostuvieron que los europeos occidentales estaban dispuestos a ampliar la medida en que el gobierno asume responsabilidades en el bienestar social y económico. En 1920 una gran mayoría de respondientes creía que el gobierno tenía la responsabilidad de comprometerse en asistencia en salud, atención a los ancianos, desempleo, control de precios y redu c-

ción de diferencias en los ingresos. Miller, Timpson y Lessnoff (1996) cualificaron esto al mostrar un contraste de 90 por ciento de apoyo por parte de los respondientes a la responsabilidad del gobierno en salud, educación y vivienda, y un 70 por ciento a la acción relacionada con empleos y estándares de vida en la Gran Bretaña. Roller (1994) encontró que los alemanes orientales ponían más énfasis en las responsabilidades del gobierno que los occidentales. Varios de estos estudios encontraron que la posición de clase social y la identificación con un partido eran buenos predictores de los conceptos sobre responsabilidades del gobierno. Algunos estudios encontraron que las mujeres apoyan el papel social y económico del gobierno más que los hombres.

Unos pocos estudios se han centrado específicamente en ítems relacionados con la economía, a veces en relación con otras prioridades. Utilizando datos del ISSP, Roller (1995) encontró altos niveles de apoyo a que el gobierno proporcione empleo y reduzca las inequidades en el ingreso en Australia e Italia, un apoyo más moderado en Alemania y Gran Bretaña, y poco apoyo en Suiza. Weiss (1999) estudió adultos de la República Checa, Hungría, Polonia y Eslovaquia, y encontró que una mayoría de los respondientes creía que el gobierno debía controlar la industria y fijar los precios. Sapiro (1998) usó datos de Eurobarómetro, y encontró un interés especial por la pobreza como un problema en Italia, Portugal y el Reino Unido, y menos interés en Dinamarca y Alemania donde predominaban las preocupaciones ambientales. Rasinki y Smith (1994), usando datos ISSP 1990, encontraron que Hungría, Noruega y Alemania Occidental mostraban el apoyo más alto a que el gobierno invirtiera en el ambiente.

Inglehart y Baker (2000) encontraron considerable variación en el punto hasta el cual los adultos de diferentes países estaban interesados en los

valores económicos de supervivencia (en contraste con los valores de auto-expresión). Rusia y todos los demás países post-comunistas estaban en un extremo del continuo y expresaban mucho más interés por la supervivencia económica. Bélgica, Chile y Finlandia estaban en una posición moderada. Los demás países nórdicos, junto con Australia, Gran Bretaña y Estados Unidos, se inclinaron hacia el extremo del continuo que hacía énfasis en la auto-expresión por encima de la supervivencia económica. Los adultos de países con un PIB per capita bajo, expresaron más interés por la supervivencia económica que por la auto-expresión. (Obsérvese que los países incluidos en el estudio de Inglehart y Baker que no estaban en el estudio de la IEA, no han sido incluidos en este resumen.)

PANEL 4.6 Investigaciones anteriores con jóvenes sobre los conceptos de gobierno incluyendo la responsabilidad social y económica

La evaluación de la educación cívica que la IEA realizó en 1971 incluyó la clasificación de agencias de bienestar social. Estos conceptos no se desarrollaron bien entre los estudiantes en algunos países, pero en general los respondientes creían que estas agencias contribuían a garantizar una participación justa para todos.

Usando una muestra de adolescentes en Gran Bretaña, Furnham y Gunter (1989) encontraron que el desempleo se clasificaba como el problema más importante (de una lista de nueve), mientras que reducir el número de personas muy ricas y muy pobres fue el menos importante.

Un estudio reciente en siete países se centró en la justicia distributiva y la interpretación del contrato social por parte de estudiantes de los grados 8

y 11 (Jonson & Flanagan, 2000). Se percibió una brecha económica muy grande, especialmente entre los respondientes de Bulgaria, Hungría y Rusia. La importancia del apoyo del gobierno a los desempleados, la vivienda y la salud fue mayor en Rusia y moderada en Bulgaria, la República Checa, Hungría y Suecia. Este aspecto de las actividades del gobierno recibió una clasificación baja en Australia, y la más baja en Estados Unidos. Era probable que las mujeres percibieran una brecha económica más que los hombres, pero las diferencias de género fueron más bien modestas en la clasificación de las responsabilidades del gobierno.

De muchas maneras estos hallazgos fueron paralelos a los de los adultos que se presentaron en el Panel 4.5.

Análisis de las calificaciones de las escalas por país

Los resultados por país en la Figura 4.3 indican que *el concepto de que el gobierno tiene responsabilidades relacionadas con la sociedad tiene más probabilidad de ser apoyado por los estudiantes de Chile, Inglaterra, Grecia, Polonia y Portugal*. Otros países con calificaciones significativamente por encima de la media internacional en la escala de responsabilidades del gobierno relacionadas con la sociedad son Finlandia, Italia y la República Eslovaca. En contraste, *los estudiantes de Bélgica (francesa), Dinamarca, Alemania, Latvia y Suiza tienen menos probabilidad de incluir las responsabilidades con la sociedad en su visión del gobierno*. Otros países con calificaciones significativamente por debajo de la media internacional en responsabilidades del gobierno relacionadas con la sociedad son Colombia, Estonia, Hong Kong, Hungría y Lituania.

La Figura 4.4 indica que *los estudiantes de Bulgaria y la Federación Rusa son los que tienen mayor probabilidad de apoyar conceptos de gobierno que incluyan responsabilidades en actividades relacionadas con la economía*. Otros países con calificaciones sobre responsabilidades del gobierno relacionadas con la economía significativamente por encima de la media internacional son Chipre, Finlandia, Hungría, Italia, Lituania, Polonia, Portugal, Rumania, República Eslovaca y Suecia. En contraste, *los estudiantes de Estados Unidos y Dinamarca son los que tienden menos a creer que el gobierno debe asumir acciones en la esfera económica*. Otros países con calificaciones sobre responsabilidades del gobierno relacionadas con la economía, que están significativamente por debajo de la media internacional son Australia, Bélgica (francesa), Alemania, Grecia, Hong Kong, Noruega y Suiza.

Análisis de las calificaciones de la escala por género

No hay diferencias significativas de género en 20 países al clasificar las responsabilidades del gobierno relacionadas con la sociedad. Hay diferencias significativas de género, y las mujeres atribuyen más responsabilidades relacionadas con la sociedad que los hombres, en Bélgica (francesa), Inglaterra, Finlandia, Grecia, Italia, Portugal, Eslovenia y Estados Unidos.

No hay diferencias significativas de género en 23 países al clasificar las responsabilidades del gobierno relacionadas con la economía. Hay diferencias significativas de género, y las mujeres atribuyen más responsabilidades económicas al gobierno que los hombres en Inglaterra, Grecia, Hungría, Italia y Eslovenia.

Resumen sobre los conceptos de gobierno

En gran medida los estudiantes de 14 años de estos países apoyan las mismas opiniones sobre las responsabilidades del gobierno en lo económico y lo social que han expresado los adultos en sus países durante varias generaciones. En particular, los estudiantes de países que eran socialistas en un pasado reciente, esperan actividad del gobierno en la economía. Esto es especialmente cierto si en la actualidad están experimentando dificultades económicas. Los estudiantes de Suecia, donde ha habido una fuerte tradición democrática social, también incluyen responsabilidades económicas en su concepto de gobierno. Los estudiantes de países con tradiciones de mercado libre, especialmente Dinamarca y Estados Unidos, pero hasta cierto punto también Bélgica (francesa), Alemania, Grecia, Hong Kong y Noruega, tienen un concepto sobre las responsabilidades del gobierno que tiene menos probabilidades de incluir las actividades económicas para apoyar a individuos o industrias. Estos conceptos de gobierno también son fomentados por los textos y la instrucción. Sin embargo, los intercambios y discusiones diarios con los padres y los pares, lo mismo que las experiencias con los medios, se pueden acreditar (o culpar) por las dimensiones económicas y sociales de los conceptos de los estudiantes sobre el gobierno.

El hallazgo de que los estudiantes de 14 años de países con PIB per cápita bajo tienden más que los de países con PIB per capita alto a hacer más énfasis en las responsabilidades del gobierno en acciones económicas como la reducción de la brecha entre ricos y pobres y el mantenimiento de los precios bajo control, está en armonía con el análisis de Inglehart y Baker sobre datos de adultos. Varios de los patrones actitudinales entre los estudiantes de 14 años también se parecen a los que se informan en los datos ISSP para adultos. Una mirada a la investigación sobre los jóvenes revela que los resultados del presente estudio corresponden estrechamente a los de Jon-

son y Flanagan (2000), especialmente la gran expectativa de participación del gobierno en la economía por parte de los jóvenes rusos y las bajas expectativas en este tipo de compromiso por parte de los jóvenes de Estados Unidos.

RESUMEN

En este capítulo hemos tratado tres conceptos distintos aunque relacionados, que tienen los jóvenes — democracia, ciudadanía y gobierno. Aunque ciertamente existen brechas y falta de profundidad en su comprensión, muchos estudiantes de 14 años de los diversos países tienen conciencia tanto del funcionamiento ideal de los sistemas políticos democráticos como de lo que realmente está sucediendo en sus sociedades. Hay un consenso considerable entre los países sobre el significado más básico y central de la democracia, y algún acuerdo sobre las responsabilidades del ciudadano adulto. Estas creencias, en su mayor parte, corresponden a los énfasis en las escuelas. También responden a la situación económica presente y pasada del país, lo mismo que a la cultura política de los adultos.

El apoyo a muchos tipos de participación política convencional parece ser relativamente débil. Los jóvenes todavía creen que es importante votar, pero la discusión de temas políticos no parece ser importante en sus conceptos de buena ciudadanía. En muchos países, se cree que los partidos políticos no contribuyen a una democracia fuerte y no se ven como grupos a los cuales los ciudadanos se puedan afiliar con el fin de tener influencia política. Varios factores pueden explicar estos aspectos del concepto de ciudadanía.

Aunque algunas escuelas intentan fomentar la discusión de estos temas, hay limitaciones que no permiten que los profesores hagan afirmaciones que se puedan interpretar como políticamente parciales. En algunos países p a-

rece que los medios presentan una imagen de los partidos que acentúa el conflicto en el proceso político, mientras que las escuelas evitan discutir los conflictos de los partidos. Además, los partidos políticos están organizados jerárquicamente y generalmente se concentran en atraer a los adultos que son elegibles para votar, y no a los jóvenes.

Sin embargo, los jóvenes están buscando organizaciones a las cuales afiliarse. Es probable que ellos consideren que unirse a actividades dentro de la comunidad, o a grupos ambientales o de derechos humanos, es una parte del papel de ciudadanos. Aunque los problemas alrededor de los cuales se movilizan estas organizaciones realmente tienen dimensiones políticas, los jóvenes generalmente no las perciben de esta manera. De acuerdo con los estudios de casos de la Fase 1, la mayoría de las escuelas no estimulan a los jóvenes a mirar las dimensiones políticas de estos problemas. (Para mayor información sobre afiliaciones a grupos y sus actividades, ver el Capítulo 6).

Las organizaciones que asumen la acción sobre estos problemas generalmente no están organizadas jerárquicamente y ofrecen a los jóvenes la oportunidad de ver resultados más inmediatos de sus acciones, que las organizaciones políticas convencionales. Algunos sostienen que estas asociaciones son apropiadas para los adolescentes desde el punto de vista de su desarrollo, en parte porque les permiten trabajar con pares. Sin embargo, que esta clase de participación pueda crear un sentido de legitimidad del gobierno entre los ciudadanos y un insumo para el sistema político en la misma medida que la participación política convencional, continúa siendo un interrogante.

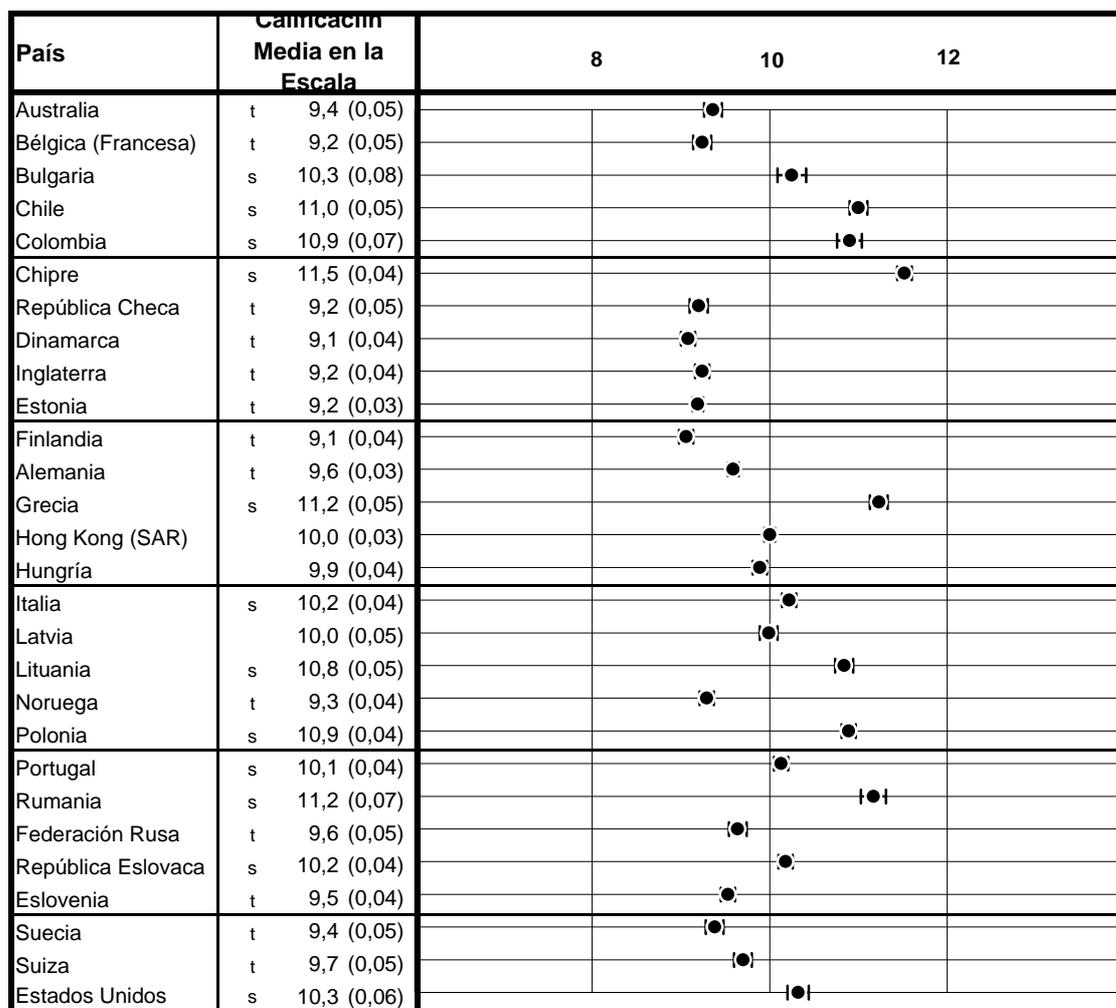
Con respecto a los conceptos de responsabilidad del gobierno en aspectos de la sociedad y la economía, los estudiantes de 14 años ya parecen ser

miembros de la cultura política que comparten con los adultos. Si están creciendo en sociedades con un legado de socialismo o una fuerte tradición democrática social, ellos creen que el gobierno tiene mayores responsabilidades en ciertos aspectos de la economía. Si están creciendo dentro de una larga tradición de mercado libre, es menos probable que crean que el gobierno debe intervenir en la economía, por ejemplo, ofreciendo empleos, controlando los precios o reduciendo la inequidad en el ingreso, que aquellos con otras tradiciones económicas. Si están en un país que experimenta dificultades económicas (por ejemplo, un bajo estándar de vida), es muy probable que quieran que el gobierno asuma responsabilidades económicas.

Dalton (2000) ha observado que 'no hay una única cultura cívica que sea congruente con el funcionamiento de un sistema democrático' (p. 919) y que la época actual se caracteriza por un cambio cultural significativo y una nueva dinámica. Clark y Hoffman-Martinot (1998) han encontrado evidencia de una 'nueva cultura cívica' que se caracteriza por menos jerarquías y más decisiones individuales. Hay considerable evidencia en los datos de la IEA en relación con los conceptos de los jóvenes sobre democracia, ciudadanía y gobierno, que apoyan estas posiciones. Más análisis y más investigación pueden aumentar grandemente nuestra comprensión del papel que las escuelas están jugando y pueden jugar en el desarrollo del concepto de cívica.

Figura 4.1

Importancia de la Ciudadanía Convencional



() Los errores estándar aparecen entre paréntesis.

● = Mean (± 2 SE).

Media

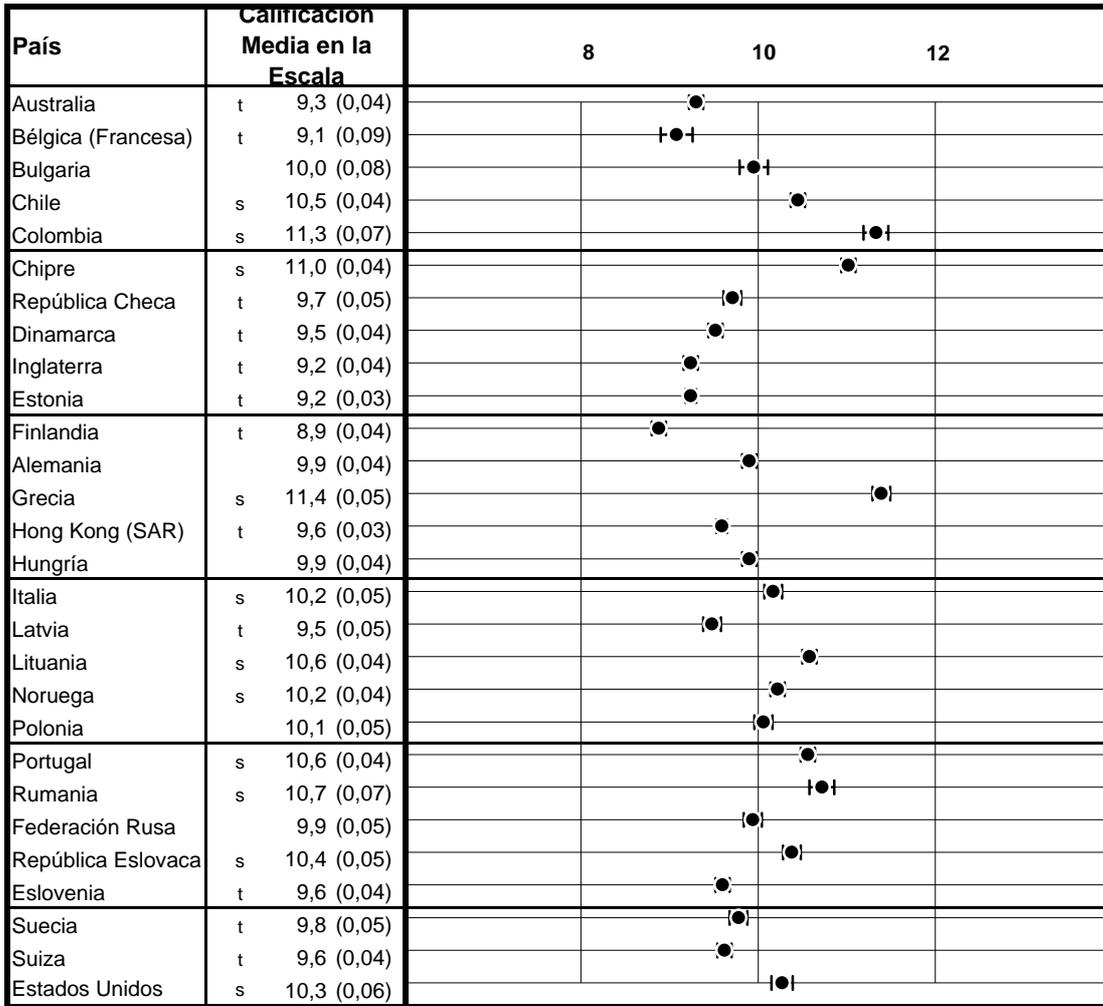
s Country mean significantly higher than international mean of 10. Media del país significativamente más alta que la media internacional de 10.

t Country mean significantly lower than international mean of 10. Media del país significativamente más baja que la media internacional de 10.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Figura 4.2

Importancia de la Ciudadanía Relacionada con el Movimiento Social



() Los errores estándar aparecen entre paréntesis..

|●| = Mean (± 2 SE).

Media

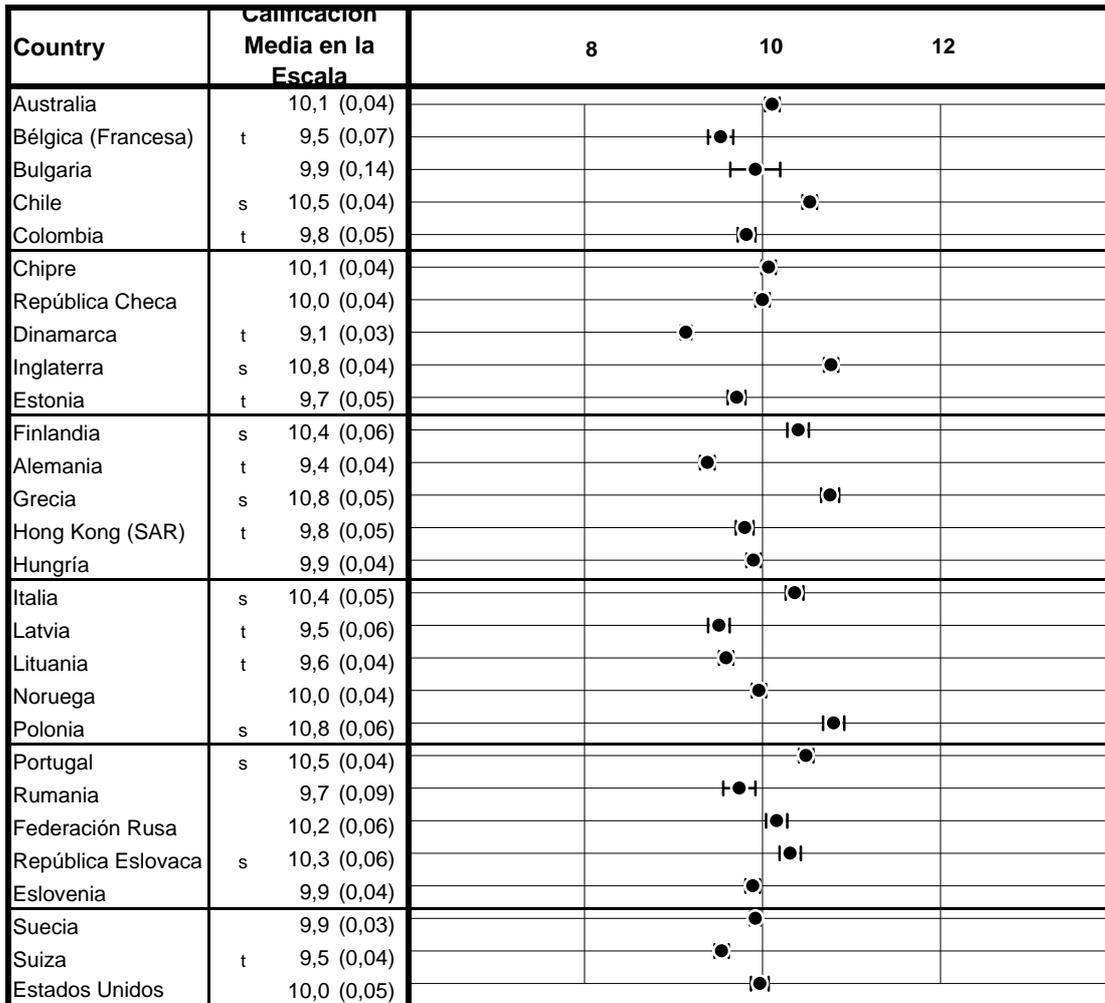
s Country mean significantly higher than international mean of 10. Media del país significativamente más alta que la media internacional de 10.

t Country mean significantly lower than international mean of 10. Media del país significativamente más baja que la media internacional de 10.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Figura 4.3

Responsabilidades del Gobierno Relacionadas con la Sociedad



() Los errores estándar aparecen entre paréntesis.

|●| = Mean (± 2 SE). Media

s Country mean significantly higher than international mean of 10. Media del país significativamente más alta que la media internacional de 10.

t Country mean significantly lower than international mean of 10. país

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Figura 4.4

Responsabilidades del Gobierno Relacionadas con la Economía

País	Categorización	Media en la Escala	Escala		
			8	10	12
Australia	t	9,8 (0,05)		●	
Bélgica (Francesa)	t	9,5 (0,08)		●	
Bulgaria	s	10,6 (0,14)			●
Chile		10,1 (0,03)		●	
Colombia		9,9 (0,05)		●	
Chipre	s	10,3 (0,03)			●
República Checa		9,9 (0,04)		●	
Dinamarca	t	9,4 (0,03)		●	
Inglaterra		10,1 (0,04)		●	
Estonia		10,1 (0,05)		●	
Finlandia	s	10,4 (0,05)			●
Alemania	t	9,5 (0,04)		●	
Grecia	t	9,8 (0,04)		●	
Hong Kong (SAR)	t	9,5 (0,03)		●	
Hungría	s	10,2 (0,04)			●
Italia	s	10,2 (0,04)			●
Latvia		9,8 (0,06)		●	
Lituania	s	10,2 (0,04)			●
Noruega	t	9,6 (0,03)		●	
Polonia	s	10,4 (0,04)			●
Portugal	s	10,3 (0,04)			●
Rumania	s	10,4 (0,06)			●
Federación Rusa	s	10,6 (0,05)			●
República Eslovaca	s	10,4 (0,05)			●
Eslovenia		9,9 (0,05)		●	
Suecia	s	10,4 (0,04)			●
Suiza	t	9,6 (0,04)		●	
Estados Unidos	t	9,2 (0,04)		●	

() Los errores estándar aparecen entre paréntesis.

● = Mean (± 2 SE).

s

Country mean significantly higher than international mean of 10.

Media del país significativamente más alta que la me

t

Country mean significantly lower than international mean of 10.

Media del país significativamente más baja que la me

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

CAPÍTULO 5

ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES HACIA LA NACIÓN, EL GOBIERNO, LOS INMIGRANTES Y LOS DERECHOS POLÍTICOS DE LAS MUJERES

PUNTOS SOBRESALIENTES EN RELACIÓN CON LAS ACTITUDES CÍVICAS

- Los estudiantes de 14 años a través de los países están confiando moderadamente en las instituciones de su gobierno. Las cortes y la policía son aquellas en las que más se confía, seguidas por los gobiernos nacional y local. En contraste, se confía muy poco en los partidos políticos. La mayoría de los jóvenes también parecen tener un sentido positivo de identidad nacional, aunque en unos países menos que en otros. Sin embargo, en casi todos los países participantes el joven promedio parece tener un sentido de confianza o de adhesión, ya sea al país como comunidad política, o a las instituciones del gobierno (o a ambos).
- Los estudiantes de 14 años a través de los países son generalmente positivos frente a los inmigrantes y especialmente creen que deberían tener oportunidades educativas. La mayoría de estos jóvenes también apoya el derecho de los inmigrantes a votar y a conservar su lengua y su cultura. Sin embargo, hay diferencias entre las naciones.
- Los estudiantes de 14 años a través de los países apoyan ampliamente los derechos políticos y económicos de las mujeres. Las mujeres tienden mucho más a apoyar estos derechos que los hombres, lo que constituye la diferencia de género más sustancial que se encontró en el estudio.
- Los estudiantes de 14 años en general siempre tienen actitudes positivas hacia las instituciones y grupos sobre los cuales se les preguntó en

la encuesta. Sin embargo, la minoría de aquellos con actitudes negativas puede ser lo suficientemente grande como para causar alguna preocupación.

El conocimiento de los derechos y responsabilidades de la ciudadanía y la naturaleza del gobierno son importantes para crear y sostener las instituciones democráticas, pero de ninguna manera son suficientes para ese propósito. La democracia requiere cierto grado de adherencia a los principios subyacentes, junto con valores y actitudes comunes. El Estudio de Educación Cívica de la IEA presta tanta atención a las actitudes y creencias, como al conocimiento. En este capítulo nos centramos en las actitudes de cada uno de los tres dominios principales del estudio —*democracia e instituciones democráticas, identidad nacional, y cohesión y diversidad social*— escogiendo las escalas donde los países participantes expresaron especial interés:

- Para el primer dominio, informamos sobre la confianza en el gobierno y nos referimos al miedo en algunos países, de que los jóvenes estén perdiendo confianza en sus instituciones públicas.
- Para el segundo dominio, también tratamos temas de apoyo o alienación, tocando más específicamente el sentimiento y adhesión al país y a sus símbolos políticos. Las escalas en estos dos dominios tratan el apoyo a la comunidad política (orgullo nacional) y el apoyo al régimen (seguridad y confianza en las instituciones políticas) (Dalton, 1999; Norris, 1999).
- Para el tercer dominio, cohesión y diversidad social, seleccionamos dos escalas. La primera indaga sobre la medida en la cual los estudiantes apoyan ciertos derechos u oportunidades para los inmigrantes, y la segunda escala explora la medida en que apoyan los derechos políticos y económicos de las mujeres.

CONFIANZA EN LAS INSTITUCIONES DEL GOBIERNO Y EN LOS MEDIOS

Relación de esta área con el diseño del Estudio

Las reacciones de los estudiantes a las instituciones del gobierno se trataron de manera extensa en los estudios de la Fase 1 (Torney-Purta, Schwille & Amadeo, 1999). Estos revelaron preocupación en algunos países porque los jóvenes no tienen niveles razonables de confianza en las instituciones del gobierno y porque esto puede llevar a una erosión de la legitimidad de los gobiernos de la nación y del gobierno representativo en la próxima generación. La preocupación por la fragilidad del apoyo a estas instituciones en los países que están estableciendo de nuevo gobiernos democráticos después de un período de régimen no-democrático, sugirió, por tanto, un escrutinio especial. También hubo temor en las democracias antiguas de los estudios de la Fase 1 por la creciente desconfianza y la falta de seguridad entre los jóvenes. También ha habido considerable investigación sobre estos temas, principalmente por parte de los científicos políticos, con muestras de adultos (Panel 5.1).

Desarrollo de la escala de confianza en el instrumento IEA 1999

Los seis ítems en esta escala de cuatro puntos (con puntos extremos de 'siempre' y 'nunca') tratan las instituciones políticas / cívicas, tres para instituciones de los medios, uno para las Naciones Unidas, uno para las escuelas y uno para la gente del país. Un análisis de factores confirmatorios reveló dos factores. Solamente los ítems del factor de confianza en las instituciones del gobierno usaron la escala Rasch y aquí se informa sobre ellos en ese formato. (Ver también el Apéndice Tabla C.1 para las confiabilidades alfa).

Otros tres ítems que preguntan sobre confianza en los medios noticiosos — televisión, radio y periódicos— se presentan aquí como ítems individuales.

Resultados sobre confianza en las instituciones del gobierno

Resultados de los ítems

Las cortes y la policía son las instituciones en las que más se confía. Entre el 20 y el 25 por ciento de los estudiantes confía en ellas ‘siempre’, y entre el 40 y 45 por ciento, ‘la mayor parte del tiempo’. La legislatura nacional, el consejo local (o gobierno del pueblo o ciudad) y el gobierno nacional (federal) están en una posición intermedia. El 10 por ciento de los estudiantes confía en ellos ‘siempre’, y aproximadamente el 40 por ciento ‘la mayor parte del tiempo’. En contraste, solamente el 4 por ciento confía ‘siempre’ en los partidos políticos, y un 24 por ciento adicional confía en ellos ‘la mayor parte del tiempo’. Ver la Figura B.2e del Apéndice B, que presenta los porcentajes de la muestra total para estos ítems y un mapa de ítem por calificación; la siguiente sección de este capítulo presenta las diferencias de los países.

En general, estos niveles generales de apoyo son moderadamente altos, lo que indica que no hay ni una confianza ciega ni una desconfianza extrema por parte del estudiante promedio a través de los países. En otras secciones de este volumen hemos observado que los estudiantes de algunos países indican que es de poca importancia para los ciudadanos adultos afiliarse a partidos políticos, y que los estudiantes expresan la opinión de que el conflicto movilizad por los partidos políticos es malo para la democracia.

PANEL 5.1 Investigaciones anteriores sobre confianza en las instituciones del gobierno

Un ítem de las escalas de clasificación para gobierno nacional en el Estudio de Educación Cívica de la IEA en 1971 (anteriormente descrito), se refería directamente a la confianza. Cinco ítems (que formaban una escala) también trataban sobre la sensibilidad que se percibía en el gobierno (por ejemplo, 'se preocupa por mi y por mi familia'). Estos se incluyeron en el factor de 'apoyo al gobierno nacional'. Las calificaciones de las escalas en este factor fueron especialmente altas en Estados Unidos y bajas en Finlandia (Torney, Oppenheim & Farnen, 1975).

En la Encuesta Mundial sobre Valores (WVS) 1990 / 91 se incluyeron ítems que preguntan a los adultos sobre su confianza en las instituciones cívicas y políticas con el propósito de examinar las diferencias y tendencias comparativas de los países a través del tiempo. Los ítems de la WVS pedían a los respondientes que expresaran su nivel de confianza en 14 instituciones, y el conjunto de respuestas estuvo entre 'una gran cantidad' y 'nada en absoluto'. Otro ítem preguntaba '¿Cuánto confía usted en que el gobierno de [sede del gobierno nacional] hace lo que es correcto?' (Inglehart, 1997).

En un nuevo análisis de la Encuesta Mundial sobre Valores, 1990 / 91, McAllister (1999) presentó las clasificaciones de los países sobre confianza en el parlamento y el servicio civil. Trece de los 24 países incluidos en ese análisis de adultos están también participando en el presente Estudio de Educación Cívica de la IEA con adolescentes. Polonia se clasifica en el primer lugar en confianza, en la WVS, aunque esto puede deberse al

momento en que se administró el cuestionario, es decir, a comienzos de la década de los 90, cuando Polonia experimentaba un flujo repentino de optimismo.

Cuando McAllister confrontó las calificaciones de confianza en el gobierno con el número de años de democracia continua en cada país, se destacaron agrupaciones de países. En las democracias bien establecidas que no habían experimentado mayores amenazas al sistema, la confianza tendía a ser alta. Noruega se clasificó como tercera entre 24 países, Alemania en el sexto puesto, Gran Bretaña en el octavo, Suecia en el noveno, Estados Unidos en el décimo y Dinamarca en el undécimo. A pesar de su larga historia de democracia, Finlandia se clasificó en el puesto 18. Otros estudios, (por ejemplo, Newton & Norris, 2000) han documentado un descenso en la confianza finlandesa durante los años 80, quizá debido a dificultades económicas. En el análisis de McAllister, los siguientes países tenían las calificaciones más bajas en confianza: Checoslovaquia (una clasificación de 14), Bélgica (15), Hungría (17), Portugal (22) e Italia (23). La mayoría habían experimentado menos de 40 años de democracia continua en el momento del estudio. McAllister y también Klingemann (1999) sugieren que el proceso de construir el apoyo a las instituciones políticas es cumulativo y por lo tanto se puede requerir mucho tiempo para lograrlo.

Hay un debate sobre hasta qué punto la seguridad y confianza en las instituciones políticas (especialmente en las instituciones parlamentarias) declinaron durante los años 80. Utilizando datos de la WVS, 1981 y 1990 / 91, Newton y Norris (2000) concluyeron que ha habido una disminución significativa de la confianza en las instituciones públicas pero no en las instituciones privadas. Esta conclusión contrasta con la de Fuchs y Klingemann (1995), quienes juzgaron los descensos como menos sustancia-

les. Putnam, Pharr y Dalton (2000) han atribuido las disminuciones de la confianza al mal desempeño de los gobiernos y no a descensos en la confianza interpersonal ni a la pertenencia voluntaria a organizaciones que construyen cohesión social.

Varios análisis presentados en Norris (1999) sugieren que quienes tienen más poder político en la sociedad (los bien educados, los que no son miembros de grupos minoritarios, los que apoyan al partido político en el poder) sienten más confianza en las instituciones del gobierno que los grupos menos poderosos.

Plasser, Ulram y Waldrauch (1998) estudiaron la confianza institucional de los adultos en los países post-comunistas y en Austria en el período de 1994 – 97. Alemania Occidental y Alemania Oriental se analizaron separadamente. Las clasificaciones de confianza en el gobierno fueron más altas en la República Checa, Eslovenia y Alemania Occidental; las más bajas fueron en Hungría y Rusia. La confianza en los medios se clasificó en un nivel más alto que la confianza en el gobierno en todos los países, excepto en la República Checa.

Ha habido otros estudios que comparan la confianza en forma diferencial. Estos incluyen sentimientos acerca de los miembros locales del parlamento en contraste con el parlamento como un todo (Norton, 1997); la confianza en instituciones cívicas como la policía y en instituciones políticas como el parlamento (Miller, Timpson & Lessnoff, 1996); la confianza en el gobierno de Hong Kong comparado con el gobierno chino (McIntyre, 1993; Leung, 1997); y la confianza en el partido líder comparado con el partido de oposición en los países post-comunistas (Hibbing & Patterson, 1994).

En un estudio que utilizó datos de 'Inspeccionando el Futuro' recolectados anualmente en Estados Unidos entre estudiantes de último año escolar, Rahn y Transue (1998) encontraron una asociación significativa entre la falta de confianza interpersonal o social y actitudes materialistas tales como la importancia de las posesiones. Sin embargo, otros investigadores (Kaase, 1999; Newton, 1999) han expresado precaución en atribuir causalidad a las relaciones entre la confianza interpersonal y la confianza en el gobierno.

Hahn (1998) exploró pequeñas muestras de adolescentes en cinco países (cuatro de los cuales se superponen con los países IEA). Los ítems tenían que ver con la sensibilidad del gobierno hacia los ciudadanos. Ella encontró la mayor confianza en Estados Unidos en 1986 y en Dinamarca en 1993, y la mínima en Alemania en los dos años. Ella comentó sobre niveles de confianza relativamente bajos; Tanto como el 60 por ciento de los estudiantes alemanes dijeron que no se podía confiar en la gente del gobierno. Ule (1995) encontró muy bajos niveles de confianza en los partidos políticos entre los jóvenes de Eslovenia, lo mismo que Minulescu (1995) en Rumania.

Cuando se han encontrado diferencias de género, ellas generalmente indican mayor confianza entre las mujeres (ARN & Transue, 1998; Newton & Norris, 2000).

Análisis de las calificaciones de las escalas por país

El nivel más alto de confianza en las instituciones del gobierno se encuentra en Dinamarca, Noruega y Suiza (Figura 5.1). Otros países en los cuales esta calificación de confianza está significativamente por encima de la media in-

ternacional son Australia, Chipre, Grecia, República Eslovaca y Estados Unidos. Las *calificaciones de confianza más bajas se encuentran en Bulgaria, la Federación Rusa y Eslovenia*. Otros países en los cuales esta calificación de confianza está significativamente por debajo de la media internacional son la República Checa, Estonia, Latvia, Lituania y Portugal.

Estos resultados muestran una considerable similitud con los de la Encuesta Mundial sobre Valores en adultos, 1990 / 91 (Inglehart, 1997). En ese estudio, los países con 40 años o menos de democracia continua en 1990 tenían niveles más bajos de confianza en el gobierno. Como lo muestra la Figura 5.1, todos los países cuyos estudiantes de 14 años están significativamente por debajo de la media internacional han tenido menos de 40 años de democracia continua. No obstante, estos estudiantes de 14 años, que han vivido la mayor parte de sus vidas bajo un sistema democrático, tienen niveles de desconfianza en las instituciones del gobierno similares a los de los adultos. La mayoría de los países cuyos jóvenes de 14 años están significativamente por encima de la media internacional han tenido más de 40 años de democracia continua.

Análisis de las calificaciones de las escalas por género

No hay diferencias significativas de género en 23 países con respecto a la confianza en las instituciones del gobierno. En Bélgica (francesa), Dinamarca y Suiza, las mujeres expresan más confianza que los hombres. En Chipre y Portugal, los hombres expresan mayor confianza que las mujeres.

Resumen de la confianza en las instituciones del gobierno

Llama la atención la estrecha correspondencia entre las actitudes de los estudiantes de 14 años y las de los adultos en investigaciones anteriores sobre

confianza en las instituciones del gobierno. Existe un escepticismo sustancial, especialmente en las democracias nuevas. ¿Llevará esta desconfianza a aumentar la motivación para participar, vigilar o mejorar el gobierno? ¿O es probable que esta desconfianza dé como resultado la alienación del compromiso?

Resultados sobre confianza en los medios

Resultados de los ítems

La Tabla 5.1 presenta el porcentaje de estudiantes que confían en las tres fuentes de los medios 'siempre' o 'la mayor parte del tiempo'. Para propósitos de comparaciones, el gobierno nacional (una de las instituciones del gobierno en la calificación de las escalas) también se incluye en esta figura. En la mayoría de los países, un poco más de la mitad de los estudiantes expresan confianza en las fuentes de los medios. En general, la mayoría de los respondientes confían en las noticias presentadas por televisión, seguidas por las noticias de la radio, seguidas por las noticias de la prensa (periódicos). Existen, sin embargo, variaciones entre de los países en cuanto a la confiabilidad de las fuentes.

Se tiene una alta confianza en todas las tres fuentes de noticias, con porcentajes significativamente por encima de los porcentajes de la media internacional en los siguientes países: Chipre, Dinamarca, Finlandia, Hungría, Lituania, Noruega, Polonia, Portugal y Suecia. Este grupo incluye todos los cuatro países nórdicos, tres países post-comunistas y dos países del Sur de Europa. Es interesante observar que entre estos países, la confianza en las instituciones del gobierno es alta en Chipre, Dinamarca y Noruega (ver la sección anterior). En Lituania y Portugal, sin embargo, la confianza en las instituciones del gobierno es baja mientras que la confianza en los medios es

alta. De hecho, en la mayoría de los países post-comunistas, es más probable que los estudiantes apoyen los ítems que expresan confianza en los medios, que los que expresan confianza en el gobierno nacional (Tabla 5.1); este hallazgo coincide con investigaciones anteriores con adultos.

En contraste, hay niveles bajos de confianza en todas las tres fuentes de los medios en Italia y Eslovenia (porcentajes de la media de apoyo significativamente por debajo del porcentaje de la media internacional). En unos pocos países, la confianza en una de las fuentes de los medios es más alta que la confianza en las otras. Específicamente, en Inglaterra y Rumania, el porcentaje de quienes indican que confían en las noticias de televisión está por encima del porcentaje de la media internacional, mientras que el porcentaje de los que expresan que confían en los periódicos (la prensa) está por debajo del porcentaje de la media internacional. En contraste, en Estados Unidos el porcentaje de quienes indican que confían en los periódicos está por encima del porcentaje de la media internacional, mientras que el porcentaje de quienes indican que confían en las noticias de la televisión y la radio está por debajo del porcentaje de la media internacional.

Resumen de confianza en los medios

A través de los países, se tiende a confiar más en las noticias de la televisión, aunque hay algunas variaciones en los países. Hay países donde se confía tanto en las noticias de los medios como en las instituciones del gobierno, países donde no se confía ni en los medios ni en el gobierno, países donde se confía en las noticias de los medios pero no en el gobierno, y países donde se confía en una de las fuentes de los medios más que en las otras. Se requiere más análisis para explorar estos patrones.

ACTITUDES POSITIVAS HACIA LA PROPIA NACIÓN

Relación de esta área con el diseño del Estudio

La identidad nacional constituyó el segundo dominio identificado en los informes de los países de la Fase 1. Las especificaciones de contenido para este dominio fueron ricas en implicaciones, como lo fueron las partes correspondientes de los capítulos del estudio nacional de casos. Algunas veces se expresa ambivalencia sobre las actitudes nacionales positivas. Ellas pueden significar muchas cosas diferentes —nacionalismo político que se aproxima a la arrogancia o al militarismo, adhesión a los símbolos patrios, sentimientos positivos acerca de pertenecer a la comunidad nacional, sentido de conexión con la cultura popular, o convicción sobre la existencia de amenaza económica o política, para mencionar sólo unas pocas. La identidad nacional también ha sido objeto de considerable investigación (ver Panel 5.2).

<p>PANEL 5.2 Investigaciones anteriores sobre actitudes nacionales positivas</p>

<p>Ha habido varios estudios de las actitudes nacionales de los niños. Hess y Torney (1967), en uno de sus primeros estudios importantes de socialización política entre niños de la escuela primaria en Estados Unidos, encontraron que casi todos los respondientes expresaron un fuerte sentido de adhesión manifestado en forma de orgullo de la nación y la bandera. Connell (1972) encontró una adhesión similar entre niños de Australia. Algunos estudios de otros psicólogos del desarrollo se han concentrado en las concepciones de los niños sobre la nación (Piaget & Weil, 1951, con niños suizos) y otras alianzas más amplias, tales como la Unión Europea (Barret, 1996, con niños ingleses).</p>
--

Los investigadores políticos Dalton (1999) y Norris (1999) ven el orgullo nacional como un apoyo a la comunidad política nacional y como un elemento vital de una democracia saludable. Su investigación utilizó un ítem de la Encuesta Mundial sobre Valores, el cual preguntaba qué tan orgullosos estaban los adultos de su nación. La mitad o más de los respondientes en Gran Bretaña, Finlandia, Hungría Noruega, Suecia y Estados Unidos estaban muy orgullosos. Porcentajes mucho más bajos apoyaron este ítem en Bélgica, Alemania e Italia (Inglehart, 1997).

Los psicólogos sociales Kosterman y Feshbach (1989) desarrollaron 120 ítems sobre la bandera, el orgullo nacional y el respeto. El patriotismo incluyó sentimientos de afecto por el país propio, mientras que el nacionalismo era la opinión de que el país propio debería ser dominante; estas dos escalas tenían patrones de correlación distintos en Estados Unidos. Usando una variación de esta escala, Baughn y Yaprak (1996) separaron el nacionalismo económico del patriotismo.

Weiss (1999) estudió adultos de la República Checa, Hungría, Polonia y la República Eslovaca. Los mayores de 30 años de edad tenían una combinación de creencias nacionalistas y patrióticas, lo cual contrastaba con la indiferencia que predominaba en el grupo más joven.

Dentro de la última década, algunos investigadores se han concentrado en relacionar la identidad nacional y la entidad europea (Chryssochoou, 1996, en Francia y Grecia; Hilton, Erb, Deroit & Molian, 1996, en gran Bretaña, Francia y Alemania; Sousa, 1996, en Portugal; Cinnirella, 1997, en Gran Bretaña e Italia). Italiano (1991) encontró en Bélgica que la identidad nacional es más fuerte que la identidad europea (la cual, sin embargo, también es importante). La teoría de la identidad social de Turner (1987) y el paradigma de representaciones sociales de Moscovici (1998)

han sido utilizados como marcos. Por ejemplo, Topalova (1996) estudió las identidades sociales entre los búlgaros y los polacos utilizando estos marcos. Muller-Peters (1998) encontró tres factores en una encuesta a adultos en 15 países en relación con las actitudes hacia el euro: nacionalismo, patriotismo y patriotismo europeo. Las actitudes nacionalistas se correlacionaron con la oposición al euro.

Desarrollo de la escala de actitudes nacionales en el instrumento IEA 1999

El Estudio de Educación Cívica IEA 1971 incluyó varias preguntas sobre la frecuencia con la que se practicaban rituales patrióticos en la escuela, pero no incluyó medidas de las actitudes hacia la nación. Los Coordinadores Nacionales de Investigación del presente estudio decidieron concentrarse en estas últimas, observando que en los 30 años intermedios, los rituales patrióticos casi habían desaparecido de algunos sistemas escolares. A las listas de ítems utilizados por otros investigadores, nosotros agregamos ítems sobre la protección del país contra la influencia económica o política externa, para un total de 15 ítems en el instrumento piloto, y 10 en el instrumento final.

Un análisis de factores confirmatorios reveló dos factores: la protección del país contra la influencia externa y las actitudes positivas hacia la nación propia. El segundo es similar a las escalas de patriotismo, tales como sentimientos sobre la bandera, orgullo del país y renuencia a vivir en otro país, que otros investigadores han utilizado. Aquí se presenta la escala de actitudes positivas hacia la nación propia, y los otros ítems se dejan para análisis posteriores. Las confiabilidades alfa se encuentran en el Apéndice Tabla C.1

Resultados sobre actitudes positivas hacia la propia nación

Resultados de los ítems

En general, los estudiantes tienen sentimientos altamente positivos sobre sus países. Las distribuciones internacionales indican que cerca del 45 por ciento de los estudiantes están ‘completamente de acuerdo’ con los ítems enunciados de manera positiva sobre el amor por el país y la bandera, y que casi otro 40 por ciento está ‘de acuerdo’ con estos ítems. En respuesta al ítem, ‘este país debería estar orgulloso de lo que ha logrado’, el 34 por ciento está ‘completamente de acuerdo’ mientras que el 52 por ciento está ‘de acuerdo’. La gran mayoría de los estudiantes no querrían vivir permanentemente en otro país. (Ver el mapa de ítem por calificación y las distribuciones, en la Figura B.2f del Apéndice B.

Análisis de las calificaciones de la escala por país

La Figura 5.2 muestra las diferencias por país. *Los países que muestran altas calificaciones, que indican actitudes muy positivas hacia sus naciones, son Chile, Chipre, Grecia y Polonia.* Otros países con medias significativamente por encima de la media internacional son Colombia, la República Checa, Finlandia, Portugal y la República Eslovaca. En contraste, *los países con calificaciones bajas, que indican actitudes relativamente menos positivas hacia sus naciones, son Bélgica (francesa), Alemania y Hong Kong.* Otros países con medias significativamente por debajo de la media internacional son Dinamarca, Inglaterra, Estonia, Italia, Latvia, Suecia y Suiza. Sin embargo, aún la media del país con la calificación más baja muestra que el estudiante promedio no tiene actitudes negativas (un valor verdaderamente negativo correspondería a una calificación de 6 en la escala). Los jóvenes de algunos de estos países deben equilibrar la identidad y la pertenencia a va-

rios grupos (por ejemplo, con base en la lengua o la región), situación que podría conducir a niveles más bajos de identidad nacional positiva.

Análisis de las calificaciones de las escalas por género

No hay diferencias significativas de género en 18 países en cuanto a las actitudes positivas hacia la nación propia. En Colombia las niñas tienen actitudes más positivas que los niños. En Inglaterra, Finlandia, Alemania, Grecia, Italia, Noruega, Portugal, la Federación Rusa y Suecia, los niños tienen actitudes más positivas que las niñas.

Resumen sobre actitudes positivas hacia la propia nación

Una mirada comparativa a la Figura 5.1 (que presenta la confianza en las instituciones del gobierno) y a la Figura 5.2 (que presenta el sentimiento nacional positivo) revela solamente dos países (Estonia y Latvia) con calificaciones significativamente por debajo de la media internacional en ambas escalas. Por tanto, la gran mayoría de los adolescentes de los países participantes tiene sentimientos relativamente positivos ya sea hacia las instituciones del gobierno nacional, o hacia su país como una comunidad nacional y simbólica.

La gran mayoría de los jóvenes que respondieron la encuesta indican una actitud positiva hacia su país y sus símbolos. Ellos expresan poco deseo de vivir en alguna otra parte. Junto con el hallazgo acerca del consenso sobre la comprensión de los conceptos de democracia y los hallazgos sobre la confianza, este resultado sugiere que los jóvenes de la mayoría de estos países no están seriamente alienados.

ACTITUDES POSITIVAS HACIA LOS INMIGRANTES

Relación de esta área con el diseño del Estudio

La cohesión y la diversidad social constituyen el tercer dominio identificado en los informes de los países presentados durante la Fase 1 de este estudio. Casi todos los estudios de casos de los países reconocieron problemas de discriminación y privación de derechos. Fue claro también que los objetos de esta discriminación eran diferentes. En algunos países era un problema de racismo o de intolerancia religiosa; en otros lugares, de discriminación contra las minorías nacionales, inmigrantes o quienes hablaban una lengua materna diferente de la de la mayoría de la población. En el proceso de desarrollar ítems de actitudes para la encuesta, examinamos varias escalas relacionadas con la discriminación, la mayoría de las cuales se referían a alguna forma de racismo o discriminación contra las minorías raciales, los inmigrantes o los extranjeros.

En muchos países se reconoció que la discriminación dirigida específicamente hacia los inmigrantes o los extranjeros era un problema extendido, relevante a la cohesión y diversidad social. En el Panel 5..3 se presenta una revisión de la literatura anterior que se concentró en las actitudes hacia los inmigrantes.

Desarrollo de la escala de actitudes sobre inmigrantes en el instrumento IEA 1999

Los ítems que desarrollamos para esta escala se basaron en la revisión de la investigación, y cada uno requería respondientes que estuvieran de acuerdo o en desacuerdo con ellos. El instrumento final incluyó ocho ítems,

algunos de los cuales se referían a los derechos de los inmigrantes y otros a las oportunidades para que los inmigrantes pudieran conservar su lengua y sus costumbres. Hubo un enunciado sobre la amenaza que los inmigrantes podrían representar para la unidad del país, y un ítem sobre los refugiados políticos. Debido a que los ítems se construyeron de manera que fueran significativos tanto en países con muchos inmigrantes como en aquellos con pocos, los ítems sobre la amenaza económica eran ambiguos en potencia, y no se usaron. También se debe observar que el término 'inmigrantes' se tradujo como 'extranjeros' en la encuesta alemana (utilizada en Alemania y en las áreas de Suiza hablantes de alemán), lo cual pudo haber dado a los ítems un significado ligeramente diferente.

Un análisis de factores confirmatorios mostró una solución de un factor con cinco ítems. Estos comprendían la afirmación de los derechos de los inmigrantes a conservar su lengua, recibir la misma educación, votar, preservar sus costumbres y, en general, a tener los mismos derechos de los demás miembros del país. Las confiabilidades alfa se encuentran en la Tabla C.1 del Apéndice C. Es importante observar aquí, que aunque también se incluyeron varios ítems relacionados con normas de igualdad étnica y racial en el piloto y en el instrumento IEA, ellos no formaron una escala consistente a través de los países.

Resultados sobre actitudes positivas hacia los inmigrantes

Resultados de los ítems

El 40 por ciento de los respondientes estuvieron 'completamente de acuerdo' y el 50 por ciento 'de acuerdo' en que los inmigrantes deben tener derecho a iguales oportunidades educativas. Los derechos de los inmigrantes a mantener sus costumbres, conservar su lengua, votar y tener en general los mis-

mos derechos, son apoyados por un poco más de tres cuartas partes de los respondientes (cerca del 25 por ciento ‘completamente de acuerdo’ y el 50 por ciento ‘de acuerdo’). Entre 6 y 8 por ciento de los respondientes están ‘completamente en desacuerdo’ con que los inmigrantes deben tener el derecho a votar y a mantener su propia lengua, costumbres y estilo de vida. La Figura B.2g en el Apéndice B presenta el mapa de ítem por calificación y el porcentaje de las distribuciones.

Estos ítems de actitud presentan un cuadro similar al proporcionado por uno de los ítems de conceptos, donde los estudiantes en promedio pensaron que pedir a los inmigrantes que renunciaran a sus costumbres y a su lengua sería malo para la democracia. Los jóvenes de la mayoría de los países no restringen de manera especial los derechos de los inmigrantes a votar, como algunos otros estudios lo han mostrado.

**PANEL 5.3 Investigaciones anteriores sobre actitudes
hacia los inmigrantes**

Miller, Timpson & Lessnoff (1996) en un estudio de adultos británicos incluyeron ítems como este: ‘Los inmigrantes deben tratar más de ser como las otras personas británicas’. Ellos encontraron que los políticos tenían más probabilidad que el público en general, de ser positivos en cuanto a que los inmigrantes mantuvieran su cultura, y también encontraron una correlación positiva entre el respeto por los derechos de las mujeres y por la cultura de los inmigrantes. Westin (1998) usó ítems relacionados con la conservación de las tradiciones culturales y la lengua de los inmigrantes, con adultos suecos. Billiet (1995) usó ítems relacionados con la amenaza económica y el derecho de los inmigrantes a votar, en Bélgica (Flamenca) y encontró que el nivel educativo era el predictor más fuerte de las actitu-

des de los inmigrantes. Knigge (1997) usó datos del Eurobarómetro de 1988 para estudiar el sentimiento anti-inmigrantes entre adultos en Francia, Gran Bretaña, Países Bajos y Alemania Occidental. Se evaluaron los derechos de los individuos a conservar su propia lengua y cultura , lo mismo que sus creencias sobre escolaridad, amenaza de grupos y orgullo nacional. Hubo una tendencia a relacionar estereotipos negativos con la oposición a la inmigración, principalmente cuando también se percibía a los grupos de inmigrantes como amenazas.

Watts (1996) informó sobre un estudio en Alemania de las actitudes de los jóvenes hacia la asimilación, otorgamiento de asilo político y participación en actividades políticas y electorales. Tanto este estudio como el de Kracke, Oepke, Wild y Noack (1998) concluyeron que las percepciones de amenaza económica ejercían influencia sobre las actitudes de los jóvenes alemanes (especialmente los de Alemania Oriental).

Frindte, Funke y Waldzus (1996) encuestaron a jóvenes de 14 a 18 años en relación con los derechos de los inmigrantes a votar y las restricciones a quienes buscan asilo. Flanagan (1999) formuló ítems internacionales para adolescentes, que se referían a los inmigrantes como una amenaza económica y a su posible comportamiento criminal. Ella también hizo planteamientos positivos acerca de los inmigrantes que enriquecen la cultura nacional. Angvik y von Borries (1997), en el Estudio sobre la Juventud y la Historia, conducido en 26 países en 1994 / 95, preguntó a los respondientes si a los inmigrantes se les debía garantizar el derecho a votar y si se debería reducir la inmigración. Hubo un sentimiento sustancial en este estudio, de que sólo los inmigrantes que aceptaban la lengua y las costumbres del país huésped deberían tener el derecho a votar. Los jóvenes de los países post-socialistas y los países nórdicos aparecieron como los que menos apoyaban los derechos incondicionales de voto para los inmi-

grantes. La mayoría de las investigaciones muestran que el mayor nivel de apoyo es a limitar los derechos al voto, y el menor apoyo es a limitar las oportunidades educativas.

Sniderman, Peri, de Figueiredo y Piazza (2000) les pidieron a adultos italianos que clasificaran a los inmigrantes de África del Norte o África Central, o de Europa Oriental, con un adjetivo positivo y siete negativos, y también les preguntaron sobre su contacto con los inmigrantes, las políticas de inmigración y los problemas percibidos con los inmigrantes. Cuando la responsabilidad de un problema social se atribuía a un grupo de inmigrantes, se tendía a echarle la culpa de otros problemas al mismo grupo. El foco del estudio era en el prejuicio y no en los derechos de los inmigrantes.

Toth (1995) encontró actitudes negativas hacia los gitanos entre los jóvenes de Hungría. Otro estudio reciente con resultados similares, realizado en cuatro países post-comunistas, tenía que ver con grupos étnicos dentro de los países, incluyendo los gitanos (Weiss, 1999).

Torney-Purta (1983), usando datos de la Encuesta del Consejo de Aprendizaje sobre la Conciencia Mundial, evaluó el interés afectivo por los que viven en otros países. Los respondientes, estudiantes universitarios de Estados Unidos que eran inmigrantes, expresaron altos niveles de interés positivo, como lo hicieron las mujeres que respondieron. Un estudio con estudiantes universitarios de 35 países también encontró que los grupos que sentían que habían experimentado injusticia colectiva tenían actitudes más fuertes hacia los derechos (Doise, Spini & Clemence, 1999). Otras investigaciones que han encontrado que las mujeres tienen actitudes más positivas que los hombres hacia los derechos de grupos como los inmigrantes, se han realizado en Alemania (Adler, 1996; Frindte, Funke &

Waldzus, 1996; Watts, 1996), en Hungría (Toth, 1995), en Suecia (Westin, 19998) y en Estados Unidos (Díaz-Veizades, Widaman, Little & Gibbs, 1995).

Muchos estudios han indagado si los respondientes perciben que los inmigrantes les quitan los trabajos a los nacidos en el país (por ejemplo, Klein-Allermann, Kracke, Noack & Hofer, 1995; Pettigrew & Meertens, 1995; Legge, 1996). Los ítems de estas encuestas pueden tener significados diferentes en países con muchos o con pocos inmigrantes y en países con demanda fuerte o débil de trabajadores.

Análisis de las calificaciones de la escala por país

Saber si es probable que los respondientes estén en contacto con muchos inmigrantes en sus escuelas, ayuda a entender los datos presentados en esta sección. La Tabla 2.2, que describe la muestra, incluye información sobre el porcentaje de estudiantes que informan que no han nacido en el país. Aunque esta información no identifica a los estudiantes cuyos padres inmigraron, es un índice más satisfactorio del número de inmigrantes con quienes es probable que un estudiante entre en contacto, que cualquier otro que hubiéramos podido obtener de otras fuentes.

En los siguientes países, el 10 por ciento o más de la muestra de estudiantes afirmaron que habían nacido fuera del país: Australia, Bélgica (francesa), Alemania, Hong Kong, la Federación Rusa, Suiza y Estados Unidos. En los siguientes países, entre el 5 y el 9 por ciento de la muestra de estudiantes informaron que habían nacido fuera del país: Chipre, Dinamarca, Inglaterra, Estonia, Grecia, Noruega, Portugal y Suecia.

La Figura 5.3 muestra que los siguientes países tienen *actitudes positivas promedio hacia los inmigrantes, significativamente por encima de la media internacional*: Chile, Colombia, Chipre, Grecia, Hong Kong, Noruega, Polonia, Portugal, Suecia y Estados Unidos. Algunos de estos países tienen números relativamente sustanciales de estudiantes que son inmigrantes, pero hay otros cuyas poblaciones de inmigrantes son relativamente pequeñas. La Figura 5.3 también muestra que los siguientes países tienen relativamente más actitudes negativas hacia los inmigrantes, significativamente por debajo de la media internacional: Bulgaria, Dinamarca, Inglaterra, Estonia, Alemania, Hungría, Italia, Latvia, Lituania, República Eslovaca, Eslovenia y Suiza. De nuevo, hay algunos países con números sustanciales de estudiantes que son inmigrantes, y otros países con pequeñas cantidades de estudiantes inmigrantes.

En la mayoría de los países, es más probable que los respondientes que son inmigrantes tengan actitudes positivas sobre los derechos y oportunidades de los inmigrantes, que los estudiantes nativos del país. Sin embargo, aún si se mira solamente a los estudiantes nativos del país, se mantienen las diferencias entre los países que se mencionaron en los párrafos anteriores.

Análisis de las calificaciones de la escala por género

La Figura 5.4 indica diferencias significativas de género en 23 países. En todos estos casos, las mujeres tienen actitudes más positivas que los hombres, lo que apoya los hallazgos de investigaciones anteriores.

Esta es la primera escala de conceptos o actitudes entre las que se han examinado, que muestra diferencias sustanciales de género. Las mujeres de los países nórdicos (Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia) se inclinan de manera especial a apoyar las oportunidades para los inmigrantes. Los úni-

cos países sin diferencias significativas de género son Chile, Colombia, Hong Kong, Portugal y Rumania.

Resumen de las actitudes hacia los inmigrantes

Las actitudes hacia los inmigrantes son generalmente positivas. Las calificaciones promedio, aún en los países con las calificaciones más bajas, no indican actitudes negativas entre la mayoría de los respondientes. Las mujeres tienen actitudes más positivas que los hombres. Hay un considerable potencial de análisis posteriores de estos ítems, especialmente en aquellos países que tienen muchos inmigrantes. También sería posible examinar las percepciones de los estudiantes sobre hasta qué punto existe discriminación (ítems que se incluyeron en la encuesta pero aún no han sido analizados). También sería interesante examinar el pequeño grupo de estudiantes con actitudes especialmente negativas.

APOYO A LOS DERECHOS POLÍTICOS DE LAS MUJERES

Relación de esta área con el diseño del Estudio

La cohesión y diversidad social constituyen el tercer dominio identificado en los informes de los países presentados durante la Fase 1 del Estudio de Educación Cívica de la IEA. Aunque la discriminación contra los grupos minoritarios o inmigrantes se discutió con más amplitud en estos informes, en algunos también se anotaron la discriminación por género y el desequilibrio en el número de mujeres en cargos políticos. La revisión de la literatura anterior se concentró en las actitudes hacia los derechos políticos de las mujeres y se presenta en el Panel 5.4.

Desarrollo de la escala de derechos políticos de las mujeres en el instrumento IEA 1999

En el instrumento de 1999 se usaron tres de los ítems del Estudio de Educación Cívica de 1971. Dos de estos ítems eran enunciados positivos sobre las mujeres aspirantes a cargos públicos y sobre su igualdad de derechos con los hombres. El otro ítem era un enunciado negativo sobre la no participación de las mujeres en la política. Ocho ítems en el instrumento piloto se redujeron a seis en la encuesta final: los tres del estudio de 1971; uno referente a que los hombres tienen más derecho a un empleo que las mujeres cuando hay escasez de empleos; otro sobre igual pago; y uno relacionado con la adaptabilidad de los hombres y las mujeres para el liderazgo político. Un análisis de factores confirmatorios mostró a estos ítems en un factor. Aunque dos de los ítems se refieren a asuntos económicos en la esfera pública, el título de la escala es 'apoyo a los derechos políticos de las mujeres'. Tres de los ítems se enuncian de manera negativa y se invierten en la calificación. Para las confiabilidades alfa, ver la Tabla C.1, Apéndice C.

Resultados sobre apoyo a los derechos políticos de las mujeres

Resultados de los ítems

Cerca del 60 por ciento de los respondientes están 'completamente de acuerdo' con los ítems referentes a que las mujeres tengan los mismos derechos que los hombres y reciban igual pago por el mismo trabajo, y otro 30 a 35 por ciento están 'de acuerdo'. Cerca del 40 por ciento de los respondientes está 'completamente de acuerdo' con el enunciado positivo del ítem sobre las mujeres aspirantes a cargos públicos, y otro 48 por ciento está 'de acuerdo' (Ver la Figura B.2h en el Apéndice B).

El 52 por ciento de los estudiantes está 'completamente en desacuerdo' con el ítem enunciado de manera negativa sobre la participación de las mujeres en política y otro 33 por ciento está 'en desacuerdo'. Un porcentaje un poco menor (35 a 40) está 'completamente en desacuerdo' con el ítem referente a que los hombres estén mejor calificados para ser líderes políticos que las mujeres, y con el ítem referente a que los hombres tengan más derecho a un empleo que las mujeres, cuando los empleos sean escasos. Un 35 por ciento adicional está 'en desacuerdo' con estos ítems.

El apoyo general a los derechos políticos y económicos de las mujeres es fuerte, aunque hay algunas variaciones entre los ítems. No es que los jóvenes piensen que las mujeres deben permanecer fuera de la política por completo, sino más bien que algunos creen que ellas no deben esperar iguales oportunidades de tener cargos por elección. Algunos también creen que las condiciones, por ejemplo un alto desempleo, les dan a los hombres mayores derechos a un empleo que a las mujeres.

Análisis de las calificaciones de la escala por país

La Figura 5.5 muestra que los estudiantes de *Australia, Dinamarca, Inglaterra y Noruega tienen las calificaciones más altas en apoyo a los derechos políticos de las mujeres*. También están significativamente por encima de la media internacional Chipre, Finlandia, Alemania, Suecia, Suiza y Estados Unidos. En contraste, *las calificaciones más bajas en apoyo a los derechos de las mujeres son evidentes entre los estudiantes de Bulgaria, Latvia, Rumania y la Federación Rusa*. Otros países con medias significativamente por debajo de la media internacional son Chile, Estonia, Hong Kong, Hungría, Lituania y la República Eslovaca.

La Tabla 1.1 muestra que todos los países por debajo de la media internacional en este análisis (a excepción de Hong Kong tienen un PIB per capita de menos de \$5000 (equivalente en US\$). Varios de estos países también tienen tasas de desempleo por encima del 10 por ciento de la fuerza laboral (Bulgaria, Rumania, la Federación Rusa y la República Eslovaca). La inclusión de ítems sobre el derecho de hombres y mujeres al empleo y a igual pago puede haber influenciado las calificaciones de los estudiantes en las escalas de estos países. Los países con bajo apoyo a los derechos políticos de las mujeres también son predominantemente países post-comunistas, en los que ha habido cambios sustanciales durante la última década en la ideología común sobre los derechos de las mujeres y en las posiciones de hombres y mujeres en el mercado laboral y la vida pública.

Estos datos también presentan una oportunidad para comparar un amplio rango de países desde varias regiones con representaciones diferentes de las mujeres en las legislaturas nacionales. En Suecia y Dinamarca, donde las mujeres ocupan cerca del 40 por ciento de los asientos en la legislatura nacional, el apoyo de los jóvenes a los derechos de las mujeres es alto. Sin embargo, hay algunos países donde los adolescentes muestran un fuerte apoyo a los derechos de las mujeres aunque haya relativamente pocas mujeres en la legislatura nacional (Chipre, 7 por ciento y Estados Unidos, 13 por ciento).

En la Federación Rusa y Rumania, las mujeres ocupan sólo cerca del 6 por ciento del parlamento, y el apoyo de los estudiantes a los derechos de las mujeres es bajo. De hecho, la mayoría de los países cuyos adolescentes obtuvieron calificaciones significativamente por debajo de la media internacional en esta escala, tienen relativamente pocas mujeres en sus legislaturas nacionales. Las excepciones son Estonia, Latvia y Lituania donde las mujeres ocupan aproximadamente el 17 por ciento de las curules.

**PANEL 5.4 Investigaciones anteriores sobre actitudes
hacia los derechos políticos de las mujeres**

El Estudio de Educación Cívica IEA 1971 aplicó cuatro ítems sobre apoyo a los derechos de las mujeres. Las actitudes de mayor apoyo por parte de los estudiantes de 14 años se encontraron en Alemania y Finlandia. En Italia fueron evidentes las actitudes de apoyo moderado, y las actitudes de menor apoyo se encontraron en Estados Unidos. Hubo diferencias muy grandes entre las actitudes de los niños (apoyan menos los derechos políticos de las mujeres) y las niñas (mayor apoyo) (análisis sintetizado en Torney-Purta, 1984).

Furnam y Gunter (1989), usando los ítems IEA con los cuales habían complementado otros sobre oportunidades laborales para las mujeres y mujeres que ingresan a la política, estudiaron jóvenes de 12 a 22 años de Gran Bretaña en 1985. Las mujeres en este estudio también apoyaron mucho más el incremento de la participación política y los derechos de las mujeres, que los hombres.

Hahn (1998) administró ítems sobre derechos de las mujeres en su estudio de los adolescentes de Dinamarca, Inglaterra, Alemania y Estados Unidos. En todos los países, excepto Alemania, hubo más apoyo a las mujeres en la política en 1993 que en 1986. La diferencia de género en esta escala, más apoyo por parte de las mujeres, fue mayor que en todas las escalas de su instrumento. Ella encontró diferencias especialmente sustanciales en la voluntad para votar por una mujer para una posición política alta, como también lo hicieron Gillespie y Spohn (1987, 1990), en un estudio conducido en Estados Unidos.

Angvik y von Borries (1997) informaron un apoyo general a la total igualdad para las mujeres en el Estudio de la Juventud y la Historia, con jóvenes de 15 años en 26 países. Este apoyo fue más fuerte en los países del Norte, el Occidente y el Sur de Europa y más débil en las naciones de Europa Oriental y Central. Las diferencias de género fueron sustanciales. Deliyanni-Kouimtzi y Ziogou (1995) notaron resistencia a cambiar los estereotipos de género en Grecia, y Lahteenmaa (1995) observó lo mismo en Finlandia.

Miller, Timpson y Lessnoff (1996) en la Encuesta sobre Derechos de los Británicos encontraron que una gran parte del público favorecía cambios en las leyes para estimular el aumento de mujeres como Miembros del Parlamento.

Sapiro (1998) examinó datos del Eurobarómetro donde se les preguntó a los adultos respondientes por qué causas 'valía la pena tomar riesgos y hacer sacrificios'. Lograr la igualdad entre los sexos fue la causa que se clasificó más bajo en Gran Bretaña, Dinamarca, Alemania, Italia y Portugal. La pobreza y el ambiente también estaban entre las otras causas de la lista.

El apoyo a los derechos políticos de las mujeres entre los adolescentes tiende a ser más fuerte en países donde muchas mujeres están en la legislatura nacional, que en países donde hay pocas mujeres en estas posiciones. Las explicaciones que se ofrezcan deben ser tentativas debido a la falta de evidencia directa, pero hay por lo menos dos posibilidades que se pueden considerar. Puede ser que los jóvenes consideren a las mujeres que ocupan cargos políticos como modelos de roles, y desarrollen más actitudes positivas hacia los derechos políticos de las mujeres. O puede ser que los votantes que han desarrollado apoyo a los derechos de las mujeres durante su

adolescencia, tengan más probabilidad de votar por las candidatas mujeres cuando se convierten en adultos. Otra alternativa es que una combinación de estos procesos (y otros tales como movimientos femeninos visibles y bien organizados) puede tener influencia en los diferentes países.

Análisis de las calificaciones de la escala por género

Las diferencias de género en el apoyo a los derechos políticos de las mujeres son significativas y grandes en todos los países (Figura 5.6)). Es más probable que las niñas apoyen los derechos políticos de las mujeres. El efecto más pequeño es más de una tercera parte de una desviación estándar. El más grande es casi una desviación estándar completa. Los países que tienen diferencias de género especialmente grandes son Australia, Bélgica (francesa), Chipre, Inglaterra, Finlandia, Grecia, Noruega, Polonia y Estados Unidos.

La distribución de los dos géneros generalmente no se superpone. Si miramos solamente las respuestas de los niños, las dos medias más altas son Noruega (9.9) y Dinamarca (10.1), justamente por debajo y por encima de la media internacional, respectivamente. Estas diferencias son aún más impactantes si se considera que hay tan pocas diferencias de género en el resto de los instrumentos. Sin embargo, al interpretar la escala es importante tener en cuenta que el apoyo general es alto y que estos ítems pueden tener un significado un poco diferente para los niños y las niñas.

Resumen sobre apoyo a los derechos políticos de las mujeres

Parece haber un poco más de apoyo a los derechos políticos y económicos de las mujeres que el que había hace 30 años (la época del primer Estudio de Cívica IEA), pero las brechas entre las actitudes de los hombres y las

mujeres siguen siendo grandes. El género es claramente un grupo de identidad para los adolescentes, que intensifica su importancia (Galambos, Almeida & Petersen, 1990). Los países donde las mujeres ocupan más curules en el parlamento tienden a tener adolescentes que apoyan más los derechos de las mujeres.

RESUMEN

El panorama de las diferencias de país y de género que presentan estas cuatro escalas de actitudes, sugiere que fue adecuado que desarrolláramos y analizáramos las cuatro calificaciones separadamente y no que las sumáramos agrupadas en calificaciones más amplias tales como 'tolerancia' o 'sentimientos positivos hacia el gobierno y la nación'. Sin embargo, habiendo realizado un análisis más fino, podemos examinar los patrones de los países en las dos escalas del Dominio III (cohesión y diversidad social) juntas. Es importante tener en cuenta que en general las respuestas son bastante positivas en estas escalas, y que las diferencias de género aparecen en una cantidad considerable de países en ambas escalas, hallazgo que generalmente confirma la investigación anterior con adultos y jóvenes.

Si miramos las Figuras de este capítulo, es posible examinar los países donde las respuestas de los estudiantes los colocaron *significativamente por encima de la media internacional en los derechos políticos tanto de los inmigrantes como de las mujeres*, y aquellos donde las respuestas de los estudiantes colocaron a sus países *por debajo de la media internacional en ambas escalas*. Los estudiantes de 14 años en Chipre, Noruega, Suecia y Estados Unidos muestran un alto apoyo a los derechos de ambos grupos. Los países donde el apoyo a los derechos de ambos grupos es bajo incluyen a Bulgaria, Estonia, Hungría, Latvia. Lituania y la República Eslovaca. Los Estados Bálticos y tres países de la región de Europa Central tienen niveles

relativamente bajos de apoyo a los derechos y oportunidades para los inmigrantes y las mujeres, cuando se comparan con otros países participantes, hallazgos que confirman algunas investigaciones recientes. Los factores económicos, como una economía relativamente pobre en la que haya competencia entre grupos (hombres y mujeres, inmigrantes y no inmigrantes) por el empleo, también se deben tener en cuenta cuando se busquen explicaciones.

¿Cuál es el papel potencial de la escuela en las cuatro áreas de actitudes cubiertas en este capítulo? Los sentimientos positivos sobre la nación y sobre las instituciones políticas tienden mucho más a ser objeto de instrucción que el apoyo a los derechos políticos de las mujeres o los derechos de los inmigrantes en la mayoría de los países, de acuerdo con los resultados de nuestra Fase 1. Sin embargo, los países escandinavos sí dan considerable énfasis curricular a los derechos de las mujeres. Algunos países también están instituyendo programas educativos que tratan la diversidad de los estudiantes, los cuales pueden incluir esfuerzos por fomentar actitudes positivas hacia los inmigrantes. En algunos otros países estos problemas se consideran más bien polémicos para que los profesores los discutan. Más análisis e investigación pueden ayudar a identificar áreas donde sería apropiado intensificar la atención a la instrucción.

Gráficos Capítulo Cinco

Tabla 5.1

Confianza en los medios y en el gobierno nacional

País	Porcentaje de estudiantes que confían siempre o la mayor parte del tiempo en...							
	Noticias de televisión		Noticias de radio		Noticias de la prensa		El gobierno Nacional	
Australia	▼	50 (1.0)	▼	49 (1.0)		50 (1.0)	▲	59 (1.1)
Bélgica (Francesa)		58 (1.7)	▼	53 (1.7)		54 (1.8)		45 (1.6)
Bulgaria		58 (1.6)		55 (1.4)	▼	44 (1.4)	▼	30 (1.3)
Chile		64 (0.9)	▼	56 (0.8)		54 (1.0)	▼	37 (1.4)
Colombia		60 (1.4)		57 (1.4)	▲	58 (1.4)		44 (1.8)
Chipre	▲	66 (0.9)	▲	63 (0.9)	▲	60 (0.8)	▲	63 (0.9)
República Checa	▼	56 (1.1)	▼	55 (1.0)		51 (1.2)	▼	40 (1.4)
Dinamarca	▲	82 (0.7)	▲	83 (0.7)	▲	71 (1.1)	▲	85 (0.7)
Inglaterra	▲	66 (1.1)		61 (1.0)	▼	28 (0.9)	▼	44 (1.3)
Estonia		62 (1.0)		62 (0.9)		53 (1.0)	▼	40 (1.4)
Finlandia	▲	75 (1.1)	▲	68 (1.2)	▲	61 (1.0)	▲	55 (1.2)
Alemania	▼	54 (0.8)		56 (1.2)		53 (0.9)	▼	44 (1.2)
Grecia	▼	42 (1.0)	▼	45 (0.9)		53 (0.9)		49 (1.1)
Hong Kong	▼	59 (0.8)		57 (0.7)	▼	34 (1.1)		49 (1.0)
Hungría	▲	68 (1.0)	▲	65 (1.0)	▲	56 (1.1)	▲	56 (1.3)
Italia	▼	39 (1.1)	▼	33 (1.0)	▼	45 (0.9)		50 (1.2)
Latvia		66 (1.2)		62 (1.4)		50 (1.3)	▼	34 (1.4)
Lituania	▲	75 (0.9)	▲	73 (1.1)	▲	63 (1.0)	▼	41 (1.4)
Noruega	▲	71 (1.0)	▲	68 (0.9)	▲	60 (1.0)	▲	72 (1.0)
Polonia	▲	68 (1.2)	▲	66 (1.1)	▲	57 (1.2)	▼	39 (1.3)
Portugal	▲	73 (0.8)	▲	67 (0.9)	▲	64 (0.9)	▼	35 (1.2)
Rumania	▲	66 (1.1)		61 (1.3)	▼	45 (1.3)	▼	35 (1.6)
Federación Rusa		61 (1.4)	▼	54 (1.3)	▼	44 (1.1)	▼	29 (1.3)
República Eslovaca	▼	58 (1.1)		58 (1.1)		53 (1.1)		51 (1.6)
Eslovenia	▼	52 (1.1)	▼	51 (0.9)	▼	38 (1.0)	▼	16 (0.8)
Suecia	▲	70 (1.5)	▲	68 (1.2)	▲	56 (1.2)	▲	53 (1.4)
Suiza	▼	53 (1.1)	▼	54 (1.4)		51 (1.1)	▲	76 (1.3)
Estados Unidos	▼	53 (1.5)	▼	48 (1.2)	▲	60 (1.3)	▲	65 (1.4)
Muestra Internacional		62 (0.2)		59 (0.2)		52 (0.2)		48 (0.2)

() Los errores estándar aparecen entre paréntesis .

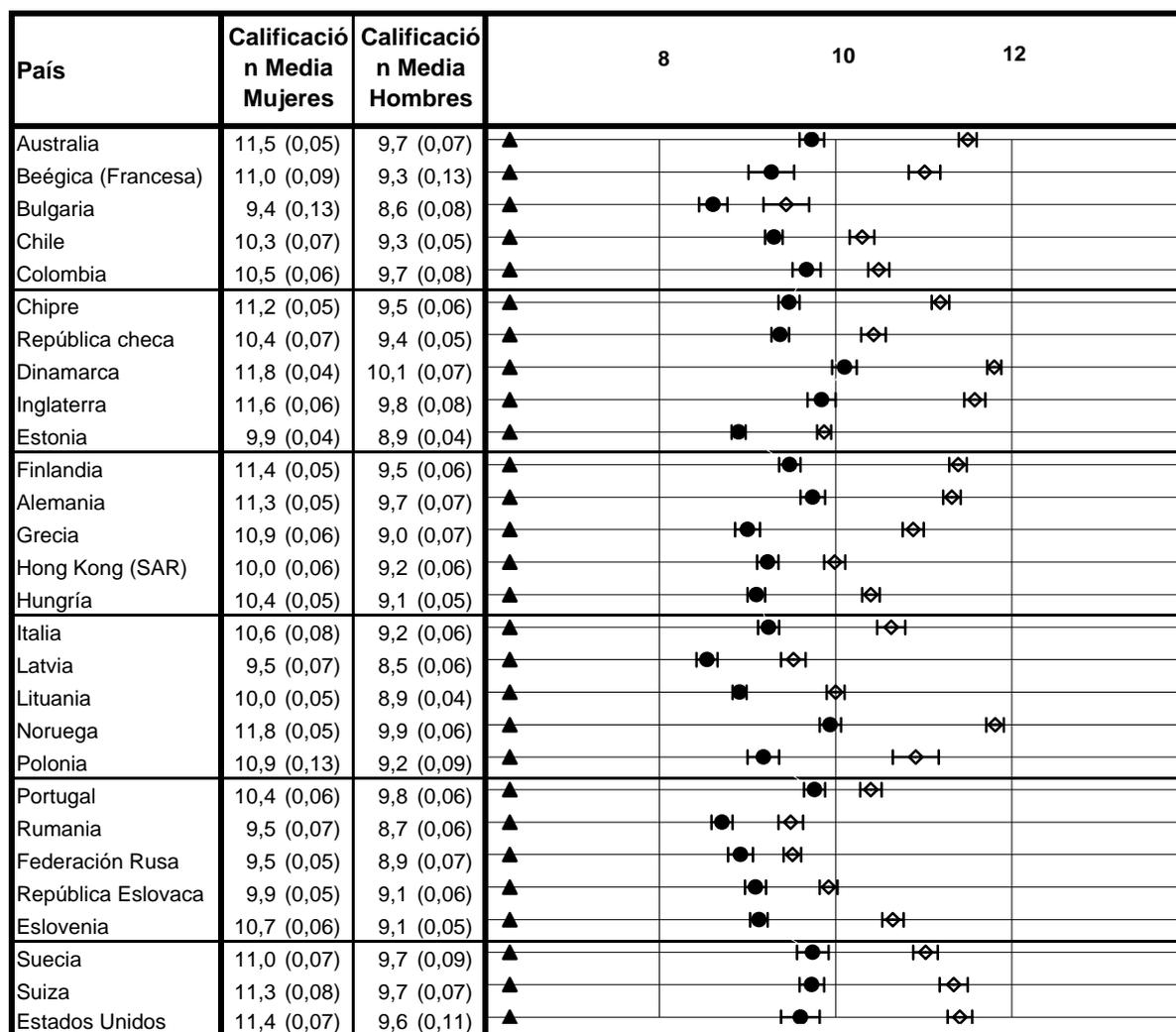
▲ Media del país significativamente más alta que la media internacional.

▼ Media del país significativamente más baja que la media internacional.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Figura 5.6

Diferencias de Género en Apoyo a los Derechos Políticos de las Mujeres



() Los errores estándar aparecen entre paréntesis.



Gender difference statistically significant at .05 level.



= Mean for Males (± 2 SE).



= Mean for Females (± 2 SE).

Media para H
Media para r

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

CAPÍTULO 6

COMPROMISO CÍVICO Y ACTIVIDADES POLÍTICAS DE LOS ESTUDIANTES

PUNTOS SOBRESALIENTES EN RELACIÓN CON LAS ACTIVIDADES CÍVICAS

- Los estudiantes de 14 años se interesan sólo moderadamente en la política, en la mayoría de los países. Generalmente las niñas se interesan menos que los niños, aunque esto no es cierto en algunos países.
- Entre los estudiantes de 14 años de casi todos los países, los noticieros de televisión son la fuente más prominente de información política. Los periódicos se clasifican en el segundo lugar, seguidos por los noticieros de radio.
- Votar en las elecciones nacionales es la actividad política futura preferida de los estudiantes de 14 años. Recolectar dinero para obras de caridad ocupa el segundo lugar.
- Solamente una minoría de estudiantes —principalmente niños— creen que es probable que se comprometan en actividades de protesta tales como pintar consignas en las paredes, bloquear el tráfico y ocupar edificios. Estas son actividades que serían ilegales en la mayoría de los países.
- Una mayoría (aproximadamente cuatro quintas partes) de los estudiantes de 14 años de todos los países *no* tienen la intención de participar en actividades políticas convencionales como afiliarse a un partido, escribir cartas a los periódicos sobre intereses sociales y políticos, o ser candidatos a un cargo local o de la ciudad.

Este capítulo trata una característica central de una democracia —participación política en el proceso por el cual se formulan las demandas y objetivos políticos. Un prerrequisito de la participación responsable es el interés político y la búsqueda de información. Por tanto, este capítulo se divide en dos secciones. La primera cubre el interés político de los estudiantes y su exposición a las noticias políticas, y la segunda mira la participación en actividades políticas que se espera de los estudiantes.

INTERÉS POLÍTICO Y EXPOSICIÓN A LAS NOTICIAS POLÍTICAS

Relación de esta área con el diseño del Estudio

Durante la Fase 1 del Estudio de Educación Cívica de la IEA, la mayoría de los países participantes mencionó la creación de interés político en los estudiantes como un objetivo de la educación cívica. Además, los países con frecuencia mencionaron que leer los periódicos, ver las noticias por televisión e interpretar el material de los mensajes de los medios, es importante en relación con todos los tres dominios de contenido (Torney-Purta, Schwille & Amadeo, 1999). Algunos países describieron programas de educación en los medios (o la necesidad de tenerlos). La mayoría de los estudiantes de 14 años son ávidos consumidores de los medios masivos, y los educadores reconocen la importancia de los medios en la transmisión de información y orientaciones cívicas. Sin embargo, el punto hasta el cual se estimula explícitamente a los estudiantes para leer o analizar los periódicos o ver los programas de noticias como parte de la educación cívica, parece variar a través de los países.

Por lo tanto, este estudio examinó, primero, el interés de los adolescentes en la política y, segundo, la medida en que estudiantes de diferentes países informan sobre exposición a los medios noticiosos. El interés en la política y la exposición a las noticias políticas (vía periódicos, radio y televisión) pueden contribuir al conocimiento político de los estudiantes. El interés político, lo mismo que leer, escuchar y ver las noticias también se pueden relacionar con las actitudes de los estudiantes y con su concepto de ciudadanía y democracia. Por tanto, para formar un predictor de las escalas de conocimiento y actitud (ver Capítulo 8), se les preguntó a los estudiantes sobre la frecuencia con que leían los periódicos, escuchaban la radio y miraban los noticieros de televisión. (Para una revisión de investigaciones recientes en las áreas de interés político y exposición a las noticias políticas, ver los Paneles 6.1 y 6.2).

PANEL 6.1 Investigaciones anteriores sobre interés en la política

El Estudio de Educación Cívica IEA 1971 usó una medida de 'televisión de interés en los asuntos públicos'. Aquí se les preguntó a los estudiantes qué tan probable era que vieran seis programas de televisión diferentes que trataran de noticias y eventos de actualidad (incluidos en una lista más larga de temas de programas). Esta escala fue un predictor positivo del conocimiento cívico y de la participación en la discusión política en todos los países participantes pero no se analizó individualmente en cuanto a diferencias entre ellos.

El interés político como actitud hacia el sistema político es parte de lo que Dalton (1996) ha llamado movilización política cognitiva. Por ejemplo, es uno de los predictores más fuertes del voto. El interés político entre los adultos y —en menor nivel— entre los adolescentes, aumentó en las sociedades industrializadas occidentales entre las décadas de los 60 y los

90, y disminuyó en algunos países durante la década de los 90. De acuerdo con Gabriel y van Deth (1995) y con Inglehart (1997), el crecimiento del interés político durante casi 40 años se relaciona con un incremento de los valores post-materialistas. Sin embargo, el interés político promedio de los jóvenes en la mayoría de los países es solamente moderado. Generalmente es más alto en los estudiantes de mayor edad y más educados (Dalton, 1996; Nie, Junn & Stehlik-Barry, 1996). En países anteriormente comunistas como la República Democrática Alemana, el interés político de los estudiantes aumentó dramáticamente durante la época del cambio político radical y la introducción de la democracia, pero luego disminuyó durante los años 90 como resultado de alguna desilusión con el sistema democrático y la economía de mercado libre (Oswald, 1999).

Numerosos estudios en muchos países han mostrado que los hombres se interesan más en la política que las mujeres. Sin embargo, hay indicaciones de que la brecha de género se está cerrando en algunos países como Inglaterra, Países Bajos, Estados Unidos (Hahn, 1998) y Alemania (Kaase, 1989), y entre los jóvenes mejor educados. Además, hay evidencia (Shapiro & Mahajan, 1986) de que las preferencias políticas en relación con los temas políticos son diferentes para los hombres y las mujeres. En un estudio sobre la participación política de los jóvenes de Alemania Oriental, Oswald y Schmid (1998) encontraron que si se reemplazaban las preguntas generales sobre interés político por preguntas sobre tópicos políticos específicos, las estudiantes mujeres se interesaban más que los hombres en temas políticos como la ecología, la paz y los problemas del tercer mundo.

**PANEL 6.2 Investigaciones anteriores sobre
Exposición a las noticias políticas**

Putnam respondió la pregunta de por qué la sociedad civil se está debilitando en Estados Unidos, proponiendo que 'la culpable es la televisión' (1996, p. 46). De acuerdo con Putnam, mientras más televisión ve la gente en Estados Unidos, menos se interesan en la política y menos participan en actividades políticas. Norris replicó este resultado (1996). Sin embargo, ella también encontró que mientras más noticias de televisión ve la gente, más se compromete en acciones políticas. En una revisión de la literatura, Comstock y Paik (1991) informaron que la exposición a las noticias políticas (tanto en televisión como en los periódicos) se asocia con altos niveles de conocimiento político entre los adultos.

En su trabajo pionero, Chaffee, Ward y Tipton (1970) encontraron que para los adolescentes americanos los medios masivos eran por mucho la fuente más importante de información política comparados con los padres, los amigos y los profesores. Desde entonces se han encontrado resultados similares en cuatro países de Europa Occidental (Hahn, 1998). Usando datos de encuestas y una prueba de eventos actualizada, Linnenbrink y Anderman (1995) encontraron que los adolescentes americanos que miraban y leían las noticias con más frecuencia que sus pares, tuvieron calificaciones de conocimiento más altas. También encontraron que la profundidad de la comprensión del contenido de las noticias más probablemente resultaba de la lectura de las noticias que de verlas en televisión. Otra investigación ha producido resultados conflictivos relacionados con la efectividad de ver las noticias en televisión, en comparación con leerlas, y la mayoría de los estudios han incluido preguntas sobre ambos aspectos.

Leer y mirar las noticias en los medios masivos parece tener un efecto positivo en el conocimiento y el compromiso político de los adolescentes. Sin embargo, muchos adolescentes no están muy interesados en obtener información política. Un estudio en Estados Unidos (Bennett, 1998) y dos en Inglaterra (Walker, 1996; Buckingham, 1999) encontraron una marcada indiferencia entre adultos jóvenes y jóvenes frente al uso de los medios para informarse sobre la política.

Varios estudios conducidos por Chaffee y sus asociados informaron sobre evaluaciones de programas que estimulaban a los estudiantes a leer los periódicos. Chaffee, Morduchowicz y Galperin (1998) evaluaron uno de esos programas para adolescentes de Argentina y encontraron que el uso del periódico en la clase se asociaba con calificaciones de conocimiento más altas y con más lectura de los periódicos fuera de la clase. Los efectos se maximizaron cuando los profesores coordinaron otras actividades de aula con el uso de los medios.

Hay alguna evidencia que sugiere diferencias de género en esta área. Dowse y Hughes (1971) encontraron una aguda diferencia entre el porcentaje de niños y niñas ingleses que indicaban que habían visto las noticias de la televisión: los niños las veían más que las niñas. En un estudio más reciente, Owen y Dennis (1992) encontraron que los niños de 10 a 17 años en Estados Unidos veían las noticias de televisión y leían fuentes escritas para informarse de las noticias políticas con más frecuencia que las niñas. En un estudio alemán, los niños veían más noticias de televisión y encontraban los periódicos más importantes que las niñas (Kuhn, 2000). Sin embargo, el mismo estudio encontró que leer y ver las noticias en los medios se relacionaban positivamente con el interés político, la eficacia política y la voluntad para comprometerse en acciones políticas, tanto para los niños como para las niñas. En contraste, un estudio austra-

liano concluyó que el impacto de los medios masivos en las actitudes políticas y el comportamiento electoral es más fuerte en los adultos hombres que en las mujeres (Hayes & Makkai, 1996).

Desarrollo de los ítems sobre interés político y exposición a las noticias políticas en el instrumento IEA 1999

El interés político se midió con un solo ítem, 'Estoy interesado en la política', con una escala de cuatro puntos que iba desde 1 = completamente en desacuerdo, hasta 4 = completamente de acuerdo. Cuatro ítems (con una escala de cuatro puntos que iban desde 1 = nunca, hasta 4 = frecuentemente) evaluaron la frecuencia con la que los estudiantes escuchan los noticieros de televisión y radio y leen artículos de los periódicos sobre lo que está sucediendo en su propio país y en otros países. Se incluyó un ítem sobre el uso de Internet para obtener noticias, como una opción internacional. Debido a que los patrones de respuestas al uso de diferentes medios son bastante diferentes, no fue posible formar una escala síntesis. Por lo tanto, informamos sobre las respuestas a las preguntas acerca del uso de periódicos, radio y televisión como ítems individuales.

Resultados sobre interés político y exposición a las noticias políticas

El interés político de los estudiantes de 14 años de la mayoría de los países es moderado. Solamente en cuatro países —Colombia, Chipre, la Federación Rusa y la República Eslovaca— más del 50 por ciento de los estudiantes están de acuerdo o completamente de acuerdo con el ítem 'Estoy interesado en la política'. En tres países —Inglaterra, Finlandia y Suecia— solamente una cuarta parte (o menos) de los estudiantes dan esta respuesta (Ver la Tabla 6.1).

Como en numerosos estudios a través del tiempo y las naciones, los hombres más que las mujeres de la mayoría de los países de nuestro estudio afirman que están interesados en la política. Sin embargo, en 10 países la brecha de género es más pequeña de lo que se informó en investigaciones anteriores. La diferencia entre hombres y mujeres no es significativa en Bélgica (francesa), Bulgaria, Chile, Colombia, Lituania, Polonia, Portugal Rumania, Suecia y Estados Unidos (Tabla 6.1).

En todos los países, los estudiantes ven más noticieros de televisión de lo que escuchan noticieros de radio o leen en los periódicos lo que está sucediendo en su país (Tabla 6.2). el promedio más extenso de consumidores de los noticieros de televisión se encuentra en Colombia, la República Checa, Hungría, Italia, Noruega, Polonia, Portugal y la República Eslovaca. El consumo menos extenso se encuentra en Australia, Bulgaria, Inglaterra y Estados Unidos.

En la mayoría de los países, los estudiantes leen en los periódicos sobre lo que está sucediendo en su país con más frecuencia de lo que escuchan los noticieros de radio; en otras palabras, los periódicos siguen a la televisión como la fuente más importante de información política en la mayoría de los países. Sin embargo, en seis países la diferencia entre leer sobre lo que está sucediendo en el país y escuchar los noticieros de radio, es muy pequeña. Estos países son: Australia, Bélgica (francesa), Alemania, Hungría, Polonia y Rumania (Tabla 6.2).

En la mayoría de los países no encontramos diferencias de género en las dos fuentes más importantes de información política: televisión y periódicos. En la mayoría de los casos en los que encontramos diferencias de género, surgió un patrón interesante: los niños ven más noticias de televisión que las niñas (en Chipre, Estonia, Alemania y la República Eslovaca), y las niñas

leen más los periódicos que los niños (en Bélgica - francesa, la República Checa, Latvia y Lituania). Una excepción a este patrón fue Polonia, donde las niñas ven las noticias de televisión un poco más que los niños.

Una diferencia de género mucho más clara surgió con respecto a los noticieros de radio. En 15 países, las niñas escuchan las noticias de radio significativamente más que los niños. En ningún país los niños escuchan radio más que las niñas.

EXPECTATIVAS DE PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES POLÍTICAS

Relación de esta área con el diseño del Estudio

La democracia y la ciudadanía conforman el primer dominio identificado en los informes de los países presentados durante la Fase 1 del Estudio de Educación Cívica de la IEA. El estímulo a los jóvenes para que se conviertan en ciudadanos que voten, participen en otros intentos de influenciar los procesos de decisión política o asuman acciones en sus comunidades, se mencionó en los estudios de casos de todos los países. Fue el foco central en algunos. Varias sub-secciones del marco de contenido del presente estudio se ocupan de la participación. Los ítems de las pruebas, lo mismo que algunos de los ítems que miden los conceptos de ciudadanía y democracia en la encuesta, se relacionan con la habilidad de los jóvenes para reconocer el papel de la participación de los ciudadanos. Sin embargo, es vital conocer hasta qué punto los jóvenes realmente participan en las actividades que están abiertas para ellos en sus comunidades, y en qué medida ellos esperan participar en actividades de adultos (tales como votar) en el futuro. El Panel 6.3 ofrece una revisión de las investigaciones anteriores relacionadas con la participación en actividades políticas.

Desarrollo de los ítems y la escala de actividades políticas en el instrumento IEA 1999

Cinco ítems de la encuesta final de Educación Cívica IEA se refieren a la participación convencional institucionalizada. Un análisis de factores confirmatorios identificó una escala de tres ítems (afiliarse a un partido político, escribir cartas a un periódico sobre intereses sociales o políticos, ser candidato a un cargo local o de la ciudad). La escala identificada usando este método no incluye la intención de votar. Por tanto, en este volumen informamos sobre la intención de votar como un solo ítem.

Cinco ítems adicionales tratan actividades de movimiento social (recoger firmas para una petición, participar en una marcha de protesta no violenta o en una reunión política) y formas ilegales no convencionales de comportamiento político (pintar consignas en las paredes, bloquear el tráfico como forma de protesta, ocupar edificios públicos como forma de protesta). Un último ítem se refiere al compromiso voluntario con causas caritativas (recoger dinero para una causa social). Lo mismo que con el ítem del voto, estos seis ítems sólo se pueden presentar individualmente porque no llenan los requisitos de las escalas Rasch. El formato de respuesta de todos los ítems de participación que se presentan en este capítulo fue 1 = Ciertamente no haré esto, 2 = Probablemente no haré esto, 3 = Probablemente haré esto, 4 = Ciertamente haré esto.

Resultados sobre participación esperada en actividades políticas

Participación convencional

La escala de 'participación convencional' comprende tres ítems: afiliarse a un partido político, escribir cartas a un periódico sobre problemas sociales o políticos, y ser candidato a un cargo local o de la ciudad. La mayoría de los estudiantes de todos los países no tienen intención de participar en estas acciones. En la muestra a través de los países, apenas una quinta parte de los estudiantes está 'de acuerdo' o 'completamente de acuerdo' con los tres ítems (ver Figura B.2i en el Apéndice B.2).

Las calificaciones más altas en la escala de participación convencional se encuentran en Colombia, Hong Kong, Latvia, Polonia, Rumania y Estados Unidos (Figura 6.1) Otros países que están significativamente por encima de la media internacional en esta escala son Chile, Chipre y Portugal. Con la excepción de Estados Unidos, estos países han experimentado considerables cambios políticos en los últimos 30 años. Sin embargo, aún en estos países con calificaciones altas, solamente una minoría de los estudiantes piensa participar en aquellas actividades que van más allá del voto.

Las calificaciones más bajas en la escala de participación política se encuentran en la República Checa, Dinamarca, Alemania y Lituania. Otros países que están significativamente por debajo de la media internacional son Australia, Bélgica (francesa), Inglaterra, Finlandia, Hungría, Italia, Noruega, la República Eslovaca, Suecia y Suiza.

En 19 países no hay diferencias significativas de género en la participación convencional. En nueve países más niños que niñas piensan participar en estas actividades políticas convencionales, específicamente, Bélgica (fran-

cesa), Chipre, Estonia, Grecia, Hong Kong, Italia, Lituania, Rumania y Suiza (Figura 6.2). (Nota: aquí se presenta una figura dada la atención que investigaciones anteriores han prestado a este tema).

La actividad política convencional más común entre los estudiantes de 14 años es votar (Tabla 6.3). En todos los países, más de la mitad de los estudiantes están dispuestos a votar en elecciones generales ('probablemente haré esto' o 'ciertamente haré esto'), con un rango de 55 por ciento en Suiza a 95 por ciento en Chipre. Más del 90 por ciento de los estudiantes dan estas respuestas en Chipre, Dinamarca, Hungría y la República Eslovaca. En Bélgica (francesa), Bulgaria, la República Checa, Estonia, Alemania y Suiza, menos del 70 por ciento de los estudiantes de 14 años son votantes en potencia. En todos los demás países, entre el 70 y el 90 por ciento de estos jóvenes son votantes en potencia.

PANEL 6.3 Investigaciones anteriores sobre actividades políticas

El Estudio IEA 1971 usó una calificación de una sola suma —participación en actividades cívicas. Esta incluía escuchar las emisiones políticas, ser candidato en las elecciones escolares, ayudar a recolectar dinero para causas buenas, preguntar a los padres sobre los partidos políticos (y otros tres items). En el presente estudio incluimos varias escalas que tratan separadamente estos tipos diferentes de participación (por ejemplo, exposición a las noticias políticas y confianza en la participación en la escuela). Estas escalas se discuten en otras secciones de este informe. El estudio de 1971 no indagó sobre las actividades futuras esperadas ni sobre las actividades de protesta.

La 'revolución participativa' (Kaase, 1984) de la década de los 60 en las

democracias occidentales dio como resultado un gran número de estudios nacionales e internacionales sobre el 'comportamiento de protesta'. Un estudio pionero y abarcador en cinco democracias occidentales fue 'Acción Política' (Barnes, Kaase *et al.*, 1979). En este estudio, Allerbeck, Jennings y Rosenmayr (1979) analizaron la continuidad intergeneracional y el cambio con respecto al comportamiento de protesta. Siete u ocho años más tarde, Jennings y van Deth (1990) replicaron al estudio 'Acción Política' en tres países para mostrar que el término 'comportamiento de protesta' ya no era adecuado, debido a la 'normalización de lo no-convencional' (Fuchs, 1991). Algunas acciones ilegales pero no violentas como bloquear el tráfico se han denominado desobediencia civil. En un artículo de 1990, Kaase diferenció entre la participación política convencional y la no-convencional, y, en esta última, entre comportamientos políticos legales e ilegales. En varios capítulos de este volumen, nos referimos al comportamiento legal no convencional como 'actividades de movimiento social'.

Los países comunistas detrás de la cortina de hierro vieron una larga cadena de eventos singulares de protesta, levantamientos y acciones subversivas que eran severamente reprimidas por las autoridades. Debido a que el estado suprimió el crecimiento de movimientos fundamentales aún no políticos, no se pudo desarrollar en estos países una tradición vigorosa de actividades cívicas cotidianas. Esta situación cambió dramáticamente durante la década de los 80, con el cambio que empezó en Solidarnosc en Polonia y continuó hasta que la cortina de hierro desapareció, lo que se simbolizó con la caída del Muro de Berlín. De ahí en adelante, se desarrollaron las diferentes formas de participación cívica y política conocidas en las democracias occidentales y fueron aceptadas en los países post-comunistas (ver, por ejemplo, Meyer & Ryszka, 1991; McAllister & White, 1994; Flanagan *et al.*, 1999). El desarrollo fue similar en algunos países

con anteriores dictaduras de derecha. Por lo tanto, es adecuado que el Estudio de Educación Cívica de la IEA administre una encuesta que incluya diferenciaciones entre las actividades políticas convencionales y las no-convencionales (de movimiento social), y entre actividades políticas legales e ilegales en todos los países incluidos en el estudio. Estas diferenciaciones han demostrado ser válidas y han sido adoptadas en estudios recientes para comparar, por ejemplo, el potencial de acción política de los adolescentes en Alemania Occidental y Oriental, la primera, República Federal de Alemania, y la anteriormente comunista República Democrática Alemana (Gille & Krüger, 2000).

Algunos estudios que usan muestras de diferentes países han explicado la participación política de acuerdo con características de los individuos tales como edad, educación, género, familia, antecedentes, educación y valores de la familia (Parry, Moyser & Day, 1992; Gundelach, 1995; Topf, 1995; Verba, Achlozman & Brady, 1995; Nie *et al.*, 1996; Flanagan *et al.*, 1998). Otros estudios han revelado que los factores contextuales de los países (como afiliación organizativa y condiciones socioeconómicas) parecen predecir la participación legal, pero no las actividades ilegales (Huckfeldt & Sprague, 1993; Roller & Wessels, 1996).

En 16 países, significativamente más niñas que niños piensan votar. En 12 países no hay diferencias significativas de género (Tabla 6.3). Sin embargo, en Alemania y Suiza, más niños que niñas piensan votar; estas diferencias son significativas antes de la corrección Dunn-Bonferroni para comparaciones múltiples.

En algunos países de este estudio votar es obligatorio, o se define como un deber constitucional, por ejemplo, en Australia, Bélgica (francesa), Chile, Grecia e Italia. El voto obligatorio generalmente se relaciona con una alta

conurrencia de votantes (Lijphart, 1997). A excepción de Bélgica (francesa), la disposición de los estudiantes a votar es alta en estos países, pero generalmente no es más alta que en algunos otros países donde votar no es obligatorio. Un punto importante, sin embargo, es que la intención de votar o no votar, evaluada a la edad de 14 años, no necesariamente predice el comportamiento electoral futuro.

La participación no-convencional (actividades de movimiento social)

Los resultados de dos ítems sencillos relacionados con actividades de movimiento social —recoger firmas para una petición y participar en una manifestación no violenta— son bien diferentes (Tabla 6.3).

En dos países, Chile y Colombia, tres cuartas partes de todos los estudiantes dicen que están preparados para *recoger firmas*. En seis países, una tercera parte de los estudiantes, o menos, están dispuestos a recoger firmas, específicamente en la República Checa, Estonia, Finlandia, Noruega, la República Eslovaca y Suecia. Los porcentajes en todos los demás países no son ni altos ni bajos. Las niñas tienen calificaciones más altas que los niños en nueve países —Australia, Bélgica (francesa), la República Checa, Inglaterra, Finlandia, Alemania, Hungría, Suiza y Estados Unidos. Solamente en un país, Grecia, más niños que niñas informan sobre su disposición para participar de esta manera. En 18 países no hay diferencias de género.

En cuatro países (Colombia, Chipre, Grecia e Italia) dos terceras partes, o más, de los estudiantes esperan *participar en manifestaciones no violentas*. En tres países (la República Checa, Inglaterra y Finlandia), menos de una tercera parte tienen intenciones de actuar de esta manera. Los porcentajes en todos los demás países no son ni altos ni bajos. En una mayoría de 22 países, no son aparentes las diferencias de género con respecto a las ma-

nifestaciones no violentas. En cinco países (Chile, Hong Kong, Rumania, la Federación Rusa y la República Eslovaca), más niños que niñas tienen la intención de participar en manifestaciones; en un país (Italia), más niñas que niños piensan actuar de esta manera.

Compromiso voluntario con causas caritativas o sociales

En todos los países, excepto cuatro, más estudiantes están dispuestos a recolectar dinero para una causa social, que a recoger firmas, participar en manifestaciones no violentas o comprometerse en acciones ilegales. Las cuatro excepciones son Bélgica (francesa), Chipre, la República Checa e Italia. En casi todos los países, más estudiantes están dispuestos a votar en elecciones nacionales que a recolectar dinero para una causa social. Sin embargo, en Chile, los estudiantes de 14 años mencionan recolectar dinero con más frecuencia que votar, y en Suiza, el mismo porcentaje de estudiantes informa su disposición para votar y recolectar dinero.

En una mayoría de países, las niñas tienden más que los niños, a expresar su disposición para recolectar dinero. Sin embargo, no encontramos diferencias significativas de género en cuatro países —Bulgaria, Hungría, Rumania y la Federación Rusa.

Acciones ilegales no-convencionales

En la mayoría de los países solamente pequeñas minorías de estudiantes tienen la intención de participar en actividades ilegales tales como pintar las paredes, bloquear el tráfico u ocupar edificios (ver la Tabla 6.4). Entre estos tres comportamientos, 'pintar consignas de protesta en las paredes' es la actividad preferida. Sin embargo, solamente en tres países (Chile, Chipre y Grecia) tanto como el 30 por ciento de los estudiantes imaginan la posibili-

dad de comportarse de esta manera. En siete países, menos del 15 por ciento de los estudiantes de 14 años habla de pintar las paredes como una actividad posible. En todos los demás países, entre el 15 y el 30 por ciento de los estudiantes de 14 años son pintores potenciales de consignas de protesta en las paredes. Este tipo de actividad parece haberse convertido en una actividad política relativamente convencional en algunos países.

Los resultados para las otras dos formas de protesta, bloquear el tráfico y ocupar edificios, son muy similares. Un país, Grecia, se clasifica en el primer lugar, y un poco más del 40 por ciento de sus estudiantes informan la posibilidad de participar en estas formas de acción ilegal. Otros tres países, Bélgica (francesa), Bulgaria y Chipre, tienen más del 20 por ciento (pero menos del 30 por ciento) de sus estudiantes dispuestos a participar en estos comportamientos. Cuatro países tienen menos del 10 por ciento de sus estudiantes dispuestos a emprender esta protesta —la República Checa, Finlandia, Hungría y la República Eslovaca. Los demás países tienen entre el 10 y el 20 por ciento de sus estudiantes de 14 años listos a bloquear el tráfico y / o a ocupar edificios como protesta.

En todos los países hay una clara y sorprendente diferencia de género para las tres formas ilegales de acción política. Los niños con más frecuencia que las niñas, están listos para pintar consignas de protesta, bloquear el tráfico y ocupar edificios. Sólo en tres casos la diferencia de género no es significativa estadísticamente: en Colombia, para bloquear el tráfico, y en Italia y la República Eslovaca, para ocupar edificios.

RESUMEN

A la edad de 14 años, los adolescentes se interesan sólo moderadamente en la política en la mayoría de los países. Solamente en cuatro países una ma-

yoría de estudiantes parecen estar interesados. En respuesta al ítem sencillo 'estoy interesado en la política', los niños expresan más interés que las niñas en 18 países. No hay evidencia de diferencias de género en diez países. La televisión es la fuente de información más frecuentemente usada para las noticias políticas. Los periódicos ocupan el segundo lugar.

Votar en las elecciones nacionales es por mucho la actividad política futura preferida de los estudiantes de 14 años. La mayoría de los estudiantes de todos los países expresan estar dispuestos a votar. Sin embargo, las diferencias de género varían entre los países. La segunda actividad informada con más frecuencia en la mayoría de los países, son las obras de caridad (recolectar dinero para una causa social), la que tiende a ser preferida más por las niñas que por los niños. A esta actividad le siguen en importancia entre los estudiantes, las actividades legales de movimiento social como recolectar firmas y participar en manifestaciones no violentas. De nuevo, las diferencias de género varían en los países, con una ligera tendencia de las niñas a preferir la recolección de firmas, y de los niños a participar en marchas de protesta. La mayoría de los estudiantes a través de los países no tienen intención de participar en actividades convencionales como afiliarse a un partido político, escribir cartas a los periódicos o ser candidatos a cargos locales. Solamente una minoría de estudiantes están listos a comprometerse en actividades ilegales como pintar consignas de protesta, bloquear el tráfico y ocupar edificios. A través de todos los países, muchos más niños que niñas están listos a participar en estas actividades, que serían ilegales en la mayoría de los países. En el área de participación, esta fue la diferencia de género más pronunciada.

Las diferencias entre países en todos los temas que hemos presentado en este capítulo, son evidencias dramáticas de diferencias en la cultura política como la experimentan los jóvenes.

Tabla 6.1

Informes de los estudiantes sobre su interés en la política

País	Porcentaje de Estudiantes que están 'De Acuerdo' o 'Completamente de Acuerdo' con la Afirmación 'Estoy Interesado en la Política'					
	Total	Mujeres		Hombres		
Australia	▲ 31 (1.2)	28 (1.4)	35 (1.7)			
Bélgica (Francesa)	38 (1.4)	35 (1.8)	41 (2.3)			
Bulgaria	40 (1.4)	36 (1.6)	44 (2.2)			
Chile	46 (1.4)	46 (1.9)	46 (1.6)			
Colombia	63 (1.4)	63 (1.9)	64 (1.7)			
Chipre	▲ 66 (0.9)	60 (1.5)	73 (1.4)			
República Checa	▲ 28 (1.0)	20 (1.4)	36 (1.5)			
Dinamarca	▲ 30 (1.0)	26 (1.7)	34 (1.2)			
Inglaterra	▲ 25 (1.0)	21 (1.5)	28 (1.4)			
Estonia	▲ 34 (1.1)	30 (1.3)	39 (1.4)			
Finlandia	▲ 21 (1.1)	17 (1.5)	26 (1.5)			
Alemania	▲ 42 (1.1)	36 (2.1)	50 (1.6)			
Grecia	▲ 38 (0.9)	32 (1.2)	45 (1.5)			
Hong Kong (SAR)	▲ 37 (1.2)	29 (1.4)	45 (1.6)			
Hungría	▲ 39 (1.2)	35 (1.4)	43 (1.8)			
Italia	▲ 44 (1.0)	38 (1.4)	50 (1.3)			
Latvia	▲ 41 (1.1)	38 (1.6)	45 (1.5)			
Lituania	40 (1.0)	37 (1.6)	42 (1.4)			
Noruega	▲ 31 (1.1)	25 (1.3)	37 (1.6)			
Polonia	43 (1.9)	40 (2.7)	46 (3.1)			
Portugal	35 (1.2)	32 (1.6)	38 (1.4)			
Rumania	45 (1.5)	41 (1.7)	49 (1.9)			
Federación Rusa	▲ 54 (1.6)	50 (2.0)	59 (2.1)			
República Eslovaca	▲ 54 (1.1)	48 (1.7)	62 (1.8)			
Eslovenia	▲ 35 (1.1)	29 (1.3)	40 (1.4)			
Suecia	23 (1.5)	20 (1.8)	25 (2.0)			
Suiza	▲ 33 (1.1)	25 (1.5)	42 (1.6)			
Estados Unidos	39 (1.4)	37 (1.7)	41 (2.2)			
Muestra Internacional	39 (0.2)	35 (0.3)	44 (0.3)			

() Los errores estándar aparecen entre paréntesis. Porcentajes basados en respuestas válidas

▲ Diferencia de género estadísticamente significativa en el nivel .05.

Fuente: Estudio de Educación Cívica IEA, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Tabla 6.2

Informes de los estudiantes sobre su exposición a las noticias políticas

Porcentaje de estudiantes que algunas veces o con frecuencia...																		
País	leen artículos en los periódicos sobre su país						escuchan los noticieros de televisión						escuchan los noticieros de radio					
	Total		Mujeres		Hombres		Total		Mujeres		Hombres		Total		Mujeres		Hombres	
	Australia		65 (1.2)	67 (1.4)	63 (1.9)		80 (0.8)	81 (1.1)	80 (1.2)	▲	63 (1.1)	69 (1.4)	55 (1.5)					
Bélgica (Francesa)	▲	60 (1.5)	66 (2.0)	55 (1.8)		81 (1.1)	81 (1.6)	81 (1.4)	▲	56 (1.4)	60 (1.8)	52 (1.6)						
Bulgaria		72 (1.4)	75 (1.4)	69 (2.5)		73 (1.7)	74 (1.9)	73 (1.9)		47 (1.4)	48 (1.9)	47 (1.7)						
Chile		61 (1.1)	63 (1.7)	59 (1.2)		89 (0.6)	87 (0.9)	90 (0.8)		47 (1.1)	49 (1.6)	46 (1.3)						
Colombia		77 (1.3)	78 (1.4)	74 (1.8)		92 (0.7)	92 (0.9)	93 (1.0)		56 (2.3)	55 (3.6)	57 (2.2)						
Chipre		68 (1.1)	67 (1.4)	70 (1.4)	▲	89 (0.6)	86 (0.9)	93 (0.7)		55 (1.2)	53 (1.5)	57 (1.7)						
República Checa	▲	69 (1.1)	73 (1.5)	65 (1.6)		94 (0.5)	94 (0.6)	93 (0.8)	▲	60 (1.2)	66 (1.4)	55 (1.6)						
Dinamarca		65 (1.1)	67 (1.6)	63 (1.4)		83 (0.7)	81 (1.0)	86 (1.2)		47 (1.2)	49 (1.6)	46 (1.3)						
Inglaterra		70 (1.2)	72 (1.5)	68 (1.8)		78 (0.9)	78 (1.2)	78 (1.3)	▲	55 (0.8)	59 (1.2)	50 (1.5)						
Estonia		75 (1.0)	76 (1.3)	74 (1.1)	▲	84 (0.8)	81 (1.2)	87 (1.1)	▲	70 (0.9)	73 (1.2)	67 (1.4)						
Finlandia		73 (1.0)	76 (1.3)	70 (1.5)		89 (0.8)	89 (1.1)	90 (1.0)	▲	45 (1.1)	53 (1.5)	36 (1.5)						
Alemania		68 (1.0)	69 (1.4)	67 (1.3)	▲	83 (0.7)	80 (1.1)	85 (1.1)	▲	65 (1.0)	70 (1.3)	60 (1.6)						
Grecia		57 (1.1)	57 (1.4)	58 (1.3)		89 (0.7)	90 (0.7)	88 (1.1)		42 (1.1)	41 (1.3)	43 (1.5)						
Hong Kong (SAR)		73 (0.9)	73 (1.0)	73 (1.2)		87 (0.7)	89 (0.8)	86 (0.9)	▲	59 (0.9)	63 (1.1)	55 (1.2)						
Hungría		61 (1.2)	63 (1.4)	58 (1.5)		90 (0.6)	91 (0.8)	90 (0.9)	▲	59 (0.9)	63 (1.3)	54 (1.5)						
Italia		62 (1.2)	65 (1.5)	60 (1.7)		90 (0.7)	91 (0.7)	89 (1.1)	▲	41 (1.0)	46 (1.5)	36 (1.1)						
Latvia	▲	69 (1.4)	73 (1.8)	64 (1.8)		89 (1.0)	90 (1.0)	88 (1.6)		62 (1.4)	64 (1.5)	60 (2.0)						
Lituania	▲	71 (1.0)	77 (1.2)	65 (1.3)		84 (0.8)	83 (1.0)	85 (0.9)	▲	52 (1.1)	56 (1.4)	48 (1.6)						

Noruega		82 (0.9)	83 (1.3)	80 (1.1)		90 (0.6)	91 (0.9)	90 (0.9)	▲	47 (1.1)	50 (1.5)	43 (1.5)
Polonia		73 (0.9)	76 (1.7)	70 (1.7)	▲	91 (0.6)	93 (0.7)	89 (1.1)	▲	71 (1.3)	77 (1.6)	64 (1.7)
Portugal		69 (1.0)	68 (1.3)	71 (1.3)		93 (0.5)	93 (0.6)	94 (0.8)		55 (1.0)	56 (1.4)	53 (1.3)
Rumania		60 (1.5)	62 (2.0)	58 (1.7)		86 (0.8)	87 (1.1)	86 (1.1)		62 (1.3)	65 (1.4)	59 (1.7)
Federación rusa		75 (1.4)	79 (1.4)	71 (2.1)		89 (0.7)	88 (1.0)	90 (1.1)		57 (1.8)	59 (2.6)	55 (1.7)
República Eslovaca		71 (1.1)	71 (1.4)	70 (1.3)	▲	92 (0.6)	90 (0.9)	94 (0.7)		58 (1.0)	60 (1.4)	55 (1.3)
Eslovenia		65 (1.1)	64 (1.5)	65 (1.3)		84 (1.0)	84 (1.2)	84 (1.3)		56 (1.2)	57 (1.7)	54 (1.7)
Suecia		79 (1.2)	80 (1.9)	78 (1.4)		84 (1.2)	83 (1.2)	86 (1.5)	▲	47 (1.2)	54 (1.8)	40 (1.3)
Suiza		65 (1.1)	63 (1.5)	66 (1.3)		84 (0.9)	83 (1.0)	85 (1.3)		59 (1.0)	61 (1.4)	57 (1.4)
Estados Unidos		62 (1.3)	63 (1.6)	60 (1.8)		79 (1.1)	81 (1.5)	77 (1.2)	▲	44 (1.6)	48 (1.9)	40 (1.7)
Muestra Internacional		68 (0.2)	70 (0.3)	67 (0.3)		86 (0.2)	86 (0.2)	87 (0.2)		55 (0.2)	58 (0.3)	52 (0.3)

() Los errores estándar aparecen entre paréntesis. Porcentajes basados en respuestas válidas.

▲ Diferencia de género estadísticamente significativa en el nivel .05.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Tabla 6.3

Informes de los estudiantes sobre actividades políticas esperadas cuando sean adultos

País	Porcentaje de estudiantes que esperan probablemente o definitivamente...																	
	votar en elecciones nacionales			Recolectar dinero para una causa social			recoger firmas para una petición			Participar en una marcha de protesta no violenta								
	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres						
Australia	▲	85 (1.0)	89 (1.0)	82 (1.4)	▲	62 (1.3)	72 (1.5)	51 (1.9)	▲	53 (1.2)	59 (1.8)	47 (1.8)	▲	41 (1.2)	41 (1.6)	40 (1.6)		
Bélgica (francesa)	▲	69 (2.0)	76 (2.2)	62 (2.8)	▲	47 (1.8)	56 (1.7)	40 (2.5)	▲	62 (1.4)	71 (1.4)	53 (2.3)	▲	57 (1.4)	58 (1.4)	55 (1.7)		
Bulgaria		58 (1.9)	62 (2.4)	55 (2.0)		51 (1.6)	55 (2.1)	48 (1.9)		34 (1.7)	32 (2.1)	37 (2.0)		38 (1.7)	35 (1.8)	42 (2.8)		
Chile		74 (1.0)	75 (1.1)	74 (1.3)	▲	85 (0.9)	89 (1.8)	81 (1.0)		77 (0.8)	78 (1.3)	75 (1.0)	▲	47 (0.8)	42 (1.6)	51 (1.2)		
Colombia		87 (1.3)	89 (1.4)	84 (1.7)	▲	79 (1.3)	83 (1.4)	73 (1.5)		75 (1.2)	77 (1.1)	72 (1.7)		66 (1.2)	67 (1.6)	65 (1.7)		
Chipre		95 (0.5)	97 (0.5)	94 (0.8)	▲	82 (0.7)	87 (0.9)	77 (1.2)		64 (1.0)	65 (1.2)	63 (1.5)		86 (1.0)	87 (0.8)	85 (1.1)		
República Checa		65 (1.7)	63 (1.9)	66 (2.0)	▲	28 (1.0)	33 (1.4)	24 (1.3)	▲	29 (1.0)	33 (1.7)	24 (1.4)		28 (1.0)	26 (1.6)	31 (1.6)		
Dinamarca	▲	91 (0.7)	93 (0.7)	89 (1.1)	▲	51 (1.3)	65 (1.8)	38 (1.5)		43 (1.2)	46 (1.8)	39 (1.4)		46 (1.2)	47 (1.6)	45 (1.5)		
Inglaterra		80 (1.0)	82 (1.2)	78 (1.7)	▲	57 (1.2)	68 (1.4)	46 (1.6)	▲	45 (1.0)	54 (1.4)	36 (1.4)		28 (1.0)	28 (1.2)	27 (1.4)		
Estonia	▲	68 (1.1)	72 (1.3)	64 (1.7)	▲	41 (1.2)	46 (1.6)	36 (1.5)		33 (1.2)	35 (1.8)	31 (1.4)		37 (1.2)	34 (1.3)	39 (1.6)		
Finlandia	▲	87 (0.7)	89 (1.1)	84 (0.9)	▲	45 (1.3)	57 (2.0)	32 (1.5)	▲	27 (1.0)	31 (1.5)	22 (1.4)		21 (1.0)	23 (1.6)	19 (1.2)		
Alemania		67 (1.1)	65 (1.5)	71 (1.3)	▲	54 (1.2)	62 (1.4)	45 (1.6)	▲	41 (1.3)	47 (1.7)	35 (1.4)		38 (1.3)	38 (1.6)	37 (1.0)		
Grecia	▲	86 (0.9)	91 (1.0)	82 (1.4)	▲	79 (0.9)	87 (1.2)	71 (1.4)	▲	46 (1.2)	40 (1.6)	51 (1.6)		78 (1.2)	78 (1.3)	78 (1.0)		
Hong Kong (SAR)		80 (1.0)	83 (1.3)	78 (1.2)	▲	78 (0.9)	84 (1.1)	73 (1.1)		59 (0.8)	59 (1.3)	59 (0.9)	▲	46 (0.8)	41 (1.1)	52 (1.3)		
Hungría	▲	91 (0.7)	93 (0.7)	89 (1.0)		46 (1.2)	49 (1.5)	43 (1.5)	▲	45 (1.1)	51 (1.4)	39 (1.5)		37 (1.1)	35 (1.5)	39 (1.7)		
Italia	▲	80 (1.1)	84 (1.3)	77 (1.6)	▲	65 (1.2)	73 (1.2)	56 (1.4)		47 (1.0)	50 (1.5)	45 (1.4)	▲	70 (1.0)	74 (1.0)	66 (1.6)		
Latvia	▲	71 (1.3)	78 (1.4)	64 (1.9)	▲	57 (1.6)	62 (1.8)	52 (2.1)		44 (1.5)	46 (2.2)	42 (1.7)		39 (1.5)	38 (1.7)	40 (1.9)		
Lituania	▲	80 (1.1)	83 (1.3)	76 (1.6)	▲	49 (1.1)	53 (1.3)	43 (1.6)		34 (1.1)	35 (1.4)	34 (1.7)		35 (1.1)	33 (1.4)	37 (1.6)		
Noruega		87 (0.7)	89 (1.0)	85 (1.1)	▲	68 (1.1)	78 (1.4)	58 (1.5)		32 (1.2)	33 (1.5)	31 (1.5)		39 (1.2)	40 (1.7)	38 (1.7)		
Polonia	▲	88 (1.2)	92 (0.8)	83 (1.8)	▲	57 (1.7)	68 (1.7)	45 (2.4)		48 (1.1)	51 (1.3)	44 (2.0)		43 (1.1)	41 (1.8)	45 (1.9)		
Portugal		88 (0.8)	87 (1.0)	88 (1.0)	▲	74 (1.0)	79 (1.2)	70 (1.5)		54 (1.3)	57 (1.8)	51 (1.7)		42 (1.3)	38 (1.8)	45 (1.6)		
Rumania		82 (1.1)	84 (1.5)	81 (1.6)		73 (1.2)	75 (1.6)	71 (1.6)		46 (1.7)	44 (1.9)	48 (2.1)	▲	41 (1.7)	32 (1.8)	48 (1.5)		
Federación Rusa	▲	82 (1.0)	85 (1.4)	78 (1.5)		56 (1.4)	58 (1.6)	55 (2.0)		34 (1.0)	32 (2.1)	36 (2.2)	▲	46 (1.0)	41 (1.7)	52 (2.1)		
República Eslovaca	▲	93 (0.6)	95 (0.7)	91 (0.9)	▲	40 (1.3)	45 (1.7)	35 (1.8)		32 (1.2)	35 (1.8)	30 (1.7)	▲	39 (1.2)	35 (1.9)	43 (1.6)		

Eslovenia	▲	84 (1.0)	87 (1.2)	80 (1.3)	▲	68 (1.0)	77 (1.2)	60 (1.4)		36 (1.2)	34 (1.5)	38 (1.7)		35 (1.2)	32 (1.4)	38 (1.5)
Suecia	▲	75 (1.4)	79 (1.9)	71 (1.4)	▲	42 (1.3)	53 (2.1)	30 (1.9)		31 (1.8)	32 (2.2)	29 (2.1)		36 (1.8)	35 (2.0)	36 (2.5)
Suiza		55 (1.3)	52 (1.8)	58 (1.8)	▲	55 (1.2)	64 (1.6)	46 (1.3)	▲	42 (1.1)	47 (1.5)	37 (1.4)		40 (1.1)	40 (1.3)	40 (1.5)
Estados Unidos	▲	85 (1.0)	89 (0.9)	80 (1.6)	▲	59 (1.5)	69 (1.8)	49 (2.2)	▲	50 (1.5)	56 (2.2)	44 (1.8)		39 (1.5)	42 (1.6)	36 (1.8)
Muestra Internacional		80 (0.2)	82 (0.3)	77 (0.3)		59 (0.2)	66 (0.3)	52 (0.3)		45 (0.2)	48 (0.3)	43 (0.3)		44 (0.2)	43 (0.3)	45 (0.3)

() Los errores estándar aparecen entre paréntesis. Porcentajes basados en respuestas válidas.

▲ Diferencia de género estadísticamente significativa en el nivel .05.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Tabla 6.4

Informes de los estudiantes sobre actividades ilegales esperadas cuando sean adultos

	Porcentaje de estudiantes que probablemente o definitivamente esperan...																				
País	Pintar consignas en las paredes						bloquear el tráfico como forma de protesta						ocupar edificios como forma de protesta								
	Total			Mujeres			Hombres			Total			Mujeres			Hombres					
Australia	▲	20	(1.1)	15	(1.1)	26	(1.6)	▲	18	(1.2)	12	(1.1)	25	(1.7)	▲	17	(1.1)	11	(1.1)	24	(1.5)
Bélgica (francesa)	▲	23	(1.3)	17	(1.3)	30	(2.1)	▲	23	(1.6)	14	(1.6)	31	(2.2)	▲	22	(1.6)	16	(1.3)	29	(2.4)
Bulgaria	▲	22	(1.7)	18	(1.7)	26	(2.1)	▲	22	(1.5)	16	(1.8)	27	(1.9)	▲	20	(1.7)	15	(1.7)	25	(2.3)
Chile	▲	31	(0.9)	22	(1.3)	38	(1.2)	▲	19	(0.8)	14	(0.9)	23	(0.9)	▲	14	(0.7)	10	(0.7)	18	(1.0)
Colombia	▲	23	(1.5)	18	(1.5)	30	(1.6)		20	(1.3)	17	(1.7)	23	(1.7)	▲	15	(1.1)	12	(1.1)	20	(1.6)
Chipre	▲	37	(1.1)	33	(1.3)	42	(1.4)	▲	28	(0.9)	22	(1.3)	34	(1.3)	▲	28	(1.0)	23	(1.3)	32	(1.6)
República Checa	▲	12	(1.0)	6	(0.9)	18	(1.7)	▲	7	(0.8)	4	(0.6)	11	(1.3)	▲	7	(0.8)	3	(0.6)	11	(1.5)
Dinamarca	▲	15	(0.9)	9	(0.9)	21	(1.3)	▲	15	(0.9)	10	(1.0)	20	(1.2)	▲	12	(0.8)	8	(1.0)	16	(1.2)
Inglaterra	▲	14	(0.9)	9	(0.9)	19	(1.3)	▲	11	(0.8)	8	(0.7)	15	(1.4)	▲	11	(0.8)	8	(0.9)	15	(1.2)
Estonia	▲	22	(0.9)	15	(0.9)	30	(1.5)	▲	12	(0.7)	8	(0.8)	17	(1.4)	▲	9	(0.7)	6	(0.6)	13	(1.3)
Finlandia	▲	10	(0.8)	7	(1.0)	13	(1.4)	▲	5	(0.7)	3	(0.6)	9	(1.1)	▲	8	(0.7)	5	(0.7)	12	(1.2)
Alemania	▲	16	(0.9)	12	(1.1)	21	(1.1)	▲	13	(0.7)	10	(0.9)	16	(1.0)	▲	12	(0.8)	9	(1.1)	15	(0.9)
Grecia	▲	30	(1.0)	24	(1.3)	36	(1.3)	▲	42	(1.0)	38	(1.5)	46	(1.3)	▲	41	(1.1)	37	(1.6)	44	(1.5)
Hong Kong (SAR)	▲	18	(1.1)	13	(1.0)	23	(1.5)	▲	17	(1.1)	13	(1.1)	22	(1.5)	▲	17	(1.2)	12	(1.2)	22	(1.6)
Hungría	▲	10	(0.7)	5	(0.7)	14	(1.1)	▲	8	(0.7)	6	(0.8)	11	(1.1)	▲	7	(0.6)	4	(0.6)	9	(0.9)
Italia	▲	20	(1.0)	17	(1.2)	24	(1.4)	▲	18	(1.0)	14	(1.0)	23	(1.5)		24	(1.0)	22	(1.4)	26	(1.3)
Latvia	▲	21	(1.3)	13	(1.5)	29	(1.8)	▲	17	(1.2)	9	(1.0)	25	(2.0)	▲	15	(1.3)	10	(1.3)	21	(1.8)
Lituania	▲	15	(0.8)	10	(0.7)	21	(1.3)	▲	13	(0.7)	6	(0.7)	20	(1.3)	▲	10	(0.7)	4	(0.5)	16	(1.4)
Noruega	▲	15	(0.9)	9	(0.9)	20	(1.2)	▲	12	(0.9)	8	(1.0)	16	(1.2)	▲	12	(0.7)	6	(0.8)	18	(1.0)
Polonia	▲	18	(0.9)	11	(1.1)	25	(1.4)	▲	17	(1.1)	9	(1.0)	25	(1.7)	▲	16	(1.0)	9	(1.1)	22	(1.6)
Portugal	▲	13	(0.8)	9	(0.8)	17	(1.3)	▲	11	(0.7)	7	(0.8)	15	(1.2)	▲	10	(0.7)	7	(0.8)	14	(1.1)
Rumania	▲	15	(1.1)	10	(1.1)	20	(1.6)	▲	14	(0.8)	8	(1.1)	20	(1.1)	▲	13	(0.8)	8	(1.2)	17	(1.1)
Federación Rusa	▲	23	(1.1)	19	(1.6)	27	(1.7)	▲	13	(1.1)	8	(1.1)	18	(1.9)	▲	9	(0.8)	6	(0.8)	13	(1.5)
República Eslovaca	▲	13	(0.8)	9	(1.0)	16	(1.2)	▲	7	(0.7)	5	(0.8)	10	(1.0)		6	(0.7)	4	(0.7)	8	(1.0)
Eslovenia	▲	18	(1.0)	9	(1.0)	27	(1.5)	▲	12	(0.8)	6	(0.7)	18	(1.3)	▲	12	(0.9)	5	(0.7)	18	(1.4)
Suecia	▲	12	(1.2)	8	(1.2)	17	(1.9)	▲	9	(0.8)	6	(0.9)	12	(1.2)	▲	10	(1.0)	6	(0.8)	14	(1.6)

Suiza	▲	16	(1.1)	12	(1.3)	20	(1.3)	▲	13	(0.8)	7	(1.0)	17	(1.1)	▲	12	(0.9)	8	(0.9)	16	(1.4)
Estados Unidos	▲	15	(1.2)	9	(1.0)	21	(1.8)	▲	13	(1.1)	8	(1.1)	18	(1.6)	▲	14	(1.0)	11	(1.3)	17	(1.5)
Muestra Internacional		18	(0.2)	13	(0.2)	24	(0.3)		15	(0.2)	11	(0.2)	20	(0.3)		14	(0.2)	10	(0.2)	19	(0.3)

() Los errores estándar aparecen entre paréntesis. Los porcentajes se basan en respuestas válidas.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

▲ Diferencia de género estadísticamente significativa en el nivel .05

Figura 6.1

Participación Esperada en Actividades Políticas

País	Comparación Media en la Escala	8	10	12
Australia	t 9,8 (0,05)		●	
Bélgica (Francesa)	t 9,7 (0,07)		●	
Bulgaria	10,0 (0,08)		●	
Chile	s 10,2 (0,05)		●	
Colombia	s 11,1 (0,06)			●
Chipre	s 10,4 (0,04)		●	
República Checa	t 9,4 (0,04)		●	
Dinamarca	t 9,5 (0,04)		●	
Inglaterra	t 9,7 (0,05)		●	
Estonia	9,9 (0,04)		●	
Finlandia	t 9,7 (0,05)		●	
Alemania	t 9,6 (0,04)		●	
Grecia	9,9 (0,05)		●	
Hong Kong (SAR)	s 10,5 (0,05)			●
Hungría	t 9,9 (0,04)		●	
Italia	t 9,8 (0,05)		●	
Latvia	s 10,5 (0,07)			●
Lituania	t 9,6 (0,05)		●	
Noruega	t 9,7 (0,04)		●	
Polonia	s 10,5 (0,06)			●
Portugal	s 10,4 (0,04)		●	
Rumania	s 10,5 (0,05)			●
Federación Rusa	10,0 (0,06)		●	
República Eslovaca	t 9,8 (0,05)		●	
Eslovenia	10,0 (0,04)		●	
Suecia	t 9,8 (0,04)		●	
Suiza	t 9,7 (0,05)		●	
Estados Unidos	s 10,5 (0,05)			●

() Los errores estándar aparecen entre paréntesis

● = Mean (± 2 SE).

s Country mean significantly higher than international mean of 10.

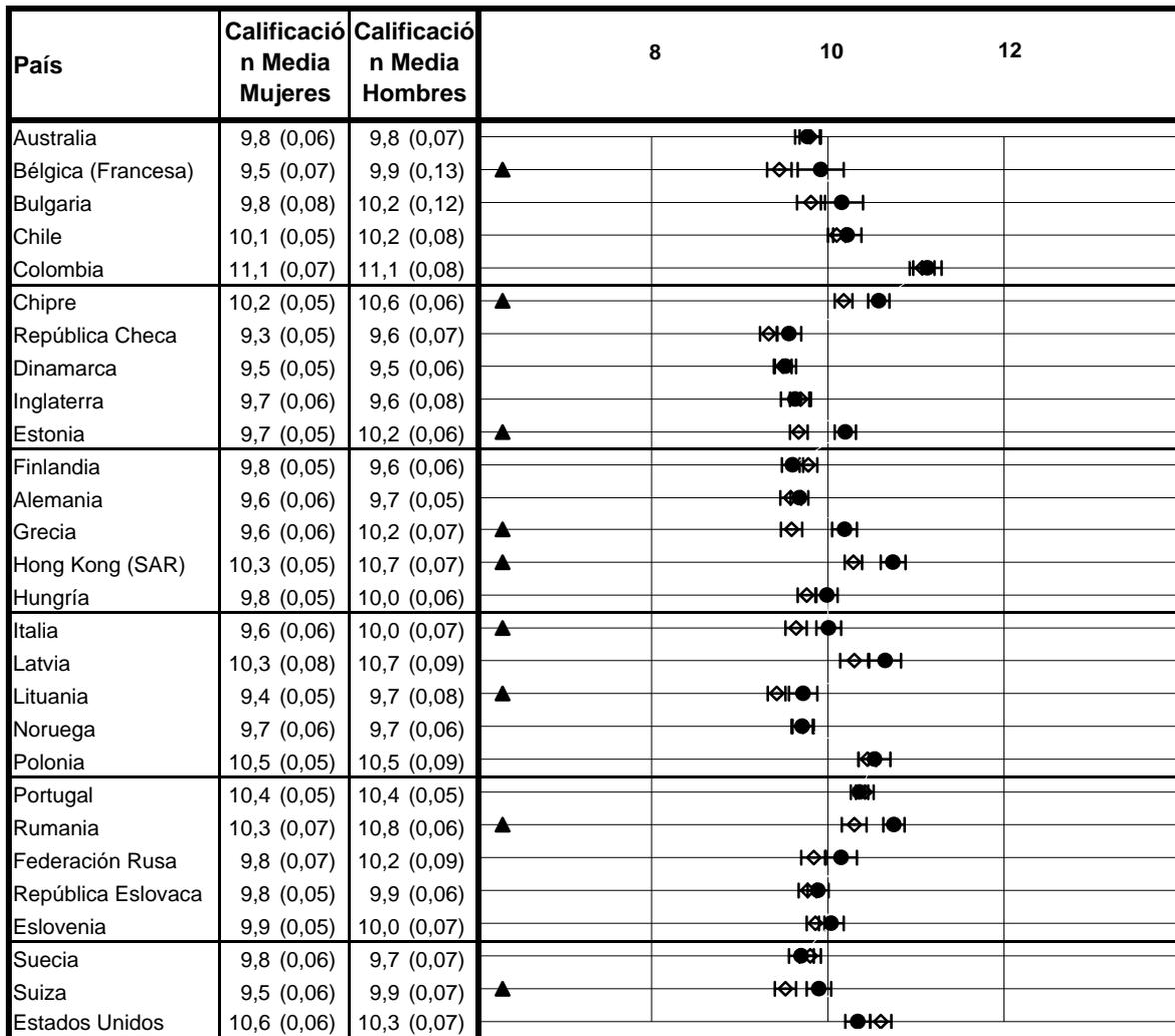
Media del país significativamente más alta que la media internacional
Media del país significativamente más baja que la media internacional

t Country mean significantly lower than international mean of 10.

Fuente: *Estudio de Educación cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Figura 6.2

Diferencias de Género en Participación Esperada en Actividades Políticas



() Los errores estándar aparecen entre paréntesis.



Gender difference statistically significant at .05 level.

● = Mean for Males (± 2 SE).
◊ = Mean for Females (± 2 SE).

Media para H
Media para V

Diferencia de género estadísticamente significativa en el nivel .05

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

CAPÍTULO 7

OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE OPORTUNIDADES PARA EL COMPROMISO CÍVICO EN LAS AULAS, ESCUELAS Y ORGANIZACIONES JUVENILES

PUNTOS SOBRESALIENTES EN RELACIÓN CON LAS ESCUELAS Y LA EDUCACIÓN CÍVICA

- Los estudiantes de 14 años generalmente creen que las acciones emprendidas por grupos de estudiantes en la escuela pueden ser efectivas para el mejoramiento de la escuela. Este sentido de 'eficacia escolar' puede ser tan importante como el sentido más amplio de eficacia política relacionado con el gobierno, que con frecuencia ha sido objeto de investigación en educación cívica.
- Los estudiantes de 14 años en general perciben que sus escuelas no le dan mucho énfasis a enseñar sobre la importancia de votar en las elecciones nacionales y locales.
- Cerca de una cuarta parte de los estudiantes dicen que con frecuencia se les estimula a expresar sus opiniones durante la discusión en el aula, pero una proporción igual dice que esto raras veces o nunca ocurre. Muchos de los países que recientemente experimentaron transiciones políticas, parecen tener un clima menos abierto a la discusión.
- Los estudiantes de 14 años de cerca de una tercera parte de los países informa bajos niveles de participación en organizaciones relacionadas con la cívica. Las instituciones de caridad, las organizaciones voluntarias y los consejos o parlamentos estudiantiles son los sitios más frecuentes para la participación en los países restantes.

¿Son las escuelas y las organizaciones lugares donde los estudiantes desarrollan prácticas de ciudadanía y confianza en su habilidad para ser participantes efectivos en una comunidad más amplia? ¿Qué creen los estudiantes que están aprendiendo acerca de su país, su sociedad y su gobierno? ¿Se sienten libres para explorar sus actitudes o creencias o para discutir temas que encuentran interesantes en sus aulas? ¿Y en qué medida pertenecen a asociaciones en la escuela y fuera de ella? Todas estas preguntas contienen elementos de los aspectos formales e informales de la escolaridad, que se pueden considerar, o como resultados de la educación cívica, o como influencias sobre ella.

RELACIÓN DE ESTA ÁREA CON EL DISEÑO DEL ESTUDIO

El carácter de la educación cívica en la escuela y la influencia de la educación formal sobre resultados como el conocimiento y el compromiso cívicos, son los énfasis del estudio. El modelo del octágono (ver Figura 1.2) identifica este impacto en el nivel de las interacciones cara a cara con los profesores, con otros estudiantes, y en los escenarios informales de la comunidad. Todas estas interacciones se destacaron y se interconectaron en los estudios de casos de la Fase 1. La necesidad de construir confianza en los estudiantes, que les permita participar efectivamente en grupos, desde los grupos de la escuela hasta los grupos de ciudadanos, fue un tema en algunos, pero no en todos los países. Se realizaron grupos focales con estudiantes como parte de algunos de los estudios de casos de la Fase 1. Estos grupos con frecuencia identificaron vacíos entre lo que la escuela intentaba enseñar y lo que los estudiantes creían que estaban aprendiendo, lo que destaca la importancia de averiguar lo que los estudiantes mismos creen que son los énfasis de sus escuelas en esta área. También hubo un reconocimiento general entre los educadores, del ideal de una escuela y de una atmósfera del

aula que ofreciera a los estudiantes un modelo de proceso democrático. Muchos dudaron de que los estudiantes estuvieran teniendo esta experiencia. Algunos estudios de casos también destacaron el valor de pertenecer a organizaciones dentro y fuera de la escuela.

Este capítulo cubre cuatro secciones de la encuesta que tratan estos temas —las respuestas de los estudiantes en relación con su confianza en la efectividad de la participación en la escuela, lo que los estudiantes perciben que están aprendiendo en la escuela, la apertura del clima del aula para la discusión, y las organizaciones en las que participan los estudiantes. Solamente el primero de estos, la confianza en la participación a nivel de la escuela, se ha identificado como un resultado para ser analizado por los países, de la misma manera que los conceptos y actitudes que se cubrieron en los capítulos anteriores. Los otros tres, sirven como predictores de otras escalas en el Capítulo 8. Sin embargo, las diferencias entre los países en todos los cuatro conjuntos de items, se presentan aquí.

CONFIANZA EN LA EFECTIVIDAD DE LA PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA

El sentido de eficacia política generalmente se define como la actitud que permite a los ciudadanos establecer diferencias en las decisiones del gobierno. Con frecuencia se considera que tiene dos partes. La eficacia externa es la creencia de que los funcionarios del gobierno son sensibles a las demandas de los ciudadanos, mientras que la eficiencia interna es la creencia de que el individuo puede movilizar recursos personales para ser efectivo. El sentido de eficacia es desde hace mucho, de interés en estudios de política y socialización política (para ejemplos de los primeros trabajos en esta área, ver Campbell, Converse, Miller & Stokes, 1964; Hess & Torney, 1967). La comunidad y la escuela están entre los escenarios en los cuales

se puede experimentar tal eficacia, especialmente por parte de los jóvenes (ver Panel 7.1), aunque la mayoría de las investigaciones anteriores han tratado la eficacia en relación con el gobierno.

Desarrollo de la escala de confianza en la escuela en el instrumento IEA 1999

Para desarrollar el área de eficacia política en relación con el gobierno, empezamos con los ítems IEA 1971. La prueba final de 1999 incluyó nueve ítems de eficacia. También incluimos en el estudio piloto una medida que contenía 12 ítems relacionados con las percepciones de las autoridades escolares y las opiniones de los estudiantes sobre la eficacia de la participación en grupos. Redujimos esta medida a siete ítems en la prueba final. La escala de respuestas tenía cuatro puntos, que iban desde ‘completamente de acuerdo’ hasta ‘completamente en desacuerdo’.

Para los ítems de eficacia política acerca del gobierno, el análisis de factores confirmatorios no produjo una escala que cumpliera los estándares IEA a través de los países. En relación con los ítems de eficacia en la escuela, el análisis de factores confirmatorios reveló dos factores. Conservamos una escala de cuatro ítems que trataba de la confianza en que los estudiantes que participan en grupos escolares puedan tener un impacto en la solución de los problemas de la escuela.

<p>PANEL 7.1 Investigaciones anteriores sobre confianza en la efectividad de la participación en la escuela</p>
--

<p>En su estudio sobre la eficacia política en relación con el gobierno, Hahn (1998) utilizó una medida de confianza política que se centraba en la creencia de una persona en su habilidad para influenciar las decisiones. Los</p>
--

ítems dentro de esta medida se enunciaban de esta manera: 'Soy la clase de persona que puede influenciar...', seguido de 'cómo votan otras personas' o 'las decisiones de otras personas' Hahn encontró que entre los países que estudió, los estudiantes de Estados Unidos eran los más seguros, seguidos por los de Dinamarca e Inglaterra, y los de Alemania un poco menos. Encontró pequeños efectos de género, siendo los hombres más seguros, quizá debido a que el énfasis en estos ítems estaba en utilizar la agresividad para convencer a otra persona de un punto de vista.

Yeich y Levine (1994) propusieron una medida para aumentar los tópicos frecuentemente estudiados de eficacia política externa (la creencia de que el gobierno es sensible a los ciudadanos) y eficacia política interna (la creencia de que el ciudadano individual puede entender los eventos políticos y tener una influencia). Esta medida incluyó la eficacia política colectiva, es decir, la creencia de que unirse en grupos es efectivo para resolver los problemas de la comunidad. Ellos estudiaron adultos de Estados Unidos que estaban tratando de movilizar la acción de la comunidad.

En un estudio reciente de siete países, Flanagan, Bowes, Jonson, Csapo y Sheblanova (1998) usaron una medida de sentido de pertenencia a la escuela, que incluía ítems como 'sentirse como alguien cuya opinión cuenta', los estudiantes australianos tuvieron el sentido de pertenencia más alto, seguidos por los de Bulgaria, Hungría y Estados Unidos. Los estudiantes de la República Checa, Suecia y Rusia, tuvieron las calificaciones más bajas. Las diferencias de género tendieron hacia un mayor sentido de pertenencia entre las mujeres. El sentido de pertenencia a la escuela fue un predictor importante del compromiso cívico (el deseo de hacer una contribución al país propio y a la sociedad) en algunos países, tanto para los hombres como para las mujeres.

Resultados sobre confianza en la efectividad de la participación en la escuela

Análisis de las calificaciones de la escala

Los ítems de esta escala tratan del valor de los estudiantes que trabajan juntos en grupos o como representantes elegidos para resolver los problemas de la escuela. Aproximadamente de 30 a 40 por ciento de los estudiantes están ‘completamente de acuerdo’ y aproximadamente el 50 por ciento, ‘de acuerdo’ con estos ítems. Para mirar este hallazgo de otra manera, solamente de 10 a 15 por ciento de los estudiantes no está de acuerdo con estos ítems. La gran mayoría de estudiantes a través de los países han tenido alguna experiencia positiva con las agrupaciones de estudiante en la escuela, ya sea en grupos formales o informales, para promover el mejoramiento de la escuela y solucionar problemas. (Para detalles de las escalas y las respuestas a los ítems, ver la Figura B.2j en el apéndice B).

Como lo indica la Figura 7.1, la confianza en la efectividad de la participación en la escuela es especialmente alta en Chipre, Grecia y Portugal. Otros países con medias significativamente por encima de la media internacional son Chile, Dinamarca, Noruega, Polonia, Rumania y Suecia. La confianza en la efectividad de la participación en la escuela es relativamente baja en Alemania, Hungría, Latvia y Suiza. Otros países con medias significativamente por debajo de la media internacional son Bélgica (francesa), la República Checa, Finlandia, Hong Kong, Italia, la Federación Rusa y Eslovenia. Varios de los estudios de casos de estos países en la Fase 1 informaron sobre intentos, que generalmente se encontraron con dificultades inesperadas, de aumentar la participación de los estudiantes en la escuela.

Análisis de las calificaciones de la escala por género

Las diferencias significativas de género son evidentes en 16 países. La Figura 7.2 muestra que estas están todas en el sentido de que las niñas tienen más confianza que los niños en la efectividad de la participación en la escuela. Este hallazgo se opone a las diferencias de género que encontró Hahn (1998). Sin embargo, ella les preguntó a los estudiantes sobre sus sentimientos individuales de confianza o agresividad, y no sobre si creían que la participación en grupos probablemente era efectiva.

Resumen sobre confianza en la efectividad de la participación en la escuela

Todos los días los jóvenes experimentan la escuela como un sistema político y social. Resolver los problemas que surgen allí, en interacción con otros, puede fomentar un sentido de pertenencia a esta comunidad. La confianza en que la participación en la escuela pueda establecer una diferencia, es valiosa en sí misma. Quienes prepararon los estudios de casos de la Fase 1 expresaron la esperanza de que las escuelas pudieran abrirse más a esta participación, pero también observaron las dificultades implicadas.

Por muchos años, los estudios de educación cívica y socialización política han utilizado una medida de eficacia política que pregunta sobre la relación de los ciudadanos con el gobierno nacional. La medida IEA de confianza en la participación en la escuela parece igualmente valiosa para entender las motivaciones y las acciones de los jóvenes, porque trata los ambientes que son parte de sus vidas diarias, los problemas que les interesan, y las acciones que realmente pueden emprender y no anticipar.

Los países con altas calificaciones en confianza en la escuela, también tienen calificaciones altas en las escalas relacionadas con los conceptos de ciudadanía que incluyen tanto actividades convencionales como de movimiento social, y en la escala que indica voluntad para participar en actividades políticas cuando sean adultos. Discutiremos este aspecto más ampliamente en el Capítulo 10.

Una pregunta para futuro análisis es cómo se relaciona la confianza en la participación efectiva con otras medidas del compromiso dentro de los países.

OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE SU APRENDIZAJE

Desde el Primer Estudio Internacional de Matemáticas hace más de 40 años, los estudios de la IEA en muchas áreas han usado medidas de ‘oportunidad de aprender’ para garantizar la imparcialidad en la cobertura de una prueba y para interpretar patrones de desempeño. En estos estudios, generalmente han sido los profesores quienes han determinado hasta qué punto los estudiantes han estudiado el material requerido para responder cada ítem de la prueba.

Desarrollo de las opiniones sobre los ítems de aprendizaje en el instrumento IEA 1999

La administración de los instrumentos de ‘oportunidad de aprendizaje’ toma mucho tiempo. Tanto en el Estudio de Educación Cívica IEA 1971 como el presente estudio, hubo otras razones para no incluir una valoración ítem por ítem de los profesores sobre oportunidades de aprender de los estudiantes. La educación cívica es influenciada por la escolaridad, pero esa influencia

está envuelta en un conjunto mucho más amplio de sistemas —familias, grupos de pares, organizaciones de la comunidad, presentaciones de los medios y cultura política. Mucho del efecto de la educación cívica es el producto del aprendizaje acumulativo, no solamente de lo que se alcanzó en el grado actual sino también en los anteriores y en una variedad de clases incluyendo historia y lengua materna (y a través de la experiencia en la escuela y en la comunidad). Sería engañoso discutir la oportunidad para aprender solamente con base en las apreciaciones de un profesor actual sobre una de las materias relacionadas con la cívica.

Sin embargo, es valioso saber algo sobre los énfasis que las escuelas dan al aprendizaje de las materias relacionadas con la cívica. Los estudiantes eran una posible fuente para esta información, pero no les podíamos pedir que valoraran cada ítem de la prueba. Con base en las sugerencias de los Coordinadores Nacionales de Investigación, identificamos una escala que les preguntaba a los estudiantes sobre lo que habían aprendido en la escuela. La escala consistía en siete ítems, entre ellos 'En la escuela he aprendido a colaborar en grupos con otros estudiantes'. Otros ítems trataban sobre aprender a resolver problemas de la comunidad, actuar para proteger el ambiente, ser un ciudadano patriota, y sobre la importancia de votar en las elecciones nacionales y locales. Los analizamos como ítems simples.

Resultados sobre opiniones de los estudiantes acerca de su aprendizaje

Como lo indica la Tabla 7.1, en muchos países la proporción de estudiantes que creen que en la escuela han aprendido sobre la importancia de votar, es menor que la de otros objetivos de aprendizaje. Específicamente, solamente en 14 países la mayoría de los estudiantes dicen que en la escuela han aprendido sobre la importancia de votar (porcentaje de la media internacio-

nal de 55). En contraste, en 22 países, la mayoría de los estudiantes cree que en la escuela han aprendido a ser ciudadanos patriotas y leales (porcentaje de la media internacional de 64). En 25 países la mayoría de los estudiantes está de acuerdo en que han aprendido a resolver problemas de la comunidad (porcentaje de la media internacional de 68). Y en todos los 28 países, la mayoría de los estudiantes está de acuerdo en que han aprendido sobre la protección del ambiente, lo que sucede en otros países, la cooperación en grupos y a entender a otras personas (porcentajes de la media internacional entre 72 y 91).

Resumen de opiniones de los estudiantes sobre su aprendizaje

Las escuelas son lugares donde los estudiantes creen que aprenden a entender y vivir en armonía con los demás. Este es un objetivo de vital importancia, por supuesto. Las elecciones nacionales y locales no son eventos de todos los días, mientras que entenderse con los demás es algo que se enfrenta diariamente. Sin embargo, en la mayoría de los países, la importancia de votar recibe la clasificación más baja o cerca de la más baja entre los siete objetivos de aprendizaje. Si las escuelas no promueven explícitamente este nivel básico de participación electoral, entonces a los estudiantes les puede faltar un compromiso básico sobre el cual construir su motivación posterior para participar en el sistema político. Además, como lo hemos anotado en otra parte de este volumen, los estudiantes parecen tener pocas oportunidades para aprender sobre las clases de conflictos que llevan a posiciones políticas diferentes y al debate y discusión que tienen lugar durante las campañas electorales.

En algunos aspectos, estos hallazgos están de acuerdo con los modelos de buena ciudadanía que los profesores apoyaban a comienzos de los años 90 en Australia, Inglaterra, Hong Kong y Estados Unidos (para investigaciones

anteriores en esta área, ver el Panel 4.3 en el Capítulo 4). Entenderse con los demás, participar en la solución de los problemas de la comunidad, y participar en la protección del ambiente, eran objetivos de aprendizaje más aceptables para estos profesores, que la instrucción en el sistema político. Otra razón para que algunas escuelas puedan no enseñar sobre el voto, se relaciona con suscitar temas de parcialidad política. En el Capítulo 8 examinaremos cómo esta medida de las opiniones de los estudiantes sobre la oportunidad para aprender en la escuela se relaciona con el compromiso cívico esperado (probabilidad de votar) dentro de los países participantes. En el Capítulo 10 examinaremos la brecha entre los informes de los profesores y de los estudiantes sobre la oportunidad de aprender sobre el voto.

CLIMA DEL AULA ABIERTO A LA DISCUSIÓN

La efectividad de la participación de los estudiantes en la escuela como un todo y las oportunidades de aprendizaje de los procesos cívicos que ofrece el currículo, son ciertamente importantes. Se ha encontrado que el punto hasta el cual los estudiantes experimentan sus aulas como lugares para investigar problemas y explorar sus opiniones y las de sus pares, son una parte aún más vital de la educación cívica (ver el Panel 7.2; también Torney-Purta, Hahn & Amadeo, 2001). Uno de los hallazgos más importantes del Estudio de Educación Cívica IEA 1971 fue que la creencia de los estudiantes de que se les estimulaba a hablar abiertamente en la clase, fue un predictor poderoso de su conocimiento y apoyo a los valores democráticos, y de su participación en la discusión política dentro y fuera de la escuela.

PANEL 7.2 Investigaciones anteriores sobre clima del aula abierto a la discusión

El Estudio de Educación Cívica IEA 1971 usó una medida de cuatro ítems
--

sobre 'estímulo a la independencia de opinión en el aula' para evaluar el clima del aula para la discusión. Fue un predictor importante de todos los resultados del estudio, incluyendo el conocimiento cívico.

El estudio de Hahn (1998) en cinco países, usando un conjunto ampliado de ítems IEA sobre clima en el aula, encontró que los estudiantes que informaban sobre una mayor discusión de los problema en un ambiente de aula favorable, eran los mismos estudiantes que con mayor probabilidad informaban sobre altos niveles de confianza e interés políticos. La forma como se desarrollaban estas discusiones era diferente. En Dinamarca, donde se informó sobre el clima de aula más abierto, los niños del nivel elemental sostenían reuniones de clase para resolver problemas de la clase y para asesorar al consejo escolar. Los estudiantes mayores conducían investigaciones sobre temas de políticas públicas. En Estados Unidos, donde el clima era moderadamente abierto, los estudiantes tendían a sostener discusiones en el contexto de los eventos de actualidad o debates sobre políticas públicas.

Conover y Searing (2000) encontraron a través de entrevistas con estudiantes de Estados Unidos, que era más probable que los estudiantes de comunidades suburbanas y rurales informaran que en sus aulas se discutían temas políticos, que aquellos de áreas urbanas o de inmigrantes.

Ichilov (1991) encontró que los estudiantes israelíes que participaban en discusiones de aula eran más eficaces políticamente que los que no lo hacían.

Hay muchos estudios etnográficos de las escuelas, pero uno de los pocos que se han concentrado en la ciudadanía, se realizó en Finlandia e Inglaterra (Gordon, Holland & Lahelma, 2000). Se exploraron las relaciones

entre la escuela oficial, la escuela informal y la escuela física, particularmente en términos del impacto que sobre estas tenía la despersonalización de los roles de los estudiantes, el estímulo a los roles de los ciudadanos por género y la marginalización de los estudiantes.

Las prácticas escolares democráticas con respecto a la autoridad del profesor fueron investigadas en un estudio reciente de adolescentes de siete países descrito en el Panel 7.1. Los estudiantes de Australia eran los que más tendían a estar de acuerdo en que se les estimulaba a expresar sus opiniones, aún si no estaban de acuerdo con las del profesor. Los estudiantes de Hungría, Suecia y Estados Unidos estaban en una posición media en cuanto al grado de acuerdo, mientras que los de Bulgaria, República Checa y Rusia eran los que tendían menos a estar de acuerdo (Jonson & Flanagan, 2000).

Desarrollo de la escala de clima abierto en el aula en el instrumento IEA 1999

La escala que desarrollamos incluyó 12 ítems (muchos de ellos del estudio de 1971) que cubrían el clima del aula para la discusión abierta y el énfasis que la escuela hacía sobre el aprendizaje de hechos. La escala de respuestas fue 1= nunca, 2 = raras veces, 3 = algunas veces, 4 = con frecuencia.

Un análisis de factores confirmatorios reveló un factor de clima de aula con cinco ítems sobre apertura a la discusión, y también un factor más pequeño que trataba del uso de conferencias y el énfasis que se daba al aprendizaje factual. Sin embargo, este factor más pequeño no cumplió con los estándares de escalas de la IEA. Por lo tanto, mantuvimos la escala de clima en el aula para análisis, y dejamos los demás ítems para análisis posteriores.

Resultados sobre clima del aula abierto a la discusión

A través de todos los países, entre el 27 y el 39 por ciento de los estudiantes dicen que 'con frecuencia' se les estimula en sus escuelas para tomar sus propias decisiones, para expresar sus opiniones y se les da libertad para expresar opiniones que difieren de las de otros estudiantes y de las del profesor, y que es probable que escuchen varios lados de un problema. Un menor número de estudiantes, el 16 por ciento, dicen que el profesor 'con frecuencia' estimula la discusión de temas sobre los cuales la gente tiene opiniones diferentes (ver la Figura B.2k en el Apéndice B para estas cifras y para el mapa de ítem por calificación). Estos hallazgos indican hasta qué punto la práctica en muchas aulas es dar énfasis al acuerdo y no a la discusión de las diferencias de opinión.

La Figura 7.3 indica que los estudiantes informan sobre climas abiertos a la discusión en el aula, especialmente en Colombia, Grecia, Noruega y Estados Unidos. Otros países con medias significativamente por encima de la media internacional son Chile, Chipre, Alemania, Italia, Polonia, Suecia y Suiza. En contraste, menos estudiantes en promedio perciben un clima abierto a la discusión en Bélgica (francesa), Bulgaria y Eslovenia. Otros países cuyas medias están significativamente por debajo de la media internacional son la República Checa, Estonia, Hong Kong, Hungría, Latvia, Lituania, Portugal y Rumania. Los países donde los estudiantes expresan poca apertura en sus aulas son principalmente aquellos que han experimentado cambios considerables en la educación cívica durante la última década. La presión para incluir nuevos contenidos sobre democracia y el reto de preparar a los profesores que son nuevos en esta materia, parecen haber dado como resultado poca atención al fomento de un clima abierto para la discusión en la clase en algunos países.

Hay también diferencias significativas de género entre los países (Figura 7.4). En 23 de los países participantes las niñas, más que los niños, perciben que sus aulas están abiertas a la discusión. Las excepciones son Bélgica (francesa), Bulgaria, Chile, Hong Kong y Rumania.

El clima abierto en el aula se usa en el Capítulo 8 como un predictor dentro de los países, de los resultados de los estudiantes.

PARTICIPACIÓN EN ORGANIZACIONES RELACIONADAS CON LA CÍVICA

La literatura sobre la importancia potencial de pertenecer a organizaciones en la construcción de la sociedad civil, el 'capital social' y la seguridad o confianza en el gobierno, se ha extendido enormemente en la última década. Sin embargo, se debe prestar especial atención a los estudios que han examinado grupos escolares que ofrecen a los estudiantes oportunidades para el ejercicio del poder o la experiencia cívica (ver Panel 7.3). Quienes condujeron los estudios de casos de la Fase I consideraron que organizaciones como estas eran particularmente importantes.

Desarrollo de los ítems de participación organizacional en el instrumento IEA 1999

Nuestro propósito era desarrollar una lista de organizaciones voluntarias dentro y fuera de la escuela, a las cuales pudieran pertenecer los estudiantes. Para garantizar que la lista fuera aplicable a todo el rango de los países del estudio, tuvimos que hacer algunas traducciones lingüísticas (por ejemplo, 'parlamento escolar' por 'consejo escolar') y buscar organizaciones con propósitos y tipos de actividades paralelos. El aporte de los Coordinadores

Nacionales de Investigación fue esencial para desarrollar una lista de 10 organizaciones para la prueba piloto, la cual se extendió a 15 organizaciones en la prueba final. A las cabezas de las escuelas (rectores, directores) también se les dio la lista de las organizaciones y se les preguntó si cada una de ellas estaba disponible para los estudiantes. Para lograr una imagen de las actividades de los grupos de pares externos a las organizaciones, se les preguntó a los estudiantes con qué frecuencia pasaban el tiempo de manera informal con los amigos después de la escuela y también en las noches.

Resultados sobre participación en organizaciones relacionadas con la cívica

La Tabla 7.2 presenta los porcentajes de los estudiantes de 14 años que respondieron que pertenecían a organizaciones seleccionadas, relacionadas con la cívica. El 25 por ciento o más de estos jóvenes informaron sobre su pertenencia a parlamentos o consejos escolares en los siguientes países: Australia, Chipre, Dinamarca, Grecia, Hong Kong, Hungría, Noruega, Portugal, Rumania, la Federación Rusa, Suecia y Estados Unidos (con las mayores proporciones en Chipre y Grecia, más del 55 por ciento). Solamente en Chipre el 20 por ciento o más de los respondientes informan que pertenecen a una organización juvenil afiliada a un sindicato o partido político, o a una organización de derechos humanos. El 25 por ciento de los estudiantes, o más, informan que pertenecen a una organización ambiental en Colombia, Grecia, Hungría y Portugal. El 25 por ciento de los estudiantes, o más, informan que pertenecen a un grupo que realiza actividades voluntarias en la comunidad, en Australia, Chile, Colombia, Dinamarca, Inglaterra, Grecia, Hong Kong y Estados Unidos (con la proporción más grande en Estados Unidos, 50 por ciento). La pertenencia más frecuente a organizaciones se relaciona con las de caridad que recolectan dinero para una causa social. Esta forma de pertenencia incluye el 25 por ciento de los estudiantes, o más,

aproximadamente en la mitad de los países. Sin embargo, también hay países donde todos los tipos de participación organizacional son bajos: Bulgaria, la República Checa, Estonia, Finlandia, Alemania, Italia, Latvia, Lituania, Polonia y la República Eslovaca.

Exploraremos la relación de la pertenencia al consejo / parlamento escolar con el conocimiento y el compromiso cívicos en el Capítulo 8.

RESUMEN

La mayoría de los estudiantes tienen un sentido moderadamente positivo de la efectividad de los estudiantes que trabajan juntos para mejorar la escuela y resolver los problemas que se puedan presentar en ella. En sus aulas, muchos de estos jóvenes tienen la oportunidad de participar en la discusión de los problemas y sentir que sus opiniones son respetadas. Sin embargo, estas discusiones no son muy frecuentes, especialmente en algunos países que recientemente han experimentado cambios en la educación cívica, y como resultado, los profesores son nuevos en el contenido de los cursos relevantes. Parece haber un potencial no aprovechado para que la educación cívica proporcione a los estudiantes oportunidades para el compromiso significativo en sus escuelas y en sus aulas.

En los capítulos anteriores de este informe, hemos observado que algunas veces los jóvenes parecen sentirse incómodos con los desacuerdos en las opiniones y generalmente tienen una mala impresión de las organizaciones como los partidos políticos que proponen ideologías conflictivas y posiciones frente a las políticas. Por una parte, las escuelas deben evitar la parcialidad política, pero por otra, antes de que se conviertan en votantes, los estudiantes necesitan adquirir un sentido de cómo y por qué las personas están en

desacuerdo sobre algunos temas. El logro de este objetivo representa un reto en algunos países.

Este capítulo también ha observado que hay una rica serie de experiencias en las escuelas y organizaciones, que se pueden usar como predictores del conocimiento y el compromiso cívicos. Exploraremos este aspecto en el Capítulo 8.

Tabla 7.1

Informes de los estudiantes sobre lo que creen que han aprendido en la escuela

País	Porcentaje de Estudiantes que 'Están de Acuerdo' o 'Completamente de Acuerdo' con...						
	En la escuela he aprendido a cooperar en grupos con otros estudiantes	En la escuela he aprendido a entender a las personas que tienen ideas diferentes	En la escuela he aprendido cómo actuar para proteger el ambiente	En la escuela he aprendido a interesarme por lo que sucede en otros países	En la escuela he aprendido a contribuir a resolver problemas de la comunidad	En la escuela he aprendido a ser un ciudadano patriota y leal con mi país	En la escuela he aprendido sobre la importancia de votar en las elecciones nacionales y locales
Australia	90 (0.9)	88 (1.0)	76 (1.1)	70 (1.2)	67 (1.1)	60 (1.0)	55 (1.5)
Bélgica (francesa)	90 (1.1)	80 (1.8)	74 (1.7)	71 (1.7)	62 (1.7)	47 (1.2)	49 (2.5)
Bulgaria	82 (1.3)	77 (1.7)	73 (1.8)	60 (1.5)	65 (1.4)	63 (1.5)	42 (2.2)
Chile	94 (0.5)	94 (0.4)	89 (0.7)	77 (0.9)	81 (0.7)	87 (0.6)	76 (1.1)
Colombia	96 (0.4)	93 (0.6)	94 (0.6)	78 (1.0)	91 (1.0)	90 (0.9)	89 (0.9)
Chipre	93 (0.6)	88 (0.7)	88 (0.8)	81 (0.9)	80 (0.8)	91 (0.7)	72 (1.1)
República Checa	90 (0.9)	74 (1.2)	78 (1.1)	57 (1.5)	69 (1.6)	58 (1.1)	42 (1.6)
Dinamarca	92 (0.5)	72 (0.9)	78 (1.1)	68 (1.1)	63 (1.0)	44 (1.1)	39 (1.3)
Inglaterra	94 (0.7)	90 (1.0)	77 (0.9)	74 (1.1)	70 (1.1)	54 (1.3)	41 (1.2)
Estonia	91 (0.7)	85 (0.9)	76 (1.0)	71 (1.1)	54 (1.3)	48 (1.3)	43 (1.5)
Finlandia	93 (0.6)	83 (0.9)	67 (1.5)	67 (1.2)	32 (1.3)	55 (1.5)	34 (1.4)
Alemania	86 (0.7)	77 (1.0)	69 (1.2)	74 (0.9)	69 (1.1)	48 (1.3)	39 (1.3)
Grecia	92 (0.6)	87 (0.9)	82 (0.8)	68 (1.0)	83 (0.8)	79 (1.1)	72 (1.1)
Hong Kong (SAR)	91 (0.6)	85 (0.8)	85 (0.8)	72 (0.8)	65 (0.9)	57 (1.1)	71 (1.0)
Hungría	90 (0.6)	71 (1.0)	84 (1.0)	57 (1.2)	45 (1.1)	69 (1.3)	52 (1.2)
Italia	91 (0.7)	87 (0.9)	65 (1.2)	79 (1.1)	77 (1.1)	61 (1.3)	54 (1.2)
Latvia	87 (1.0)	81 (1.1)	76 (1.4)	72 (1.3)	61 (1.5)	52 (1.6)	48 (1.6)
Lituania	87 (0.8)	79 (1.0)	84 (0.9)	74 (1.0)	62 (1.2)	57 (1.2)	43 (1.3)
Noruega	92 (0.6)	79 (1.1)	74 (1.1)	76 (1.0)	61 (1.3)	55 (1.0)	48 (1.3)
Polonia	89 (1.1)	79 (1.5)	77 (1.3)	74 (1.7)	74 (2.1)	81 (1.1)	70 (1.4)
Portugal	96 (0.5)	95 (0.5)	92 (0.6)	76 (0.9)	82 (0.9)	84 (0.8)	48 (1.1)
Rumania	91 (0.8)	89 (0.8)	93 (0.5)	69 (1.2)	83 (1.2)	88 (1.0)	78 (1.2)
Federación Rusa	88 (0.8)	87 (0.8)	80 (1.5)	78 (1.2)	45 (1.2)	66 (1.3)	64 (1.8)
República Eslovaca	95 (0.5)	87 (0.8)	88 (0.8)	76 (1.0)	86 (0.9)	79 (1.1)	68 (1.2)
Eslovenia	92 (0.6)	80 (1.0)	78 (1.0)	57 (1.0)	80 (1.1)	64 (1.2)	35 (1.2)
Suecia	91 (1.1)	84 (1.4)	73 (1.5)	76 (1.6)	61 (1.2)	42 (2.0)	57 (1.8)
Suiza	92 (0.8)	83 (0.8)	64 (1.4)	77 (1.1)	74 (0.9)	48 (1.7)	44 (1.8)
Estados Unidos	91 (0.9)	89 (1.1)	76 (1.2)	75 (1.1)	73 (1.0)	68 (1.3)	73 (1.4)
Muestra Internacional	91 (0.1)	84 (0.2)	79 (0.2)	72 (0.2)	68 (0.2)	64 (0.2)	55 (0.3)

() Los errores estándar aparecen entre paréntesis. Los porcentajes se basan en respuestas válidas.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Tabla 7.2

Informes de los estudiantes sobre su participación en organizaciones relacionadas con la cívica

País	Porcentaje de estudiantes que informan haber participado en...					
	un consejo escolar / gobierno estudiantil / parlamento de clase o de la escuela	una organización juvenil afiliada a un partido o unión política	una organización ambiental	una organización de derechos humanos	un grupo que desarrolla actividades voluntarias para ayudar a la comunidad	una organización de caridad que recolecta dinero para una causa social
Australia	34 (1.4)	4 (0.4)	19 (1.0)	4 (0.6)	33 (1.3)	47 (1.4)
Bélgica (Francesa)	22 (1.5)	6 (0.7)	15 (1.3)	8 (1.0)	17 (1.0)	26 (1.5)
Bulgaria	14 (1.0)	4 (0.6)	9 (0.9)	9 (0.8)	8 (0.8)	12 (1.0)
Chile	19 (1.0)	4 (0.4)	21 (1.1)	5 (0.5)	33 (1.4)	24 (1.0)
Colombia	24 (1.4)	4 (0.5)	40 (1.6)	13 (1.3)	34 (1.1)	26 (1.4)
Chipre	57 (1.1)	25 (1.0)	20 (0.9)	22 (1.2)	22 (0.9)	48 (1.3)
República Checa	13 (0.9)	1 (0.2)	13 (1.3)	2 (0.3)	22 (1.0)	18 (1.4)
Dinamarca	44 (1.3)	4 (0.4)	6 (0.6)	5 (0.5)	32 (1.0)	63 (1.2)
Inglaterra	19 (0.9)	6 (0.5)	13 (0.8)	5 (0.6)	25 (1.0)	55 (1.4)
Estonia	21 (1.2)	3 (0.4)	8 (0.7)	4 (0.4)	8 (0.6)	10 (0.9)
Finlandia	22 (1.2)	2 (0.3)	6 (0.7)	2 (0.4)	6 (0.6)	24 (1.0)
Alemania	13 (0.8)	5 (0.5)	10 (0.9)	2 (0.3)	16 (0.9)	23 (1.2)
Grecia	59 (1.0)	9 (0.6)	32 (1.2)	16 (0.7)	29 (1.0)	53 (1.1)
Hong Kong (SAR)	45 (1.1)	5 (0.5)	12 (0.7)	6 (0.4)	34 (1.1)	37 (1.2)
Hungría	32 (1.5)	4 (0.4)	28 (1.4)	3 (0.4)	23 (1.0)	18 (1.1)
Italia	16 (0.7)	3 (0.3)	7 (0.6)	3 (0.3)	8 (0.6)	6 (0.5)
Latvia	18 (1.0)	2 (0.6)	7 (1.0)	5 (0.9)	12 (1.0)	9 (0.9)
Lituania	23 (1.0)	1 (0.3)	16 (1.4)	4 (0.4)	7 (0.5)	14 (1.0)
Noruega	47 (1.2)	6 (0.5)	16 (0.9)	6 (0.5)	18 (0.9)	84 (0.8)
Polonia	19 (0.9)	1 (0.3)	14 (1.6)	3 (0.5)	5 (0.6)	9 (0.8)
Portugal	25 (1.1)	2 (0.3)	25 (1.1)	10 (1.0)	9 (0.7)	20 (1.0)
Rumania	37 (2.2)	2 (0.3)	13 (0.9)	8 (0.8)	10 (1.0)	13 (0.9)
Federación Rusa	43 (1.9)	2 (0.4)	12 (1.6)	4 (0.8)	11 (1.5)	7 (1.1)
República Eslovaca	3 (0.4)	1 (0.2)	5 (0.7)	1 (0.2)	6 (0.7)	5 (0.9)
Eslovenia	18 (0.9)	1 (0.2)	15 (0.8)	4 (0.5)	11 (0.8)	33 (1.5)
Suecia	49 (1.8)	7 (0.6)	15 (1.2)	5 (0.7)	8 (1.0)	25 (1.7)
Suiza	8 (0.7)	4 (0.5)	10 (0.8)	3 (0.3)	12 (0.7)	27 (1.2)
Estados Unidos	33 (1.5)	10 (0.9)	24 (1.2)	6 (0.6)	50 (1.4)	40 (1.5)
Muestra Internacional	28 (0.2)	5 (0.1)	15 (0.2)	6 (0.1)	18 (0.2)	28 (0.2)

() Los errores estándar aparecen entre paréntesis. Los porcentajes se basan en respuestas válidas.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Figura 7.1

Confianza en la Participación en la Escuela

País	Calificación Media en la Escala	8	10	12
Australia	9,9 (0,06)		●	
Bélgica (Francesa)	t 9,6 (0,06)		●	
Bulgaria	9,8 (0,10)		●	
Chile	s 10,5 (0,04)			●
Colombia	10,0 (0,07)		●	
Chipre	s 11,3 (0,05)			●
República Checa	t 9,6 (0,05)		●	
Dinamarca	s 10,2 (0,04)			●
Inglaterra	9,9 (0,05)		●	
Estonia	9,9 (0,05)		●	
Finlandia	t 9,7 (0,04)		●	
Alemania	t 9,2 (0,04)	●		
Grecia	s 10,8 (0,05)			●
Hong Kong (SAR)	t 9,8 (0,05)		●	
Hungría	t 9,4 (0,04)	●		
Italia	t 9,7 (0,04)		●	
Latvia	t 9,5 (0,05)		●	
Lituania	10,0 (0,05)		●	
Noruega	s 10,3 (0,06)			●
Polonia	s 10,5 (0,08)			●
Portugal	s 10,8 (0,05)			●
Rumania	s 10,4 (0,06)			●
Federación Rusa	t 9,7 (0,05)		●	
República Eslovaca	10,1 (0,05)		●	
Eslovenia	t 9,5 (0,05)		●	
Suecia	s 10,2 (0,06)			●
Suiza	t 9,5 (0,05)		●	
Estados Unidos	10,1 (0,07)		●	

() Los errores estándar aparecen entre paréntesis.

|●| = Mean (± 2 SE).



Country mean significantly higher than international mean of 10.

Media del país significativamente más alta que la media internacional de 10.

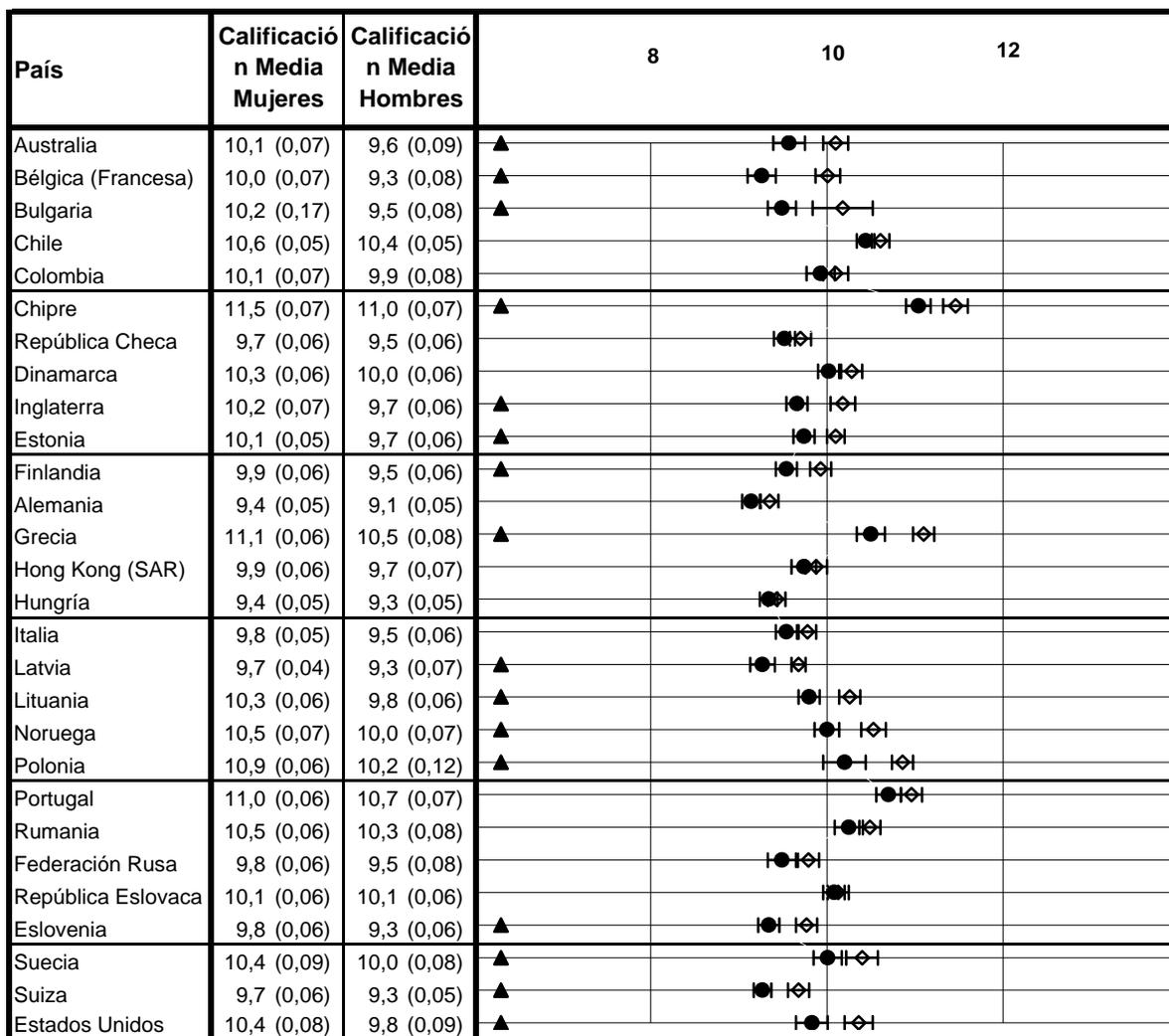


Country mean significantly lower than international mean of 10.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Figura 7.2

Diferencias de Género en Confianza en la Participación en la Escuela



() Los errores estándar aparecen entre paréntesis.

▲ Gender difference statistically significant at .05 level.

● | | ◆ = Mean for Males (± 2 SE).
 | | ◆ = Mean for Females (± 2 SE).

ncia

para

para

Fuente: Estudio de Educación Cívica IEA, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Figura 7.3

Percepciones sobre Clima del Aula Abierto a la Discusión

País	Calificación Media de la Escala	8 10 12		
Australia	10,1 (0,1)		●	
Bélgica (Francesa)	t 9,3 (0,1)	●		
Bulgaria	t 9,3 (0,1)	●		
Chile	s 10,3 (0,1)		●	
Colombia	s 10,8 (0,1)		●	
Chipre	s 10,4 (0,1)		●	
República Checa	t 9,5 (0,1)	●		
Dinamarca	10,0 (0,1)		●	
Inglaterra	10,0 (0,1)		●	
Estonia	t 9,7 (0,1)	●		
Finlandia	10,0 (0,1)		●	
Alemania	s 10,4 (0,1)		●	
Grecia	s 10,5 (0,1)		●	
Hong Kong (SAR)	t 9,6 (0,0)	●		
Hungría	t 9,4 (0,1)	●		
Italia	s 10,4 (0,1)		●	
Latvia	t 9,6 (0,1)	●		
Lituania	t 9,8 (0,1)	●		
Noruega	s 10,6 (0,1)		●	
Polonia	s 10,4 (0,1)		●	
Portugal	t 9,7 (0,1)	●		
Rumania	t 9,5 (0,1)	●		
Federación Rusa	10,1 (0,1)		●	
República Eslovaca	10,2 (0,1)		●	
Eslovenia	t 9,3 (0,0)	●		
Suecia	s 10,2 (0,1)		●	
Suiza	s 10,4 (0,1)		●	
Estados Unidos	s 10,5 (0,1)		●	

() Los errores estándar aparecen entre paréntesis.

|●| = Mean (± 2 SE). Media

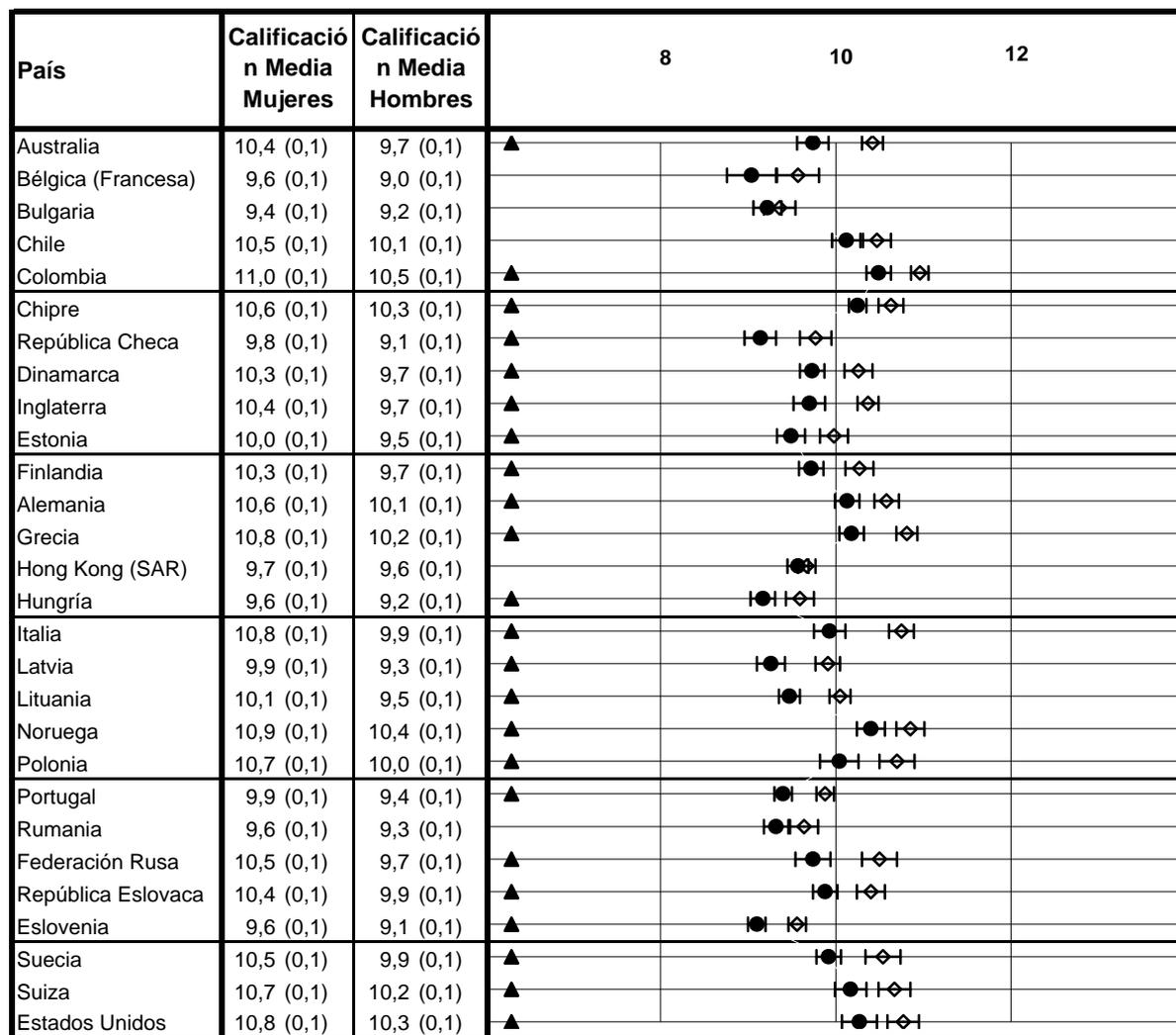
s Country mean significantly higher than international mean of 10. s Media del país significativamente más alta que la media internacional de 10

t Country mean significantly lower than international mean of 10. t Media del país significativamente más baja que la media internacional de 10.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Figura 7.4

Diferencias de Género en las Percepciones del Clima del Aula Abierto a la Discusión



() Los errores estándar aparecen entre paréntesis.

▲ Gender difference statistically significant at .05 level.

encia

● = Mean for Males (± 2 SE).
◇ = Mean for Females (± 2 SE).

para

Media para Mujeres

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población Estándar de 14 años evaluada en 1999.

CAPÍTULO 8

UN MODELO PARA EXPLICAR EL CONOCIMIENTO Y EL COMPROMISO CÍVICOS DE LOS ESTUDIANTES

PUNTOS SOBRESALIENTES EN RELACIÓN CON LOS CORRELATIVOS DEL CONOCIMIENTO Y EL COMPROMISO CÍVICOS

- En todos los países, el conocimiento cívico de los estudiantes de 14 años es un predictor positivo de su voluntad expresa de votar cuando sean adultos. Es el predictor más poderoso en muchos países, aún cuando explica otros factores.
- Las prácticas de la escuela juegan un papel importante en el proceso de educación cívica. La percepción de un clima abierto a la discusión en el aula es un predictor positivo tanto del conocimiento cívico como de la probabilidad de votar en el futuro, aproximadamente en tres cuartas partes de los países. La participación en un consejo o parlamento escolar se relaciona con el conocimiento cívico, aproximadamente en una tercera parte de los países.
- Ver los noticieros de televisión es un predictor positivo del conocimiento cívico aproximadamente en la mitad de los países, y de la probabilidad de votar, casi en todos los países.
- Los niños de 14 años de hogares con más recursos educativos tienen un conocimiento cívico más alto en casi todos los países. Este aspecto del hogar influye en la probabilidad de votar, aproximadamente en una quinta parte de los países.
- Cuando otros factores se mantienen constantes, las niñas tienen un conocimiento cívico ligeramente más bajo que los niños, aproximadamente en una tercera parte de los países (lo que contrasta con el análisis

sis presentado en el Capítulo 3). Las niñas expresan una mayor voluntad que los niños para votar, aproximadamente en una quinta parte de los países.

Aunque las diferencias entre países que se presentaron en los capítulos anteriores aumentan nuestra comprensión de muchos procesos de la educación cívica, numerosos interrogantes importantes para los diseñadores de políticas, para los educadores y los investigadores, quedarían sin respuesta si no se exploraran las diferencias entre los resultados cívicos de los estudiantes. Por lo tanto, nuestro propósito en este capítulo es presentar un modelo diseñado para arrojar luces sobre dos de las dimensiones más importantes de la ciudadanía —el conocimiento cívico y el compromiso cívico. El modelo se enfoca en las diferencias entre estudiantes a través de los países y dentro de ellos y examina la relación entre dos resultados y varios indicadores de antecedentes de la casa, la escuela y el individuo. El modelo que hemos desarrollado para este volumen es relativamente simple. Su propósito principal es mostrar los principales factores que se relacionan con el conocimiento y compromiso cívicos a través de los países, y sugerir direcciones para futuros análisis.

El análisis que intenta diferenciar entre los efectos a nivel de la escuela y los efectos a nivel de los estudiantes se explorará en un volumen posterior. También se examinarán en el futuro modelos más elaborados que incluyen variables tales como el alcance de la discusión familiar y un amplio rango de pertenencias a asociaciones, junto con modelos que miran interacciones más complejas entre el conocimiento cívico, el compromiso y las actitudes. Debido a las diferencias entre los modos de organización de los cursos en los diferentes países, se deberá realizar un análisis del impacto de la inscripción en los cursos con contenido relacionado con la cívica, a nivel nacional.

Finalmente, debido a que no se podían usar las mismas categorías de respuesta para grupo étnico y educación de los padres en todos los 28 países, el análisis de estos efectos también se tendrá que realizar dentro de un país o un pequeño grupo de países.

EL MODELO

El Panel 8.1 presenta los detalles del modelo. En resumen, utilizamos dos variables dependientes: la calificación total de la prueba de conocimiento y la expectativa expresada por los estudiantes de que votarán cuando sean adultos. Estas han sido tema a través del presente volumen. Además de relacionar estas variables con factores explicativos, estábamos interesados en analizar la relación entre las dos variables para tratar la pregunta de si los niveles altos de conocimiento cívico se asocian con la disposición de los estudiantes a participar en las elecciones en el futuro. Seleccionamos la variable relativamente estrecha de la respuesta de los estudiantes a una pregunta sobre qué tan dispuestos estarían a votar en el futuro considerando la importancia de la participación electoral. Futuros análisis que utilicen medidas más amplias examinarán en qué medida el compromiso predice el conocimiento (y en qué medida el conocimiento predice otros tipos de compromiso).

Incluimos en el modelo dos factores de antecedentes: género y recursos de lectura en la casa. En el Capítulo 3 informamos sobre los resultados de análisis relativamente simples de estas variables, pero aquí las exploramos con mayor profundidad.

Aunque el estudio y sus preguntas de política tienen un centro en las escuelas, es muy probable que aspectos particulares y diferentes de la escolaridad influyan sobre diferentes resultados de la educación cívica. Por lo tan-

to, incluimos cuatro variables de esta parte del instrumento: las expectativas de continuar la educación; los informes de los estudiantes sobre hasta qué punto hay un clima abierto a la discusión en sus aulas; los informes de los estudiantes sobre oportunidades de aprender acerca del voto en la escuela; y los informes de los estudiantes sobre la participación en consejos o parlamentos escolares (ver Panel 8.1). Las dos variables externas a la escuela que incluimos fueron la frecuencia de 'pasar tiempo fuera de la casa con pares en las noches' y frecuencia de 'ver las noticias en la televisión'. Los grupos de pares y la experiencia con los medios se pueden explorar con estos ítems. Los análisis futuros explorarán con mayor detalle otros tipos de pertenencia a organizaciones, la participación en la comunidad y las fuentes de información política.

Para comparar el tamaño y la significación de estos efectos a través de los países, estimamos dos modelos separados para cada variable dependiente. Hicimos esto principalmente para comparar los tamaños de los efectos a través de los países en forma directa y porque para los modelos de regresión múltiple es posible computar los errores estándar correctos usando un procedimiento de corte.¹ Las estadísticas de la prueba resultantes se corrigieron por comparaciones múltiples. Las tablas de este capítulo incluyen solamente los coeficientes beta significativos. El Panel 8.2 indica algunas de las advertencias que se deben considerar para interpretar este análisis.

Como primer paso, calculamos un modelo de regresión de senda basado en la muestra de calibración de 14.000 (500 estudiantes respondientes seleccionados al azar de las muestras pesadas de cada uno de los 28 países). Luego estimamos modelos de regresión separada usando la muestra total pesada para cada país.

¹ La computación de errores estándar se hizo con el programa WESVAR 2.11.

PANEL 8.1 Descripción de las variables incluidas en el modelo

Las variables dependientes son (i) la calificación total de la prueba de conocimiento cívico, y (ii) la expectativa de los estudiantes de que votarán en el futuro.²

Las siguientes variables independientes se incluyeron en el modelo:

1. Factores de antecedentes

- *Género*: Aunque hay pocas diferencias de género en el conocimiento cívico identificadas en el análisis del Capítulo 3, incluimos esta variable por las siguientes razones. Primera, en un modelo multivariado, el género puede tener efectos que no se manifiestan por sí mismos en un análisis bivariado. Segunda, encontramos diferencias de género para las variables de participación y el clima del aula (ver los Capítulos 6 y 7). La variable se codifica 0 para los hombres y 1 para las mujeres (invirtiendo el código del instructivo de la encuesta).

- *Lectura en la casa*: Los recursos de lectura en la casa medidos por los informes de los estudiantes sobre el número de libros que hay en la casa tiene un efecto sustancial en el conocimiento cívico a través de los países y es el indicador de los antecedentes de la casa en el modelo (ver el Capítulo 3). Las razones para centrarnos en esta variable también se encuentran en el Capítulo 3.

2 Aunque las calificaciones internacionales Rasch para las dimensiones del conocimiento es una variable continua, el ítem que mide la expectativa de los estudiantes de votar es una escala ordinal de cuatro puntos. Esta variable y algunas otras del análisis, se trataron como si fueran continuas.

2. Factores de la escuela

- *Años esperados de educación:* A los estudiantes se les pidió calcular sus años de futura educación, incluyendo la educación vocacional y / o superior. Además de reflejar las aspiraciones individuales, este indicador también puede reflejar el tipo de escuela o la modalidad en la que está el estudiante. También puede reflejar influencias de los pares o de los padres. Una variable similar fue un predictor importante del conocimiento, tanto en el Estudio de Educación Cívica IEA 1971 como en los análisis de Niemi y Junn (1998) sobre la Evaluación Nacional de Cívica en Estados Unidos.

- *Clima del aula abierto a la discusión:* Esta es la calificación internacional Rasch que se presentó en el Capítulo 7. Indica las percepciones del estudiante individual sobre la atmósfera para expresar opiniones y sobre la discusión en clase, e incluye las relaciones de los estudiantes con los pares en el escenario de la escuela, lo mismo que con los profesores. Esta variable fue un predictor fuerte del conocimiento, las actitudes y la participación, en el Estudio de Educación Cívica IEA 1971. Ver también el Capítulo 7.

- *Participación informada en el consejo o parlamento escolar:* Este indicador se codifica 1 para los estudiantes que informan que han participado, y 0 para todos los demás estudiantes. Nuestra razón para incluir esta variable se basó en el supuesto de investigaciones anteriores de que las actividades en el nivel de la escuela pueden incrementar el conocimiento cívico y también la voluntad para comprometerse en la participación electoral futura. (Consideramos otros varios ítems de pertenencia a asociaciones, pero decidimos que este tipo de participación parecía tener el significado menos ambiguo a través de los países.) Ver también el Capítulo 7 en rela-

ción con esta variable.

- *Informes de los estudiantes sobre haber aprendido acerca de la importancia de votar:* A los estudiantes se les preguntó si habían aprendido sobre esta materia en la escuela ('completamente en desacuerdo' a 'completamente de acuerdo'). Incluimos esta variable como un predictor de la expectativa de votar solamente. La participación en elecciones simuladas en la escuela fue un predictor importante en el análisis de Niemi y Junn (1998). Ver también el Capítulo 7.

3. *Actividades de los estudiantes fuera de la escuela*

- *Noches fuera de la casa:* A los estudiantes se les preguntó con qué frecuencia pasaban tiempo durante la noche con los compañeros fuera de su casa. 'Casi todos los días' se codifica como 4, 'varios días a la semana' se codifica 3, 'pocas veces cada mes' se codifica 2, y 'nunca' o 'casi nunca' se codifica 1. (Esto invierte la codificación en el instructivo de la encuesta.) Esta variable es similar a una de la encuesta de la Organización Mundial de la Salud, donde se encontró que era un predictor del comportamiento arriesgado o antisocial (Curie, Hurrelmann, Setterobutte, Smith & Todd, 2000). El análisis futuro se concentrará en comportamientos más positivos de los pares y en asociaciones fuera de la escuela.

- *Frecuencia con que se ven los noticieros de televisión:* Los estudiantes informaron con qué frecuencia veían los noticieros de televisión ('nunca', 'raras veces', 'algunas veces', 'con frecuencia'). Seleccionamos esta variable porque se informó que en la mayoría de los países la televisión era la fuente de noticias más importante y confiable entre los estudiantes de 14 años (ver los Capítulos 5 y 6). El análisis futuro explorará el papel relativo de la información de los periódicos, la radio y la televisión.

PANEL 8.2 Interpretación del modelo

Las siguientes advertencias se deben tener en cuenta al examinar los resultados de este análisis multivariado de los datos:

- Los predictores con efectos insignificantes se incluyen en el modelo; la varianza explicada para la variable dependiente sería ligeramente más baja si ellos se hubieran omitido.
- Los errores de medición no se tuvieron en cuenta cuando se estimó el modelo; por tanto, el modelo de ecuación estructural para la muestra de calibración es un modelo de senda simple.
- Los tamaños de los efectos de los predictores simples de ítems pueden ser subestimados en el modelo.
- Este es un análisis de un solo nivel , y los efectos del contexto sobre la escuela o el nivel de la clase no se pueden separar de los efectos individuales. No es posible inferir de los resultados, si los posibles efectos de un clima de aula abierto a la discusión se relacionan solamente a través de la percepción individual de los estudiantes o si la percepción común de la atmósfera de la clase tiene un efecto sobre el conocimiento cívico o sobre la voluntad de votar cuando sean adultos.
- El modelo es estrictamente recursivo, con variables dependientes e independientes; no se asume que una variable dependiente pueda influenciar a una variable independiente o interviniente. Exploraremos el razonamiento que está detrás de este supuesto en el 'Informe Técnico' (Lehmann

et al., próximo a publicarse), y exploraremos los modelos que se basan en otros supuestos y en niveles múltiples de análisis, en los volúmenes subsiguientes.

La Figura 8.1 muestra los resultados para el modelo general con base en los datos de la muestra de calibración: los coeficientes de senda (estandarizados) son los mismos coeficientes beta para los dos modelos separados de regresión. Para las dos variables dependientes, el conocimiento cívico y el compromiso cívico (la probabilidad de votar), este modelo explica aproximadamente el 20 por ciento de la varianza. Verificamos todas las variables independientes de este modelo general en cuanto a multicolinealidad. Sin embargo, la correlación más alta encontrada entre dos variables independientes fue solamente $r = .29$ para recursos de lectura en la casa y educación esperada (en la muestra de calibración).

Predictores de conocimiento cívico en la muestra que contiene 28 países

En este modelo para la muestra de calibración, la variable más importante al explicar el conocimiento cívico es la expectativa de continuar la educación. Esta variable refleja las aspiraciones educativas futuras del estudiante individual, en muchos casos influenciadas por los padres, las escuelas y los pares. En muchos países también puede reflejar el tipo de escuela o de programa en el cual está inscrito el estudiante (por ejemplo, académico o prevocacional). En algunos países también tiene un componente socioeconómico porque los niños de padres mejor educados o más ricos tienden a inscribirse en programas que preparan a los estudiantes para la educación superior.

El segundo predictor más grande son los recursos de lectura en la casa, como se muestra en el Capítulo 3. Mientras más libros el estudiante informe que tiene en la casa, más alto será su conocimiento cívico.

La percepción de los estudiantes sobre un clima de aula abierto a la discusión es otra variable que se relaciona positivamente con la calificación de conocimiento. Esta variable refleja la percepción del individuo sobre la atmósfera de la clase. Como tales, las percepciones pueden variar dentro de la clase. Sin embargo, en esta área, la percepción de un individuo sobre si es una buena idea expresar una opinión, es un factor importante para determinar si él o ella participarán en las discusiones en la clase.

Los predictores con efectos positivos significativos pero más pequeños sobre el conocimiento cívico en este modelo son la participación informada en un consejo o parlamento escolar y la frecuencia con que se ven las noticias de televisión. En el modelo general, el género tiene un efecto relativamente pequeño sobre el conocimiento cívico.

Pasar tiempo en las noches fuera de la casa es la única variable independiente que se relaciona negativamente con el conocimiento cívico. Aquellos estudiantes que informan que pasan tiempo con compañeros fuera de la casa la mayoría de las noches, tienen calificaciones en la prueba más bajas que los otros. Este efecto negativo se puede interpretar de varias maneras. Es posible que los estudiantes generalmente tengan un logro más bajo en la escuela si pasan una cantidad de tiempo lejos de la casa y no estudian. Los hallazgos relacionados con esta pregunta también pueden reflejar una tendencia en algunos estudiantes, a orientarse hacia los valores apoyados por sus pares y no a los de sus padres o profesores. Los estudiantes que no se desempeñan bien en la escuela se pueden apoyar en los grupos de pares como una fuente de identidad. Las encuestas sobre salud que han usado

esta pregunta han encontrado que se relaciona con la participación de los jóvenes en conductas riesgosas y algunas veces antisociales (ver por ejemplo, Curie, Hurrelmann, Setterobutte, Smith & todd, 2000).

Predictores de conocimiento cívico dentro de cada país

La Tabla 8.1 muestra los resultados de la regresión para conocimiento cívico de manera separada para cada país (usando la muestra total). La varianza explicada en conocimiento cívico va desde 10 por ciento en Colombia y 13 por ciento en Rumania, hasta 33 por ciento en Hungría y Eslovenia y 36 por ciento en la República Checa; la mediana es 22 por ciento. El único predictor significativo en todos los países es el nivel esperado de logro educativo futuro de los estudiantes. Los recursos de lectura en la casa predicen diferencias en el conocimiento cívico de los estudiantes en todos los países excepto en Hong Kong. Este resultado corresponde a los hallazgos del análisis bivariado del Capítulo 3.

Los estudiantes que perciben un clima de aula abierto tienen calificaciones de conocimiento más altas aproximadamente en tres cuartas partes de los países. Los efectos positivos de esta variable son especialmente notorios en Bélgica (francesa), Dinamarca, Estonia, la Federación Rusa y Suecia. La participación informada en un consejo o parlamento escolar es un predictor significativo aproximadamente en una tercera parte de los países de este estudio, más notoriamente en Australia, Chipre, Grecia y Noruega.

El género (mujer) tiene un efecto negativo moderado en 11 países, lo que significa que, controlando otros factores, los niños tienen calificaciones en conocimiento ligeramente más altas que las niñas. Este hallazgo nos lleva a moderar nuestras afirmaciones en el Capítulo 3 sobre la ausencia de diferencias de género. Si asumimos que otros factores son iguales, entonces en

algunos países el género sí establece una diferencia, como se muestra en las regresiones. Entre estos factores están el clima percibido en el aula y la educación esperada, siendo ambos más altos para las niñas. Esta es un área importante para profundizar en el análisis.

La frecuencia con que se ven los noticieros de televisión tiene un efecto positivo significativo aproximadamente en la mitad de los países. Para los estudiantes de Hong Kong, esta variable es el predictor positivo más fuerte de conocimiento cívico. Algunos estudios anteriores de logro académico o de participación en la sociedad civil han planteado una pregunta diferente, sobre el total de horas de ver televisión. Esos estudios asumieron que ver televisión le quita tiempo al estudio o a la participación en la comunidad. Aquí estamos utilizando una pregunta diferente, sobre ver programas de televisión que ofrecen información sobre asuntos cívicos y políticos. Al interpretar esta asociación positiva no podemos descontar la posibilidad de que los estudiantes que están más enterados de los asuntos cívicos se interesen más en ver las noticias en televisión (y no en el otro sentido).

Pasar tiempo en las noches fuera de la casa se relaciona negativamente con el conocimiento cívico en todos, excepto en cuatro países, y su efecto es más fuerte en Inglaterra, Estonia y Hong Kong. El tiempo que se pasa 'vagando' con los compañeros parece ir en detrimento del logro, aunque no podemos estar seguros de por qué (ver la discusión en la sección anterior).

Algunos de estos hallazgos son muy similares a los análisis multivariados de los datos del Estudio de Educación Cívica IEA en 1971. La expectativa de continuar la educación, la percepción del estímulo a expresarse en la clase y el interés en los asuntos públicos por televisión, consistentemente fueron predictores positivos para la calificación de conocimiento en ese estudio (ver Torney, Oppenheim & Farnen, 1975, p. 137).

Predictores de la probabilidad de votar en la muestra que contiene 28 países

El conocimiento cívico es la variable más importante para explicar la expectativa de voto en el futuro en la muestra de calibración. Los estudiantes con calificaciones de conocimiento más altas tienden más a esperar votar cuando sean adultos. El segundo predictor más importante en este modelo es el informe del estudiante sobre si él o ella ha aprendido en la escuela sobre la importancia de votar. La frecuencia con que se ven las noticias de televisión también tiene una relación positiva considerable con la expectativa de votar. La percepción de un clima abierto en el aula, la educación esperada y la participación informada en un consejo o parlamento escolar tienen efectos positivos pequeños. Los efectos de los recursos de lectura en la casa, el género y los informes de los estudiantes sobre pasar tiempo en las noches fuera de la casa son casi despreciables (ver la Figura 8.1).

Predictores de la probabilidad de votar dentro de cada país

La Tabla 8.2 presenta los resultados del modelo para las expectativas de los estudiantes de que votarán. La varianza explicada va desde 9 por ciento en Chipre y 13 por ciento en Bulgaria y Rumania hasta 28 por ciento en Bélgica (francesa) y Estados Unidos; la mediana es 20 por ciento. La calificación en la prueba de conocimiento cívico es un predictor positivo y significativo en todos los países. Es especialmente fuerte en Australia, Bélgica (francesa), la República Checa, Estonia y Suecia.

El único predictor diferente que es significativo en todos los países son los informes de los estudiantes de que han aprendido en la escuela acerca de la importancia de votar. Esta variable es especialmente importante en Chile y

Finlandia, donde es el predictor más sustancial. Puede ser, sin embargo, que los estudiantes que desean aparecer ante los profesores u otros adultos como participantes en actividades que son socialmente deseables, responden que se les enseña a votar y también que planean votar. Los análisis futuros que tengan en cuenta la estructura de múltiples niveles, serán especialmente importantes para arrojar luces sobre la importancia de estos factores escolares.

La percepción de un clima abierto en el aula tiene un efecto positivo significativo sobre la voluntad de los estudiantes de votar cuando sean adultos en 20 países. La participación informada en un consejo o parlamento escolar aparece como un predictor solamente en Estados Unidos. El parlamento escolar sí apareció como un predictor modesto en el modelo anteriormente discutido con base en la muestra de calibración. Esta diferencia en los hallazgos puede resultar en parte por el hecho de que los parlamentos escolares no están ampliamente organizados en algunos países. Los análisis futuros deberán explorar la disponibilidad de estas organizaciones, así como los informes de los estudiantes sobre su pertenencia a ellas.

Los recursos de lectura en la casa tienen un efecto positivo moderado en la probabilidad de votar en seis países: Dinamarca, Inglaterra, Alemania, Suecia, Suiza y Estados Unidos. El género (mujer) tiene un efecto positivo significativo en seis países; en estos países las niñas estudiantes tienden más a expresar su expectativa de votar en el futuro que los niños. En Alemania, es más probable que los niños digan que votarán cuando sean adultos. En la mitad de los países, la expectativa de continuar la educación se relaciona positivamente con las expectativas de votar; este efecto es el más fuerte en Finlandia. La frecuencia con que se ven las noticias de televisión es un predictor positivo significativo en todos los países excepto en dos. Pasar tiempo

en las noches fuera de la casa es un predictor negativo solamente en Australia.

Cuatro variables son predictores significativos de la probabilidad de votar en 20 países o más. Estas son: el conocimiento cívico; el informe sobre el énfasis que las escuelas dan a la importancia de votar como un objetivo de aprendizaje; el informe sobre un clima abierto a la discusión en clase; y la frecuencia con que se ven las noticias de televisión. Tres de estas cuatro variables se relacionan con la escuela.

RESUMEN

Un hallazgo importante del análisis del modelo es la fuerte relación entre el conocimiento cívico y las expectativas de participación en las elecciones en el futuro. Mientras más conocen los jóvenes acerca del funcionamiento y los valores de la democracia, más esperan ejercer este derecho fundamental de un ciudadano adulto. Esto refuerza la importancia de unos programas de educación cívica motivadores y de alta calidad para fomentar el conocimiento de contenidos y las habilidades para interpretar la comunicación política. El hecho de que el conocimiento cívico y el aprendizaje sobre el voto en las escuelas sean predictores consistentes en todos los países, sugiere que las escuelas juegan un papel multifacético en esta área. Otro hallazgo en relación con las escuelas es que un clima abierto en el aula es importante para fomentar tanto el conocimiento como las intenciones de votar, como fue el caso en el Estudio de Educación Cívica IEA en 1971. Finalmente está el papel de los medios. El consumo de noticias de televisión tiene un efecto positivo sobre el conocimiento cívico y la intención de votar en la gran mayoría de los países participantes en el estudio.

Estos hallazgos relacionados con los efectos de la escuela son claros en este análisis en el cual se mantuvieron constantes otros factores, tales como los recursos de lectura en la casa y la expectativa de continuar la educación. También podemos ver el análisis de otra manera. Cuando los factores de la escuela se mantienen constantes, los estudiantes de hogares con bajo apoyo educativo y los que no esperan continuar su educación, tienen calificaciones de conocimiento más bajas en casi todos los países y expresan menos interés en votar en algunos de ellos.

Estos análisis se pueden refinar de muchas maneras. El análisis de niveles múltiples proporcionaría claridad sobre algunos de los resultados que se relacionan con factores como el clima en el aula, la participación en un consejo o parlamento escolar, y la oportunidad de aprender sobre el voto en la escuela. Se deben examinar los modelos que muestran las formas en que el compromiso cívico puede fomentar el conocimiento. Se pueden incluir diferentes predictores (lectura de periódicos, una calificación que incluya actividades adicionales a la participación en el parlamento escolar, confianza en la efectividad de la participación, y cantidad de discusión en la familia, para mencionar solamente unos pocos). Las publicaciones internacionales futuras incluirán algunos de estos análisis. Los volúmenes nacionales pueden ofrecer análisis a profundidad que incluyan variables que no estuvieron disponibles en la muestra entera de países (por ejemplo, grupo étnico o tipo y número de clases tomadas relacionadas con la cívica).

Tabla 8.1

Modelos de regresión para conocimiento cívico dentro de cada país

Variables de los Predictores	Australia	Bélgica	Francia	Chile	Colombia	Chipre	R. Checa	Dinamarca	Inglaterra	Estonia	Finlandia	Alemania	Grecia	Hong Kong	Hungría	Italia	Latvia	Lituania	Noruega	Polonia	Portugal	Rumania	Rusia	R Eslovaca	Eslovenia	Suecia	Suiza	Estados Unidos
Género (Mujeres)	-	-	-	.06	-	.07	.12	.09	-	-	-	.08	-	-	-	-	-	-	.07	-	.11	-	.08	.06	-	-.08	-.12	-
Recursos de lectura en la casa	.16	.23	.22	.24	.18	.08	.12	.13	.26	.13	.11	.25	.11	-	.16	.18	.14	.14	.17	.14	.19	.10	.21	.15	.10	.20	.22	.23
Años esperados de educación	.20	.22	.26	.27	.20	.33	.50	.28	.18	.26	.36	.28	.40	.17	.43	.27	.28	.32	.26	.41	.28	.25	.13	.36	.43	.26	.27	.27
Clima abierto en el aula	.08	.17	-	.11	-	-	.08	.21	.13	.16	-	.13	.11	.08	.06	.13	.14	.13	.13	-	.12	-	.20	.15	.12	.17	.13	.12
Consejo / Parlamento Estudiantil	.13	-	-	-	-	.18	-	.10	.07	-	-	.06	.13	-	.06	-	-	-	.13	-	-	-	-	-	.10	.09	-	-
Pasar tiempo en las noches Fuera	-.12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.07	-.08	-.07	-.10
Ver Noticias de TV	.13	.11	-	.08	-	-	-.07	.10	.10	.07	.10	.08	-	.22	-.09	.06	.08	.09	.09	.09	-	-	-	.08	.06	-	-	-
R ²	.18	.25	.19	.21	.10	.22	.36	.25	.28	.22	.22	.29	.28	.17	.33	.21	.20	.21	.23	.27	.21	.13	.16	.25	.33	.21	.20	.23
N Pesado	2883	1703	2541	5343	4540	2990	3510	2778	2545	3248	2642	3419	3287	4406	3083	3690	2347	3210	2922	3236	3028	2870	2053	3380	2929	2666	2768	2439

NOTA: Coeficientes de regresión estandarizados (beta). No se omitieron coeficientes significativos (-).

Errores estándar estimados usando un procedimiento de corte para muestras complejas, pruebas de significación corregidas para comparaciones múltiples.

Lista de exclusión de valores faltantes.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Tabla 8.2

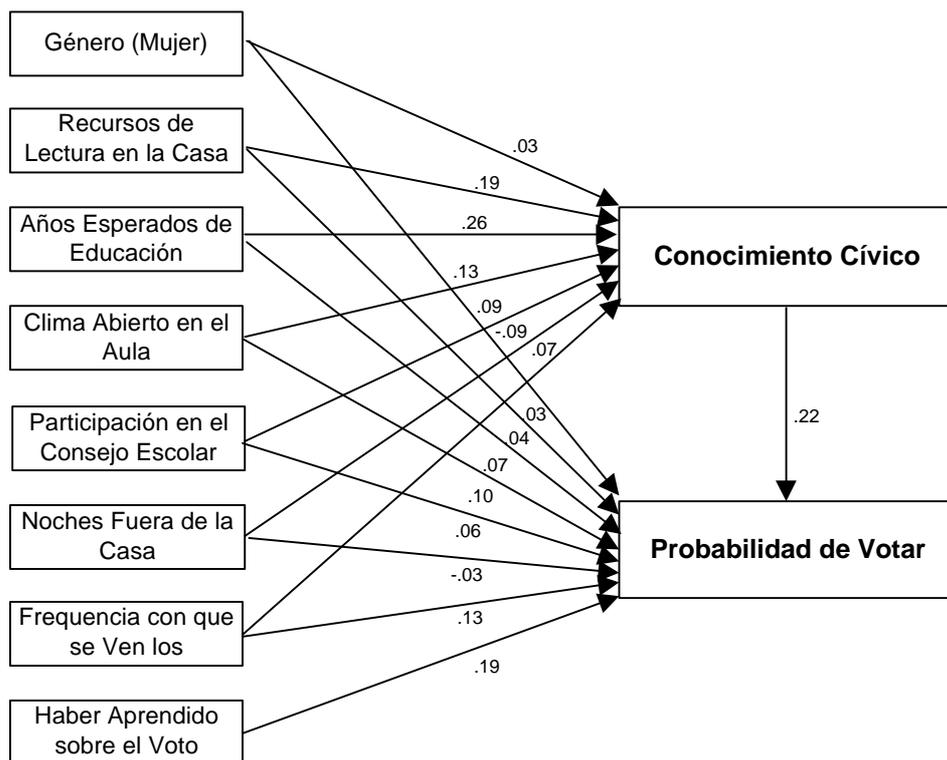
Modelos de regresión para probabilidad de votar dentro de cada país

Variables de los Pre- dictores	Australia	Bélgica	Francia	Chile	Colombia	Chipre	R. Checa	Dinamarca	Inglaterra	Estonia	Finlandia	Alemania	Grecia	Hong Kong	Hungría	Italia	Latvia	Lituania	Noruega	Polonia	Portugal	Rumania	Rusia	R. Eslovaca	Eslovenia	Suecia	Suiza	Estados Unidos	
Género (Mujeres)		-.08	-	-	-	-	-	-	-.06	-	-	.04	.07	-	-	-	.09	-	-	.07	-	-	-	-	-	.08	-	-	
Lectura en la Casa		-	-	-	-	-	-	.08	.08	-	-	.11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.12	.13	.12	
Años Esperados de Educación		-.10	-	-	-	-	.13	.11	.08	.07	.18	-	-	-	-	.10	-	-.09	.13	.08	-	-	.10	.12	-	.11	.09		
Clima abierto en el aula		.15	-	-.11	.16	.10	-.11	.09	.08	-.08	.17	.14	.09	.08	.14	.09	.08	-	.08	-.16	.07	-	.10	-.15	-	-	-	-	
Aprendido a Votar		.12	.17	.12	.29	.18	.09	.23	.15	.16	.22	.29	.20	.09	.18	.17	.16	.20	.08	.15	.14	.14	.17	.13	.15	.17	.20	.20	.20
Consejo / Parlamento Estudiantil		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.07	
Pasar tiempo en las noches fuera		-.06	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Ver Noticias de TV		.18	.16	.17	.09	.14	.16	.10	.15	.17	.13	-.09	.15	.17	.14	.14	.18	.20	.16	.16	.11	.12	.17	.15	.15	.12	-	.13	
Conocimiento Cívico		.27	.27	.18	.15	.14	.13	.32	.23	.21	.27	.12	.26	.20	.20	.26	.19	.20	.25	.23	.22	.21	.16	.18	.17	.27	.17	.21	
R ²		.26	.28	.13	.18	.15	.09	.27	.21	.21	.22	.20	.21	.16	.20	.18	.21	.21	.16	.21	.20	.14	.13	.17	.15	.15	.27	.16	.28
N Pesado	2519	1477	2020	4608	4276	2773	3017	2256	2126	2653	2180	2926	2971	3751	3009	2956	1864	2453	2440	2954	2659	2540	1810	3171	2542	2120	2167	2168	

NOTA: Coeficientes de regresión estandarizados (beta). No se omitieron coeficientes significativos (-). Errores estándar estimados usando un procedimiento de corte para muestras complejas, pruebas de significación corregidas para comparaciones múltiples. Listwise exclusion of missing values. Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Figura 8.1

Modelo de Senda para el Conocimiento Cívico y Probabilidad de Votar



Variación Explicada (R ²)	
Conocimiento Cívico	,20
Probabilidad de Votar	,20

NOTA: Coeficientes Estandarizados. No se presenta la correlación entre las variables del predictor.

Modelo estimado para muestra de calibración con 500 estudiantes por país.

Lista de exclusión de valores faltantes.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población Estándar de 14 años evaluada en 1999.

CAPÍTULO 9

LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN CÍVICA

Bruno Losito y Heinrich Mintrop

PUNTOS SOBRESALIENTES EN RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN CÍVICA

- Hay un consenso fuerte entre los profesores de todos los países en que la educación cívica es muy importante tanto para los estudiantes como para el país y en que tiene un lugar legítimo en el currículo. Sin embargo, excepto en algunos países, no hay un sentimiento arrollador de que la educación cívica debe ser una materia en sí misma.
- De acuerdo con los profesores de muchos países, la instrucción en educación cívica en realidad hace énfasis en la transmisión de conocimientos; en contraste, los profesores tienden a tener una visión que hace énfasis en la educación en el pensamiento crítico o en los valores. Por tanto, la realidad y la visión son incongruentes.
- Los tópicos del contenido de la educación cívica que los profesores consideran importantes y se sienten seguros de enseñar son los que reciben mayor cobertura en sus clases. Este patrón se aplica a todos los países. La historia nacional, los derechos humanos y de los ciudadanos, y las preocupaciones por el ambiente son los tópicos que se clasifican en el primer lugar; los temas internacionales y de bienestar social ocupan el último lugar.
- En las clases de educación cívica predominan los métodos centrados en el profesor, de acuerdo con el testimonio de los profesores de muchos países. Prevalece especialmente el uso de textos y recitaciones.

Los ensayos escritos y la participación oral son las formas de evaluación más frecuentemente mencionadas. En general, el grado de estandarización de la evaluación dentro de los países no es muy alto. Los profesores dependen tanto de recursos oficiales como de recursos generados por ellos mismos para los materiales de educación cívica. Ellos escuchan a las autoridades oficiales, pero también ven el espacio para negociar con los estudiantes.

- Los profesores de educación cívica llegan a este campo desde una amplia variedad de antecedentes en otras materias. No obstante, a través de los países, ellos se sienten bastante seguros de su habilidad para enseñar la materia. Sin embargo, en muchos países, las necesidades más urgentes de los profesores para mejorar la educación cívica se mueven alrededor de los intereses centrales de contenido, específicamente de mejores materiales y más capacitación en la materia.

El Estudio de Educación Cívica de la IEA se concentra en los estudiantes, su conocimiento, habilidades y actitudes cívicas. Aunque no se puede usar la información de los profesores del estudio para explicar el aprendizaje de los estudiantes, ella puede iluminar las condiciones bajo las cuales tiene lugar la instrucción en educación cívica en los países participantes, y por tanto, puede ayudar a los lectores a interpretar los hallazgos de los capítulos anteriores. Además, los datos recolectados de los profesores son útiles porque se pueden leer como miradas al mundo de la enseñanza de la educación cívica.

LA MUESTRA

En un campo curricular vagamente delimitado como la educación cívica, es un reto singular definir una muestra de profesores que sea comparable a

través de los países. Sabíamos por los datos de los estudios de casos de la Fase 1 que en algunos países la educación cívica está afiliada a la historia; en otros países es enseñada por profesores formados para enseñar la lengua materna; o puede realmente estar integrada a la instrucción en lengua materna. Para algunos países, la educación cívica se cobija bajo el dominio de instrucción religiosa, mientras que para otros se ha desarrollado como una materia escolar amalgamada denominada estudios sociales que toma profesores de múltiples antecedentes de las disciplinas de la ciencia social. En algunos casos, la educación cívica se construye como un interés intercurricular y abarcador de toda la escuela. En este caso, los profesores de todos los antecedentes disciplinarios se ven obligados a enseñar en el área.

Para garantizar una muestra comparable a través de los países, se elaboró una matriz de asignaciones que incluía una lista de tópicos de los cuales se derivaron ítems para la parte cognitiva del cuestionario de los estudiantes. A los Coordinadores Nacionales de Investigación se les pidió que identificaran cuáles profesores, que enseñaban qué materias, eran los principales responsables de cubrir estos tópicos en sus países. A cada escuela de la muestra se le solicitó que administrara el cuestionario de los profesores a tres de estos profesores. Las escuelas debían seleccionar sus profesores en esta secuencia:

1. Tres profesores de materias relacionadas con la cívica que enseñaran a los estudiantes del curso evaluado.
2. Si no se podían seleccionar los tres profesores de esta manera, entonces debían seleccionar otros profesores de materias relacionadas con la cívica de un grado paralelo, anterior o siguiente, dentro de la escuela.

La segunda condición se aplicó en casi todos los países. Los profesores seleccionados que se negaron a participar no fueron reemplazados. De esta manera, el cuestionario se administró tanto a profesores ‘relacionados’ como ‘no relacionados’ con la clase evaluada. Sin embargo, el análisis para este informe se limita a los profesores que informaron que estaban relacionados con la clase evaluada.

Debido a que el procedimiento de selección para los cuestionarios de los profesores se basó en los estudiantes participantes, los profesores de la muestra no necesariamente representan a todos los profesores de materias relacionadas con la cívica en el país, sino a los profesores de las muestras representativas de *estudiantes* para este estudio. Es importante observar que la unidad de análisis para todos los resultados presentados en este capítulo es el estudiante y no el profesor. Los resultados de los profesores se pesaron con el número de estudiantes que ellos enseñan. Si un estudiante era enseñado por más de un profesor, el peso del estudiante se distribuía igualmente entre los profesores que enseñaban al estudiante.¹ Todas las medias y porcentajes describen los informes de los profesores de acuerdo con las muestras representativas de estudiantes y no con una muestra representativa de profesores.

ANTECEDENTES EN LA MATERIA Y SEGURIDAD PARA ENSEÑAR EDUCACIÓN CÍVICA

1 Los datos de los profesores de Colombia y Estados Unidos se han omitido de todas las tablas de este capítulo debido a problemas específicos del país para determinar la relación entre los profesores y las clases de los estudiantes. Los datos de uno o más países con muchas respuestas faltante o no codificables, se han omitido en algunas tablas.

En los informes de los estudios de casos de la Fase 1, los expertos de muchos países describieron un tenue antecedente disciplinario y de materia de los profesores de educación cívica y expresaron una fuerte preocupación por la insuficiente capacitación de los profesores, que los deja sin una base sólida de conocimiento en la materia de educación cívica. Por tanto, el cuestionario preguntaba sobre los antecedentes de los profesores en la materia, su experiencia de trabajo en educación en general y específicamente en el campo de la educación cívica, su capacitación, y su seguridad para enseñar en este campo.

¿Qué materias constituyen la enseñanza de la educación cívica?

A los respondientes se les preguntó qué materias relacionadas con la cívica estaban enseñando en el momento de la recolección de la información. Usando como base las respuestas de los profesores de la muestra, elaboramos un perfil para cada país, que indica de qué materias toma principalmente la instrucción en educación cívica. Identificamos cuatro perfiles diferentes: (i) un fuerte foco en la historia, (ii) una fuerte combinación de historia y educación cívica, (iii) y (iv) un patrón sin un énfasis claro entre las materias o disciplinas, pero en el que diferenciamos dos tipos, uno con y uno sin religión / ética en la mezcla. En la mayoría de los países, la educación cívica tomaba de una variedad de materias. Hungría es un excelente ejemplo de un país en el cual la muestra de profesores de educación cívica estaba muy basada en la historia. Australia y Grecia son ejemplos de una estrecha combinación de historia y cívica, mientras que la religión y la ética, de acuerdo con las respuestas de los profesores, jugaban un papel considerable como materias constitutivas en Bélgica (francesa), Chipre, Lituania, Noruega, Eslovenia y Suecia.

La Tabla 9.1 muestra que para todos los países, el número medio de años en la educación excede el número medio de años enseñando educación cívica. Con toda probabilidad, una materia diferente a la educación cívica atrajo a muchos profesores a su carrera. Mientras que las discrepancias son pequeñas para la mayoría de los países de Europa Occidental, estas son grandes para todos los países participantes de Europa Oriental, excepto Bulgaria, Rumania y la República Eslovaca. En muchos países de Europa Oriental, lo mismo que en Chile y Chipre, hay un vacío de cinco a diez años en promedio, entre los años medios de experiencia en el trabajo en educación y los años medios de trabajo en educación cívica. Presumiblemente, en los países de Europa Oriental, grandes números de profesores experimentados se pasaron al campo de la educación cívica durante la última década y media cuando estos países experimentaron un cambio importante de régimen. Las respuestas lituanas muestran un caso extremo de una fuerza de enseñanza recientemente formada en la educación cívica.

¿Qué tan seguros se sienten los profesores en la enseñanza del contenido de la educación cívica?

Para cada país, computamos una calificación con base en el sentido de seguridad de los profesores en 20 tópicos diferentes de educación cívica. Calculamos la calificación promediando las medias nacionales para cada tópico y luego computando un promedio de todas las medias de los tópicos. La escala iba de 1 a 4. Las calificaciones de confianza en la Tabla 9.1 muestran que en la mayoría de los países los profesores se sienten bastante seguros enseñando educación cívica. La confianza entre los profesores de la muestra de Bélgica (francesa) y Hong Kong es relativamente baja, mientras que es relativamente alta entre los profesores de Australia, Chipre, Rumania y la República Eslovaca. A nivel nacional, la seguridad en la enseñanza de la educación cívica no parece estar relacionada ni con la longitud de la expe-

riencia de trabajo en educación cívica ni con la participación en el desarrollo profesional (Tabla 9.1). Los países con media baja en experiencia de trabajo en educación cívica y baja participación en el desarrollo profesional (por ejemplo Chipre y Grecia) tienen una calificación de confianza bastante alta, lo mismo que los países con media más alta en años de experiencia en el trabajo y promedios más altos de participación en el desarrollo profesional más altos (por ejemplo Australia y la República Eslovaca).

El cuestionario de profesores contenía otras medidas de la capacitación y antecedentes disciplinarios de los profesores, pero en su mayor parte, los datos que recolectamos a través de preguntas de respuesta abierta fueron difíciles de interpretar fuera del contexto nacional. La enorme variabilidad entre los países en cuanto a la disposición institucional para la educación cívica hizo imposible estandarizar estos datos para el informe internacional. Por lo tanto, referimos a los lectores a los futuros informes de los países para profundizar en el análisis.

LA INSTRUCCIÓN EN EDUCACIÓN CÍVICA

Pudimos obtener un esbozo preliminar de la instrucción en educación cívica a través de los países participantes preguntando a los profesores y a las escuelas qué contenidos cubren, qué métodos utilizan, cómo evalúan a los estudiantes en educación cívica y qué recursos utilizan cuando preparan sus clases. Para entender mejor la manera como se enseña la educación cívica a los estudiantes, les preguntamos a los profesores con qué frecuencia usaban una variedad de métodos de enseñanza. En los informes sobre los estudios de casos de la Fase 1, los expertos de los países se arriesgaron a decir que a las clases de educación cívica les falta variedad en los formatos de instrucción y que en su mayor parte eran centradas en el profesor. Los informes de la Fase 1 también alertaron sobre el papel problemático de la

evaluación en educación cívica. En los informes de algunos países la falta de evaluaciones formales se consideró como una indicación del estatus disminuido de la materia y la importancia disminuida que se le asigna al conocimiento en educación cívica.

Se observó en los informes de los países de la Fase 1 que el contenido de educación cívica generalmente es menos codificado y menos formalizado en comparación con otras materias. Esto, los informes sugeridos, les deja a los profesores la selección del material que consideren apropiado. En el cuestionario del profesor les preguntamos a los profesores sobre la utilización de materiales hechos por ellos mismos y de otros recursos no oficiales, en contraste con paquetes de materiales y recursos oficiales. La libertad de los profesores en la selección de materiales puede tener la consecuencia positiva de aumentar su autonomía, pero también puede presagiar una base insuficiente de materiales para la instrucción, como lo observaron los informes de algunos países. Esta pregunta se continuó explorando cuando les pedimos a los profesores que señalaran las áreas en las cuales veían la mayor necesidad de mejorar.

¿Cuál es el contenido de la instrucción en educación cívica y cómo miden los profesores la oportunidad de los estudiantes de aprender este contenido?

El cuestionario les pedía a los profesores que respondieran a 20 tópicos de educación cívica y valoraran la importancia de cada tópico, su seguridad para enseñarlo, y la oportunidad de sus estudiantes para aprenderlo. Los tópicos cubrían áreas tales como historia, sistemas políticos, derechos humanos y de los ciudadanos, asuntos económicos, asuntos internacionales y los medios.

La Tabla 9.2 indica que 16 de los 20 tópicos de la lista tienen promedios de importancia medios de 3.0 o más altos, lo que indica que los profesores piensan que es importante enseñar estos tópicos. Usando el mismo criterio de media, los profesores se describen a sí mismos como seguros para enseñar solamente cinco tópicos, y creen que los estudiantes tienen oportunidad considerable de aprender solamente un tópico (historia nacional).

Los tópicos varían con respecto a su cobertura por parte de los profesores, y a las oportunidades de los estudiantes de aprenderlos (ver la Tabla 9.2 y la Tabla E.1 en el Apéndice E). Los tópicos que los profesores creen que son los más importantes son aquellos que ellos tienden a cubrir con sus estudiantes. Los profesores clasifican la historia y los derechos humanos y de los ciudadanos, así como los temas ambientales, en el primer lugar de la lista de importancia y de la lista de cobertura estimada. Ellos consideran que los tópicos en las áreas de asuntos internacionales y económicos son menos importantes, y también tienden a cubrirlos menos. En la mayoría de los países, ellos consideran que la migración internacional y los sindicatos tienen muy poca importancia en relación con otros tópicos, y les dan relativamente poco cubrimiento. Las clasificaciones bajas que los profesores les dan a las organizaciones internacionales en muchos países europeos contrastan con el elevado interés que los expertos de estos países le asignaron en la Fase 1 a la 'dimensión europea' supranacional en el contenido de la educación cívica.

¿Qué métodos de instrucción utilizan los profesores de educación cívica en sus clases?

En el cuestionario de los profesores aparecía una lista de diez métodos diferentes (ocho de los cuales aparecen en la Tabla 9.3). A los profesores se les pidió que clasificaran estos métodos de acuerdo con la frecuencia con que ellos los usaban en la clase. En una gran mayoría de 26 países, es evidente

la preponderancia de formatos centrados en el profesor. La frecuencia más alta corresponde al uso de una combinación de textos con recitaciones (y a veces guías de trabajo). En Australia, Chile, Dinamarca, Hong Kong, Noruega, Polonia, Eslovenia y Suecia también se les enseña a los estudiantes utilizando el trabajo en grupos.

¿Cómo evalúan los profesores de educación cívica a sus estudiantes?

A los profesores se les pidió que señalaran las principales formas de evaluación que utilizan en la educación cívica. El cuestionario les daba a los respondientes seis opciones de las cuales debían seleccionar dos. El formato de selección obligatoria dio como resultado un alto número de valores faltantes en algunos países. Los datos de estos países, por lo tanto, se omitieron en el análisis.

A través de los países, la forma más común de evaluación es una combinación de composición escrita y participación oral (ver la Tabla E.2 en el Apéndice E). Aunque en general no tan populares como los ensayos y la participación oral, las pruebas de selección múltiple son una característica muy popular en varios países de Europa Oriental, pero insignificante en la mayoría de los países de Europa Occidental. Dentro de los países participantes, la variedad prevalece sobre la uniformidad en cuanto a las formas de evaluación utilizadas en la educación cívica. Los profesores parecen tener una amplia libertad para seleccionar la forma apropiada de evaluar a los estudiantes. Por lo tanto, la gran mayoría los profesores de un país dado no seleccionaron ninguna categoría; este patrón se podría haber esperado si existieran formas obligatorias de evaluación en este campo, como es posible que existan para las materias centrales. La fuerza de la participación oral refuerza la visión de la educación cívica como un campo de instrucción pragmático y altamente comunicativo.

¿Qué recursos utilizan los profesores para preparar las actividades relacionadas con la educación cívica?

El cuestionario les pedía a los respondientes que clasificaran el nivel de importancia que les atribuirían a ocho recursos diferentes. Algunos de estos se generan de manera más externa (por ejemplo, los currículos oficiales, los textos) mientras que otros se generan internamente (por ejemplo, las propias ideas de los profesores, los materiales producidos por ellos mismos).

Cuando los profesores planean la educación cívica utilizan varios recursos. El punto hasta el cual ellos usan materiales generados interna o externamente está en equilibrio en la mayoría de los países (ver la Tabla E.3, Apéndice E). Los medios y las fuentes originales algunas veces son aún más importantes que los currículos y los textos oficiales. Los materiales ofrecidos por editoriales o fundaciones parecen ser relativamente menos importantes para los profesores de las muestras de todos los países en esta muestra. Los expertos de algunos países post-comunistas entrevistados durante la Fase 1 mencionaron los materiales de educación cívica ofrecidos por fundaciones, especialmente de Europa Occidental y Norteamérica. Pero en los informes de los profesores sobre el uso de materiales comerciales o proporcionados por fundaciones, no hay una diferencia correspondiente entre las regiones. En resumen, los profesores de educación cívica parecen tener un alto grado de flexibilidad en cuanto a recursos para planear sus clases, y utilizan tanto fuentes externas como internas.

¿Qué se requiere mejorar con mayor urgencia en la educación cívica?

El cuestionario de los profesores presentaba una lista de diez áreas en las cuales los respondientes podían desear un mejoramiento. A los profesores

se les pidió que seleccionaran tres opciones entre las que aparecían en la parte superior (ver Tabla 9.4). Las necesidades clasificadas en el primer lugar abarcaba dos áreas —‘mejores materiales y textos’— seguida de ‘más capacitación en contenidos’ y ‘más tiempo de instrucción’. De esta manera, en muchos países las necesidades más urgentes de los profesores se refieren a las actividades centrales de la materia, y más fuertemente a los intereses relacionados con los contenidos que con los métodos de instrucción. La extensión del tiempo para la instrucción es una prioridad en algunos países. La asistencia a proyectos y actividades especiales es de menor interés. Sin embargo, algunos países se apartan de este patrón. Por ejemplo, los profesores de Italia se preocupan especialmente por mejorar la participación co-legal. En Suecia el número de profesores que expresan la necesidad de apoyo a proyectos especiales es relativamente alto. Los profesores de la mayoría de los países expresan relativamente poco interés en la autonomía para la toma de decisiones, área que ha recibido mucha atención por parte de los diseñadores de políticas. De acuerdo con los profesores de educación cívica, deben hacerse mejoras que tengan un impacto en la experiencia cotidiana en el aula, que incrementen su conocimiento de la materia, la calidad de los materiales disponibles para los estudiantes, y el tiempo disponible para la instrucción.

EL MARCO INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN CÍVICA

Un tema repetido en los informes de los estudios de casos de la Fase 1 fue el estatus precario de la educación cívica como materia escolar. Este problema se relaciona con la incertidumbre sobre la conceptualización del conocimiento en la educación cívica debido a la amalgamada base disciplinaria de la materia y a los antecedentes de los profesores en varias materias que discutimos anteriormente. Entonces, ¿cómo enmarcan los profesores a la educación cívica dentro del contexto institucional de la escuela? Exploramos

el estatus y el concepto general que se tiene de la educación cívica en la escuela, examinando las creencias de los profesores sobre el lugar de la educación cívica en el currículo, sobre la solidez y orientación del conocimiento cívico, y sobre el efecto de la instrucción en educación cívica sobre los estudiantes. Con respecto a su lugar en el currículo, la educación cívica se puede estructurar como una materia en sí misma, como un campo integrado a las ciencias sociales o al currículo como un todo, o como un intento principalmente extra-curricular. Cada modelo puede tener repercusiones considerables en las clases de conocimientos y de métodos que reciben el énfasis en la instrucción en educación cívica. Así, las preferencias de los profesores en cuanto al lugar de la educación cívica en el currículo pueden indicar el grado hasta el cual ellos construyen la educación cívica como una materia tradicional o como un conjunto interdisciplinario de habilidades o disposiciones cívicas.

Para continuar en esta línea de investigación, exploramos cómo los profesores conceptualizaban el conocimiento en la educación cívica y sus propósitos pedagógicos. Una dimensión de la conceptualización del conocimiento es el grado hasta el cual el conocimiento en la educación cívica se ve como un debate o como un consenso. Los estudios comparativos de materias escolares (por ejemplo, Stodolsky, 1988) han mostrado que las materias basadas en las ciencias sociales son altamente debatidas en relación con otras materias. Es concebible que esta situación pueda ser especialmente cierta en los países que han sufrido transiciones políticas en el pasado reciente.

Los profesores se comprometen en la instrucción en educación cívica con ciertos propósitos pedagógicos en mente. Los informes de la Fase 1 mencionaron varios de ellos: transmisión de conocimiento, ejercicio del pensamiento crítico, estímulo para emprender acciones políticas, y fortalecimiento de los valores. Los expertos de muchos países concluyeron que el principal

objetivo de la educación cívica en sus países era la transmisión del conocimiento.

¿Cuál debería ser el lugar de la educación cívica en el currículo?

El cuestionario pedía a los respondientes que clasificaran la extensión de su acuerdo con cuatro opciones: ¿La educación cívica se debe enseñar como una materia separada, integrada a las ciencias sociales, integrada a todas las materias, o debe ser una actividad extra-curricular? Las respuestas se muestran en la Tabla 9.5. Es aparente que el modelo extra-curricular es el menos popular entre los profesores, y que el modelo que integra a la educación cívica a otras ciencias sociales es el más popular. La educación cívica como materia separada es particularmente atractiva para los profesores de la República Checa, Estonia, Rumania, la Federación Rusa y la República Eslovaca, mientras que es muy poco atractiva en Dinamarca y Noruega. Generalmente, cuando los respondientes imaginan un lugar para la educación cívica en el currículo, en algunos aspectos reflejan el *status quo* institucional en sus países, es decir, defienden una versión de educación cívica que se apoya en otra materia basada en las ciencias sociales, aunque no rechazan completamente otras opciones. En general, el apoyo a la educación cívica como materia en sí misma es opacado por el apoyo de los profesores al modelo integracional.

¿Cómo conceptualizan los profesores el conocimiento en la educación cívica?

El estudio indagó acerca de las versiones que compiten entre sí sobre el conocimiento en la educación cívica. El conocimiento en la educación cívica se puede construir como un debate. Un énfasis correspondiente de la instrucción en educación cívica podría ser el fomento del pensamiento crítico o del

activismo político. El conocimiento en la educación cívica también se puede construir como un consenso, caso en el cual la transmisión puede ser un énfasis más probable de la instrucción.

Cuando a los profesores de educación cívica se les preguntó si había un amplio consenso en su sociedad en cuanto a qué vale la pena aprender en educación cívica, ellos tendían a poner en duda tal consenso social. El escepticismo acerca del consenso social en relación con el conocimiento en la educación cívica prevalece entre los profesores de las democracias occidentales establecidas, lo mismo que en los países post-comunistas. A pesar de este escepticismo, los respondientes creen sin embargo, que es posible un acuerdo sobre lo que vale la pena enseñar. Una gran mayoría de los profesores en muchos de los países participantes acentúan los currículos oficiales como puntos de orientación. Esta orientación, sin embargo, no se opone a la voluntad de los profesores de negociar con los alumnos sobre lo que se debe estudiar en educación cívica (ver la Tabla E.4, apéndice E).

Otra forma de entender la conceptualización de los profesores del conocimiento en la educación cívica es examinar los objetivos generales de la instrucción que se mueven alrededor de la transmisión del conocimiento, el pensamiento crítico, la participación política y los valores. El cuestionario les pidió a los respondientes que compartieran sus percepciones sobre cuál de estos cuatro objetivos generales se enfatiza más en sus escuelas en la actualidad y cuál consideran ellos que se debería enfatizar. La pregunta se presentó en un formato de selección obligatoria con una sola opción posible para las columnas de 'se enfatiza' y 'se debería enfatizar' respectivamente. Presumiblemente muchos profesores se sentían incapaces de escoger una sola opción sobre a cuál objetivo se le da el mayor énfasis y a cuál se le debería dar. Como resultado, el número de casos de respuestas faltantes es bastante alto.

La Tabla 9.6 revela un patrón interesante. Se puede ver que los profesores abrumadoramente informan que el mayor énfasis en la instrucción en educación cívica se coloca en la transmisión del conocimiento. En contraste, los porcentajes de profesores que creen que este debe ser el caso, son muy bajos, lo que hace que las diferencias sean más bien severas entre las respuestas entre lo que es y lo que debe ser. En 14 países ni siquiera el 10 por ciento de los profesores respondientes sienten que el mayor énfasis debe estar en la transmisión de conocimientos. En la mayoría de estos países, la mayoría de los profesores siente que en la actualidad el énfasis es en el conocimiento. Sin embargo, en Italia, la tensión entre la realidad y la visión es más aguda que en cualquier otro de los países participantes. Los profesores que enseñan al 82 por ciento de los estudiantes italianos creen que la transmisión del conocimiento guía la instrucción, pero una proporción de profesores, los que enseñan solamente al 2 por ciento de los estudiantes, sienten que este es el ideal.

A través de los países, *el pensamiento crítico* es la visión seleccionada con mayor frecuencia, pero no terminantemente. Los valores y, en menor grado la *participación política*, también encuentran aprobación entre un gran número de profesores. En unos pocos países, tales como Bélgica (francesa), Bulgaria, Chile, Inglaterra y Eslovenia, muchos profesores informan que, en vez de la transmisión del conocimiento, en realidad el énfasis se coloca en los valores. La discrepancia en estos países entre realidad y visión no es tan grande como en los países en los cuales se informa que la transmisión del conocimiento es el principal modo de instrucción.

¿Qué tanto importa la educación cívica?

De manera bastante uniforme a través de los países, los estudiantes son enseñados por profesores que decididamente afirman que las escuelas son lugares donde se debe enseñar la educación cívica y donde se puede enseñar de manera efectiva (ver Tabla 9.7). Para una gran proporción de los respondientes, la educación cívica es muy importante para facilitar el desarrollo cívico de los estudiantes y por tanto los profesores desempeñan un papel importante para su país.

Cuando se les pide evaluar las actitudes y habilidades específicas que conforman la instrucción en educación cívica, la mayoría de los profesores dan testimonio de su propia efectividad (ver la Tabla E.5 en el Apéndice E). Ellos están de acuerdo en que los estudiantes aprenden a entender a la gente, a cooperar, a resolver problemas, a proteger el ambiente, a desarrollar interés por el país, y a conocer la importancia de votar. A juicio de los profesores, estas actitudes se aprenden en la escuela, a pesar del énfasis que se percibe en la transmisión de conocimientos en muchos países. Una excepción es el desarrollo de sentimientos de patriotismo y lealtad. Una mayoría de los profesores de los países de Europa Occidental (y Hong Kong ven poco efecto de la instrucción en educación cívica en esta área. Las actitudes hacia el patriotismo parecen diferenciar a los profesores de esta región de los de los demás países participantes. Sin embargo, en general, los profesores a través de los países participantes, testifican el valor de su trabajo y el estatus importante de la instrucción en educación cívica en las escuelas y en la sociedad.

OPINIONES SOBRE CIUDADANÍA

Las opiniones de los profesores sobre lo que los estudiantes deben aprender para convertirse en buenos ciudadanos pueden influenciar fuertemente la instrucción en educación cívica. El valor que los profesores asignan a los comportamientos cívicos específicos se pueden traducir en propósitos y objetivos de aprendizaje que los profesores buscan en sus aulas. Algunos de estos comportamientos hablan de formas convencionales de lealtad y participación políticas. Otros implican una postura más activista. A los profesores, lo mismo que a los estudiantes (ver el Capítulo 4), se les pidió que dieran su opinión sobre los mismos comportamientos cívicos, para poder hacer referencias recíprocas.

¿Qué deben aprender los estudiantes para convertirse en buenos ciudadanos?

Los profesores clasificaron la importancia de 15 ítems que describían las cualidades de un buen ciudadano (ocho de los cuales aparecen en la Tabla 9.8). El ítem que recibió una aprobación casi unánime entre los profesores en todos los países es 'saber sobre la historia nacional del país'. Esta respuesta corresponde con el antecedente en historia de muchos profesores y con la importancia que ellos asignan a los eventos históricos como un tópico de la educación cívica. Los estudiantes, en contraste, no ven a la historia como una prioridad tan alta (ver el Capítulo 4). Sin embargo, los estudiantes y los profesores a través de los países, están de acuerdo sobre la importancia de obedecer la ley. El acuerdo en que este ítem es altamente importante es casi universal a través de los países. La protección del ambiente y la promoción de los derechos humanos son otras cualidades muy importantes

de un buen ciudadano, de acuerdo con los profesores de la mayoría de los países participantes.

‘Afiliarse a un partido político’ es el ítem que universalmente se percibe como menos importante entre las 15 opciones. Con la excepción de Chipre, la gran mayoría de los profesores rechazan la importancia de pertenecer a un partido. Los estudiantes también clasifican la pertenencia a un partido como una baja prioridad para una buena ciudadanía entre los adultos (ver el Capítulo 4). Las respuestas a ‘voluntad para servir en el ejército para defender al país’ son diferentes entre los países. Las clasificaciones de la mayoría de los países de Europa Occidental son bajas. Probablemente como una reflexión sobre la situación política, la voluntad de defender al propio país recibe la clasificación más alta en Chipre. Los profesores de Grecia y de algunos países de Europa Oriental también le dan una clasificación relativamente alta a este ítem.

RESUMEN

El Estudio de Educación Cívica de la IEA se inició con una serie de preguntas relevantes a las políticas. Para la enseñanza de la educación cívica, estas preguntas se mueven alrededor de la preparación y la capacitación de los profesores, las características de la instrucción en el aula, el marco institucional de la educación cívica en la organización de las escuelas, y la ciudadanía democrática. Encontramos que los antecedentes de la materia, experiencia de trabajo en educación cívica y participación en el desarrollo profesional, varían ampliamente a través de los países participantes. No obstante, en la mayoría de los países el nivel de seguridad de los profesores en la enseñanza de los principales temas de la educación cívica es bastante alto, aunque sus mayores necesidades tienen que ver con la disponibilidad de mejores materiales, más capacitación en la materia, y más tiempo para la

instrucción. Este estudio parece sugerir que, en un gran número de países, los esfuerzos de mejoramiento se deben concentrar en la esencia de la instrucción.

Una mirada a los indicadores de la instrucción en el aula revela un nivel bastante alto de uniformidad a través de los países, y un nivel bastante bajo de estandarización dentro de ellos. En la educación cívica, parece que los profesores tienen libertad para enfatizar tópicos específicos, seleccionar materiales y formas de evaluación y emplear métodos de instrucción. El contenido que los profesores consideran importante tiende a recibir mayor cobertura. En muchos países, los profesores expresan voluntad para negociar los temas curriculares con los estudiantes. Los profesores utilizan materiales producidos por ellos mismos y materiales extraídos de los medios, lo mismo que recursos oficiales. Los profesores a través de los países también utilizan una variedad de evaluaciones, pero prevalecen los ensayos y la participación oral. Las clases de educación cívica parecen centrarse en su mayor parte en el profesor, pero, de acuerdo con los profesores, esto no excluye la ocurrencia de discusiones sobre temas polémicos.

A pesar de estas discusiones, según los informes, la educación cívica es un asunto de transmisión de conocimientos en la mayoría de los países que participaron en el estudio, mientras que el pensamiento crítico y el compromiso político reciben menos atención. Los profesores de la mayoría de los países ven este estado de cosas de manera negativa. Para quienes defienden una clase diferente de educación cívica, la brecha entre la realidad y la visión puede ser un buen punto de influencia para la reforma y para el desarrollo de los materiales y la capacitación.

Los contenidos relacionados con la historia nacional y los derechos humanos y de los ciudadanos dominan la agenda en casi todos los países. Mientras

que la enseñanza de la historia habla de la conexión tradicional de la educación cívica con la historia en muchos países, parece que los profesores se han alejado del modelo tradicional de la educación cívica que incluye la instrucción acerca de las instituciones del gobierno. Los derechos humanos y el ambiente son tópicos de interés. Pero el perfil bastante bajo de los intereses internacionales puede ser preocupante para quienes ven la educación cívica como un área importante de instrucción que debe preparar a los estudiantes para la vida en un mundo globalizado. La importancia más baja y la menor cobertura que se perciben para los temas económicos, puede dar origen a preocupaciones similares. Llama la atención que los ideales cívicos, las actitudes y los intereses de los ciudadanos como individuos y de la comunidad se favorecen y tienden a recibir acuerdo a través de los países, mientras que las instituciones tradicionales se favorecen menos (por ejemplo los partidos políticos y los sindicatos) o se clasifican de manera diferente a través de los países (por ejemplo, el ejército).

Para los profesores de los países participantes, hay un consenso extendido en que la educación cívica es un campo curricular que pertenece a las escuelas y es muy importante para el bienestar de los estudiantes y del país. En la encuesta, los profesores dieron testimonio del significado de su trabajo y de la relevancia de su campo para la sociedad. Para jugar este importante papel, la educación cívica no necesariamente tiene que ser una materia separada, de acuerdo con el sentir de los profesores en muchos países, pero el conocimiento de la educación cívica debe ser parte del currículo regular. Las controversias de la sociedad, a los ojos de muchos profesores de muchos países, hacen difícil determinar lo que se debe aprender en la educación cívica, pero los currículos y estándares oficiales pueden recuperar el consenso. Por lo tanto, a pesar de la gran libertad y autonomía de los profesores, la política juega un papel crucial para orientar a los profesores y forjar una base firme para este campo.

Muchos profesores de educación cívica a través de los países participantes se ven a sí mismos como instructores autónomos que no evaden la controversia, que desean enfatizar los aspectos pragmáticos y críticos del campo y que se unen a una agenda de derechos individuales. Sin embargo, también se sienten obligados con las tradiciones nacionales y limitados a enseñar en una forma que hace que la transmisión del conocimiento sea central.

Gráficos Capítulo Nueve

Tabla 9.1

Características de los profesores*

País	Media de experiencia en el trabajo (años)		Participación en capacitación en-servicio (porcentaje)	Calificación media de confianza ¹	N ²
	Total	Educación cívica			
Australia	15 (0.7)	14 (0.8)	62 (3.8)	3.0	261
Bélgica	19 (1.0)	17 (1.1)	12 (2.6)	2.3	202
Bulgaria	17 (0.6)	15 (0.5)	34 (4.7)	2.6	381
Chile	20 (0.7)	12 (0.8)	8 (1.4)	2.9	455
Chipre	15 (0.5)	9 (0.7)	15 (2.1)	3.1	292
República Checa	19 (0.8)	11 (0.6)	41 (3.1)	2.8	379
Dinamarca	19 (0.7)	17 (0.6)	100 (0.0)	2.9	328
Inglaterra	17 (0.6)	14 (0.6)	48 (2.8)	2.9	352
Estonia	21 (0.9)	11 (0.9)	24 (2.3)	2.5	305
Finlandia	15 (0.8)	14 (0.8)	72 (4.3)	2.9	158
Alemania	20 (0.8)	17 (0.8)	22 (2.9)	3.0	246
Grecia	13 (0.6)	11 (0.5)	2 (0.9)	3.0	282
Hong Kong	12 (0.4)	8 (0.3)	28 (2.2)	2.4	442
Hungría	19 (0.9)	13 (0.8)	28 (3.9)	2.8	149
Italia	16 (0.6)	14 (0.6)	41 (3.1)	2.9	279
Latvia	19 (0.8)	12 (0.8)	56 (3.0)	2.7	342
Lituania	17 (0.7)	5 (0.6)	49 (3.4)	2.7	303
Noruega	18 (0.7)	16 (0.7)	6 (1.7)	2.8	329
Polonia	18 (0.7)	13 (0.6)	99 (0.6)	2.8	377
Portugal	9 (0.4)	9 (0.5)	19 (2.0)	2.5	421
Rumania	21 (0.7)	17 (0.8)	45 (3.2)	3.0	364
Rusia	19 (0.9)	8 (0.7)	42 (3.9)	2.9	233
República Eslovaca	20 (0.7)	16 (0.6)	43 (3.0)	3.0	371
Eslovenia	17 (0.5)	8 (0.5)	26 (2.1)	2.9	392
Suecia	14 (1.9)	13 (1.8)	22 (3.7)	2.7	154
Suiza	19 (0.8)	16 (0.8)	19 (3.3)	2.6	263

() Los errores estándar aparecen entre paréntesis

* **Medias y porcentajes pesados de acuerdo con los pesos de los estudiantes.**

¹ Media Internacional = 2,8. Error Estándar < 0,01 para todos los países; media promedio de todos los tópicos.

² Número de respondientes (no pesados)

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Tabla 9.2

Evaluación de los profesores sobre el contenido de la educación cívica: importancia, confianza para enseñar y oportunidad para aprender*

	Tópico	Importancia ¹	Confianza para enseñar ²	Oportunidad para aprender ³
Historia Nacional	Historia Nacional	3.4	3.2	3.0
Constitución y Sistemas Políticos	Constitución Nacional	3.3	2.8	2.4
	Concepciones de Democracia	3.1	2.8	2.3
	Sistemas Electorales	3.0	2.8	2.3
	Sistemas Políticos	3.0	2.8	2.3
	Sistema Judicial	3.0	2.5	2.1
El Ciudadano y los Derechos Humanos	Derechos de los Ciudadanos	3.6	3.1	2.7
	Derechos Humanos	3.6	3.0	2.7
	Igualdad de Oportunidades	3.2	3.0	2.5
	Diferencias Culturales	3.2	2.8	2.5
Organizaciones y Relaciones Internacionales	Organizaciones Internacionales	2.9	2.6	2.3
	Problemas Internacionales	3.1	2.7	2.3
	Migración	2.7	2.6	2.3
Economía y Bienestar	Aspectos Económicos	2.9	2.6	2.3
	Bienestar Social	3.0	2.7	2.3
	Gremios	2.6	2.6	2.0
Medios	Peligros de la Propaganda	3.3	2.9	2.4
	Medios	3.3	3.0	2.6
Otros	Temas Ambientales	3.4	2.9	2.9
	Virtudes Cívicas	3.2	2.9	2.6

* Medias pesadas de acuerdo con los pesos de los estudiantes.

¹ Media de las clasificaciones de los profesores en una escala de cuatro puntos (1='sin importancia' a 4='muy importante').

² Media de las clasificaciones de los profesores en una escala de cuatro puntos (1='No en absoluto' a 4='muy seguro').

³ Media de las clasificaciones de los profesores en una escala de cuatro puntos (1='No en absoluto' a 4='mucho [oportunidad]').

Error estándar < 0,01 para todos los países

Fuente: *Estudio de Educación cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Tabla 9.3

Informes de los profesores sobre frecuencia de los métodos de instrucción*

País	Textos	Recitación	Conferencias	Hojas de Trabajo	Trabajo en Grupo	Proyectos	Juego de Roles	Temas Polémicos
Australia	2.6 (0.07)	2.9 (0.06)	2.3 (0.05)	2.7 (0.06)	2.8 (0.05)	2.7 (0.06)	2.4 (0.06)	2.8 (0.05)
Bélgica	1.6 (0.08)	2.9 (0.07)	1.7 (0.08)	2.7 (0.09)	2.3 (0.08)	2.2 (0.07)	1.6 (0.07)	2.5 (0.06)
Bulgaria	3.4 (0.05)	3.3 (0.03)	2.7 (0.06)	3.0 (0.06)	2.3 (0.06)	2.3 (0.07)	2.0 (0.06)	2.9 (0.05)
Chile	3.0 (0.08)	3.1 (0.05)	2.6 (0.06)	3.1 (0.05)	3.2 (0.06)	2.8 (0.06)	2.8 (0.07)	3.0 (0.06)
Chipre	3.7 (0.04)	3.2 (0.05)	2.7 (0.06)	2.7 (0.05)	2.3 (0.05)	2.2 (0.04)	1.7 (0.04)	2.7 (0.06)
República Checa	2.7 (0.05)	3.1 (0.04)	2.3 (0.06)	2.1 (0.05)	2.2 (0.04)	2.1 (0.04)	2.2 (0.05)	2.7 (0.07)
Dinamarca	2.6 (0.04)	2.5 (0.04)	2.1 (0.05)	2.1 (0.05)	2.9 (0.04)	2.7 (0.04)	1.9 (0.05)	2.8 (0.05)
Inglaterra	2.4 (0.05)	2.9 (0.04)	1.9 (0.04)	2.8 (0.05)	2.5 (0.05)	2.4 (0.04)	2.3 (0.04)	2.7 (0.04)
Estonia	3.1 (0.04)	3.1 (0.04)	2.3 (0.06)	2.6 (0.06)	2.3 (0.05)	2.1 (0.03)	2.2 (0.05)	2.7 (0.04)
Finlandia	2.8 (0.06)	3.1 (0.05)	2.4 (0.06)	1.9 (0.07)	2.4 (0.06)	2.1 (0.04)	1.6 (0.06)	2.9 (0.07)
Alemania	3.0 (0.06)	2.8 (0.04)	1.5 (0.05)	3.0 (0.05)	2.3 (0.05)	2.0 (0.05)	1.9 (0.06)	2.9 (0.06)
Grecia	3.5 (0.04)	3.5 (0.04)	2.7 (0.07)	2.9 (0.06)	2.0 (0.05)	2.2 (0.05)	1.3 (0.03)	3.1 (0.06)
Hong Kong	2.8 (0.06)	3.7 (0.02)	2.6 (0.06)	3.4 (0.04)	3.0 (0.04)	2.7 (0.04)	2.5 (0.04)	3.0 (0.03)
Hungría	3.1 (0.06)	2.9 (0.06)	2.3 (0.06)	2.0 (0.06)	2.3 (0.05)	2.1 (0.05)	1.9 (0.05)	2.9 (0.05)
Italia	3.1 (0.05)	3.2 (0.04)	2.9 (0.05)	2.4 (0.05)	2.4 (0.05)	2.0 (0.05)	1.6 (0.05)	3.0 (0.04)
Latvia	3.1 (0.05)	3.0 (0.04)	2.3 (0.04)	2.7 (0.05)	2.4 (0.04)	2.2 (0.03)	2.1 (0.04)	2.6 (0.04)
Lituania	2.8 (0.05)	2.9 (0.05)	2.1 (0.05)	3.0 (0.06)	2.5 (0.05)	2.0 (0.04)	2.3 (0.05)	3.0 (0.04)
Noruega	3.2 (0.03)	2.7 (0.05)	2.5 (0.04)	3.0 (0.04)	2.7 (0.04)	2.6 (0.05)	2.0 (0.04)	2.5 (0.04)
Polonia	3.1 (0.08)	3.3 (0.06)	2.8 (0.08)	2.5 (0.06)	3.1 (0.05)	2.9 (0.06)	2.7 (0.08)	3.2 (0.07)
Portugal	3.3 (0.04)	3.1 (0.04)	2.5 (0.04)	2.9 (0.03)	2.3 (0.02)	2.2 (0.02)	1.9 (0.03)	2.5 (0.03)
Rumania	3.5 (0.05)	3.5 (0.04)	3.2 (0.05)	2.5 (0.05)	2.2 (0.06)	1.9 (0.04)	2.1 (0.05)	3.0 (0.05)
Rusia	3.1 (0.07)	3.3 (0.04)	2.9 (0.05)	2.6 (0.07)	2.1 (0.05)	2.2 (0.05)	2.1 (0.05)	2.8 (0.05)
República Eslovaca	3.3 (0.04)	3.1 (0.04)	1.8 (0.05)	2.1 (0.05)	2.3 (0.04)	2.2 (0.03)	2.4 (0.05)	2.4 (0.04)
Eslovenia	2.7 (0.05)	2.6 (0.04)	1.9 (0.05)	2.8 (0.05)	2.7 (0.04)	2.2 (0.03)	2.3 (0.04)	3.0 (0.03)
Suecia	3.0 (0.07)	2.6 (0.10)	2.2 (0.07)	2.5 (0.08)	2.7 (0.07)	2.7 (0.07)	2.0 (0.06)	2.5 (0.09)
Suiza	2.6 (0.07)	2.6 (0.05)	1.6 (0.05)	2.9 (0.05)	2.5 (0.06)	2.2 (0.04)	1.9 (0.06)	2.5 (0.05)
Muestra Internacional	3.0 (0.01)	3.0 (0.01)	2.4 (0.01)	2.6 (0.01)	2.5 (0.01)	2.3 (0.01)	2.1 (0.01)	2.8 (0.01)

() Los errores estándar aparecen entre paréntesis.

* Media de las clasificaciones de los profesores en una escala de cuatro puntos (1 'nunca' a 4 'con mucha frecuencia') pesadas de acuerdo con los pesos de los estudiantes.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Tabla 9.4

Informes de los Profesores sobre Mejoras Requeridas (Porcentaje de Estudiantes)*

Pais	Mejores Materiales	Más Materiales	Más Tiempo de Instrucción	Capacitación en Métodos de Enseñanza	Capacitación en Contenido	Más Cooperación Colegial	Proyectos Especiales	Más Autonomía
Australia	55 (4.0)	19 (3.2)	38 (3.9)	27 (3.4)	36 (3.9)	25 (2.6)	29 (3.7)	10 (2.2)
Bélgica	10 (2.7)	27 (5.1)	45 (5.2)	32 (4.9)	43 (5.1)	25 (4.2)	26 (4.5)	13 (2.9)
Chile	37 (3.8)	24 (3.3)	43 (3.7)	44 (3.4)	55 (3.5)	28 (3.0)	14 (2.0)	16 (2.9)
Chipre	58 (3.1)	9 (1.8)	31 (3.4)	27 (2.6)	31 (3.1)	24 (2.8)	22 (3.0)	27 (3.2)
República Checa	51 (4.2)	33 (4.4)	6 (2.1)	29 (2.8)	40 (3.4)	23 (3.3)	17 (3.1)	15 (2.6)
Inglaterra	40 (2.6)	25 (2.5)	23 (2.3)	32 (2.6)	47 (3.0)	33 (3.0)	26 (2.3)	15 (2.2)
Estonia	61 (3.4)	25 (2.9)	12 (2.6)	36 (3.7)	36 (3.3)	34 (3.4)	19 (2.5)	17 (2.7)
Finlandia	34 (4.4)	11 (2.7)	55 (5.0)	27 (4.1)	19 (3.4)	26 (3.8)	37 (4.6)	2 (1.1)
Alemania	42 (4.8)	6 (1.8)	43 (4.0)	41 (4.7)	25 (3.9)	22 (3.5)	37 (4.4)	24 (3.9)
Grecia	55 (3.5)	8 (1.7)	27 (3.0)	36 (3.2)	54 (3.2)	11 (2.1)	31 (3.6)	12 (2.2)
Hong Kong	53 (2.3)	23 (2.4)	39 (2.6)	41 (2.4)	50 (2.9)	22 (2.2)	8 (1.4)	17 (1.9)
Hungría	72 (3.7)	9 (2.3)	53 (4.6)	29 (3.9)	52 (4.0)	18 (3.3)	17 (3.2)	7 (2.2)
Italia	19 (2.5)	6 (1.6)	50 (3.4)	41 (3.4)	14 (2.1)	55 (3.6)	26 (3.4)	16 (2.5)
Noruega	26 (2.9)	10 (1.9)	13 (2.2)	55 (2.9)	52 (3.2)	41 (3.0)	18 (2.8)	17 (2.2)
Rumania	71 (3.0)	25 (2.6)	23 (2.6)	17 (2.2)	20 (2.5)	34 (3.3)	17 (2.5)	26 (2.6)
Rusia	57 (3.7)	46 (4.4)	55 (4.0)	38 (3.7)	36 (2.6)	13 (2.0)	3 (1.2)	12 (2.3)
Eslovenia	47 (3.1)	23 (2.4)	9 (1.5)	41 (2.9)	54 (3.2)	31 (2.6)	28 (2.5)	13 (2.1)
Suecia	23 (4.9)	12 (4.2)	46 (6.0)	27 (5.1)	54 (6.2)	38 (5.5)	44 (5.5)	8 (3.4)

() Los errores estándar aparecen entre paréntesis. El porcentaje se basa en respuestas válidas.

* Porcentaje de estudiantes cuyos profesores seleccionaron una mejora específica como una de sus tres opciones.

No hay datos disponibles para Bulgaria, Dinamarca, Latvia, Lituania, Polonia, Portugal, Rep. Eslovaca, Suiza.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999

Tabla 9.5

Informes de los profesores acerca de su preferencia sobre el lugar de la educación cívica en el currículo

País	Porcentaje de estudiantes cuyos profesores 'están de acuerdo' o 'completamente de acuerdo' en que la educación cívica se debe enseñar			
	Como una materia específica	Integrada a las ciencias sociales	Integrada a todas las materias	Como una actividad extra-curricular
Australia	46 (3.7)	89 (2.2)	58 (3.5)	14 (2.8)
Bélgica	57 (4.6)	92 (2.3)	72 (4.8)	28 (4.5)
Bulgaria	56 (3.4)	76 (3.1)	40 (4.5)	26 (3.8)
Chile	64 (3.1)	84 (2.5)	80 (2.9)	13 (2.3)
Chipre	72 (2.9)	78 (2.4)	49 (3.2)	34 (3.2)
República Checa	86 (2.3)	67 (4.0)	49 (3.9)	12 (2.1)
Dinamarca	4 (1.4)	94 (1.6)	64 (3.3)	6 (1.6)
Inglaterra	33 (3.0)	90 (1.7)	79 (2.1)	23 (2.9)
Estonia	85 (2.3)	88 (2.1)	58 (3.6)	26 (3.3)
Finlandia	61 (4.4)	77 (4.0)	54 (4.9)	7 (2.6)
Alemania	66 (3.9)	75 (4.2)	59 (4.2)	85 (3.4)
Grecia	73 (3.5)	82 (2.8)	63 (3.3)	26 (3.1)
Hong Kong	68 (2.8)	84 (1.9)	69 (2.1)	57 (2.4)
Hungría	49 (4.1)	78 (3.2)	28 (3.7)	6 (2.1)
Italia	50 (3.5)	80 (2.5)	59 (3.3)	63 (3.5)
Latvia	45 (2.8)	92 (1.7)	69 (2.6)	41 (3.4)
Lituania	73 (2.3)	81 (2.6)	50 (3.4)	35 (3.0)
Noruega	5 (1.3)	97 (0.9)	82 (2.5)	5 (1.4)
Polonia	71 (3.7)	71 (2.5)	43 (2.7)	5 (1.4)
Portugal	56 (2.8)	71 (2.6)	90 (1.5)	16 (2.1)
Rumania	85 (2.2)	64 (3.7)	41 (2.9)	10 (1.8)
Rusia	88 (2.5)	83 (3.5)	50 (3.4)	59 (4.8)
República Eslovaca	94 (1.4)	40 (3.6)	28 (3.2)	7 (1.5)
Eslovenia	57 (2.8)	83 (2.1)	67 (2.4)	11 (1.7)
Suecia	33 (6.2)	94 (3.7)	85 (4.6)	4 (1.6)
Suiza	24 (2.8)	95 (1.4)	46 (3.9)	78 (3.1)

() Los errores estándar aparecen entre paréntesis. Los porcentajes se basan en respuestas válidas.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Tabla 9.6

Informes de los profesores sobre énfasis en educación cívica (porcentaje de estudiantes)*

País	Conocimiento		Pensamiento crítico		Participación		Valores	
	Se hace	Se debería hacer	Se hace	Se debería hacer	Se hace	Se debería hacer	Se hace	Se debería hacer
Bélgica	24 (7.3)	24 (6.5)	29 (6.5)	23 (6.1)	12 (5.9)	25 (6.5)	34 (7.0)	28 (6.0)
Bulgaria	33 (4.0)	18 (3.3)	22 (4.9)	22 (3.6)	6 (2.0)	25 (4.0)	40 (4.3)	35 (4.7)
Chile	41 (5.6)	13 (3.3)	7 (2.5)	33 (6.5)	6 (2.8)	25 (4.6)	45 (6.2)	29 (5.3)
Chipre	78 (5.1)	7 (4.2)	4 (2.2)	11 (5.8)	4 (2.0)	59 (9.7)	15 (4.0)	23 (8.1)
República Checa	51 (3.3)	3 (1.0)	18 (3.1)	42 (3.5)	4 (2.4)	18 (4.1)	27 (3.7)	38 (3.9)
Dinamarca	48 (4.1)	10 (2.0)	27 (3.8)	44 (4.3)	2 (1.1)	17 (3.2)	22 (3.3)	28 (3.3)
Inglaterra	35 (4.0)	12 (2.8)	14 (3.1)	35 (4.2)	9 (2.6)	17 (2.7)	42 (4.6)	37 (4.4)
Estonia	61 (4.8)	5 (1.9)	18 (3.9)	35 (4.7)	4 (1.6)	24 (4.2)	16 (3.5)	36 (5.3)
Finlandia	79 (3.5)	15 (3.4)	13 (2.5)	59 (4.6)	3 (1.8)	6 (2.2)	5 (1.8)	20 (3.9)
Alemania	59 (6.0)	4 (2.5)	21 (5.5)	30 (5.5)	1 (0.1)	44 (5.5)	19 (5.0)	22 (4.9)
Grecia	65 (2.9)	9 (2.0)	17 (2.6)	39 (3.2)	5 (1.4)	24 (3.1)	13 (2.0)	28 (3.2)
Hong Kong	49 (4.4)	9 (2.9)	10 (2.1)	42 (5.5)	12 (2.7)	6 (2.2)	29 (3.9)	43 (4.9)
Hungría	71 (4.2)	10 (2.7)	12 (2.8)	39 (4.2)	4 (1.8)	23 (3.5)	13 (3.0)	28 (3.8)
Italia	82 (2.7)	2 (0.9)	12 (2.3)	69 (2.8)	1 (0.7)	10 (1.9)	5 (1.6)	19 (2.4)
Latvia	52 (3.6)	8 (1.8)	14 (2.7)	41 (4.5)	11 (2.2)	18 (3.1)	22 (3.3)	32 (3.3)
Lituania	40 (5.4)	6 (2.2)	16 (3.9)	31 (3.8)	14 (4.4)	32 (4.0)	30 (4.8)	31 (4.2)
Noruega	80 (3.6)	7 (2.7)	3 (1.7)	41 (4.8)	3 (1.3)	25 (3.9)	14 (2.9)	28 (3.9)
Portugal	63 (2.9)	40 (2.6)	13 (2.0)	29 (2.6)	4 (1.2)	19 (2.1)	21 (2.6)	12 (2.0)
Rumania	77 (2.5)	3 (1.0)	16 (2.5)	43 (4.0)	2 (0.7)	24 (4.3)	5 (1.5)	31 (3.3)
Rusia	58 (3.6)	10 (2.2)	11 (3.0)	19 (3.0)	5 (1.7)	11 (2.3)	26 (3.8)	59 (4.3)
República Eslovaca	60 (5.1)	9 (2.0)	17 (3.5)	34 (4.8)	1 (0.9)	17 (3.3)	22 (4.2)	39 (4.7)
Eslovenia	30 (3.7)	8 (1.9)	30 (3.5)	34 (3.0)	5 (1.8)	18 (2.4)	35 (3.7)	40 (3.2)
Suecia	71 (6.6)	18 (5.0)	16 (5.0)	60 (6.3)	0 (0.2)	0 (0.2)	13 (4.3)	22 (5.3)
Suiza	54 (9.0)	9 (4.1)	23 (6.7)	46 (9.2)	5 (3.2)	10 (4.1)	18 (5.5)	36 (7.6)

() Los errores estándar aparecen entre paréntesis. Los porcentajes se basan en respuestas válidas.

El cuestionario de Australia usó un formato diferente para esta pregunta.

Debido al bajo número de respuestas válidas se omitieron los datos de Polonia.

* Porcentaje de estudiantes cuyos profesores seleccionaron una de cuatro respuestas.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Tabla 9.7

Informes de los profesores sobre la relevancia de la educación cívica

País	Porcentaje de estudiantes cuyos profesores 'están de acuerdo' o 'completamente de acuerdo' en que...		
	La enseñanza de la educación cívica establece una diferencia en el desarrollo político y cívico de los estudiantes	La enseñanza de la educación cívica es muy importante para nuestro país	Las escuelas son irrelevantes en el desarrollo de actitudes y opiniones sobre asuntos de la ciudadanía en los estudiantes
Australia	98 (1.0)	90 (2.0)	5 (1.9)
Bélgica	99 (0.5)	94 (1.8)	5 (1.9)
Bulgaria	98 (0.9)	91 (2.3)	15 (4.0)
Chile	83 (2.8)	98 (0.8)	27 (3.6)
Chipre	65 (2.8)	96 (1.3)	18 (1.9)
República Checa	53 (4.3)	81 (2.8)	6 (1.5)
Dinamarca	94 (1.5)	91 (1.7)	4 (1.4)
Inglaterra	90 (1.7)	81 (2.3)	9 (1.7)
Estonia	98 (0.9)	94 (1.4)	17 (2.4)
Finlandia	98 (1.0)	93 (2.3)	2 (0.8)
Alemania	88 (3.1)	97 (1.4)	9 (3.0)
Grecia	94 (1.6)	86 (2.2)	11 (2.0)
Hong Kong	96 (1.0)	96 (1.2)	12 (1.7)
Hungría	94 (2.1)	70 (3.9)	1 (1.0)
Italia	97 (1.0)	95 (1.5)	7 (1.6)
Latvia	99 (0.5)	95 (0.9)	5 (1.2)
Lituania	99 (0.5)	95 (1.3)	5 (1.5)
Noruega	98 (0.7)	96 (1.2)	2 (0.8)
Polonia	96 (2.3)	92 (2.4)	7 (2.1)
Portugal	99 (0.4)	98 (0.6)	3 (0.9)
Rumania	98 (0.9)	97 (1.0)	15 (2.2)
Rusia	98 (1.1)	96 (1.6)	7 (1.2)
Eslovenia	87 (1.8)	81 (2.2)	12 (1.9)
Suecia	97 (2.4)	100 (0.5)	14 (2.8)
Suiza	82 (3.7)	86 (2.5)	12 (3.6)

() Los errores estándar aparecen entre paréntesis. Los porcentajes se basan en respuestas válidas.

No hay datos disponibles para la República Eslovaca.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Tabla 9.8

Percepciones de los profesores sobre los efectos de objetivos de aprendizaje seleccionados para los buenos ciudadanos

País	Porcentaje de estudiantes cuyos profesores 'están de acuerdo' o 'completamente de acuerdo' en que para convertirse en buenos ciudadanos adultos los estudiantes deben aprender a reconocer la importancia de...									
	Conocer la historia nacional	Obedecer la ley	Afiliarse a un partido político	Prestar el servicio militar	Participar en la protesta pacífica	Promover los derechos humanos	Ignorar una ley que viola los derechos humanos	Proteger el medio ambiente*		
Australia	98 (1.2)	97 (1.2)	16 (2.7)	20 (2.9)	83 (2.9)	94 (1.7)	63 (3.8)	98 (1.1)		
Bélgica	98 (1.0)	98 (1.3)	8 (2.3)	16 (3.6)	74 (4.3)	97 (1.4)	93 (2.2)	97 (1.5)		
Bulgaria	99 (0.4)	100 (0.4)	12 (2.3)	89 (1.9)	81 (3.4)	96 (1.0)	84 (2.4)	99 (0.6)		
Chile	100 (0.0)	99 (0.6)	18 (2.3)	49 (3.5)	68 (2.9)	96 (1.1)	60 (3.8)	99 (0.9)		
Chipre	100 (0.0)	99 (0.3)	51 (3.4)	98 (0.8)	96 (1.3)	100 (0.0)	85 (2.5)	98 (0.8)		
República Checa	99 (0.8)	100 (0.3)	6 (1.9)	81 (2.5)	84 (1.9)	95 (1.5)	85 (2.4)	98 (0.9)		
Dinamarca	95 (1.5)	95 (1.3)	16 (2.2)	23 (2.6)	58 (3.1)	84 (2.5)	73 (3.1)	84 (2.5)		
Inglaterra	94 (1.2)	96 (1.3)	16 (2.3)	23 (2.6)	76 (2.5)	81 (2.3)	56 (3.4)	94 (1.5)		
Estonia	100 (0.4)	100 (0.4)	11 (2.0)	92 (1.8)	75 (2.6)	93 (1.2)	87 (2.6)	n.a. (n.a.)		
Finlandia	100 (0.0)	100 (0.3)	6 (1.7)	61 (4.5)	58 (4.6)	94 (2.2)	68 (3.9)	92 (2.6)		
Alemania	99 (0.5)	97 (1.3)	18 (3.3)	44 (4.2)	81 (3.7)	93 (2.1)	74 (4.3)	94 (2.3)		
Grecia	100 (0.3)	97 (1.2)	19 (2.9)	95 (1.7)	93 (1.7)	99 (0.5)	56 (3.3)	98 (0.8)		
Hong Kong	97 (0.9)	100 (0.0)	11 (1.4)	55 (2.4)	75 (2.1)	87 (1.8)	46 (2.7)	97 (0.8)		
Hungría	100 (0.0)	100 (0.0)	3 (1.4)	60 (3.9)	64 (4.2)	93 (2.1)	30 (3.6)	94 (2.6)		
Italia	98 (0.8)	97 (1.0)	13 (2.1)	59 (3.3)	90 (2.1)	96 (1.3)	80 (2.7)	96 (1.4)		
Latvia	100 (0.2)	99 (0.4)	13 (2.5)	80 (2.4)	80 (2.7)	94 (1.8)	81 (2.6)	97 (1.3)		
Lituania	99 (0.7)	95 (1.4)	10 (1.8)	85 (2.5)	77 (2.3)	96 (1.4)	85 (2.1)	74 (2.6)		
Noruega	98 (0.9)	98 (0.6)	21 (2.8)	46 (3.0)	67 (2.7)	86 (2.0)	98 (0.9)	93 (1.7)		
Polonia	96 (2.5)	98 (0.8)	10 (2.5)	84 (3.2)	79 (3.2)	95 (1.3)	100 (0.4)	99 (0.5)		
Portugal	96 (1.0)	99 (0.5)	8 (1.2)	40 (2.4)	85 (1.8)	99 (0.4)	57 (2.9)	100 (0.0)		
Rumania	99 (0.4)	100 (0.2)	32 (2.9)	95 (1.1)	88 (2.1)	97 (1.0)	64 (3.5)	99 (0.7)		
Rusia	100 (0.0)	100 (0.0)	15 (2.8)	94 (1.5)	74 (3.3)	95 (1.9)	78 (3.2)	n.a. (n.a.)		
República Eslovaca	99 (0.6)	100 (0.3)	5 (1.2)	84 (2.3)	85 (2.1)	97 (0.9)	85 (2.8)	100 (0.2)		

Eslovenia	99 (0.6)	97 (0.8)	4 (1.0)	65 (2.9)	72 (2.7)	96 (1.0)	69 (2.5)	98 (0.9)
Suecia	93 (2.8)	99 (0.5)	20 (5.5)	30 (5.4)	86 (5.0)	97 (2.3)	83 (4.4)	87 (4.8)
Suiza	96 (1.4)	93 (1.8)	11 (2.4)	42 (4.1)	65 (3.7)	82 (3.0)	76 (2.9)	81 (3.0)

() Los errores estándar aparecen entre paréntesis. Los porcentajes se basan en respuestas válidas.

* Item no administrado en Estonia y Rusia.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

CAPÍTULO 10

CONOCIMIENTO Y COMPROMISO CÍVICOS: SÍNTESIS

RESUMEN DE LOS PUNTOS SOBRESALIENTES EN RELACIÓN CON EL ESTUDIO DE EDUCACIÓN CÍVICA IEA, 1999

- Los estudiantes de la mayoría de los países participantes demuestran conocimiento de los ideales y procesos democráticos fundamentales y habilidad moderada para interpretar materiales políticos. Sin embargo, su comprensión es con frecuencia superficial o desligada de la vida. Aproximadamente una tercera parte de los estudiantes son incapaces de interpretar un volante de elecciones sencillo, por ejemplo.
- Las diferencias entre los países en habilidades y conocimiento cívicos no son tan grandes como en los estudios internacionales de matemáticas. No hay explicaciones simples para las diferencias entre los niveles de desempeño de los países en conocimiento cívico. El grupo de los países de desempeño alto incluye algunos países que han experimentado transiciones políticas masivas durante la vida de estos estudiantes de 14 años, lo mismo que otros países que son democracias de mucho tiempo.
- Dentro de los países hay una relación positiva sustancial entre el conocimiento de los estudiantes sobre las instituciones y procesos democráticos y sus informes sobre probabilidad de votar cuando sean adultos.
- Las prácticas educativas juegan un papel importante en la preparación de los estudiantes para la ciudadanía. Las escuelas que funcionan de una manera democrática participativa, fomentan un clima abierto a la discusión en el aula e invitan a los estudiantes a participar en moldear la vida escolar, son efectivas en la promoción del conocimiento y el com-

promiso cívicos. Sin embargo, muchos estudiantes no perciben este clima participativo en sus aulas ni estas oportunidades en sus escuelas.

- Los profesores de materias relacionadas con la cívica son muy favorables a la educación cívica y la consideran importante tanto para sus estudiantes como para su país. Los profesores de muchos países creen que mejores materiales, más capacitación en la materia y más tiempo para la instrucción, mejorarían la educación cívica.
- Los jóvenes están de acuerdo en que la buena ciudadanía incluye la obligación de obedecer la ley y votar. De hecho, la mayoría de los estudiantes informan que planean votar cuando sean adultos. Sin embargo, es la percepción de muchos jóvenes que sus escuelas les enseñan poco acerca de la importancia de votar. Cuando los estudiantes perciben que sus escuelas hacen énfasis en este tópico, la proporción de los que dicen que están dispuestos a votar aumenta.
- Exceptuando el voto, no es probable que los estudiantes piensen que la participación política convencional es muy importante. La gran mayoría de los jóvenes dicen que probablemente no se afiliarán a un partido político, ni escribirán cartas a los periódicos sobre problemas sociales, ni se convertirán en candidatos políticos en el futuro.
- A través de los países, los estudiantes están abiertos a formas menos tradicionales de compromiso cívico y político, por ejemplo, recolectar dinero para obras de caridad y participar en protestas no violentas o reuniones políticas. Una pequeña minoría de los estudiantes estarían dispuestos a participar en actividades de protesta que serían ilegales en la mayoría de los países, tales como bloquear el tráfico u ocupar edificios públicos.
- Los estudiantes tienden a obtener su mayor exposición a las noticias a través de la televisión, y en la mayoría de los países tienden a confiar en ese medio un poco más que en los periódicos. La frecuencia con que se ven los programas de noticias en la televisión se asocia con un co-

nocimiento cívico más alto aproximadamente en la mitad de los países participantes. También se relaciona con la probabilidad proyectada de votar casi en todos los países.

- La confianza en el gobierno expresada por los jóvenes es similar a las actitudes de los adultos en los diferentes países. Las instituciones en las que más se confía son las cortes y la policía, mientras que en las que menos se confía es en los partidos políticos. A través de los países, los estudiantes generalmente tienen actitudes positivas hacia los derechos políticos y económicos de las mujeres y hacia los derechos de los inmigrantes.
- Aproximadamente en una tercera parte de los países los niños tienen calificaciones de conocimiento cívico ligeramente más altas que las niñas. Las niñas tienden mucho más que los niños a apoyar los derechos políticos y económicos de las mujeres y los derechos de los inmigrantes. Los niños están más dispuestos a participar en actividades ilegales de protesta que las niñas. Las niñas tienden más a recolectar dinero para causas sociales y a participar en ellas.
- En casi todos los países participantes, los estudiantes de hogares con más recursos educativos poseen más conocimiento cívico, y aproximadamente en una quinta parte de los países ellos tienden más a decir que votarán.

La Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo inició el Estudio de Educación Cívica IEA a mediados de la década de los 90 para examinar las formas en que los jóvenes se preparan para los derechos y responsabilidades de la ciudadanía en sus sociedades, muchas de las cuales están sufriendo un rápido cambio. La preparación de los jóvenes para la participación cívica es una tarea compleja. Aunque las escuelas tienen un papel importante, este no es el único en este proceso. Más bien, éste se

anida dentro de una serie de sistemas e influencias. La cultura política incluye valores políticos y económicos que influyen en las opiniones de los jóvenes; esta cultura es cada vez más influenciada por procesos globales. Las prácticas de la ciudadanía se absorben y se refinan a través de la experiencia en muchas clases de comunidades y con los medios masivos. En este estudio hemos examinado varios aspectos de la experiencia de los adolescentes. Al mirar a los hogares, nuestro foco ha sido en los recursos que las familias ofrecen para fomentar la lectura y el logro educativo. En las escuelas nuestro foco es en lo que prescribe el currículo para que los estudiantes aprendan, en el clima para las discusiones dentro de las aulas, y en las organizaciones importantes en las vidas de los estudiantes y sus compañeros. Incluimos muchas de las dimensiones identificadas como importantes en la fase de los estudios de casos de la investigación (Torney-Purta, Schwille & Amadeo, 1999).

En este capítulo examinaremos primero los logros generales del Estudio de Educación Cívica IEA, luego miraremos algunas diferencias entre los países, y finalmente presentaremos una síntesis de los capítulos indicando las razones para el optimismo o el pesimismo.

LOGROS DEL ESTUDIO

El Estudio de Educación Cívica IEA fue masivo, tanto en términos de número de respondientes como en el alcance de la cobertura. Se estudiaron casi 90.000 estudiantes de 14 años en 28 países durante 1999, sobre tópicos que iban desde su conocimiento de los principios democráticos hasta su confianza en el gobierno. El análisis de esta información ha enriquecido nuestra comprensión de lo que los jóvenes saben acerca de la democracia, la ciudadanía, la identidad nacional y la diversidad, y ha desarrollado la mayoría de las preguntas de política con las cuales empezamos el estudio.

Aunque no podemos predecir el comportamiento futuro, hemos ganado una imagen de algunas creencias y actividades comunes de los jóvenes, lo mismo que de sus intenciones futuras.

Uno de los propósitos del estudio ha sido señalar de manera constructiva, algunos de los puntos altos y de los puntos bajos de la experiencia específica de los países con la educación cívica para los adolescentes. Hemos investigado algunos de los predictores potenciales del conocimiento y el compromiso dentro de los países. Los países participantes publicarán informes nacionales, y también habrá informes internacionales a profundidad. Es nuestra esperanza que los datos (que se publicarán en 2002) serán un recurso para que los investigadores internacionales realicen análisis adicionales.

La educación cívica no ocupaba un lugar alto en las agendas de muchos países en 1993 cuando empezamos el estudio. Hay evidencia de que se ha colocado en primera línea en muchos lugares, generalmente cuando se ha intensificado el proceso de consolidación de la democracia. Hemos desarrollado herramientas que se pueden usar en los países democráticos para evaluar las principales dimensiones de la comprensión, actitudes y compromiso cívicos de los jóvenes. Los estudios de casos formulados durante la Fase 1 identificaron en los países participantes un núcleo común de contenidos que se centraban en la democracia, la identidad nacional y la diversidad. A partir de él desarrollamos el marco de contenidos y luego diseñamos una prueba y una encuesta de educación cívica, válidas y confiables. En colaboración con los educadores y los investigadores de 28 países, aprendimos la importancia de ver que la ciudadanía se compone de varias dimensiones relativamente independientes. Estas dimensiones incluyen el conocimiento de las ideas fundamentales sobre la democracia, las habilidades para analizar la comunicación de los medios, los conceptos sobre cómo funciona la

democracia, la confianza en las instituciones del gobierno, las actitudes de apoyo a los derechos de los grupos que experimentan discriminación, y las expectativas de participación adulta. A la vez que identificábamos y medíamos estos aspectos diferentes de la ciudadanía, también hemos explorado un conjunto de condiciones diferenciadas que los pueden fomentar. Este trabajo nos ha llevado más allá de las clasificaciones de los países con base en las calificaciones del conocimiento de los jóvenes. También nos ha llevado más allá de muchas de las investigaciones sobre adultos basadas en un conjunto limitado de medidas de las actitudes.

RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES EN LOS DIFERENTES PAÍSES

Hubo Algunas áreas del instrumento en las cuales las respuestas de los estudiantes a través de los países fueron similares. Sin embargo, en la mayoría de las áreas, los estudiantes de los diferentes países demostraron diferentes patrones de desempeño (ver los Capítulos 3 a 7). Para describir estos patrones hemos dividido a los países en tres grupos sobre cada escala de la prueba y de la encuesta: (i) un grupo significativamente por encima de la media internacional; (ii) un grupo no diferente significativamente de la media internacional; (iii) un grupo significativamente por debajo de la media internacional. Este análisis se resume en la Tabla 10.1 y se discutirá separadamente para el conocimiento cívico, el compromiso cívico y las actitudes cívicas. Se pueden identificar patrones multifacéticos de fortalezas y debilidades.

Conocimiento cívico

Los estudiantes de un conjunto diverso de países se clasifican bien en todos los tres niveles de *conocimiento cívico*; la calificación total se basa en el co-

nocimiento del contenido cívico y en las habilidades para interpretar la comunicación política. Estos *países significativamente por encima de la media* son Chipre, República Checa, Finlandia, Grecia, Hong Kong, Italia, Noruega, Polonia, República Eslovaca y Estados Unidos (columna 3 de la Tabla 10.1). Este grupo de alto desempeño incluye países con tradiciones importantes de gobierno democrático y de educación cívica, y países que han experimentado transiciones políticas importantes y recientes (en varios casos dentro del período de vida de los estudiantes de 14 años). Los países con altas calificaciones parecen tener en común sistemas educativos que promueven con éxito la lectura (aunque algunos países con altos niveles de lectura tuvieron calificaciones menos buenas). Los países post-comunistas que se desempeñan bien incluyen a los que han experimentado transiciones que han movilizado considerable atención dentro del país. Estos países también fueron capaces de organizar programas de educación cívica en las escuelas, relativamente muy rápido después de las transiciones.

Los países *al nivel de la media internacional en el desempeño en conocimiento cívico* son Australia, Bulgaria, Dinamarca, Inglaterra, Alemania, Hungría, la Federación Rusa, Eslovenia, Suecia y Suiza. Este grupo de países es también diverso, e incluye a varios donde recientemente se han identificado deficiencias en la educación cívica y se han planeado nuevas iniciativas.

Los países *por debajo de la media internacional en el desempeño en conocimiento cívico* son Bélgica (francesa), Chile, Colombia, Estonia, Latvia, Lituania, Portugal y Rumania. Este grupo mixto de países latinoamericanos, de Europa occidental, bálticos y otros post-comunistas, han experimentado cambios considerables en el gobierno en los últimos 10 a 30 años. Bélgica (francesa), Chile y Portugal evaluaron muestras relativamente jóvenes, lo que puede explicar en parte su posición.

Para examinar todas estas diferencias, necesitamos recordar que la cantidad de variación en el desempeño de los países en la calificación total de conocimiento cívico es relativamente pequeña —más parecida a la que se encontró en el estudio de alfabetismo de la IEA que en los estudios IEA de matemáticas (TIMSS y TIMSS-R). Este hallazgo sugiere que la familia, la comunidad y los medios son recursos importantes de aprendizaje, además de la educación cívica que se recibe en la escuela.

También es posible examinar las dos sub-escalas de conocimiento cívico separadamente (Tabla 10.1, columnas 1 y 2). Una mirada a la sola sub-escala de conocimiento de contenidos revela que Hungría y Eslovenia se agregarían a los países de alto desempeño mencionados en la sección anterior. Si miramos la habilidad para interpretar la comunicación política, entonces es evidente que Australia, Inglaterra y Suecia se agregarían a la lista de países de alto desempeño mencionados en la sección anterior.

Aunque hay diferencias significativas entre los países en el conocimiento de los estudiantes, también hay ideas básicas asociadas con la democracia sobre las cuales hay consenso en ellos. Estas áreas de acuerdo se pueden identificar examinando algunos de los ítems apoyados en todos los países como parte del *concepto de democracia*. Hay consenso entre los estudiantes promedio a través de los países sobre la importancia para la democracia de las elecciones libres, la sociedad civil, la no restricción a la expresión de las opiniones, el imperio de la ley y la presentación de diferentes puntos de vista en la prensa.

Tanto los datos sobre conocimiento como los de conceptos, sugieren que los estudiantes de 14 años en estos países comprenden la mayoría de los prin-

cimientos fundamentales involucrados en el funcionamiento ideal de la democracia, pero en muchos países su comprensión es relativamente superficial.

Compromiso cívico

Una segunda dimensión importante de la ciudadanía es el interés y el compromiso de los estudiantes en varios tipos de participación en los diferentes sistemas a los cuales pertenecen.

Primero, se debe observar que estos jóvenes creen que la buena ciudadanía para los adultos incluye la obligación de obedecer la ley y de votar (ver el Capítulo 4). Aunque hay diferencias considerables entre los países, las obligaciones de lealtad al país, servicio militar y trabajo duro también son apoyadas por el estudiante promedio. Las acciones participativas convencionales tales como comprometerse en la discusión política y afiliarse a un partido político generalmente son relativamente poco apoyadas como importantes para los ciudadanos adultos.

En el caso del voto, podemos examinar las opiniones de los estudiantes y las opiniones de los profesores sobre la medida en que este tópico se discute en las escuelas. Los profesores dentro de un país tienden más a decir que enseñan sobre el voto, que los estudiantes a decir que aprenden sobre el voto en las escuelas (comparar la Tabla 7.1 con la Tabla E.5 en el Apéndice E). Esta diferencia entre los informes de los estudiantes y de los profesores sobre el voto como un foco curricular, es especialmente sorprendente en la República Checa, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Alemania, Hungría, Noruega y Suecia. En estos países hay una diferencia de más de 30 por ciento entre la proporción de profesores que dicen que los estudiantes tienen la oportunidad de aprender sobre el voto, y la proporción más baja de estudiantes que informan que perciben que han tenido tal oportunidad. Los estu-

diantes respondientes de siete de estos ocho países (excepto Hungría) también tienen calificaciones sobre los conceptos de la ciudadanía convencional que están significativamente por debajo de la media internacional. (Ver el Capítulo 4).

En contraste, hay algunos países donde los estudiantes consideran que votar y otras actividades de la ciudadanía convencional, son relativamente importantes: Bulgaria, Chile, Colombia, Chipre, Grecia, Italia, Lituania, Polonia, Portugal, Rumania, República Eslovaca y Estados Unidos (Tabla 10.1). Muchos de estos países han experimentado eventos políticos dramáticos durante varias décadas, y todos han hecho algunos esfuerzos recientes por destacar o mejorar la educación cívica.

Las responsabilidades de la ciudadanía relacionadas con la participación en grupos de movimiento social tienden a ser apoyadas. Los estudiantes de una amplia variedad de países apoyan estas actividades en conexión con grupos ambientales o de servicio a la comunidad. En estudios anteriores con frecuencia se asumió que las actividades convencionales formaban el nivel básico o mínimo de participación de la ciudadanía. A este grupo de actividades, el ciudadano especialmente interesado podría agregar la pertenencia y la acción relacionada con causas sociales. Los estudiantes de 14 años en este estudio parecen en cambio sentirse atraídos por los grupos de movimiento social y dar poco énfasis a las actividades participativas convencionales aparte de votar.

Aunque estas actividades participativas convencionales que los ciudadanos pueden elegir no son frecuentemente apoyadas, otros atributos tradicionalmente asociados con la ciudadanía, por ejemplo el patriotismo o la lealtad al país y la voluntad para servir en el ejército, se clasifican como importantes en muchos países.

Es más fácil comprender algunas de las diferencias en el compromiso cívico en los países, examinando las escalas. Hay *cuatro escalas de la encuesta que se refieren a la participación*, tres, a la participación en el sistema político y social y una a la participación en la escuela. Estas son (i) el concepto de ciudadanía que incluye la participación convencional, (ii) el concepto de ciudadanía que incluye la participación en el movimiento social, (iii) las actividades políticas esperadas como adulto, y (iv) la confianza en la efectividad de la participación en la escuela. La Tabla 10.1, columnas 4-7, sintetizan para cada país si cada una de estas cuatro calificaciones está significativamente por encima, no es diferente, o está por debajo de la media internacional. Cuatro de estas columnas (la ciudadanía convencional, la ciudadanía de movimiento social, las actividades políticas esperadas, y la confianza en la escuela) se relacionan con la participación activa.

En los siguientes países *tres o cuatro de estas escalas de participación están significativamente por encima de la media internacional*: Chile, Colombia, Chipre, Grecia, Polonia, Portugal, Rumania y Estados Unidos. Los jóvenes de estos países parecen más dispuestos que los de otros países a participar de varias maneras y en varios niveles del sistema social y político. Este grupo incluye a los dos países latinoamericanos, los países del sur de Europa (con excepción de Italia), dos países post-comunistas y Estados Unidos. Este grupo, donde el compromiso cívico es relativamente alto, incluye países que se desempeñan significativamente por encima de la media en la prueba de conocimiento (Chipre, Grecia, Polonia y Estados Unidos), y también países que se desempeñan significativamente por debajo de la media en la prueba de conocimiento (Chile, Colombia, Portugal y Rumania).

En los siguientes países tres o cuatro de las escalas de participación están significativamente por debajo de la media internacional: Australia, Bélgica

(francesa), República Checa, Dinamarca, Inglaterra, Finlandia, Alemania, Eslovenia, Suecia y Suiza. Obsérvese que este grupo, donde los estudiantes parecen menos comprometidos en un sentido cívico, incluye a todos los países del norte de Europa excepto Noruega, y dos de los países post-comunistas.

Estos países donde los estudiantes son relativamente bajos en participación cívica no tienen un nivel común de desempeño en la prueba de conocimiento; la República Checa y Finlandia tienen calificaciones altas en conocimiento, mientras que Bélgica (francesa) tiene calificación baja. Los otros tres países del grupo tienen calificaciones de conocimiento cerca de la media internacional.

Ya podemos ver que ninguna medida de ciudadanía puede por sí sola representar adecuadamente la complejidad del desempeño y el comportamiento de los estudiantes en estos 28 países. Ciertamente, las calificaciones de conocimiento solas no cuentan la historia completa, como tampoco lo hacen la participación actual ni la proyectada. Además, los países post-comunistas que hace una década podrían haber esperado tener calificaciones similares en este estudio, muestran patrones de desempeño completamente diversos en conocimiento y compromiso cívicos. La historia anterior de democracia, la organización del sistema comunista, la manera como tuvo lugar la transición, las condiciones económicas recientes, y las iniciativas hacia la reforma de la educación cívica, se deben examinar si se quiere entender estos patrones. Estos hallazgos sugieren la importancia de múltiples indicadores de éxito en la educación cívica y de múltiples rutas para mejorarla.

Actitudes cívicas

La escala de actitudes incluida en el estudio fue variada —sentimiento racional positivo, confianza en las instituciones relacionadas con el gobierno, apoyo a los derechos de los inmigrantes y apoyo a los derechos políticos de las mujeres. Hay semejanzas sustanciales entre los resultados de estos estudiantes de 14 años y los resultados de las muestras de adultos evaluadas en la década pasada utilizando medidas similares. Por ejemplo, la confianza en los partidos políticos es más baja que la confianza en instituciones como el parlamento nacional, y sustancialmente menor que la confianza en las cortes y en la policía (Capítulo 5). Para poner otro ejemplo de semejanza entre los adultos y los jóvenes, la confianza en las instituciones relacionadas con el gobierno está por debajo de la media internacional en países con historias cortas de democracia, especialmente en los países post-comunistas. Estos jóvenes ya parecen, en muchos aspectos, ser miembros de las culturas políticas de sus países.

La confianza en los medios también es relativamente baja en la mayoría de los países que están en el proceso de consolidar la democracia. Hay patrones interesantes de confianza diferenciada cuando la televisión, la radio y los periódicos se consideran separadamente. Por ejemplo, los estudiantes de 14 años de todos los países, excepto Estados Unidos (Capítulo 5), confían en la televisión y en la radio tanto o más que en los periódicos como fuentes de noticias.

Sin embargo, los países donde la confianza en las instituciones relacionadas con el gobierno es baja, tienden a mantener actitudes relativamente positivas sobre la nación (Capítulo 5 y Tabla 10.1). Solamente Estonia y Latvia están significativamente por debajo de la media internacional tanto en confianza en las instituciones relacionadas con el gobierno como en actitudes positivas

hacia la nación. Parece haber una reserva de apoyo a la nación o a las instituciones relacionadas con el gobierno, entre los jóvenes de la gran mayoría de estos países.

Los conceptos de las responsabilidades propias del gobierno también muestran una semejanza sustancial con los resultados de los estudios de adultos. Por ejemplo, hay un alto nivel de apoyo a las responsabilidades del gobierno en asuntos relacionados con la sociedad como proporcionar educación, y un nivel un poco más bajo de apoyo a que el gobierno asuma ciertas responsabilidades relacionadas con la economía. Los respondientes de Australia, Bélgica (francesa), Dinamarca, Alemania, Grecia, Hong Kong, Noruega, Suiza y Estados Unidos son los que menos tienden a creer que es apropiado que el gobierno intervenga en asuntos económicos como reducir la disparidad en el ingreso, garantizar el trabajo y controlar los precios (Capítulo 4 y Tabla 10.1). Los jóvenes pueden estar reflejando el apoyo al mercado libre que es parte de la cultura política de los adultos de su país.

En el área de apoyo a los derechos políticos y oportunidades para los inmigrantes y para las mujeres, como lo muestra la Tabla 10.1, hay calificaciones relativamente bajas en varios países que enfrentan dificultades económicas. Las calificaciones en ambas escalas están por debajo de la media internacional en Bulgaria, Estonia, Hungría, Latvia, Lituania y República Eslovaca (Capítulo 5). Es importante, sin embargo, que el promedio de estudiantes de 14 años, aún en estos países, tienden más a tener una actitud positiva que negativa hacia los derechos tanto de los inmigrantes como de las mujeres. Hay diferencias de género en estas escalas que son más sustanciales que para cualquiera otra medida en el instrumento; las mujeres tienen actitudes más positivas.

Los grupos específicos que experimentan discriminación son diferentes en las naciones (inmigrantes en muchos países, pero también grupos raciales, lingüísticos y religiosos, entre otros). Hay una base menos ambigua para examinar las actitudes hacia los grupos que experimentan discriminación dentro de una nación o un pequeño grupo de naciones que a nivel internacional, por lo cual es indicado profundizar en el análisis.

RAZONES PARA EL OPTIMISMO Y PARA EL PESIMISMO EN LA EDUCACIÓN CÍVICA

Hay aspectos tanto positivos como negativos del conocimiento, las habilidades, los conceptos, las actitudes y las actividades cívicas de los adolescentes estudiados justo antes de la terminación de la década de los 90.

En el lado positivo, los estudiantes de algunos países se desempeñan bien cuando se les pide que demuestren su comprensión de las ideas y principios fundamentales de la democracia. Sin embargo, si uno se mueve más allá de lo básico, la comprensión parece ser superficial. Grandes números de jóvenes, especialmente de algunos países, no logran aún esta comprensión. Entre los vacíos más significativos están aquellos que tienen que ver con la comprensión de las posiciones políticas de los candidatos potenciales en las elecciones.

También en el lado positivo, los estudiantes de algunos países que recientemente han experimentado transiciones importantes después de décadas de gobierno no-democrático, se clasifican en el grupo superior en la prueba de conocimiento. Los altos niveles de alfabetismo, las culturas políticas racionales que evolucionaron de manera visible hacia el apoyo a las instituciones democráticas y los esfuerzos por reformar los currículos y capacitar a los profesores, pueden estar entre las razones.

Sin embargo, no hay una explicación simple y precisa para los países cuyos estudiantes aparecen en el grupo de altas calificaciones. Algunos países de los grupos con calificaciones medias y bajas, recientemente han reconocido deficiencias en la educación cívica y han instaurado programas de reforma. Estas nuevas iniciativas no tuvieron efecto a tiempo para que pudieran reflejarse en el desempeño de los estudiantes en 1999, pero los resultados IEA pueden servir como puntos de referencia para evaluaciones futuras de los programas en estos países.

Además, en el lado optimista, este estudio muestra que el conocimiento de los contenidos y las habilidades para interpretar la información política son valiosos en sí mismos y se asocian positivamente con la evaluación de la probabilidad de que los jóvenes voten cuando sean adultos. Sin embargo, el contexto en el que este conocimiento se imparte, es importante. Un clima en el aula en el cual el estudiante se sienta libre para discutir opiniones y puntos de vista diferentes, se asocia tanto con calificaciones de conocimiento más altas, como con la intención de votar, en la mayoría de los países. Este hallazgo sobre el valor de estimular la discusión libre en el aula ha sido replicado del Estudio de Educación Cívica IEA 1971 en un conjunto de países mucho más diverso.

Los profesores informan que la recitación, los textos y las guías de trabajo diseñadas para transmitir conocimiento, todavía constituyen el modo predominante de instrucción. En contraste, la visión de los profesores sobre la educación cívica se centra en que el estudiante discuta y sea crítico frente a la información. Ellos prefieren la preparación en la materia, mejores materiales y más tiempo de instrucción, para cerrar la brecha.

El compromiso cívico también muestra un patrón diferenciado. Los estudiantes a través de los países demuestran aceptación del imperio de la ley, en la importancia que asignan a la obligación del ciudadano de acatar la ley. Los jóvenes de algunos países parecen listos a aprovechar los distintos caminos para la participación —actividades convencionales en el sistema político, grupos de movimiento social en la comunidad y la unión con otros para resolver los problemas en la escuela. Sin embargo, la posición más pesimista revela en algunos países, una marcada falta de inclinación hacia esta participación y la falta de la infraestructura necesaria para el compromiso.

Volviendo al punto de vista positivo, vemos que la mayoría de los estudiantes expresan una disposición a votar (especialmente cuando las escuelas acentúan su importancia y cuando ellos conocen sobre los tópicos relacionados con la educación cívica). Sin embargo, en la mayoría de los países, las opiniones de los jóvenes sobre los partidos políticos son relativamente negativas. En vez de profesar lealtad a los partidos y a lo que muchos perciben como organizaciones políticas jerárquicas regidas por una generación mayor, ellos en cambio, están gravitando en los movimientos sociales como las arenas en las cuales se puede manifestar la buena ciudadanía. Por ejemplo, muchos están dispuestos a unirse a grupos voluntarios para recolectar dinero o a asistir a los necesitados en sus comunidades.

Las organizaciones ambientales también son populares en algunos países. Los jóvenes pueden rechazar ciertos tipos de organizaciones políticas convencionales, especialmente las que no les proporcionan un sentido de retroalimentación relativamente inmediato. Otras investigaciones también sugieren que los jóvenes desean participación particularizada cara a cara y no relaciones universales más distantes, en este caso, el gobierno o los partidos políticos. Es imposible, sin embargo, predecir las implicaciones para la

sociedad a largo plazo, si hay una disminución en la participación convencional.

Cuando examinamos qué hace la diferencia entre las calificaciones de los estudiantes dentro de un país, es claro que dotar a los jóvenes del conocimiento de los principios democráticos básicos y de las habilidades para interpretar la comunicación política, puede ser importante para aumentar su expectativa de votar. Las organizaciones escolares como los consejos y los parlamentos, parecen jugar un papel pequeño pero positivo en la preparación de los estudiantes para las responsabilidades de la ciudadanía adulta. En algunos países, los jóvenes parecen listos a acoger las nuevas oportunidades de participación que se les ofrecen. Al contrario, en algunos países, la infraestructura para esta clase de participación parece faltar. La Fase 1 del estudio sugirió que aunque se apoya ampliamente una visión del aprendizaje centrado en habilidades y la participación en el gobierno de la escuela, el movimiento concreto en esta dirección se ve como ambivalente. Con frecuencia se expresa la idea de que las escuelas deben ser modelos de democracia, pero es difícil ponerla en práctica.

Los jóvenes son consumidores frecuentes de los medios electrónicos. Los estudiantes de 14 años que ven más noticias en televisión saben más sobre asuntos cívicos y tienden más a decir que votarán cuando sean adultos. Aunque probablemente la lectura de los periódicos también es una influencia positiva, estos jóvenes informan que se inclinan más a ver o escuchar las noticias que a leer los periódicos. En la mayoría de los países, también informan mayor confianza en las noticias de la televisión que en lo que aparece en los periódicos. En el lado pesimista, solamente un poco más de la mitad de los estudiantes ponen mucha confianza en las fuentes de los medios, y muchos no se interesan en las noticias políticas.

El apoyo a las oportunidades para los inmigrantes y a los derechos políticos de las mujeres está extendido, especialmente entre las niñas. En todos los países, sin embargo, un pequeño número de jóvenes restringiría las oportunidades para los inmigrantes y para las mujeres.

Una cantidad moderada de confianza en las instituciones gubernamentales se reconoce ampliamente como un factor importante de apoyo a la democracia. Los jóvenes de los países que recientemente han experimentado transiciones políticas expresan bajos niveles de confianza, pero en la mayoría, hay una reserva de apoyo en forma de sentimientos positivos hacia la nación.

Las diferencias de género parecen menos grandes que las encontradas en estudios anteriores. En algunos países, cuando se controlan otros factores, los niños saben un poco más sobre los tópicos relacionados con la cívica, y las niñas tienden más a esperar que votarán. Sigue existiendo una diferencia sustancial de género en el apoyo a los derechos de las mujeres. En un gran número de países, las niñas tienden más que los niños, a apoyar la participación en el movimiento social como importante para los ciudadanos adultos y están más dispuestas a recolectar dinero para obras de caridad. Los niños tienen actitudes nacionales más positivas en varios países, y tienden más a participar en actividades de protesta que serían ilegales en muchos países. También son significativas las diferencias en el conocimiento y el compromiso, asociadas con los antecedentes educativos en el hogar y con la educación esperada.

Otro hallazgo positivo del presente estudio es que los profesores sienten que la educación cívica en este nivel de edad es valiosa tanto para el desarrollo de los estudiantes como para el de sus países. Ellos dan una imagen más positiva de este proceso que la ofrecida por los expertos que se entrevista-

ron durante la Fase 1 del estudio. Los tópicos relevantes a la cívica generalmente se integran a los cursos de historia o se enseñan como parte de las ciencias sociales o de los estudios sociales. No hay un sentimiento extendido por la educación cívica como materia separada, pero tampoco es popular un enfoque totalmente inter-curricular sin anclas en ninguna materia. Los profesores son sensibles al currículo oficial, a los materiales y a las autoridades, pero también encuentran sus propios materiales y negocian con sus estudiantes sobre lo que es importante aprender. En el lado negativo, en muchos países se considera que faltan buenos materiales, capacitación en la materia para los profesores, y suficiente tiempo para la instrucción.

La educación cívica a través de estos 28 países tiene muchas facetas, entre ellas, el conocimiento del contenido cívico, las habilidades para entender la comunicación política, el compromiso cívico de varios tipos, y las actitudes de confianza y tolerancia. El estudiante promedio en la mayoría de los países tiene una base de conocimiento y actitudes positivas sobre la cual se puede construir. No hay un solo enfoque ni dentro ni fuera de las escuelas, que tienda a incrementar todas estas facetas de la ciudadanía. El enfoque didáctico de la instrucción, la discusión de problemas en el aula, la participación de los estudiantes en consejos escolares u otras organizaciones, la educación sobre los medios, o los proyectos con base en la comunidad, pueden aumentar un resultado sin influenciar (o aún a costa de) los demás. Sin embargo, la escuela es un centro valioso para un número significativo de estas actividades; un indicador en este sentido es la medida en que los factores escolares predicen el conocimiento y el compromiso cívicos. Nuestra esperanza es que cada país de manera individual examine las posiciones de sus propios estudiantes en relación con las varias dimensiones identificadas en este estudio, profundice en el análisis e involucre a los diseñadores de políticas, a los educadores y al público en general, en un diálogo sobre las formas en que el currículo, la capacitación de los profesores y la participa-

ción de la comunidad pueden preparar mejor a los jóvenes para la ciudadanía.

Gráficos Capítulo Diez

Tabla 10.1

Conocimiento cívico, compromiso cívico y actitudes cívicas a través de los países

País	Conocimiento Cívico			Compromiso Cívico				Actitudes Cívicas y otros Conceptos						Clima Abierto a la Discusión en el Aula
	Conocimiento de Contenidos (subescala)	Habilidades Interpretativas (subescala)	Conocimiento Cívico Total	Ciudadanía Convencional	Ciudadanía de Movimiento Social	Participación Esperada en Actividades políticas	Confianza en la Participación en la Escuela	Responsabilidades del Gobierno Relacionadas con la Economía	Responsabilidades del gobierno Relacionadas con la Sociedad	Actitudes Positivas hacia los Inmigrantes	Actitudes Positivas hacia la Nación Propia	Confianza en las Instituciones Relacionadas con el Gobierno	Apoyo a los Derechos Políticos de las Mujeres	
Australia		▲			▼	▼		▼				▲	▲	
Bélgica (Francesa)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		▼			▼
Bulgaria		▼		▲				▲		▼		▼	▼	▼
Chile	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲		▲	▲	▲		▼	▲
Colombia	▼	▼	▼	▲	▲	▲			▼	▲	▲			▲
Chipre	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		▲	▲	▲	▲	▲
República Checa	▲		▲	▼	▼	▼	▼				▲	▼		▼
Dinamarca				▼	▼	▼	▲	▼	▼	▼	▼	▲	▲	
Inglaterra	▼	▲		▼	▼	▼			▲	▼	▼		▲	
Estonia	▼	▼	▼	▼	▼				▼	▼	▼	▼	▼	▼
Finlandia	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲	▲		▲		▲	
Alemania				▼		▼	▼	▼	▼	▼	▼		▲	▲
Grecia	▲	▲	▲	▲	▲		▲	▼	▲	▲	▲	▲		▲
Hong Kong (SAR)	▲	▲	▲		▼	▲	▼	▼	▼	▲	▼		▼	▼
Hungría	▲					▼	▼	▲	▼	▼			▼	▼
Italia	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▲	▲	▼	▼			▲
Latvia	▼	▼	▼		▼	▲	▼		▼	▼	▼	▼	▼	▼
Lituania	▼	▼	▼	▲	▲	▼		▲	▼	▼		▼	▼	▼
Noruega	▲	▲	▲	▼	▲	▼	▲	▼		▲		▲	▲	▲
Polonia	▲	▲	▲	▲		▲	▲	▲	▲	▲	▲			▲

Portugal	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼
Rumania	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲					▼	▼
Federación Rusa		▼		▼			▼	▲				▼	▼	
República Eslovaca	▲	▲	▲	▲	▲	▼		▲	▲	▼	▲	▲	▼	
Eslovenia	▲			▼	▼		▼			▼		▼		▼
Suecia	▼	▲		▼	▼	▼	▲	▲		▲	▼		▲	▲
Suiza	▼			▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲
Estados Unidos		▲	▲	▲	▲	▲		▼		▲		▲	▲	▲

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

▲ Media del país significativamente más alta que la media internacional.

▼ Media del país significativamente más baja que la media internacional.

APÉNDICE A

Figura A.1a

Ejemplo de Item: ¿Cuál de los siguientes es un hecho?

País	Respuestas correctas (en %)	Ejemplo 1 (Item # 38) Tipo 2: Habilidades para la interpretación
Australia	58 (1.5)	<p>Tres de estos enunciados son opiniones y uno es un hecho. ¿Cuál de los siguientes es un HECHO [el enunciado factual]?</p> <p>A. Las personas con ingresos muy bajos no deben pagar impuestos.</p> <p>B. En muchos países la gente rica paga impuestos más altos que la gente pobre.*</p> <p>C. Es justo que algunos ciudadanos paguen impuestos más altos que otros.</p> <p>D. Las donaciones para obras de caridad son la mejor manera de reducir las diferencias entre ricos y pobres.</p>
Bélgica francesa	42 (1.5)	
Bulgaria	44 (2.5)	
Chile	26 (1.1)	
Colombia	26 (1.6)	
Chipre	63 (1.3)	
Rep. Checa	46 (1.6)	
Dinamarca	54 (1.0)	
Inglaterra	54 (1.1)	
Estonia	46 (1.2)	
Finlandia	68 (1.0)	
Alemania	53 (1.5)	
Grecia	53 (1.3)	
Hong Kong	57 (1.6)	
Hungría	48 (1.4)	
Italia	55 (1.4)	
Latvia	42 (1.5)	
Lituania	35 (1.6)	
Noruega	59 (1.2)	
Polonia	50 (3.2)	
Portugal	25 (1.6)	
Rumania	39 (2.4)	
Rusia	52 (2.4)	
República Eslovaca	44 (1.5)	
Eslovenia	44 (1.2)	
Suecia	54 (1.8)	
Suiza	56 (1.5)	
Estados Unidos	69 (1.6)	
Muestra interna.	49 (0.3)	

() Los errores estándar aparecen entre paréntesis.

* Respuesta correcta

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Figura A.1b

Ejemplo de Item: ¿Cuál es un ejemplo de discriminación en la igualdad de pago?

País	Respuestas correctas (en %)	Ejemplo 2 (Item # 26) Tipo 2: Habilidades para la interpretación
Australia	66 (1.4)	<p>Dos personas hacen el mismo trabajo pero a una se le paga menos que a la otra. El principio de igualdad se violaría si a la persona se le paga menos debido a ...</p> <p>A. menos calificaciones educativas. B. menos experiencia de trabajo. C. menos horas de trabajo. D. género [sexo].*</p>
Bélgica francesa	47 (1.6)	
Bulgaria	33 (2.4)	
Chile	31 (1.2)	
Colombia	32 (2.0)	
Chipre	56 (1.3)	
Rep. Checa	48 (1.6)	
Dinamarca	67 (1.2)	
Inglaterra	64 (1.1)	
Estonia	41 (1.3)	
Finlandia	75 (1.0)	
Alemania	51 (1.2)	
Grecia	49 (1.5)	
Hong Kong	65 (1.6)	
Hungría	56 (1.4)	
Italia	48 (1.4)	
Latvia	33 (1.8)	
Lituania	42 (1.5)	
Noruega	57 (1.3)	
Polonia	68 (2.3)	
Portugal	41 (1.4)	
Rumania	32 (1.9)	
Rusia	29 (2.4)	
República Eslovaca	29 (1.6)	
Eslovenia	46 (1.2)	
Suecia	68 (1.6)	
Suiza	57 (1.8)	
Estados Unidos	76 (1.6)	
Muestra interna.	50 (0.3)	

() Los errores estándar aparecen entre paréntesis.

* Respuesta correcta

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Figura A.1c

Ejemplo de Ítem: resultado si un gran editor compra muchos periódicos

País	Respuestas correctas (en %)	Ejemplo 4 (Ítem # 18) Tipo 2: Conocimiento de contenido
Australia	59 (1.4)	<p>¿Cuál de los siguientes es más probable que suceda si un gran editor compra muchos de los periódicos [más pequeños] de un país?</p> <p>A. Es más probable que haya censura del gobierno a las noticias.</p> <p>B. Se presentará menos diversidad de opiniones.*</p> <p>C. El precio de los periódicos del país bajará.</p> <p>D. Se reducirá la cantidad de propaganda en los periódicos.</p>
Bélgica francesa	50 (1.6)	
Bulgaria	55 (1.6)	
Chile	40 (1.1)	
Colombia	49 (2.1)	
Chipre	71 (1.0)	
Rep. Checa	51 (1.4)	
Dinamarca	70 (0.9)	
Inglaterra	49 (1.3)	
Estonia	61 (1.0)	
Finlandia	48 (1.2)	
Alemania	62 (1.1)	
Grecia	71 (1.1)	
Hong Kong	70 (1.3)	
Hungría	54 (1.2)	
Italia	44 (1.2)	
Latvia	57 (1.6)	
Lituania	65 (1.1)	
Noruega	65 (0.8)	
Polonia	78 (1.5)	
Portugal	34 (1.0)	
Rumanía	39 (1.9)	
Rusia	66 (1.9)	
República Eslovaca	61 (1.3)	
Eslovenia	55 (1.2)	
Suecia	69 (1.0)	
Suiza	56 (1.2)	
Estados Unidos	59 (1.6)	
Muestra interna.	57 (0.3)	

() Los errores estándar aparecen entre paréntesis.

* Respuesta correcta

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Tabla A.1

Contenido del dominio, categorías y pequeño título para los ítems en el test final

I A: Democracia y las características definitorias

Categoría contenida en el dominio	Item #	Pequeño título para los ítems	Respuestas Correctas (en %)	Parámetro del Item
Identificar las características definitorias de la democracia	12	..quiénes deben gobernar en una democracia (también IEA 1971)	71	88
	19	..característica necesaria de un gobierno democrático	65	96
Identificar gobierno limitado e ilimitado, regímenes democráticos	17	..qué hace a un gobierno no democrático	53	106
Evaluar las fortalezas y debilidades de los sistemas democráticos	14	..mensaje principal de una caricatura acerca de la democracia	61	100
Identificar incentivos para participar en la forma de factores debilitadores de la democracia	9	..más sería amenaza a la democracia	72	90
Identificar problemas en las transiciones de gobiernos no democráticos a democráticos	29	..más convincente acción para promover la democracia	54	106

Tabla A.1 (continuación)

I B: Instituciones y practicas en democracia

Categoría contenida en el dominio	Item #	Pequeño título para los ítems	Respuestas correctas (en %)	Parámetro del Item
Identificar características y funciones de las elecciones y los partidos	11	..función de tener más de un partido político	75	88
	22	..función de las elecciones periódicas (también IEA 1971)	42	113
Identificar los requisitos de candidatos para posiciones y decisiones durante elecciones	23	..cuál partido distribuyó el folleto político	65	97
	24	..qué piensan los distribuidores del folleto acerca de los impuestos	71	91
	25	..cuál política prefieren los distribuidores del folleto	58	100
Identificar una actitud crítica saludable hacia funcionarios y su responsabilidad	30	..ejemplo de corrupción en el congreso nacional	66	96
	33	..mensaje principal de una caricatura acerca de un líder político	77	84
Identificar las características básicas del parlamento, el sistema judicial, la ley, la policía	2	..un informe exacto acerca de las leyes	78	84
	13	..principal tarea del congreso nacional	67	94
Identificar disposiciones de la constitución	28	..qué contienen las constituciones de los países	62	99
Conocer asuntos básicos económicos y sus implicaciones políticas	27	..características esenciales de la economía de mercado	47	110
	38	..un hecho (no una opinión) acerca de los impuestos	49	109

Tabla A.1 (continuación)

I C: Ciudadanía: derechos y deberes

Categoría contenida en el dominio	Item #	Pequeño título para los ítems	Respuestas correctas (en %)	Parámetro del Item
Identificar los derechos generales, requisitos, y obligaciones de los ciudadanos en las democracias	3	..un derecho político	78	85
Identificar los derechos ciudadanos a la participación y expresión crítica y sus límites	10	..actividad ilegal de una organización política	59	101
	15	..violación de las libertades civiles en una democracia (también IEA 1971)	53	107
Identificar las obligaciones y los deberes cívicos de los ciudadanos en una democracia	1	..rol del ciudadano en un país democrático	79	83
Conocimiento del rol de los medios de comunicación en una democracia	4	..cuál derecho de un reportero fue violado	70	92
	18	..resulta si una gran editorial compra muchos periódicos	57	103
Identificar el entramado de las diferencias de opinión política	7	..por qué son importantes las organizaciones en una democracia	69	93
	34	..punto principal de un artículo acerca del cierre de una fábrica	35	121
Identificar los derechos humanos definidos en documentos internacionales	6	..propósito de la Declaración Universal de los Derechos Humanos	77	86
	20	..qué hay en la Convención de Derechos del Niño	77	84
Identificar derechos en la esfera económica	8	..objetivos de los sindicatos	64	98
Demostrar conciencia de las contradicciones	35	..objeciones económicas al cierre de una fábrica	67	93

Tabla A.1 (continuación)**II A: Identidad Nacional**

Categoría contenida en el dominio	Item #	Pequeño título para los ítems	Respuestas correctas (en %)	Parámetro del Item
Reconocer el sentido de identidad colectiva	32	..una opinión (no un hecho) acerca de banderas	66	95
Reconocer que cada nación tiene eventos en su historia de los cuales no estar orgulloso	36	..mensaje principal de una caricatura acerca de los textos de historia	58	102

Tabla A.1 (continuación)**II B: Relaciones Internacionales**

Categoría contenida en el dominio	Item #	Pequeño título para los ítems	Respuestas correctas (en %)	Parámetro del Item
Reconocer asuntos económicos internacionales y organizaciones (además de las intergubernamentales) activas en el trato con materias con implicaciones económicas	21	..quiénes poseen negocios multinacionales	47	110
	31	..una opinión (no un hecho) acerca del medio ambiente	53	106
Reconocer organizaciones intergubernamentales importantes	16	..propósito principal de las Naciones Unidas (también IEA 1971)	85	77

Tabla A.1 (continuación)

III A: Cohesión social y diversidad

Categoría contenida en el dominio	Item #	Pequeño título para los ítems	Respuestas correctas (en %)	Parámetro del ítem
Reconocer grupos sujeto de discriminación	5	..un ejemplo de discriminación en el empleo	65	97
	26	..un ejemplo de discriminación en la igualdad de remuneración	50	108
	37	..un hecho (no una opinión) acerca de las mujeres y la política	72	89

APÉNDICE B

Mapas de ítem por calificación y porcentajes internacionales de los ítems

Esta sección contiene información adicional sobre las escalas presentadas en los Capítulos 4 a 7. El mapa de ítem por calificación relaciona las calificaciones de las escalas con las respuestas a los ítems; las tablas con las frecuencias internacionales de los ítems muestran cómo respondieron los estudiantes de los países participantes los ítems de las escalas. Hemos establecido escalas para los ítems de actitudes usando el 'Modelo de Crédito Parcial' IRT (Teoría de Respuesta a Ítems). Luego transformamos los parámetros de personas resultantes (logits) para las dimensiones latentes a las escalas internacionales con una media de 10 y una desviación estándar de 2 a través de los países (igualmente pesados). Las calificaciones de las escalas se deben ver siempre como relativas a la media internacional, y en sí mismas no revelan ningún significado sustancial en relación con las categorías de respuesta a los ítems.

En general, los ítems difieren de acuerdo con el alcance del apoyo a lo largo de la dimensión latente. Por ejemplo, en una medida de altruismo, los respondientes probablemente estarán más dispuestos a estar de acuerdo con 'donar pequeñas cantidades de dinero' que con 'dedicar tiempo después del trabajo al servicio de la comunidad'. Ambos ítems pueden medir la misma dimensión, pero los respondientes generalmente puntuarán más alto en la dimensión latente cuando estén de acuerdo con el segundo ítem.

Para ilustrar el significado de estas calificaciones internacionales para cada escala, hemos incluido el llamado 'Mapa de Ítem por Calificación'. Desde el

parámetro de los ítems del modelo Rasch es posible determinar qué respuesta se puede esperar para cada ítem dada una cierta calificación de escala. La Figura B.1 muestra cómo se debe interpretar el Mapa de Ítem por Calificación.

Las líneas verticales indican para cada una de las calificaciones de la escala en la parte superior de la figura, qué respuesta es más probable que un estudiante dé. Por ejemplo, si un respondiente tiene una calificación de 10 en este ejemplo, es probable que él o ella esté de acuerdo con los ítems 1 y 2 pero en desacuerdo con el ítem 3. De igual manera, un respondiente con una calificación de escala de 8, probablemente estará en desacuerdo con los ítems 1 y 2 y completamente en desacuerdo con el ítem 3, mientras que un respondiente con una calificación de escala de 12, probablemente estará completamente de acuerdo con los ítems 1 y 2 y de acuerdo con el ítem 3.

Además de proporcionar los mapas de Ítem por Calificación, también presentamos el porcentaje internacional para cada ítem de la escala. Estos porcentajes se basan en muestras igualmente medidas para todos los 28 países participantes e incluyen solamente respuestas válidas. Los porcentajes internacionales permiten al lector ver el nivel promedio de apoyo a cada uno de los ítems de la escala. La Figura B.1 muestra un ejemplo ficticio, y consecuentemente no contiene porcentajes.

APENDICE C

Tabla C.1

Coefficientes de Confiabilidad Alfa de Cronbach para todas las escalas

Nombre de la Escala	Alfa	Número de ítems de la escala
	.88	38
Subescala de Conocimiento Cívico	.84	25
Habilidades para Interpretar la Comunicación Política	.76	13
Ciudadanía Convencional	.67	6
Ciudadanía de Movimiento Social	.63	4
Responsabilidades del Gobierno relacionadas con la Economía	.55	5
Responsabilidades del Gobierno Relacionadas con la Sociedad	.70	7
Confianza en las Instituciones relacionadas con el Gobierno	.78	6
Actitudes Positivas hacia la Nación Propia	.68	4
Apoyo a los Derechos Políticos y Económicos de las Mujeres	.79	6
Actitudes positivas hacia los inmigrantes	.82	5
Confianza en la participación en la escuela	.69	4
Participación esperada en actividades políticas	.73	3
Clima abierto a las discusiones en el aula	.76	6

Coefficientes computados para la Muestra de Calibración de 500 estudiantes por país.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Tabla C.2

Coeficientes de confiabilidad Alfa de Cronbach dentro de los países - subescalas de conocimiento cívico y prueba general

País	Conocimiento de Contenidos	Habilidades para Interpretar la Comunicación Política	Total Conocimiento Cívico
Australia	.85	.80	.90
Bélgica (Francesa)	.82	.76	.88
Bulgaria	.85	.73	.89
Chile	.80	.77	.87
Colombia	.79	.74	.86
Chipre	.81	.73	.87
República Checa	.83	.71	.88
Dinamarca	.86	.78	.90
Inglaterra	.83	.77	.88
Estonia	.79	.71	.86
Finlandia	.83	.72	.88
Alemania	.84	.74	.89
Grecia	.84	.78	.89
Hong Kong (SAR)	.88	.81	.91
Hungría	.81	.74	.87
Italia	.83	.73	.88
Latvia	.82	.71	.87
Lituania	.82	.70	.87
Noruega	.86	.74	.90
Polonia	.86	.77	.90
Portugal	.81	.68	.86
Rumania	.83	.65	.87
Federación Rusa	.86	.79	.90
República Eslovaca	.79	.70	.86
Eslovenia	.82	.71	.87
Suecia	.84	.74	.89
Suiza	.82	.71	.87
Estados Unidos	.86	.81	.90
Mediana	.83	.74	.88
<i>Número de ítems</i>	<i>25</i>	<i>13</i>	<i>38</i>

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.*

APENDICE D

Tabla D.1

Desviaciones estándar de conocimiento cívico total

País	General		Mujeres		Hombres	
	Media	Desviación Estándar	Media	Desviación Estándar	Media	Desviación Estándar
Australia	102 (0.8)	20	103 (0.9)	18	101 (1.1)	22
Bélgica (Francesa)	95 (0.9)	18	97 (1.1)	17	93 (1.3)	19
Bulgaria	98 (1.3)	20	99 (1.5)	20	97 (1.2)	20
Chile	88 (0.8)	17	88 (0.8)	16	89 (0.8)	17
Colombia	86 (1.2)	15	87 (1.3)	15	86 (1.1)	16
Chipre*	108 (0.5)	19	108 (0.7)	19	108 (0.6)	20
República Checa	103 (0.8)	19	102 (0.8)	18	104 (1.0)	19
Dinamarca	100 (0.5)	21	99 (0.7)	20	102 (0.7)	22
Inglaterra	99 (0.7)	19	99 (0.8)	18	100 (1.0)	20
Estonia	94 (0.5)	16	95 (0.6)	16	93 (0.7)	17
Finlandia	109 (0.6)	21	110 (0.9)	19	108 (0.8)	22
Alemania	100 (0.5)	19	99 (0.6)	18	101 (0.7)	19
Grecia	108 (0.7)	21	109 (0.8)	21	107 (0.9)	22
Hong Kong (SAR)	107 (1.0)	23	108 (1.1)	21	106 (1.4)	24
Hungría	102 (0.7)	18	102 (0.7)	17	101 (0.8)	18
Italia	105 (0.7)	19	106 (0.9)	19	104 (1.1)	20
Latvia	92 (0.8)	17	93 (0.9)	17	90 (0.9)	16
Lituania	94 (0.7)	17	95 (0.8)	16	92 (0.8)	17
Noruega	103 (0.4)	20	103 (0.6)	19	103 (0.7)	22
Polonia	111 (1.7)	22	112 (2.2)	22	109 (1.5)	23
Portugal	96 (0.7)	17	96 (0.8)	16	97 (0.9)	17
Rumania	92 (0.7)	17	92 (1.0)	17	91 (0.9)	16
Federación Rusa	100 (1.3)	21	99 (1.2)	20	100 (1.7)	22
República Eslovaca	105 (0.7)	17	105 (0.8)	17	105 (0.9)	17
Eslovenia	101 (0.4)	18	102 (0.6)	17	99 (0.6)	18
Suecia	99 (0.7)	20	100 (0.8)	18	99 (1.1)	21
Suiza	98 (0.8)	17	97 (0.8)	16	100 (0.9)	18
USA	106 (1.0)	22	107 (1.2)	21	106 (1.3)	24

() Los errores estándar aparecen entre paréntesis.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población Estándar de 14 años evaluada en 1999.

APENDICE E

Tabla E.1

Percepción de los profesores sobre oportunidades de aprendizaje de los estudiantes (porcentaje de estudiantes)

Porcentaje de Estudiantes cuyos Profesores Perciben 'Considerable' o 'Mucha' Oportunidad para Aprender Sobre...											
País	Historia Nacional	Constitución y Sistema Político					Derechos Humanos y de los Ciudadanos				
		Constitución Nacional	Democracia	Sistemas Electorales	Sistemas Políticos	Sistema Judicial	Derechos de los Ciudadanos	Derechos Humanos	Igualdad de Oportunidades	Diferencias Culturales	
Australia	70 (3.8)	18 (3.2)	28 (3.7)	32 (3.7)	21 (3.3)	22 (3.2)	43 (3.5)	38 (3.6)	42 (3.9)	50 (3.8)	
Bélgica (francesa)	31 (5.0)	3 (1.7)	18 (3.9)	8 (2.9)	13 (3.5)	7 (2.8)	30 (5.2)	40 (5.3)	26 (5.0)	26 (5.0)	
Bulgaria	88 (1.8)	33 (3.2)	26 (3.2)	23 (2.8)	34 (4.1)	12 (2.4)	40 (3.6)	45 (4.9)	n.a. (n.a.)	n.a. (n.a.)	
Chile	84 (3.4)	35 (3.6)	32 (3.4)	32 (3.8)	25 (3.2)	22 (3.1)	58 (4.1)	56 (4.0)	63 (3.4)	63 (3.4)	
Chipre	80 (2.7)	24 (2.6)	26 (3.4)	28 (2.6)	26 (2.7)	12 (1.7)	58 (3.4)	74 (2.8)	57 (3.5)	57 (3.5)	
República Checa	84 (2.5)	68 (3.6)	51 (4.2)	60 (4.5)	45 (4.5)	35 (4.1)	89 (2.5)	91 (2.1)	57 (3.7)	61 (3.5)	
Dinamarca	91 (1.8)	79 (2.5)	77 (3.0)	63 (2.7)	80 (2.6)	70 (2.6)	84 (2.3)	89 (1.8)	85 (2.1)	84 (2.3)	
Inglaterra	82 (2.1)	22 (2.6)	25 (2.7)	22 (2.6)	36 (2.8)	19 (2.7)	43 (3.0)	50 (3.1)	64 (2.5)	64 (2.5)	
Estonia	83 (3.3)	29 (3.8)	21 (3.4)	24 (3.5)	21 (3.2)	18 (2.9)	46 (3.9)	47 (4.1)	32 (3.9)	32 (3.9)	
Finlandia	91 (2.7)	11 (2.9)	36 (4.3)	16 (3.2)	35 (4.0)	12 (2.4)	17 (3.2)	36 (4.1)	21 (3.5)	21 (3.5)	
Alemania	56 (4.9)	26 (3.9)	18 (3.5)	43 (3.9)	30 (4.0)	23 (3.1)	48 (4.4)	50 (4.3)	44 (5.0)	44 (5.0)	
Grecia	91 (2.0)	31 (3.6)	27 (3.2)	21 (2.9)	27 (3.3)	10 (2.0)	60 (3.4)	61 (3.4)	55 (3.3)	32 (3.2)	
Hong Kong (SAR)	51 (2.3)	10 (1.7)	13 (1.7)	36 (2.4)	11 (1.8)	29 (2.5)	59 (2.3)	40 (2.4)	35 (2.4)	35 (2.4)	
Hungría	77 (3.9)	40 (4.1)	30 (4.1)	36 (3.8)	41 (4.3)	24 (3.8)	44 (4.0)	37 (3.8)	33 (3.8)	30 (4.1)	
Italia	71 (3.1)	51 (3.4)	42 (3.5)	22 (2.7)	28 (3.0)	18 (2.5)	66 (2.8)	69 (3.1)	46 (3.5)	46 (3.5)	

Latvia	81 (3.0)	20 (2.6)	37 (3.3)	18 (2.3)	25 (2.9)	5 (1.5)	44 (3.7)	40 (3.6)	31 (2.9)	31 (2.9)
Lituania	78 (3.0)	20 (2.4)	15 (2.5)	13 (2.8)	16 (3.1)	12 (2.2)	48 (3.3)	48 (3.4)	26 (3.1)	26 (2.9)
Noruega	92 (1.9)	72 (3.1)	47 (3.1)	65 (3.3)	64 (3.2)	59 (3.3)	60 (3.7)	88 (2.2)	87 (2.2)	78 (3.1)
Polonia	96 (1.4)	88 (2.1)	61 (3.5)	74 (3.3)	59 (4.6)	54 (4.4)	88 (2.4)	87 (2.4)	65 (4.0)	65 (4.0)
Portugal	72 (2.4)	23 (1.7)	34 (2.7)	17 (2.0)	38 (2.6)	6 (1.3)	47 (2.6)	52 (2.5)	38 (2.9)	43 (2.6)
Rumania	91 (1.9)	54 (3.6)	34 (3.2)	30 (3.7)	24 (2.6)	16 (2.3)	61 (3.3)	55 (3.3)	32 (3.3)	32 (3.3)
Federación Rusa	93 (1.9)	87 (3.2)	74 (3.6)	62 (3.5)	63 (3.9)	58 (4.1)	94 (1.6)	92 (2.0)	60 (3.6)	60 (3.6)
República Eslovaca	62 (3.1)	96 (1.2)	87 (2.5)	80 (2.9)	58 (3.4)	59 (3.1)	98 (1.2)	95 (1.5)	74 (2.9)	74 (2.9)
Eslovenia	86 (1.9)	36 (2.9)	57 (2.8)	20 (2.4)	40 (2.8)	7 (1.6)	72 (2.8)	77 (2.1)	70 (2.6)	70 (2.6)
Suecia	87 (4.0)	86 (4.0)	87 (3.7)	87 (4.0)	81 (4.9)	98 (0.6)	96 (1.5)	92 (2.1)	83 (5.0)	83 (5.0)
Suiza	63 (4.8)	36 (3.9)	33 (4.2)	47 (4.8)	42 (3.8)	16 (2.4)	51 (4.8)	63 (4.3)	53 (4.0)	53 (4.8)

() Los errores estándar aparecen entre paréntesis. Los porcentajes se basan en respuestas válidas.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999

Tabla E.1 (continuación)

Percepción de los profesores sobre las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes (continuación)

Porcentaje de Estudiantes Cuyos Profesores Perciben 'Considerable' o 'Mucha' Oportunidad de Aprender Sobre...												
País	Organizaciones y Relaciones Internacionales			Economía y Bienestar			Medios		Otros			
	Organizaciones Internacionales	Problemas Internacionales	Migraciones	Temas Económicos	Bienestar Social	Gremios	Peligros de la Propaganda	Medios	Problemas Ambientales	Virtudes Cívicas		
Australia	16 (2.4)	28 (3.4)	33 (3.6)	20 (3.1)	24 (3.1)	12 (2.7)	30 (3.7)	54 (3.7)	68 (3.8)	34 (4.0)		
Bélgica (Francesa)	6 (1.7)	15 (3.7)	17 (3.4)	17 (4.3)	4 (1.9)	1 (0.8)	27 (5.0)	41 (5.7)	47 (4.8)	32 (5.2)		
Bulgaria	38 (5.4)	n.a. (n.a.)	n.a. (n.a.)	n.a. (n.a.)	n.a. (n.a.)	n.a. (n.a.)	n.a. (n.a.)	n.a. (n.a.)	n.a. (n.a.)	n.a. (n.a.)		
Chile	38 (3.5)	25 (3.4)	24 (3.0)	34 (3.7)	40 (4.1)	13 (2.8)	34 (3.1)	65 (3.5)	87 (2.3)	73 (3.2)		
Chipre	47 (3.0)	24 (2.8)	23 (2.6)	15 (2.0)	34 (3.3)	14 (1.9)	30 (2.9)	53 (3.3)	73 (2.4)	71 (3.0)		
República Checa	44 (4.3)	63 (3.6)	33 (3.6)	29 (3.3)	42 (4.0)	16 (2.9)	55 (4.3)	66 (3.4)	88 (2.2)	76 (3.1)		
Dinamarca	71 (3.1)	73 (2.8)	82 (2.6)	57 (3.1)	79 (2.6)	64 (3.1)	83 (2.4)	92 (1.9)	90 (1.8)	76 (2.9)		
Inglaterra	31 (2.8)	39 (2.9)	38 (2.2)	42 (2.5)	43 (2.9)	24 (2.7)	57 (2.5)	61 (2.9)	70 (2.4)	19 (2.5)		
Estonia	22 (3.1)	25 (3.1)	20 (2.8)	31 (3.3)	36 (3.8)	13 (2.6)	20 (3.3)	48 (3.9)	69 (3.5)	38 (4.0)		
Finlandia	29 (3.9)	63 (3.9)	38 (4.2)	19 (3.0)	10 (2.6)	7 (2.4)	45 (4.5)	30 (4.0)	17 (3.2)	12 (2.9)		
Alemania	11 (3.3)	22 (3.5)	19 (3.0)	35 (3.2)	27 (2.7)	14 (3.2)	33 (4.1)	54 (4.2)	69 (4.6)	22 (3.9)		
Grecia	16 (2.6)	18 (2.8)	36 (3.6)	13 (2.6)	30 (3.4)	12 (2.3)	23 (3.1)	63 (3.4)	78 (2.9)	41 (3.8)		
Hong Kong (SAR)	8 (1.6)	12 (1.9)	26 (2.1)	34 (2.7)	33 (2.2)	9 (1.6)	25 (2.1)	42 (2.2)	62 (2.4)	61 (2.5)		
Hungría	29 (3.5)	31 (3.9)	21 (3.7)	31 (3.9)	29 (3.7)	31 (4.0)	25 (3.8)	37 (3.9)	43 (4.2)	35 (3.9)		
Italia	39 (3.4)	27 (3.1)	59 (3.1)	36 (2.9)	34 (2.9)	17 (2.1)	40 (3.2)	63 (2.8)	74 (2.7)	44 (3.5)		
Latvia	21 (3.2)	26 (2.9)	26 (3.0)	62 (3.1)	45 (3.2)	9 (1.6)	15 (2.8)	42 (3.4)	69 (3.2)	47 (3.2)		
Lituania	11 (1.8)	12 (1.9)	12 (2.2)	27 (3.5)	34 (3.2)	3 (1.1)	10 (2.2)	35 (3.3)	50 (3.2)	60 (3.1)		
Noruega	49 (3.2)	66 (3.1)	33 (3.2)	28 (3.0)	16 (2.5)	36 (3.6)	65 (3.5)	80 (3.0)	83 (2.8)	87 (2.3)		
Polonia	64 (3.6)	54 (3.3)	34 (5.1)	39 (5.2)	52 (3.4)	43 (5.8)	49 (3.9)	72 (2.7)	91 (2.2)	79 (3.0)		
Portugal	33 (3.0)	32 (2.6)	42 (2.9)	34 (2.4)	8 (1.5)	9 (1.6)	29 (2.5)	40 (2.5)	69 (2.3)	41 (2.9)		

Rumania	85	(2.3)	89	(1.9)	81	(2.5)	97	(0.9)	92	(1.6)	88	(1.8)	84	(2.0)
Federación Rusa	96	(1.1)	94	(1.3)	62	(3.7)	98	(0.9)	95	(1.5)	98	(0.8)	89	(2.7)
República Eslovaca	86	(2.6)	90	(2.3)	92	(1.8)	94	(1.7)	99	(0.7)	96	(1.2)	93	(1.9)
Eslovenia	94	(1.5)	94	(1.4)	89	(1.8)	66	(2.8)	95	(1.3)	86	(1.9)	41	(2.7)
Suecia	96	(1.7)	96	(1.6)	67	(5.6)	23	(4.4)	92	(3.6)	98	(0.7)	99	(0.6)
Suiza	90	(2.1)	91	(2.5)	54	(4.1)	29	(4.2)	87	(2.9)	91	(2.5)	72	(4.1)

() Los errores estándar aparecen entre paréntesis

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población Estándar de 14 años evaluada en 1999.

Tabla E.2

Informes de los profesores sobre el tipo de evaluación utilizada (dos opciones)

País	Porcentaje de Estudiantes Cuyos Profesores Informan que Principalmente Confían en...					
	Composiciones Escritas	Pruebas de Selección Múltiple	Evaluaciones Orales	Participación Oral	Otros	Ninguna Evaluación Específica
Australia	75 (3.5)	14 (2.3)	35 (3.3)	33 (3.9)	32 (3.8)	1 (0.4)
Bélgica	45 (4.7)	12 (3.5)	16 (3.7)	54 (5.0)	11 (3.3)	13 (3.5)
Chile	48 (3.1)	32 (3.4)	24 (3.3)	53 (3.6)	28 (3.2)	3 (1.1)
Chipre	42 (3.0)	36 (3.5)	17 (2.7)	83 (2.3)	11 (1.9)	1 (0.7)
República Checa	37 (3.1)	27 (3.1)	39 (2.8)	77 (2.5)	10 (2.1)	0 (0.0)
Inglaterra	38 (2.4)	4 (1.2)	39 (2.6)	66 (3.0)	11 (1.7)	12 (2.0)
Estonia	52 (3.7)	23 (3.1)	53 (3.6)	40 (3.8)	11 (2.3)	4 (1.4)
Finlandia	91 (2.0)	7 (1.7)	8 (2.2)	90 (2.4)	4 (1.7)	n.a. (n.a.)
Alemania	81 (3.3)	2 (1.1)	27 (3.9)	71 (4.3)	10 (2.8)	2 (1.1)
Grecia	72 (3.2)	9 (2.1)	26 (3.4)	83 (2.6)	5 (1.0)	0 (0.0)
Hong Kong (SAR)	25 (2.0)	15 (2.0)	12 (1.8)	73 (1.9)	24 (2.3)	10 (1.6)
Hungría	62 (4.1)	17 (3.3)	58 (4.2)	45 (4.6)	4 (1.8)	1 (1.0)
Italia	15 (2.3)	19 (2.6)	73 (2.5)	68 (2.8)	2 (0.9)	3 (1.1)
Noruega	84 (2.2)	9 (1.6)	4 (1.3)	86 (2.4)	14 (2.4)	n.a. (n.a.)
Rumania	35 (3.2)	50 (3.6)	42 (3.2)	58 (3.1)	3 (0.9)	1 (0.6)
Federación Rusa	55 (3.1)	46 (3.8)	77 (3.7)	14 (2.6)	6 (1.6)	n.a. (n.a.)
Eslovenia	37 (2.5)	12 (2.1)	23 (2.7)	59 (2.9)	7 (1.4)	18 (2.2)
Suecia	79 (5.3)	n.a. (n.a.)	28 (6.2)	58 (5.8)	19 (5.0)	n.a. (n.a.)

() Los errores estándar aparecen entre paréntesis.

* Porcentaje basado en respuestas válidas.

No hay datos disponibles para Bulgaria, Dinamarca, Latvia, Lituania, Polonia, Portugal, República Eslovaca, Suiza.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Tabla E.3

Informe de los profesores sobre la importancia de las fuentes para la Planeación de actividades relacionadas con la educación cívica

País	Porcentaje de Estudiantes Cuyos Profesores Consideran 'Importante' o 'Muy Importante'													
	Lineamientos curriculares		Textos aprobados		Fuentes originales		Materiales externos		Medios		Ideas personales		Materiales autoproducidos	
Australia	79	(2.7)	77	(3.1)	86	(3.0)	50	(3.9)	97	(1.1)	82	(3.1)	78	(3.3)
Bélgica	25	(4.8)	60	(5.3)	98	(1.3)	53	(5.9)	97	(1.3)	78	(5.0)	23	(4.8)
Bulgaria	92	(1.8)	93	(1.4)	96	(1.3)	38	(2.8)	77	(3.5)	84	(3.1)	77	(3.2)
Chile	87	(2.4)	94	(1.6)	98	(0.5)	73	(3.3)	97	(1.6)	77	(4.0)	89	(3.5)
Chipre	88	(2.4)	93	(1.8)	96	(1.5)	50	(3.6)	91	(1.7)	90	(1.7)	88	(2.0)
República Checa	80	(3.9)	77	(2.9)	92	(2.1)	23	(3.0)	80	(2.9)	84	(2.5)	58	(3.6)
Dinamarca	81	(2.4)	61	(3.3)	92	(1.8)	22	(2.5)	99	(0.6)	88	(1.7)	75	(3.0)
Inglaterra	52	(3.0)	57	(2.6)	69	(2.8)	50	(2.9)	89	(1.8)	75	(2.4)	82	(2.4)
Estonia	87	(2.8)	89	(2.1)	97	(1.2)	47	(3.4)	94	(1.9)	88	(2.4)	81	(3.2)
Finlandia	67	(4.5)	83	(3.7)	82	(3.3)	44	(4.8)	100	(0.0)	99	(0.5)	93	(2.2)
Alemania	84	(3.3)	92	(2.1)	94	(2.3)	56	(4.4)	99	(0.5)	81	(3.2)	87	(3.1)
Grecia	92	(1.8)	100	(0.3)	97	(1.1)	78	(2.9)	95	(1.5)	90	(2.0)	94	(2.0)
Hong Kong (SAR)	56	(2.7)	52	(2.8)	59	(2.7)	51	(2.6)	81	(2.0)	85	(1.6)	72	(2.6)
Hungría	78	(3.6)	79	(3.4)	93	(2.3)	21	(3.6)	95	(1.8)	89	(2.5)	81	(3.2)
Italia	56	(3.0)	64	(3.5)	97	(1.1)	43	(3.6)	92	(1.9)	76	(3.0)	62	(3.6)
Latvia	84	(2.3)	84	(2.4)	95	(1.3)	44	(3.1)	94	(1.6)	89	(2.2)	78	(2.8)
Lituania	84	(2.4)	87	(2.5)	98	(0.7)	31	(3.0)	90	(2.3)	86	(2.1)	83	(2.5)
Noruega	88	(2.2)	88	(1.9)	83	(2.1)	43	(2.6)	97	(0.9)	82	(2.1)	56	(2.6)
Polonia	87	(3.2)	78	(3.1)	100	(0.3)	65	(3.6)	94	(2.5)	82	(3.2)	83	(2.7)
Portugal	77	(2.4)	73	(2.4)	94	(1.3)	83	(1.7)	97	(0.9)	90	(2.0)	80	(1.8)
Rumania	78	(2.3)	97	(0.9)	97	(0.7)	55	(3.5)	92	(1.6)	89	(1.8)	84	(2.3)
Federación Rusa	91	(2.1)	87	(2.6)	100	(0.4)	20	(3.2)	94	(2.3)	82	(3.3)	74	(3.9)
República Eslovaca	93	(1.5)	88	(2.0)	95	(1.6)	22	(2.8)	80	(2.5)	87	(2.0)	62	(3.4)
Eslovenia	84	(2.2)	89	(1.9)	94	(1.2)	71	(2.5)	92	(1.6)	87	(2.0)	83	(2.0)
Suecia	94	(2.3)	57	(5.0)	71	(5.8)	25	(4.4)	96	(2.4)	97	(1.4)	75	(5.5)
Suiza	56	(4.2)	78	(3.5)	94	(1.6)	43	(4.7)	97	(1.1)	93	(1.8)	81	(3.2)

() Los errores estándar aparecen entre paréntesis

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada 1999.

Tabla E.4

Informes de los profesores sobre su conceptualización de la educación cívica

País	Porcentaje de Estudiantes Cuyos Profesores 'Están de Acuerdo' o 'Completamente de Acuerdo' en que...			
	hay un amplio consenso en nuestra sociedad en cuanto a lo que vale la pena aprender	no puede haber acuerdo sobre lo que se debe enseñar	los profesores deben enseñar de acuerdo con estándares curriculares	los profesores deben negociar con los estudiantes lo que se debe estudiar
Australia	46 (3.3)	21 (3.1)	82 (3.6)	49 (3.5)
Bélgica	33 (4.9)	18 (3.9)	61 (5.2)	79 (3.5)
Bulgaria	20 (3.0)	36 (3.7)	81 (3.1)	58 (4.7)
Chile	22 (2.3)	13 (2.2)	74 (2.8)	65 (3.4)
Chipre	49 (3.2)	37 (3.2)	70 (3.1)	70 (3.2)
República Checa	51 (3.5)	13 (2.6)	93 (1.7)	29 (4.0)
Dinamarca	32 (2.7)	29 (2.8)	74 (2.5)	70 (3.3)
Inglaterra	43 (2.5)	40 (3.1)	51 (2.9)	46 (2.8)
Estonia	26 (3.2)	27 (2.6)	81 (2.6)	72 (3.0)
Finlandia	50 (4.3)	18 (3.5)	81 (3.6)	59 (4.6)
Alemania	31 (4.3)	18 (3.2)	79 (4.0)	39 (4.2)
Grecia	60 (3.3)	38 (3.2)	62 (3.5)	45 (3.6)
Hong Kong (SAR)	41 (2.4)	75 (2.0)	64 (2.6)	86 (1.9)
Hungría	4 (1.7)	27 (3.8)	75 (3.9)	47 (4.3)
Italia	25 (2.8)	15 (2.6)	40 (3.1)	70 (2.9)
Latvia	12 (2.0)	35 (3.0)	85 (2.0)	54 (2.8)
Lituania	32 (3.1)	23 (2.9)	83 (2.6)	69 (2.8)
Noruega	36 (2.8)	18 (2.3)	76 (2.6)	89 (2.2)
Polonia	14 (2.0)	15 (2.2)	66 (4.0)	82 (2.7)
Portugal	24 (2.6)	14 (2.0)	81 (2.0)	55 (2.8)
Rumania	58 (3.4)	32 (3.6)	92 (1.4)	55 (3.6)
Federación Rusa	36 (3.3)	17 (2.1)	91 (2.2)	60 (4.0)
República Eslovaca	68 (3.3)	17 (2.8)	94 (1.5)	22 (2.8)
Eslovenia	20 (2.4)	46 (2.8)	83 (1.9)	50 (2.7)
Suecia	68 (6.2)	17 (3.9)	98 (2.0)	87 (3.3)
Suiza	22 (3.0)	39 (3.7)	75 (3.7)	40 (3.8)

() Los errores estándar aparecen entre paréntesis

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Tabla E.5

Informes de los profesores sobre lo que los estudiantes aprenden en la escuela

País	Porcentaje de Estudiantes Cuyos Profesores 'Están de Acuerdo' o 'Completamente de Acuerdo' en que los Estudiantes Aprenden en la Escuela...							
	a entender a las personas que tienen ideas diferentes	a cooperar en grupos con otros estudiantes	a contribuir a resolver problemas de la comunidad	a ser ciudadanos patriotas y leales a su país	cómo actuar para proteger el ambiente	a interesarse sobre lo que sucede en otros países	sobre la importancia de votar en las elecciones nacionales y locales	
Australia	86 (2.6)	95 (1.7)	68 (3.4)	37 (4.4)	90 (2.5)	79 (3.0)	65 (3.9)	
Bélgica	91 (2.6)	85 (3.5)	69 (4.8)	33 (4.0)	79 (4.1)	79 (3.9)	56 (5.2)	
Bulgaria	82 (2.7)	81 (3.5)	57 (4.4)	88 (3.0)	91 (1.9)	81 (3.1)	39 (3.6)	
Chile	87 (1.8)	95 (1.6)	75 (2.7)	86 (2.1)	93 (1.6)	76 (2.6)	78 (2.9)	
Chipre	86 (1.8)	86 (1.8)	75 (2.3)	96 (1.1)	87 (2.3)	83 (2.2)	90 (2.1)	
República Checa	89 (2.0)	91 (1.9)	87 (2.3)	88 (2.3)	99 (0.5)	97 (1.2)	89 (2.2)	
Dinamarca	91 (1.9)	99 (0.6)	67 (2.9)	31 (2.9)	93 (1.4)	95 (1.5)	89 (1.9)	
Inglaterra	96 (1.1)	98 (0.7)	67 (2.8)	22 (2.7)	93 (1.4)	85 (2.3)	48 (2.9)	
Estonia	83 (3.0)	93 (1.9)	59 (3.5)	83 (2.3)	91 (2.0)	88 (2.2)	79 (2.6)	
Finlandia	81 (3.7)	95 (2.2)	41 (4.6)	80 (4.0)	90 (3.0)	85 (3.4)	93 (2.3)	
Alemania	83 (3.1)	80 (3.8)	50 (5.0)	25 (3.4)	91 (2.6)	87 (3.3)	84 (2.7)	
Grecia	79 (3.2)	79 (2.8)	76 (2.9)	83 (2.6)	86 (2.2)	71 (3.4)	82 (2.8)	
Hong Kong (SAR)	65 (2.3)	89 (1.8)	37 (2.4)	29 (2.6)	72 (2.6)	39 (2.9)	71 (2.5)	
Hungría	85 (3.2)	95 (1.8)	58 (4.2)	84 (3.0)	91 (2.5)	76 (3.4)	86 (2.9)	
Italia	82 (2.4)	72 (2.7)	54 (3.5)	35 (3.4)	76 (2.7)	77 (2.6)	66 (3.2)	
Latvia	85 (2.0)	93 (1.7)	61 (3.2)	79 (2.6)	90 (1.9)	92 (1.6)	76 (2.5)	
Lituania	93 (1.9)	94 (1.8)	79 (2.8)	89 (2.1)	94 (1.4)	92 (1.6)	72 (2.7)	
Noruega	97 (1.4)	95 (1.3)	48 (3.6)	50 (3.2)	88 (2.0)	95 (1.1)	90 (1.9)	
Polonia	97 (0.9)	97 (0.8)	65 (3.8)	97 (0.8)	98 (0.8)	89 (2.1)	89 (2.0)	
Portugal	88 (1.8)	95 (1.1)	63 (2.6)	55 (2.8)	95 (1.0)	72 (2.4)	59 (2.7)	

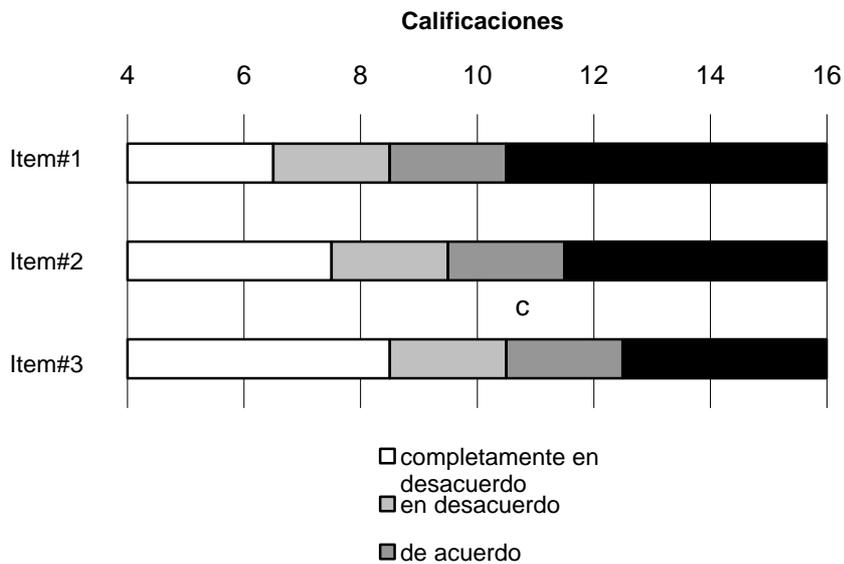
Rumania	85	(2.3)	89	(1.9)	81	(2.5)	97	(0.9)	92	(1.6)	88	(1.8)	84	(2.0)
Federación Rusa	96	(1.1)	94	(1.3)	62	(3.7)	98	(0.9)	95	(1.5)	98	(0.8)	89	(2.7)
República Eslovaca	86	(2.6)	90	(2.3)	92	(1.8)	94	(1.7)	99	(0.7)	96	(1.2)	93	(1.9)
Eslovenia	94	(1.5)	94	(1.4)	89	(1.8)	66	(2.8)	95	(1.3)	86	(1.9)	41	(2.7)
Suecia	96	(1.7)	96	(1.6)	67	(5.6)	23	(4.4)	92	(3.6)	98	(0.7)	99	(0.6)
Suiza	90	(2.1)	91	(2.5)	54	(4.1)	29	(4.2)	87	(2.9)	91	(2.5)	72	(4.1)

() Los errores estándar aparecen entre paréntesis

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población Estándar de 14 años evaluada en 1999.

Figura B.1

Ejemplo de Mapa de Item-por-Calificación



Ejemplos de cómo interpretar el Mapa de item-por-calificación:

#1: Se espera que un respondiente con calificación 6 esté completamente en desacuerdo con todos los tres ítems.

#2: Se espera que un respondiente con calificación 8 esté en desacuerdo con los Items 1 and 2 y completamente en desacuerdo con el ítem 3.

#3: Se espera que un respondiente con calificación 10 esté de acuerdo con los Items 1 y 2 pero en desacuerdo con el ítem 3.

#4: Se espera que un respondiente con calificación 12 esté completamente de acuerdo con los ítems 1 y 2 y de acuerdo con el ítem 3.

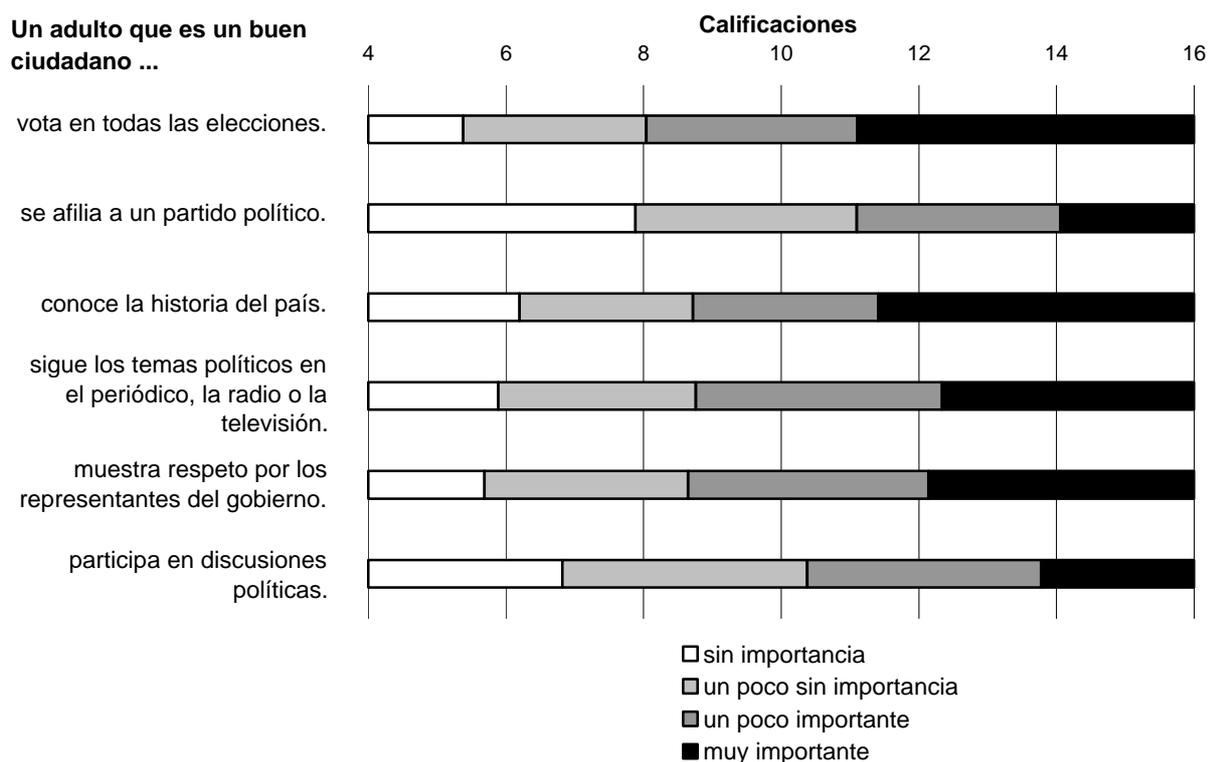
#5: Se espera que un respondiente con calificación 14 esté completamente de acuerdo con todos los tres ítems.

Figura B.2a

Mapa de Item-Por-Calificación para Importancia de la Ciudadanía Convencional

Item

Un adulto que es un buen ciudadano ...



Frecuencias

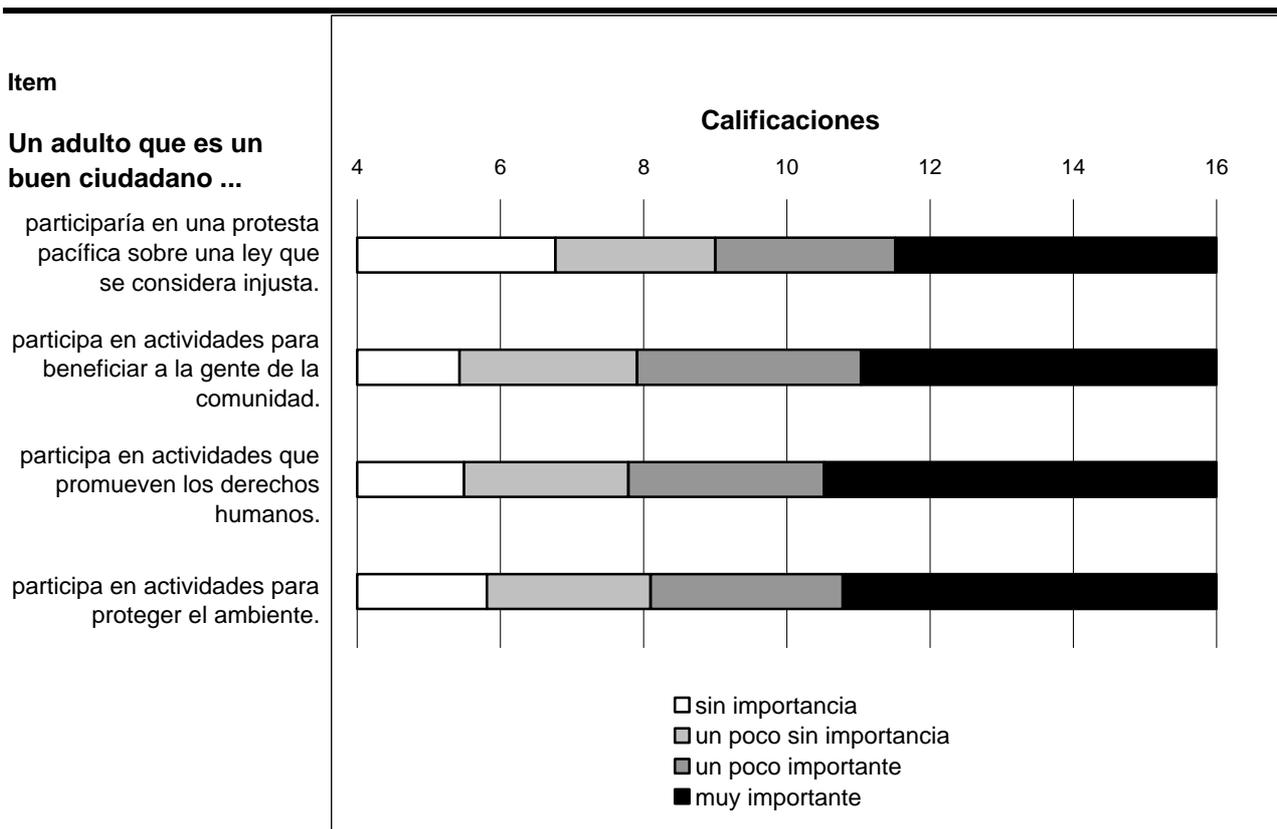
Internacionales de los Items (porcentajes)

	sin importancia	un poco sin importancia	un poco importante	muy importante	Suma
...vota	5	15	42	38	100
...se afilia a un partido	27	42	23	8	100
...conoce la historia	9	20	37	34	100
...sigue los temas politicos	8	21	48	23	100
...muestra respeto	7	21	47	25	100
...participa en discusiones	16	41	33	10	100

NOTA: Las barras indican la respuesta esperada a un item para una calificación dada de la escala en el eje horizontal. Las frecuencias internacionales de los items se basan en los datos igualmente pesados de todos los 28 países.

Figura B.2b

Mapa de Item-Por-Calificación para Importancia de la Ciudadanía Relacionada con el Movimiento Social



Frecuencias

Internacionales de los Items (porcentajes)

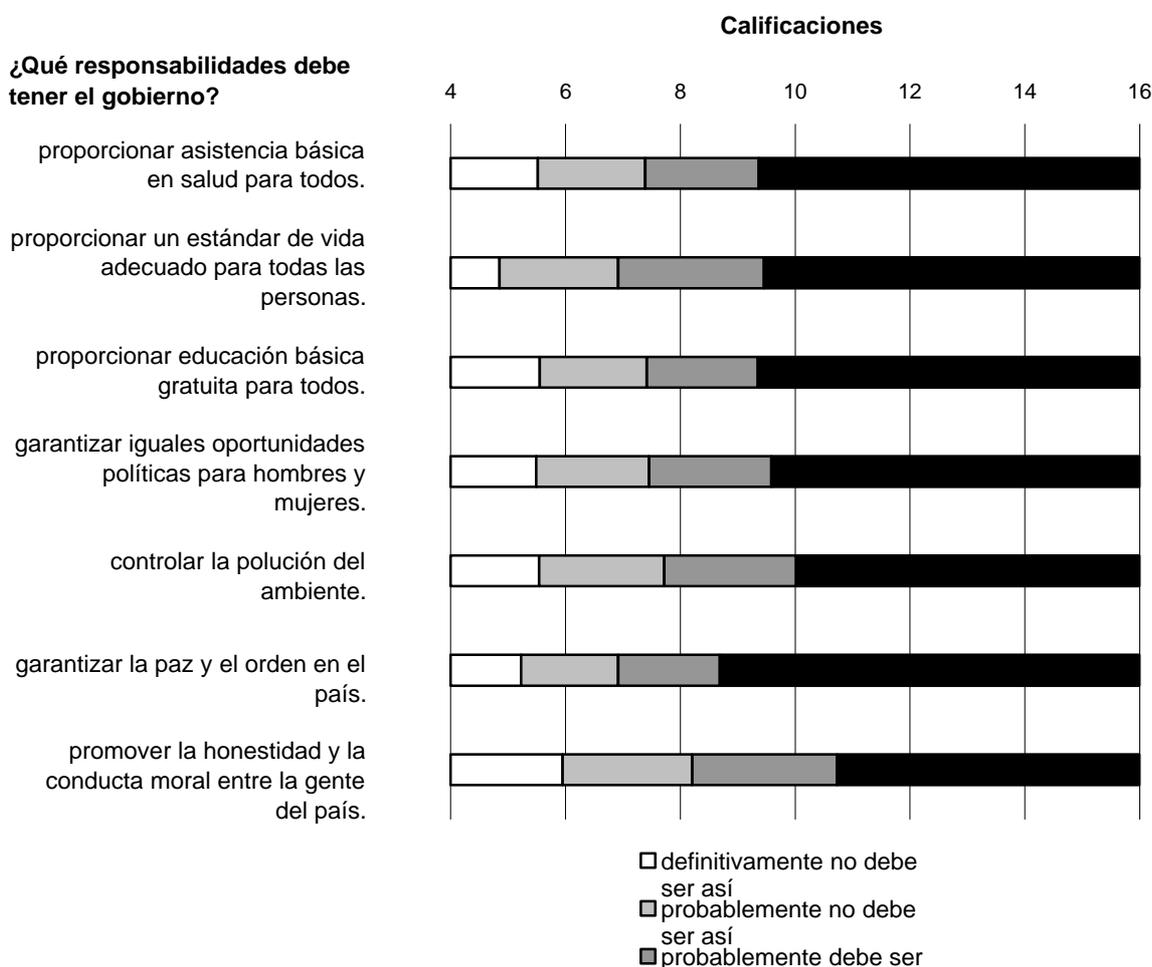
	sin importancia	importancia	importante	muy importante	Suma
...protesta pacífica	11	22	40	27	100
...beneficio a la gente	4	14	48	34	100
...derechos humanos	3	13	41	43	100
...ambiente	5	15	41	39	100

NOTa: Las barras indican la respuesta esperada a un ítem para una calificación dada de la escala en el eje horizontal. Las frecuencias Internacionales de los ítems se basan en los datos igualmente pesados de todos los 28 países.

Figura B.2c

Mapa de Item- por-Calificación para Importancia de las Responsabilidades del Gobierno Relacionadas con la Sociedad

Item



... Responsabilidades del gobierno.

Frecuencias Internacionales de los Items (porcentajes)

	no	no	probablemente	definitivamente	Suma
...asistencia en salud	4	8	25	63	100
...sustento para los viejos	2	7	33	58	100
...educación	4	8	23	64	100
...oportunidades políticas	4	9	28	59	100
...controlar la polución	5	12	31	52	100
...paz y orden	3	5	18	74	100
...honestidad y conducta moral	7	16	37	40	100

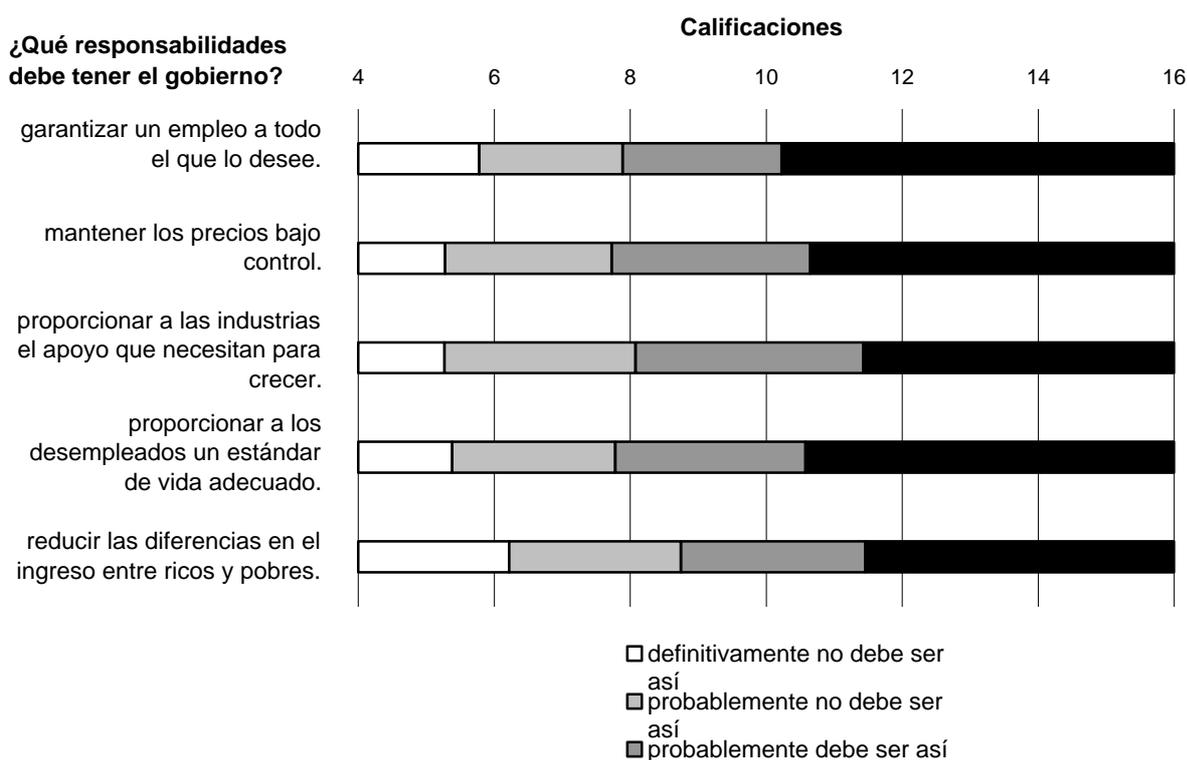
NOTA: Las barras indican la respuesta esperada a un item para una calificación dada de la escala en el eje horizontal. Las frecuencias internacionales de los items se basan en los datos igualmente pesados de todos los 28 países.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población Estándar de 14 años evaluada en 1999.

Figura B.2d

Mapa de Item-Por-Calificación para Importancia de las Responsabilidades del Gobierno Relacionadas con la Economía

Item



... Responsabilidades del gobierno.

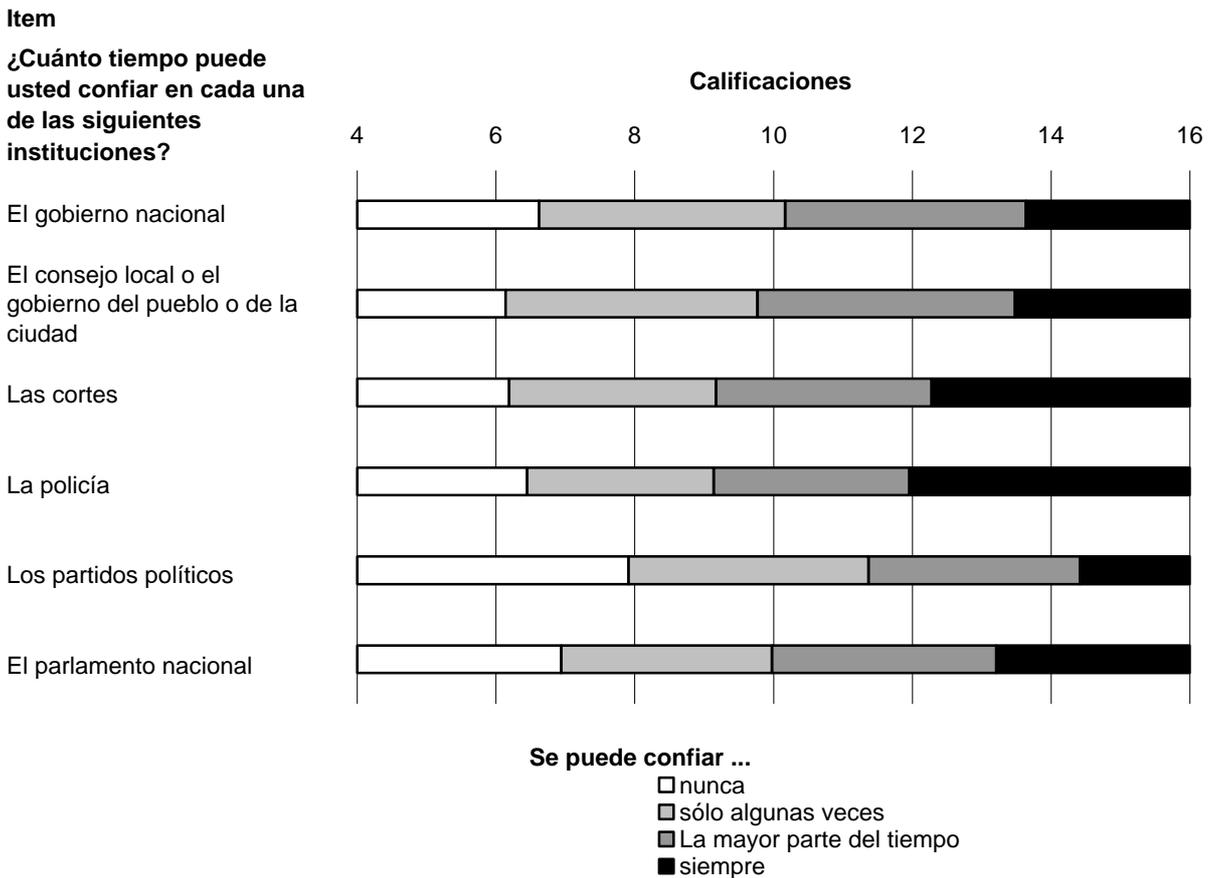
Frecuencias Internacionales de los Items (porcentajes)

	no	no	probablemente	definitivamente	Suma
...empleo	6	11	33	50	100
...precios bajo control	4	12	41	43	100
...industrias con apoyo	4	17	48	31	100
...sustento para los desemple	4	12	41	43	100
...bienestar e ingresos	9	21	38	31	100

NOTA: Las barras indican la respuesta esperada a un item para una calificación dada de la escala en el eje horizontal. Las frecuencias internacionales de los items se basan en los datos igualmente pesados para todos los 28 países.

Figura B.2e

Mapa de Item-Por-Calificación para Confianza en el Gobierno en relación con las Instituciones



Frecuencias

internacionales de los items (porcentajes)

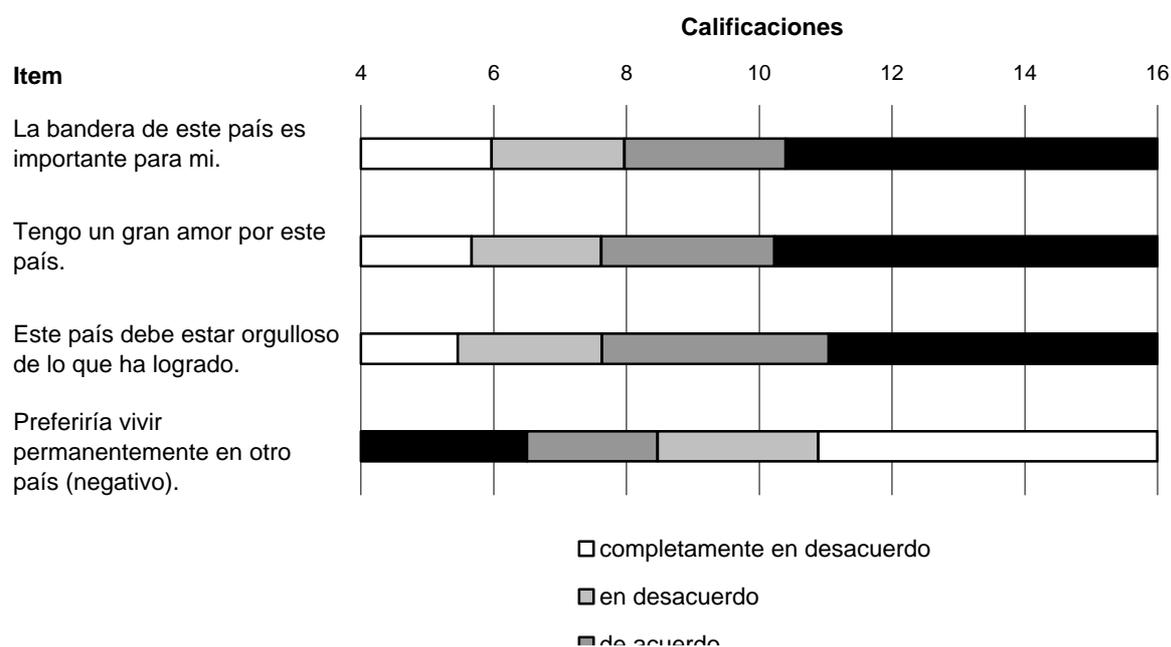
	nunca	sólo algunas veces	la mayor parte del tiempo	siempre	Suma
gobierno nacional	11	42	39	9	100
gobierno local	8	38	44	10	100
cortes	7	28	44	20	100
policía	9	26	41	24	100
partidos políticos	23	49	24	4	100
parlamento nacional	13	36	39	12	100

NOTA: Las barras indican la respuesta esperada a un item para una calificación dada de la escala en el eje horizontal. Las frecuencias internacionales de los items se basan en los datos igualmente pesados de todos los 28 países.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Figura B.2f

Mapa de Item-Por-Calificación para Actitudes Positivas hacia la Nación Propia



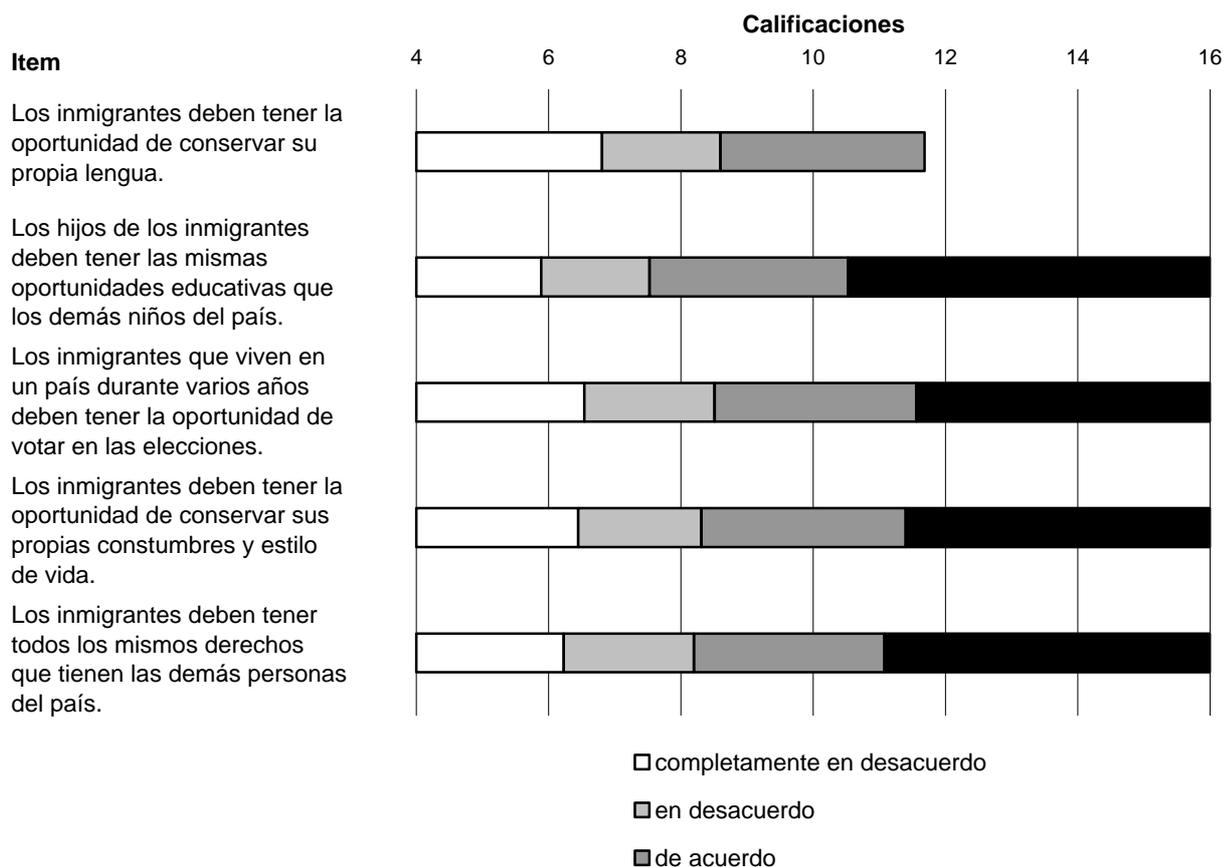
Frecuencias internacionales de los ítems (porcentajes)	completamente en desacuerdo	en desacuerdo	de acuerdo	completamente de acuerdo	Suma
...bandera	6	12	37	45	100
...amor	4	9	40	47	100
...orgullo	4	10	52	34	100
...otro país	37	40	14	9	100

NOTA: Las barras indican la respuesta esperada a un ítem para una calificación dada de la escala en el eje horizontal. Las frecuencias internacionales de los ítems se basan en los datos igualmente pesados de todos los 28

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Figura B.2g

Mapa de Item-Por-Calificación para Actitudes Positivas hacia los Inmigrantes



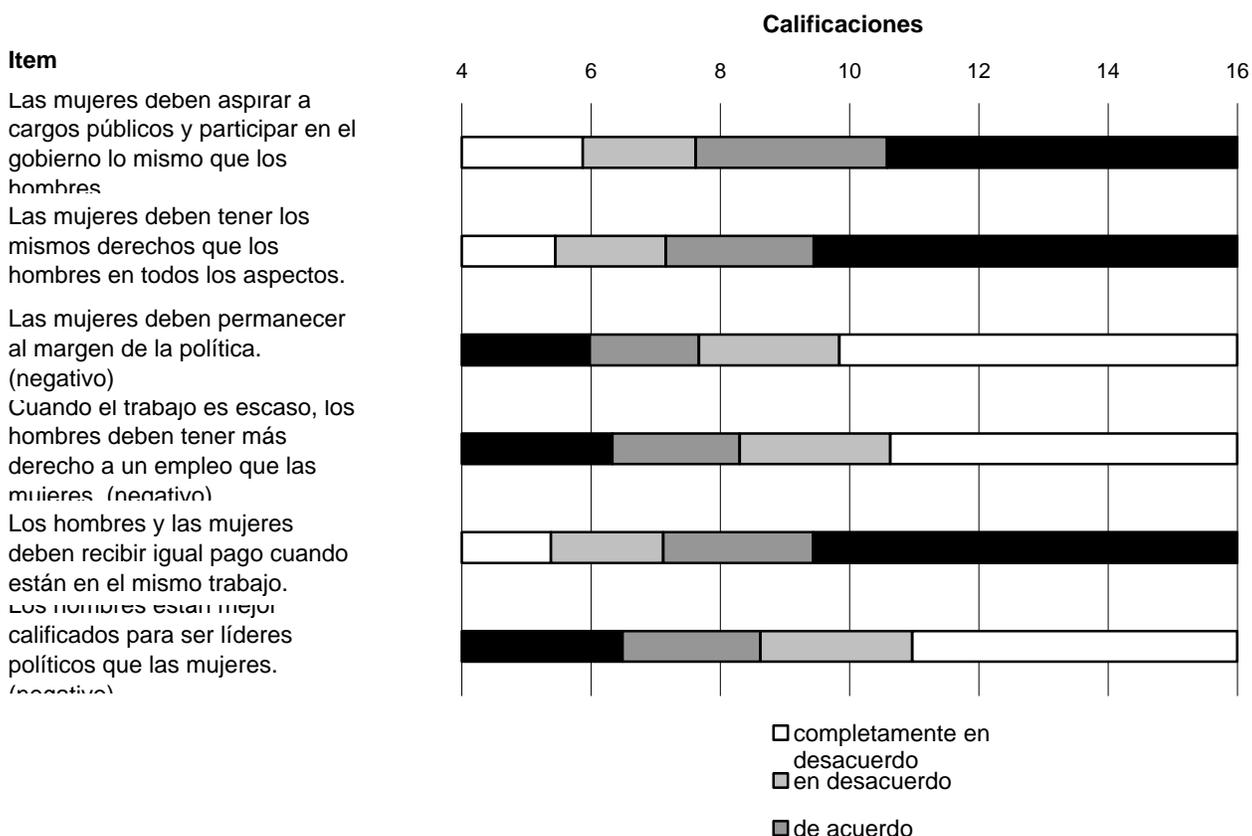
Frecuencias Internacionales de los Items (porcentajes)	completamente en desacuerdo	en desacuerdo	de acuerdo	completamente de acuerdo	Suma
...lengua propia	8	15	54	23	100
...educación	3	7	50	40	100
...votar	6	16	52	26	100
...costumbres y estilo de vida	6	14	53	27	100
...los mismos derechos	5	14	49	32	100

NOTA: Las barras indican la respuesta esperada a un item para una calificación dada de la escala en el eje horizontal. Las frecuencias Internacionales de los items se basan en los datos igualmente pesados de todos los 28 países.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Figura B.2h

Mapa de Item-Por-Calificación para Actitudes hacia los Derechos Políticos de las Mujeres

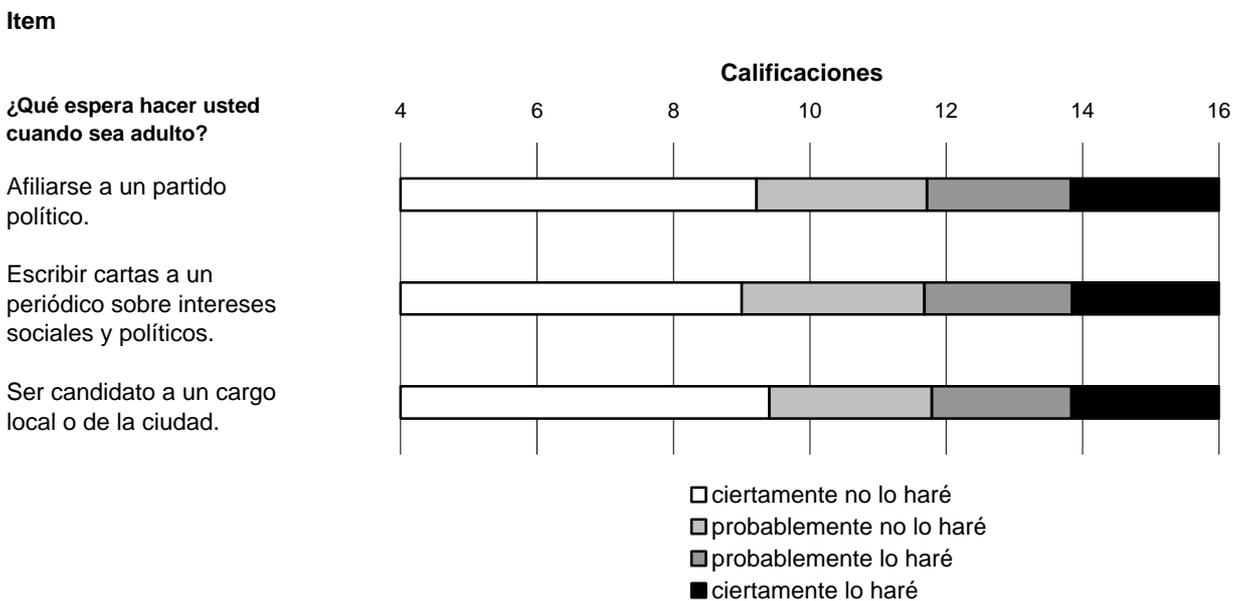


Frecuencias Internacionales de los Ítems (porcentajes)	completamente en desacuerdo	en desacuerdo	de acuerdo	completamente de acuerdo	Suma
...cargos públicos	4	7	48	41	100
...los mismos derechos	3	6	32	58	100
...política	52	33	9	6	100
...empleo	40	35	17	8	100
...igual pago	3	6	33	58	100
.. líderes políticos	36	36	19	9	100

NOTA: Las barras indican la respuesta esperada a un ítem para una calificación dada de la escala en el eje horizontal. Las frecuencias internacionales de los ítems se basan en los datos igualmente pesados de todos los 28 países.

Figura B.2i

Mapa de Item-Por-Calificación para Actividades Políticas



Frecuencias

Internacionales de los Items (porcentajes)

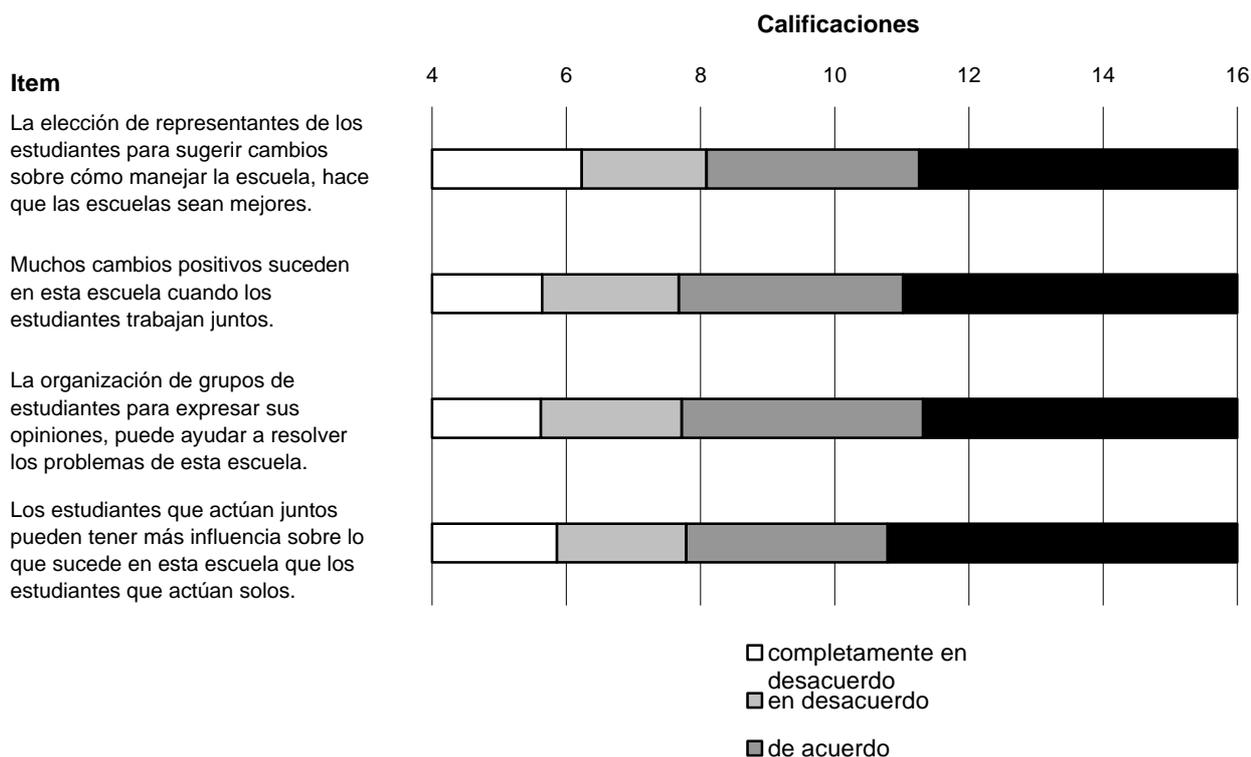
	ciertamente no	no	si	ciertamente si	Suma
...partido político	39	40	16	5	100
...escribir cartas	35	43	17	5	100
...candidato	43	37	15	5	100

NOTA: Las barras indican la respuesta esperada a un item para una calificación dada de la escala en el eje horizontal. Las frecuencias Internacionales de los items se basan en los datos igualmente pesados de todos los 28

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Figura B.2j

Mapa de Item-Por-Calificación para Confianza en la Participación en la Escuela



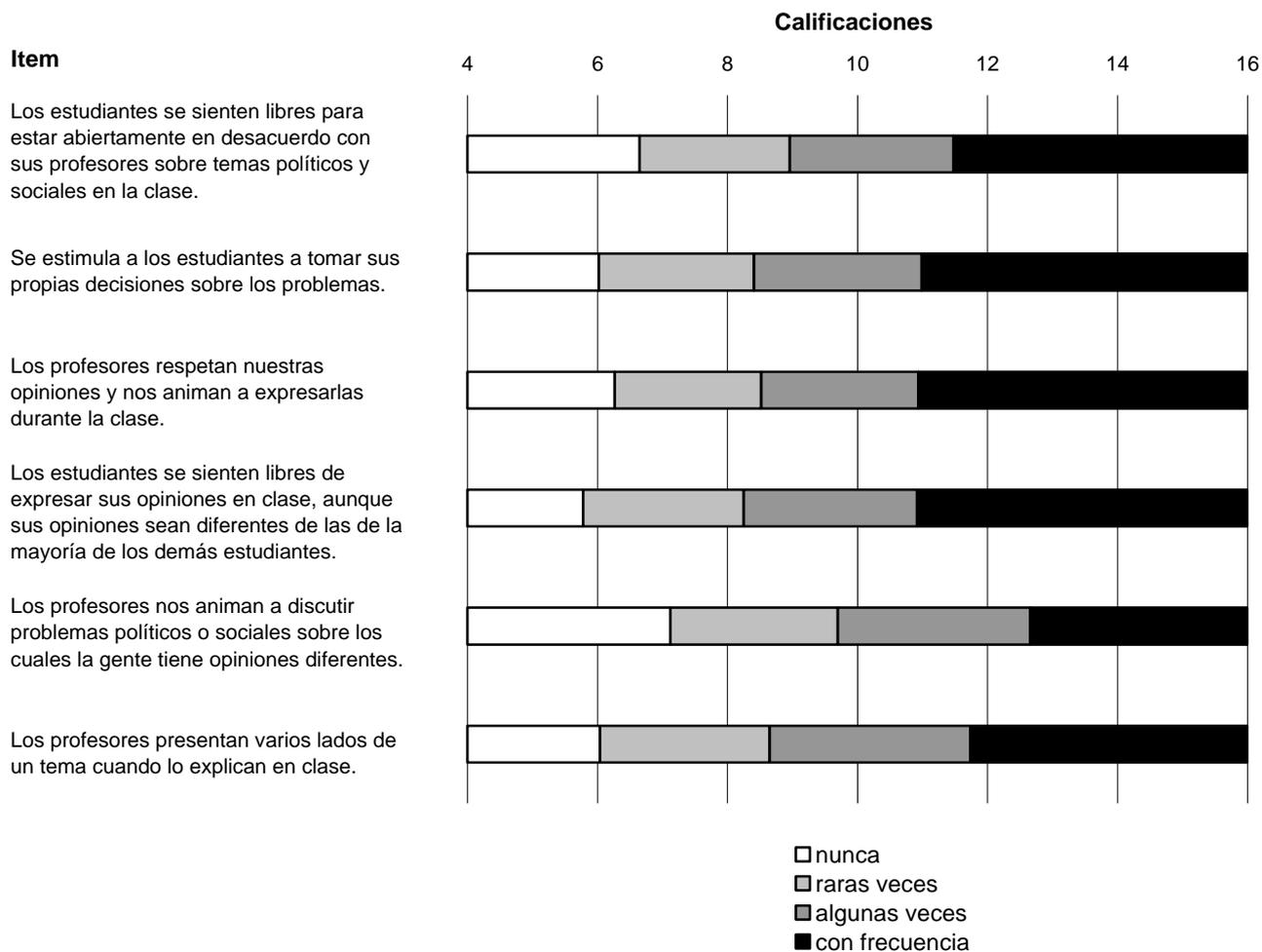
Frecuencias Internacionales de los Items (porcentajes)	completamente en desacuerdo	en desacuerdo	de acuerdo	completament e de acuerdo	Suma
...elegir estudiantes	5	11	54	30	100
...trabajar juntos	3	10	54	34	100
...organizar grupos	3	10	58	29	100
...actuar juntos	3	10	50	37	100

NOTA: Las barras indican la respuesta esperada a un item para una calificación dada de la escala en el eje horizontal. Las frecuencias internacionales de los items se basan en los datos igualmente pesados de todos los 28 países.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA*, Población estándar de 14 años evaluada en 1999.

Figura B.2k

Mapa de Item-Por-Calificación para Clima del Aula Abierto a la Discusión



Frecuencias Internacionales de los

Ítems (porcentajes)	nunca	raras veces	algunas veces	con frecuencia	Suma
...abiertamente en desacuerdo	11	22	38	29	100
...decisiones propias	6	18	38	38	100
...respetar opiniones	8	18	36	39	100
...expresar opiniones en clase	5	17	39	39	100
...discutir problemas	15	29	39	16	100
...presentar varios lados	7	21	45	27	100

NOTA: Las barras indican la respuesta esperada a un ítem para una calificación dada de la escala en el eje horizontal. Las frecuencias internacionales de los ítems se basan en los datos igualmente pesados de todos los 28 países.

Fuente: *Estudio de Educación Cívica IEA, Población* estándar de 14 años evaluada en 1999.

REFERENCIAS

(19 / 91) *Estudio IEA de Alfabetismo en lectura.*

(1994 / 95) TIMSS.

Adler, M. A. (1996) Xenofobia y etnoviolencia en la Alemania contemporánea. *Sociología Crítica*, 22 (1), 29-51.

Allerbeck, K. R., Jennings, M. K. y Rosenmayr, L. (1979) Generaciones y familias: Acción política. En S. H. Barnes, M. Kaase et al. (Eds), *Acción política: participación de las masas en cinco democracias occidentales*. (pp. 487-521) Beverly Hills: Publicaciones Sage.

Aderson, C., Avery, P. G., Pederson, P. V., Smith, E. S. y Sullivan, J. L. (1997) Perspectivas divergentes sobre la educación en ciudadanía: un estudio del método Q y encuesta a los profesores de estudios sociales. *Revista Americana de Investigación*, 34(2), 333-64.

Angvik, M. Y von Borries, B. (Eds.) (1997) *La juventud y la historia: un estudio europeo comparativo sobre la conciencia histórica y las actitudes políticas entre los adolescentes* (Vol. A-B) Hamburgo: Korber-Stiftung.

Barnes, S. H., Kaase, M. et al. (1979) *Acción política: participación de las masas en cinco democracias occidentales*. Beverly Hills: Publicaciones Sage.

Barrett, M. (1996) La adquisición de una identidad europea en niños ingleses. En G. M. Breakwell y E. Lyons (Eds.), *El cambio de las identidades europeas: Análisis socio-psicológico del cambio social* (pp. 349-70) Oxford: Butterworth-Heinemann: una división de Publicaciones Educativas y Profesionales Reed Ltda.

- Baughn, C. C. y Yaprak, A. (1996) Nacionalismo económico: el desarrollo conceptual y empírico. *Psicología política*, 17(4), 759-78.
- Beaton, A. E., Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., Kelly, D. L., y Smith, T. A. (1996) *El logro matemático en los años escolares medios: Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias de la IEA (TIMSS)*. Chesnut Hill, MA: TIMSS Centro de Estudios internacionales, Boston College.
- Beetham, D. (1994) Principios e índices claves para una verificación democrática. En D. Beetham (Ed.), *Definición y medida de la democracia*. Bakersfield, CA: Publicaciones Sage.
- Bennett, S. E. (1998) La indiferencia de los jóvenes americanos al cubrimiento de los asuntos públicos por los medios. *Ciencia Política y Política*, 31(3), 535-41.
- Billiet, J. B. (1995) Participación de la iglesia, etnocentrismo y voto para un partido radical de derecha: resultados de conductas divergentes de disposiciones de actitudes iguales. *Sociología de la Religión*, 56(3), 303-26.
- Bronfenbrenner, U. (1988) Sistemas interactuantes en el desarrollo humano. En N. Bolger, C. Caspi, G. Downey y M. Moorehouse (Eds.), *Personas en contexto: procesos de desarrollo*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Buckingham, D. (1999) Jóvenes, política y medios noticiosos: más allá de la socialización política. *Oxford Review of Education*, 25, 171-84.
- Campbell, A., Converse, P. E., Miller, W. E. Y Stokes, D. E. (1964) *El votante americano* (rev. Ed.) New York: Wiley.
- Chaffee, S., Morduchowicz, R. y Galperin, H. (1998) Educación para la democracia en Argentina: efectos de un periódico en los programas escolares. En O. Ichilov (Ed.), *Ciudadanía y educación en ciudadanía en un mundo cambiante*. (pp. 149-73) Londres: Woburn Press.

- Chaffee, S. H., Wand, L.S. y Tipton, L. P. (1970) Comunicación masiva y socialización política. *Periodismo Trimestral*, 47, 447-659.
- Chall, J. H., D. (1991) La lectura y el alfabetismo cívico: ¿Estamos suficientemente alfabetizados para cumplir nuestras responsabilidades cívicas? En S. Stotsky (Ed.), *Conectando la educación cívica y la educación en lenguas*, Nueva York: Teachers College Press.
- Chrysoschoou, X. (1996) Cómo se forma la pertenencia a grupos: ¿Autocategorización o creencias del grupo? La construcción de una identidad europea en Francia y Grecia. En G. M. Breakwell y E. Lyons (Eds.), *El cambio de las identidades europeas: análisis sociopsicológico del cambio social* (pp. 297-314) Oxford: Butterworth-Heinemann: una división de Publicaciones Educativas y Profesionales Reed Ltda.
- Cinnirella, M. (1997) ¿Hacia una identidad europea? Interacciones entre las identidades sociales nacional y europea manifestadas por estudiantes universitarios en Gran Bretaña e Italia. *Revista Británica de Psicología Social*, 36, 19-31.
- Clark, T. N. y Hoffmann-Martinot, V. (1998) *La nueva cultura política*. Boulder, CO: Westview Press.
- Comstock, F. y Paik, H. (1991). *La televisión y el niño americano*. San Diego: Academic Press.
- Connell, R. (1972) *La construcción de la política en el niño*. Melbourne: Melbourne University Press.
- Conover, P. J., Crewe, I. M. y Searing, D. D. (1991) La naturaleza de la ciudadanía en Estados Unidos y Gran Bretaña: Comentarios empíricos sobre temas teóricos. *Revista de Política*, 53(3), 800-32.
- Conover, P. J., y Searing, D.D. (2000) Una perspectiva de socialización política. En L. M. McDonnell, P. M. Timpane y R. Benjamin (Eds.), *El redescubrimiento de los propósitos de la educación*. (pp. 91-124) Lawrence: University Press of Kansas.

- Currie, C., Hurrelmann, K., Setterobotte, W., Smith, R. y Todd, J. (2000) *Comportamiento en salud de los niños en edad escolar. Un estudio WHO internacional (HBSC) informe internacional*. Copenhage, Dinamarca: Organización Mundial de la Salud Oficina para Europa.
- Dahl, R. (1998) *Sobre democracia*. New Haven: Yale University Press.
- Dalton, R. (1996) *La política del ciudadano*. Chatham: Publicación Chatham House, 2. Auflage.
- Dalton, R. (1999) Apoyo político en democracias industriales avanzadas. En P. Norris (Ed.), *Ciudadanos críticos: apoyo mundial al gobierno democrático* (pp. 57-77) Oxford: Oxford University Press.
- Dalton, R. (2000) Actitudes del ciudadano y comportamiento político. *Estudios políticos comparativos*. 33(6/7), 912-30.
- Damico, A. J., Damico, S. B. y Conway, M. M. (1998) La educación democrática de las mujeres: escuela secundaria y más allá. *Las Mujeres y la Política*, 19(2), 1-31.
- Davies, I., Gregory, I. Y Riley, S. (1999) *La buena ciudadanía y el servicio educativo*. Londres: Falmer Press.
- Deliyanni-Kouimtzi, K. y Ziogou, R. (1995) Las transiciones de género en los jóvenes del norte de Grecia: Entre la tradición y la modernidad a través de la educación. En L. Chisholm, P. Buchner, H-H. Kruger y M. d. Bois-Reymond (Eds.), *Creciendo en Europa: horizontes contemporáneos en estudios de la niñez y la juventud*. (Vol. 2, pp. 209-20) Berlín, Nueva York: Walter de Gruyter.
- Diamond, J. (1999) *El desarrollo de la democracia: hacia la consolidación*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Diaz-Veizades, J., Widaman, K., Little, T. y Gibbs, K. (1995) La medición y estructura de las actitudes hacia los derechos humanos. *Revista de Psicología Social*, 135(3), 313-28.

- Doig, B., Piper, K., Mellor, S. y Masters, G. (1993-94) *La comprensión de los conceptos en la educación social*. Melbourne, Australia: Consejo Australiano para la Investigación Educativa.
- Doise, W., Spini, D. Y Clemence, A. (1999) Los derechos humanos estudiados como representaciones sociales en un contexto internacional. *Revista Europea de Psicología*, 29, 1-29.
- Dowse, R. E. y Hughes, J. A. (1971) Las niñas, los niños y la política. *Revista Británica de Sociología*, 22, 53-67.
- Flanagan, C. (1998) El desarrollo político de los jóvenes: Introducción. *Revista de Temas Sociales*, 54(3), 447-57.
- Flanagan, C. (1999) *El papel de los valores en el desarrollo político de los jóvenes: evidencia del trabajo internacional*. Manuscrito no publicado, Pennsylvania State University.
- Flanagan, C. A., Bowes, J. M., Jonsson, B., Csapo, B. y Sheblanova, E. (1998) Lazos que unen: Correlativos de los compromisos cívicos de los adolescentes en siete países. *Revista de Temas Sociales*, 54(3), 457-75.
- Flanagan, C. A., Jonsson, B., Botcheva, L., Csapo, B., Bowes, J., Macek, P., Averina, J. y Sheblanova, E. (1999) Los adolescentes y el 'contrato social': raíces del desarrollo de la ciudadanía en siete países. En M. Yates y J. Youniss (Eds.), *Raíces de la identidad cívica: perspectivas internacionales sobre el servicio a la comunidad y el activismo en los jóvenes*. (pp. 135-56) Cambridge: Cambridge University Press.
- Frederiksen, N., Mislevy, R. y Bejar, I. (1993) *Teoría de las pruebas para una nueva generación de pruebas*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Asociados.
- Frindte, W., Funke, F. y Walzus, S. (1996) Xenofobia y extremismo de derecha en grupos de jóvenes alemanes —alguna evidencia contra malas interpretaciones unidimensionales. *Revista Internacional de Relaciones Interculturales*, 20(3-4), 463-78.

- Fuchs, D. (1991) La normalización de lo no convencional: Nuevas formas de acción política y nuevos movimientos sociales. En G. Meyer y F. Ryszka (Eds.), *Participación política y democracia en Polonia y Alemania Occidental* (pp. 148-69) Varsovia: Osrodek Batan Spolecznych.
- Fuchs, D. (1999) La cultura democrática de Alemania unificada. En P. Norris (Ed.), *Ciudadanos críticos: apoyo mundial al gobierno democrático*. (pp. 123-45) Oxford: Oxford University Press.
- Fuchs, D. y Klingemann, H.-D. (1995) Los ciudadanos y el estado: Una relación transformada. En D. Fuchs y H.-D. Klingemann (Eds.), *Los ciudadanos y el estado* (Vol. 1, pp. 419-43) Oxford: Oxford University Press.
- Furnham, A. Y Gunter, B. (1989) *La anatomía de la adolescencia: actitudes sociales de los jóvenes en Gran Bretaña*. Nueva York: Routledge.
- Gabriel, O. W. y van Deth, J. W. (1995) Interés político. En J. W. v. Deth y E. Scarbrough (Eds.) *El impacto de los valores* (Vol. 4, pp. 390-411) Oxford: Oxford University Press.
- Galambos, N. L., Almeida, D. M. y Petersen, A. C. (1990) Masculinidad, feminidad y actitudes de los roles de sexo en adolescentes jóvenes: explorando la intensificación del género. *Desarrollo del niño*, 61(6), 1905-1914.
- Gille, M. y Krüger, W. (Eds.) (2000) *Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierung der 16-29 jährigen im vereinigten Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gillespie, D. y Spohn, C. (1987) Actitudes de los adolescentes hacia las mujeres en la política: el efecto del género y la raza. *Género y Sociedad*, 1(2), 208-18.
- Gillespie, D. Y Spohn, C. (1990) Actitudes de los adolescentes hacia las mujeres en la política: estudio de seguimiento. *Las mujeres y la política* 10(1), 1-16.

- Gordon, T., Holland, J. y Lahelma, E. (2000) *Abriendo espacios: La ciudadanía y las diferencias en las escuelas*. Nueva York: St. Martin's Press.
- Gundelach, P. (1995) La actividad fundamental. En J. W. van Deth y E. Scarbrough (Eds.), *El impacto de los valores* (Vol. 4, pp. 412-41) Oxford: Oxford University Press.
- Hahn, C. (1996) El género y el aprendizaje político. *Teoría e Investigación en la Educación Social*, 24(1), 8-35.
- Hahn, C. (1998) *Llegar a ser político: Perspectivas comparativas sobre la educación en ciudadanía*. Albany: State University of New York Press.
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H. y Rogers, H. J. (1991) *Fundamentos de la teoría de respuesta a ítems*. Newbury Park, Londres, Nueva Delhi: Publicaciones Sage.
- Hart, D., Atkins, R. y Ford, D. (1998) América urbana como contexto para el desarrollo de la identidad moral en los adolescentes. *Revista de Temas Sociales*, 54(3), 513-30.
- Hayes, B. C. y Makkai, T. (1996) La política y los medios masivos: el impacto diferencial del género. *Las mujeres y la Política*, 16, 45-74.
- Held, D. (1996) *Modelos de democracia*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Hess, R. D. y Torney, J. (1967) *El desarrollo de las actitudes políticas en los niños*. Chicago: Aldine.
- Hibbing, J. y Patterson, S. (1994) Confianza pública en los nuevos parlamentos de Europa Central y Oriental. *Estudios Políticos*, 62, 570-92.
- Hilton, D. J., Erb, H.-P., Dermoit, M. y Molian, D. J. (1996) Representaciones sociales de la historia y actitudes hacia la unificación europea en gran Bretaña, Francia y Alemania. En G. M. Breakwell y E. Lyons (Eds.), *El cambio de las identidades europeas: análisis socio-psicológico del cambio social* (pp. 275-96) Oxford: Butterworth-

Heinemann: Una división de Publicaciones Educativas y Profesionales Reed Ltda.

- Hofer, M. (1999) El servicio a la comunidad y el desarrollo cognitivo social en los adolescentes alemanes. En M. Yates y J. Youniss (Eds.), *Las raíces de la identidad cívica: perspectivas internacionales sobre el servicio a la comunidad y el activismo en los jóvenes*. (pp. 114+) Cambridge: Cambridge University Press.
- Huckfelt, R. y Sprague, J. (1993) Ciudadanos, contextos y política. En A. W. Finifter (Ed.) *Ciencia política: El estado de la disciplina II* (pp. 281-303) Washington, D. C.: Asociación Americana de Ciencia.
- Ichilov, O. (1991) Socialización política y efectos de la escolaridad entre adolescentes israelíes. *Revisión de la Educación Comparada*, 35(3), 430-46.
- Ichilov, O. y Nave, N. (1981) El 'buen ciudadano' visto por los adolescentes israelíes. *Política Comparativa*, 13(3), 361-376.
- Inglehart, R. (1997) *Modernización y post-modernización: El cambio cultural, económico y político en 43 sociedades*. Princeton: Princeton University Press.
- Inglehart, R. y Baker, W. (2000) Modernización, cambio cultural y la persistencia de los valores tradicionales. *Reseña Sociológica Americana*, 65, 19-51.
- Italiano, P. (1991) La Identidad Cultural de los jóvenes francófonos. Universidad de Liege: Centro de Estudios de Opinión de Liege.
- Janoski, T. (1998) *Ciudadanía y sociedad civil: un marco de derechos y obligaciones en regímenes democráticos liberales, tradicionales y sociales*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jennings, M. K. y van Deth, J. W. (1990) *Continuidades en la acción política*. Berlín, Nueva York: Walter de Gruyter.

- Jonson, B. y Flanagan, C. (2000) Las opiniones de los jóvenes sobre la justicia distributiva, los derechos y las obligaciones: un estudio internacional. *Revista Internacional de Ciencia Social*, 52, 195-208.
- Joreskog, K. G. (1990) Nuevos Desarrollos en LISREL: análisis de variables ordinarias usando correlaciones policrónicas y cuadrados mínimos pesados. *Calidad y Cantidad*, 24, 387-404.
- Kaase, M. (1984) el reto de la 'revolución participativa' en las democracias pluralistas. *Reseña Internacional de Ciencia Política*, 5, 299-318.
- Kaase, M. (1989) Politische Einstellungen der Jugend. En M. Markewska y R. Nave-Herz (Eds.) *Handbuch der Familien – und Jugendforschung* (Vol. 2, pp. 607-24) Neuwied: Luchterhand.
- Kaase, M. (1990) Participación de las masas. En M. K. Jennings, J. W. van Deth et al.(Eds.) *Continuidades en la acción política* (pp. 23-67) Berlín, Nueva York: Walter de Gruyter.
- Kaase, M. (1999) Confianza interpersonal, confianza política y participación política no institucionalizada en Europa Occidental. *La Política de Europa Occidental*, 22(3), 1-21.
- Kaase, M. y Newton, K. (1995) *Creencias en el gobierno*. Oxford: Oxford University Press.
- Klein-Allermann, E., Kracke, B., Noack, P. y Hofer, M. (1995) Condiciones micro y macro-sociales de las actitudes de agresividad y anti-extranjerismo de los adolescentes. *Nuevas Direcciones para el Desarrollo Infantil*, 70, 71-83.
- Klingemann, H.-D. (1999) Representación del apoyo político en las democracias industriales avanzadas. En P. Norris (Ed.), *Ciudadanos críticos: Apoyo mundial al gobierno democrático*. (pp. 31-56) Oxford: Oxford University Press.
- Knigge, P. (1997) '¿Devolverlos a todos?' Sentimiento anti-inmigración en Europa Occidental. Artículo presentado a la Asociación Americana de Ciencia Política, Washington D. C.

- Kosterman, R. y Feshbach, S. (1989) Hacia una medida de las actitudes patrióticas y nacionalistas. *Psicología Política*, 10(2), 257-74.
- Kracke, B., Oepke, M., Wild, E. y Noack, P. (1998) Los adolescentes, las familias y la unificación de Alemania: El impacto del cambio social sobre las actitudes anti-extranjeras y antidemocráticas. En J. Nurmi (Ed.), *Adolescentes, culturas y conflictos: Creciendo en la Europa contemporánea*. (pp. 149-170) Nueva York: Garland Publishing, Inc.
- Kuhn, H.-P. (2000) *Mediennutzung und politische Sozialisation: Eine empirische Studie zum Zusammenhang zwischen Mediennutzung und politischer Identitätsbildung im Jugendalter*. Opladen: Leske+Budrich.
- Lahteenmaa, J. (1995) La cultura juvenil en la transición a la post-modernidad: Finlandia. En L. Chisholm, P. Buchner, H.-H. Kruger y M. du Bois-Reymond (Eds.), *Creciendo en Europa: horizontes contemporáneos en estudios de niñez y juventud*. (Vol. 2, pp. 229-36) Berlín, Nueva York: Walter de Gruyter.
- Lave, J. Y Wenger, E. (1991) *El aprendizaje situado: participación periférica legítima*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, W. O. (1999) Un estudio comparativo de las percepciones de los profesores sobre la buena ciudadanía en tres ciudades chinas: Guangzhou, Hangzhou y Hong Kong. En J. Lu (Ed.), *La educación de los chinos: el prospecto mundial de la tradición cultural nacional* (pp. 270-93) Nanjing: Nanjing Normal University Press.
- Legge, J. S. J. (1996) El sentimiento anti-extranjero en Alemania: La teoría del poder contra las explicaciones simbólicas del prejuicio *Revista de Política*, 58(2), 516-27.
- Lehmann, R., Schulz, W. et al. (próximo a publicarse) *Informe técnico: Estudio de Educación Cívica IEA*. Amsterdam: IEA.

- Leung, S. (1997) *La formación de una generación alienada: la socialización política de los estudiantes de secundaria en Hong Kong tradicional*. Aldershot: Ashgate.
- Lijphart, A. (1997) La participación desigual : El dilema no resuelto de la democracia. *Reseña Americana de Ciencia Política*, 91(1), 1-14.
- Linnenbrink, L. Y Anderman, E. M. (1995, abril) *Motivación y comportamiento de búsqueda de noticias*, Artículo presentado en la Reunión Anual de la Asociación Americana para la Investigación Educativa, San Francisco, CA.
- Lutkus, A. D., Weiss, A. R., Campbell, J. R., Mazzeo, J. y Lazer, S. (1999) *Carta Informe de Cívica de la NAEP para la Nación*. Washington, D. C.: Centro Nacional de Estadística Educativa.
- Marta, E. Rossi, G. y Boccacin, L. (1999) Juventud, solidaridad y compromiso cívico en Italia: Un análisis de las características personales y sociales de los voluntarios y sus organizaciones. En M. Yates y J. Youniss (Eds.), *Raíces de la identidad cívica: perspectivas internacionales sobre el servicio a la comunidad y el activismo en los jóvenes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McAllister, I. (1999) El desempeño económico de los gobiernos. En P. Norris (Ed.), *Ciudadanos críticos: apoyo mundial a los gobiernos democráticos* (pp. 188-203) oxford: Oxford University Press.
- McAllister, I. y White, S. (1994) La participación política en Rusia post-comunista: Voto, activismo y el potencial de la protesta masiva. *Estudios Políticos*, 42, 593-615.
- McIntyre, B. (1993) Confianza en los medios y en el gobierno: un modelo recursivo para nativos de Hong Kong y China Continental. *Informes de Investigación en Comunicaciones*, 10(2), 203-08.
- Menezes, I. y Campos, B. (1997) El proceso de construcción del significado de los valores: un estudio transversal. *Revista Europea de Psicología Social*, 27, 55-73.

- Meyer, G. y Ryszka, F. (Eds.) (1991) *Participación política y democracia en Polonia y Alemania Occidental*. Varsovia: Osrodek Badan Spo-
lecznych.
- Miller, W. L., Timpson, A. M. y Lessnoff, M. (1996) *La cultura política en la Gran Bretaña contemporánea: gente y políticos, principios y práctica*. Oxford: Clarendon Press.
- Minulescu, M. (1995) Investigación sobre niñez, adolescencia y política en transición en Rumania. En L. Chisholm, P. Buchner, H.-H. Kruger y M. du Bois-Reymond (Eds.), *Creciendo en Europa : Horizontes contemporáneos en estudios de la niñez y la juventud*. (Vol. 2, pp. 251-58) Berlín, Nueva York: Walter de Gruyter.
- Moodie, E., Markova, I. y Plichtova, J. (1995) Representaciones profanas de la democracia: un estudio en dos culturas. *Cultura y Psicología*, 1, 423-53.
- Moscovici, S. (1988) Notas hacia una descripción de las representaciones sociales. *Revista Europea de Psicología Social*, 18, 211-50.
- Muller-Peters, A. (1998) El significado del orgullo nacional y de la identidad nacional en la actitud hacia la moneda única europea: una comparación a través de Europa. *Revista de Psicología Económica*, 19, 701-19.
- Newton, K. (1999) La confianza social y política en las democracias establecidas. En P. Norris (Ed.) *Ciudadanos críticos: apoyo mundial al gobierno democrático* (pp. 169-87) Oxford: Oxford University Press.
- Newton, K. y Norris, P. (2000) Confianza en las instituciones públicas: ¿fe, cultura o actuación? En S. J. Pharr y R. D. Putnam (Eds.), *Indisponer las democracias: ¿Qué está molestando a los países trilaterales?* (pp. 52-73) Princeton: Princeton University Press.
- Nie, N. H., Junn, J. y Stehlik-Barry, K. (1996) *Educación y ciudadanía democrática en América*. Chicago: University of Chicago Press.

- Niemi, R. y Junn, J. (1998) *Educación cívica: ¿qué hace que los estudiantes aprendan?* New Haven, Yale University Press.
- Norris, P. (1996) ¿La televisión corroe el capital social? Una réplica a Putnam. *La Ciencia Política y la Política*, 24, 474-80.
- Norris, P. (1999) *Ciudadanos críticos: Apoyo mundial al gobierno democrático*. Oxford: Oxford University Press.
- Norton, P. (1997) El Reino Unido: ¿Restaurando la confianza? *Asuntos Parlamentarios*, 50, 357-72.
- Oswald, H. (1999) Socialización política en los nuevos estados de Alemania. En M. Yates y J. Youniss (Eds.) *Las raíces de la identidad cívica: perspectivas internacionales sobre el servicio a la comunidad y el activismo en los jóvenes*. (pp. 97-114) Cambridge: Cambridge University Press.
- Oswald, H. y Schmid, C. (1998) Participación política de los jóvenes en Alemania Oriental. *Política alemana*, 7, 147-64.
- Owen, D. Y Dennis, J. (1992) Diferencias de sexo en la politización: La influencia de los medios masivos. *Las mujeres y la Política*, 12(4), 19-41.
- Parry, G., Moyser, G. y Day, N. (1992) *Participación política y democracia en Gran Bretaña*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pettigrew, T. F. y Meertens, R. W. (1995) El prejuicio sutil y evidente en Europa Occidental. *Revista Europea de Psicología Social*, 25, 57-75.
- Pharr, S. J. y Putnam, R. D. (Eds.) (2000) *Las democracias indisputadas: ¿Qué está molestando a los países trilaterales?* Princeton: Princeton University Press.
- Piaget, J. y Weil, A. (1951) El desarrollo en los niños de la idea de la patria y de las relaciones con otros países. *Boletín Internacional de Ciencia Social*, 3, 561-78.
- Plasser, F., Ulram, P. y Waldrauch, H. (1998) *La consolidación democrática en Europa centro-oriental*. Nueva York: St. Martins.

- Player, K., Roker, D. y Coleman, J. (1998, abril) *Desafiando la imagen: aprendizaje del servicio entre los adolescentes británicos*. Artículo presentado en la Reunión Anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa, San Diego, CA.
- Prior, W. (1999) Lo que significa ser un 'buen ciudadano' en Australia: percepciones de los profesores, los estudiantes y los padres. *Teoría e Investigación en Educación Social*, 27(2), 215-48.
- Putnam, R. (1996) La extraña desaparición de la América cívica. *Prospecto Americano*, 24, 34-48.
- Putnam, R. D. (2000) *Jugando solos: El colapso y revivir de la comunidad americana*. Nueva York: Simon and Schuster.
- Putnam, R. D., Leonardi, R. y Nanetti, R. Y. (1993) *Haciendo que la democracia funcione: tradiciones cívicas en la Italia moderna*. Princeton: Princeton University Press.
- Putnam, R. D., Pharr, S. J. y Dalton, R. J. (2000) Introducción: ¿Qué está molestando a las democracias trilaterales? En S. J. Pharr y R. D. Putnam (Eds.), *Las democracias indispuestas: ¿qué está molestando a los países trilaterales?* (pp. 3-30) Princeton: Princeton University Press.
- Rahn, W. y Transue, J. (1998) Confianza social y cambio de valores: La decadencia del capital social en la juventud americana, 1976-1995. *Psicología Política*, 19(3), 545-66.
- Rasinski, K. A. y Smith, T. W. (1994) Equidad motivaciones e intercambios que subyacen al apoyo público al gasto ambiental del gobierno en nueve naciones. *Revista de Temas Sociales*, 50(3), 179-97.
- Robinson, J. P., Shaver, P. R. y Wrightsman, L. S. (1999) *Medidas de las Actitudes Políticas* (Vol. 2 de Medidas de las Actitudes Sociales Psicológicas) San Diego: Academic Press.
- Roker, D., Player, K. y Coleman, J. (1999) Explorando el altruismo en los adolescentes: Participación de los jóvenes británicos en trabajos

- voluntarios y campañas. En M. Yates y J. Youniss (Eds.), *Raíces de la identidad Cívica: perspectivas internacionales sobre el servicio a la comunidad y el activismo en los jóvenes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roller, E. (1994) Base ideológica de la economía de mercado: actitudes hacia los principios de distribución y el papel del gobierno en Alemania Occidental y Oriental. *Reseña Sociológica Europea*, 10(2), 105-17.
- Roller, E. (1995) El estado de bienestar: la dimensión de la igualdad. En O. Borre y E. Scarborough (Eds.), *El alcance del gobierno*. Oxford: Oxford University Press.
- Roller, E. y Wessels, B. (1996) Contextos de la protesta política en las democracias occidentales: Organización política y modernidad. En F. E. Weil (Ed.), *Extremismo, protesta, movimientos sociales y democracia* (Vol. III sobre Investigación en Democracia y Sociedad, pp. 91-134) Greenwich: JAI Press.
- Rose, R. Mishler, W. y Haerpfer, C. (1998) *La democracia y sus alternativas: Comprendiendo la sociedad post-comunista*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Sapiro, V. (1998) Democracia menos mujeres no es democracia: el género y los cambios mundiales en la ciudadanía. En O. Ichilov (Ed.), *Ciudadanía y educación en ciudadanía en un mundo cambiante*. (pp. 174-90) Londres: Woburn Press.
- Schwille, J. Y Amadeo, J. (próximo a publicarse) La situación paradójica de la educación cívica en las escuelas: ubicua y sin embargo esquiva. En G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta y J. Schwille (Eds.), *Nuevos Paradigmas y paradojas recurrentes en la educación para la ciudadanía*. Amsterdam: Elsevier Press.
- Shapiro, R. Y. y Mahajan, H. (1986) Diferencias de género en las preferencias políticas: resumen de las tendencias de las décadas de los años 60 a los 80. *Opinión Pública Trimestral*, 50, 42-61.

- Sigel, R. y Hoskin, M. (1981) *La participación política de los adolescentes*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Sinatra, G., Beck, I. y McKeown, M. (1992) Una caracterización longitudinal del conocimiento de los estudiantes jóvenes sobre el gobierno de su país. *Revista Americana de Investigación Educativa*, 29, 633-61.
- Sniderman, P. M., Peri, P., de Figueiredo, R. J. P. J. y Piazza, T. (2000) *El extraño: Prejuicio y política en Italia*. Princeton: Princeton University Press.
- Sousa, E. S. (1996) Componentes de la identidad social o ¿el talón de Aquiles en el caso de la integración europea? En G. M. Breakwell y E. Lyons (Eds.), *El cambio de las identidades europeas: análisis socio-psicológicos del cambio social* (pp. 315-28) Oxford: Butterworth-Heinemann: Una división de Publicaciones Educativas y Profesionales Reed Ltda.
- Steiner-Khamsi, G., Torney-Purta J. y Schwille, J. (próximo a publicarse) *Nuevos paradigmas y paradojas recurrentes en la educación para la ciudadanía*. Amsterdam: Elsevier Press.
- Theiss-Morse, E. (1993) Conceptualizaciones de la buena ciudadanía y participación política. *Comportamiento Político*, 15(4), 355-80.
- Topalova, V. (1996) El cambio de las identidades sociales de los búlgaros. En G. M. Breakwell y E. Lyons (Eds.), *El cambio de las identidades europeas: análisis socio-psicológicos del cambio social* (pp. 169-80) Oxford: Butterworth-Heinemann: Una división de Publicaciones Educativas y Profesionales Reed Ltda..
- Topf, R. (1995) Más allá de la participación electoral. En H.-D. Klingemann y D. Fuchs (Eds.), *Los ciudadanos y el Estado* (pp. 52-91) Oxford: Oxford University Press.
- Torney, J. V., Oppenheim, A. N. y Farnen, R. F. (1975) *La educación cívica en diez países: un estudio empírico*. Nueva York: John Wiley e Hijos.

- Torney-Purta, J. (1983) Encuesta sobre la conciencia mundial: implicaciones para la educación de los profesores. *De la teoría a la práctica*, 21, 200-05.
- Torney-Purta J. (1984) Socialización política y política: Estados Unidos en un contexto internacional. En H. Stevenson & A. Siegel (Eds.), *Revisión de la investigación en el desarrollo del niño y la política social*. Chicago: University of Chicago Press, 471-523.
- Torney-Purta, J. (2000) Perspectiva internacional de la Carta Informe de Cívica de la NAEP. *Los Estudios Sociales*, 94, 148-50.
- Torney-Purta, J., Hahn, C. y Amadeo, J. (2000) Principios de la instrucción específica en la materia en la educación para la ciudadanía: en J. Brophy (Ed.), *Métodos y actividades de instrucción específicos de la materia* (pp. 371- 408): JAI Press.
- Torney-Purta, J., Schwille, J. y Amadeo, J. (1999) *La educación cívica a través de los países: veinticuatro estudios de casos nacionales para el Proyecto de Educación Cívica de la IEA*. Ámsterdam y Washington D. C.: IEA y Consejo Nacional para Estudios Sociales.
- Toth, O. (1995) Actitudes políticas-morales entre los jóvenes en Hungría post-comunista. En L. Chisholm, P. Buchner, H.-H. Kruger y M. du Bois-Reymond (Eds.), *Creciendo en Europa: horizontes contemporáneos de los estudios de la niñez y la juventud*. (Vol. 2, pp. 189-94) Berlín, Nueva York: walter de Gruyter.
- Turner, J. C. (1987) *Redescubriendo el grupo social: una teoría de la auto-categorización*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ule, M. (1995) El crecimiento y el cambio social en Eslovenia. En L. Chisholm, P. Buchner, H.-H. Kruger y M. du Bois-Reymond (Eds.), *Creciendo en Europa: horizontes contemporáneos de estudios de la niñez y la juventud*. (Vol. 2, pp. 161-72) Berlín, Nueva York: Walter de Gruyter.

- van Deth, J. W., Maraffi, M., Newton, K. y Whiteley, P. F. (1999) *El capital social y la democracia europea*. Londres, Nueva York: Routledge.
- Verba, S., Schlozman, K. L. y Brady, H. E. (1995) *Voz e igualdad: el voluntariado cívico en la política americana*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vontz, T. S., Metcalf, K.K. y Patrick, J. J. (2000) *Proyecto el ciudadano y el desarrollo cívico de los estudiantes adolescentes en Indiana, Latvia y Lituania*: Centro de Información ERIC para la Educación en Estudios Sociales / Ciencias Sociales y Centro de Información Adjunto ERIC para la Educación Cívica Internacional en Asociación con Civitas: Programa de Intercambio Internacional de Educación Cívica.
- Walker, D. (1996) Los jóvenes, la política y los medios. En H. Robert y D. Sachdev (Eds.), *Las actitudes sociales de los jóvenes*. Ilford: Barnados.
- Centro Walt Whitman para la Cultura y la Política de la Democracia (1997) Proyecto de Medición de la Ciudadanía: Informe final. Rutgers University New Brunswick, NJ.
- Watts, M. W. (1996) Xenofobia política en la transición del socialismo: amenaza, racismo e ideología entre los jóvenes de Alemania Oriental. *Psicología Política*, 17(1), 97-126.
- Weiss, H. (1999) Los jóvenes en cuatro países post-comunistas: Valores políticos y tradiciones nacionalistas. En S. Hubner-Funk y M. du Bois-Reymond (Eds.), *Anuario Europeo sobre Política de la Juventud e Investigación: Vol. 2 Reconstrucción intercultural: Tendencias y retos*. (pp. 13-31) Nueva York: Walter de Gruyter.
- Wenger, E. (1998) *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westin, C. (1998) Inmigración, xenofobia y opinión de los jóvenes. En J. Nurmi (Ed.) *Adolescentes, culturas y conflictos: creciendo en Europa contemporánea*. (pp. 225-41) Nueva York: Garland Publishing Inc.

- Yates, M. (1999) Servicio a la comunidad y discusiones políticas-morales entre los adolescentes: Estudio de un programa escolar obligatorio en Estados Unidos. En M. Yates y J. Youniss (Eds.), *Raíces de la identidad cívica: Perspectivas internacionales sobre el servicio a la comunidad y el activismo en los jóvenes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yeich, S. y Levine, R. (1994) Eficacia política: Incrementando el constructo y su relación con la movilización de la gente. *Revista de Psicología de la Comunidad*, 22, 259-69.
- Youniss, J., McLellan, J. A. y Yates, M. (1997) Lo que sabemos sobre engendrar la identidad cívica. *El Científico Americano de la Conducta*, 40, 620-31.

Direcciones de los Coordinadores Nacionales

AUSTRALIA

Kerry Kennedy
University of Canberra University Drive
Bruce ACT 2616
Email: kerryk@adminserver..canberra.edu.au

BÉLGICA (FRANCESA)

Annette Lafontaine y Christiane Blondin
Service de Pedagogie Experimentale
5 Bld du Rectorat
B4000 Liege (Sart – Tilman)
[<http://www.ulg.ac.be/pedaexpe/SPE98.html#A3.1>]
Emails : a.lafontaine@ulg.ac.be
 cblondin@ulg.ac.be

BULGARIA

Roumen Nikolov
Sofia University
Faculty of Math & Informatics
Department of Information Technology
5, James Bouchier St., Sofia 1126
Sofia 1126
[<http://www-it.fmi.uni-sofia.bg~roumen/>]
Email: roumen@fmi.uni-sofia.bg

CHILE

Leonor Cariola
Ministerio de Educación
UCE
Alameda Bernardo O'Higgins # 1146, Sector B, Piso 8
Santiago
[<http://www.mineduc.cl>]
Email: lcariola@mineduc.cl

COLOMBIA

Carlos A. Pardo y José Guillermo Ortiz
SNP-ICFES
Calle 17 Nr. 3-40 piso 10
Bogotá
[<http://www.icfes.co>]
Emails: cpardo@hemeroteca.icfes.gov.co
Profab400@acuario.icfes.gov

CHIPRE

Constantinos Papanastasiou y Mary Koutselini
University of Cyprus
Department of Education
P.O. Box 20537,
CY-1678 Nicosia
[<http://www.ucy.ac.cy/faculty/cp/>]
Emails: edpapan@ucy.ac.cy
edmaryk@ucy.ac.cy

REPÚBLICA CHECA

Jana Strakova e Ivana Krizova
UIV/IIE

Senovazne nam. 26
P.O. BOX c. 1
11006 Praha 1
[<http://www.uiv.cz/>]
Emails: janastr@alfa.uiv.cz
ivana@alfa.uiv.cz

DINAMARCA

Lars-Henrik Schmidt
Danmarks Pædagogiske Universitet
Emdrupvej 101
DK-2400 København NV
Email: Schmidt@dpu.dk

INGLATERRA

David Kerr
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere
Upton Park, Slough, Berkshire, SL1 2DQ
[<http://www.nfer.ac.uk/risheets/iec,htm>]
Email: d.kerr@nfer.ac.uk

ESTONIA

Anu Toots
Tallin University of Educational Sciences
Department of Government
Narva mnt. 25
10120 Tallinn
[<http://www.tpu.ee/>]
Email: anuto@tpu.ee

FINLANDIA

Sakari Suutarinen
University of Jyväskylä
Institute for Education Research
P.O. Box 35, 40351
Jyväskylä
[<http://www.jyu.fi/ktl/civics.htm>]
Email: suutarin@piaget.edu.jyu.fi

ALEMANIA

Jürgen Baumert y
Detlef Oesterreich
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Lentzeallee 94
D-14195 Berlin
[<http://www.mpib-berlin.mpg.de/EuB/program/areas/projectl-4htm>]
Email: sekbaumert@mpib-berlin.mpg.de
Oest@mpib-berlin.mpg.de

GRECIA

Georgia Kontogiannopoulou-Polydorides
University of Athens
Department of Pre-school Education, Neo Chimio 3rd Floor
13 A Navarinou St.
Athens 10680
[<http://www.cc.uoa.gr/>]
Email: gpol@cc.uoa.gr

HONG KONG

Lee Wing On
Hong Kong Institute of Education
Centre for Citizenship Education
10 Lo Ping Road, Tai Po, New Territories
[<http://www.ied.edu.hk/sfe/cce/eindex.htm>]
Email: WOLEE@ied.edu.hk

HUNGRÍA

Zsuzsa Matrai
National Institute Of Public Education
Center for Evaluation Studies
Dorottya u. 8
1051 Budapest
[<http://www.oki.hu/1e.htm>]
Email : matraiz@mail.mata.v.hu

ITALIA

Bruno Losito
National Center for the Evaluation of the Education System (CEDE)
Villa Falconieri
I-00044 Frascati (Roma)
[<http://www.cede.it/cede/default.htm>]
Email: blosito@cede.it

LATVIA

Andris Kangro
University of Latvia
Faculty of Education and Psychology
Jurmālas gatve 74/76
Rīga LV-1083

[<http://www.eduinf.lu.lv>]

Email: kangro@eduinf.lu.lv

LITUANIA

Irena Zaleskiene

Institute of Pedagogy

Department of Social Sciences

M. Katkaus 44

2600 Vilnius

[<http://www.elnet.lt/pi/e-about.htm>]

Email: zaleskiene@pi.elnet.lt

NORUEGA

Rolf Mikkelsen

University of Oslo

Institute for Teacher Education and School Development

PO Box 1099 Blindern

0316 Oslo

[<http://www.ils.uio.no/civic/>]

Email: rolf.mikkelsen@ils.uio.no

POLONIA

Adam Fraczek

University of Warsaw

Faculty of Education

Mokotowska Str. 16/20

00-561 Warsaw

[<http://www.iss.uw.edu.pl/>]

Email: adamfra@samba.iss.uw.edu.pl

PORTUGAL

Isabel Menezes

Inst. De Inovacao Educacional

Tr. Das Terras de Sant 'Ana 15

1250 Lisboa Codex

[<http://www.iie.min-edu.pt/eng/iieproj.htm>]

Email: imenezes@psi.up.pt

RUMANIA

Gheorghe Bunescu

Institute for Education Sciences

Str. Stirbei Voda, nr 37

70732 Bucharest

Email: ise@acc.usis.ro

FEDERACIÓN RUSA

Galina Kovalyova

Russian Academy of Education

Center for Evaluating the Quality of Education

Institute for General Secondary Education

Pogodinskay st. 8, rooms 201, 202, 204

119905 Moscow

Email: gkovalev@aha.ru

centeroko@ioso.iip.net

REPÚBLICA ESLOVACA

Maria Capova

SPU-National Institute for Education

Pluhova 8

SK – 830 +Bratislava

Email: spu@spu.sanet.sk

ESLOVENIA

Marjan Simenc

Educational Research Institute, Pedagoski Institut

Gerbiceva 62, p.p. 76

61111 Ljubljana

Email : marjan.simenc@guest.arnes.si

SUECIA

Sverker Hard y

Kersti Blidberg

Swedish National Agency for Education

Skolverket

SE-106 20 Stockholm

[<http://www.skolverket.se/>]

Email : sverker.hard@skolverket.se

Kersti.blidberg@skolverket.se

SUIZA

Fritz Oser

University of Fribourg

Department of Education

Rue Faucigny 2

CH-17 +Fribourg

[<http://www.unifr.ch/pedg/>]

Email: Fritz.Oser@unifr.ch

ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA

Carole Hahn

Emory University
Division of Educational Studies
1784 Decatur Road, Suite 240
Atlanta, GA 30322
[<http://nces.ed.gov/surveys/cived/>]
Email: chahn@emory.edu

Direcciones de los Miembros del Comité de Coordinación Internacional y Consultores (que no son también NCR ni autores: ver la lista completa en la página opuesta a la del título)

Ray Adams (exoficio)
ACER – The Australian Council for Educational Research
Private Bag 55
Camberwell VIC 3124
AUSTRALIA

Barbara Fratzczak-Rudnicka
University of Warsaw – DEMOSKOP
Baldania Rynkowe I, Spoleczne, ul. Dubois 9
00-182 Warsaw
POLAND

Barbara Malak-Minkiewicz (ex-oficio)
IEA Secretariat
Herengracht 487
1017 BT Amsterdam
THE NETHERLANDS

Heinrich Mintrop (consultor)
Graduate School of Education and Information Sciences
3335 Moore Hall, Box 951521
UCLA
Los Angeles, CA 90095
UNITED STATES OF AMERICA

John Schwille
Michigan State University
College of Education, 518 Erickson Hall
East Lansing, MI 48824-1034
UNITED STATES OF AMERICA

Gita Steiner-Khamsi
Teachers College, Columbia University
International and Comparative Education
Box 55, 525 West 120th Street
New York, NY 10027
UNITED STATES OF AMERICA

Ingrid Munck
Statskontoret
Box 2280
SE-103 17 Stockholm
SWEDEN

Direcciones de los autores
Rainer Lehmann, International Coordinator
Wolfram Schulz, Associate International Coordinator
Humboldt University of Berlin

Philosophische Fakultät IV
Abteilung Empirische Bildungsforschung
Unter den Linden 6
10099 Berlin
GERMANY
[http://www2.hu-berlin.de/empir_bf/iea_e.html]
Emails: rainer.lehmann@educat.hu-berlin.de
Wolfram.schulz@rz.hu-berlin.de

Hans Oswald
Potsdam University
Institut für Pädagogik
PO Box 60 15 53
14415 Potsdam
GERMANY
Email : oswald@rz.uni-potsdam.de

Judith Torney-Purta, International Steering Committee Chair
Department of Human Development
College of Education
Benjamin Building 3304
University of Maryland
College Park, MD 20742
UNITED STATES OF AMERICA
Email: jt22@umail.umd.edu

Se pueden obtener copias de *Ciudadanía y educación en veintiocho países* en:

Secretaría IEA

Herengracht 487

1017 BT, Amsterdam, Países Bajos

Teléfono + 31 20 625 3625

Fax + 31 20 420 7136

Correo electrónico: Department@IEA.nl

La financiación de la coordinación internacional del Estudio de Cívica IEA estuvo a cargo de la Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG o Asociación Alemana de Ciencia) mediante una subvención a la Universidad Humboldt de Berlín. La financiación de partes del análisis internacional estuvo a cargo de la Fundación William T. Grant de Nueva York mediante una subvención al Departamento de Desarrollo Humano de la Universidad de Maryland en College Park. Otros recursos financieros se mencionan en los Reconocimientos. Cada país participante fue responsable de financiar los costos del proyecto nacional y de desarrollar el estudio de acuerdo con los procedimientos internacionales y los requerimientos nacionales.

Centro de Coordinación Internacional

Rainer Lehmann, Coordinador Internacional

Wolfram Schulz, Coordinador Internacional Asociado

Universidad Humboldt de Berlín, Alemania

Comité Directivo Internacional

Judith Torney-Purta, Presidente

Universidad de Maryland en College Park, USA

Barbara Fratzak-Rudnicka, *Universidad de Varsovia, Polonia*

Georgia Kontogiannopoulou-Polydorides, *Universidad de Atenas, Grecia*

Bruno Losito, *Instituto Nacional para la Evaluación del Sistema Educativo, Italia*

Ingrid Munck, *Agencia Nacional Sueca para el Desarrollo Administrativo, Suecia*

Hans Oswald, *Universidad de Potsdam, Alemania*

John Schwille, *Universidad del Estado de Michigan, USA*

Gita Steiner-Khamsi, *Facultad de Educación, Universidad de Columbia, N. York, USA*

Lee Wing On, *Universidad de Hong Kong, Hong Kong*

Ray Adams, *(ex-oficio) Grupo Técnico Ejecutivo*

Barbara Malak-Minkiewicz *(ex-oficio), Secretaría IEA*

Heinrich Mintrop, *Consultor para el Comité Directivo*