

ESTUDIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN CÍVICA Y CIUDADANA

MARCO DE LA EVALUACIÓN



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL
Instituto de Evaluación

Madrid 2010



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL
Instituto de Evaluación

C/ San Fernando del Jarama, 14
28002 Madrid, España
www.institutodeevaluacion.educacion.es

Fecha de edición: 2010

ESTUDIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN CÍVICA Y CIUDADANA

MARCO DE LA EVALUACIÓN

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



Università degli Studi Roma Tre
Laboratorio di Pedagogia sperimentale

Obra publicada por acuerdo con la IEA, originalmente con el título: *International Civic and Citizenship Education Study. Assessment Framework*.

Copyright © 2008 Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo.

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede reproducirse, grabarse en un sistema de recuperación de datos ni transmitirse de ninguna forma ni con procedimiento alguno (electrónico, mecánico, reprográfico, ni de otro tipo), sin autorización previa y por escrito del propietario de los derechos. Para obtener copias de esta publicación diríjase a la siguiente dirección: Secretaría de la IEA. Herengracht 487. 1017 BT, Ámsterdam, Países Bajos. Teléfono + 31 20 625 3625. Fax + 31 20 420 7136. Email: Department@IEA.nl. Página Web: www.iea.nl

La Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, conocida como IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), es un consorcio internacional e independiente, con sede en Ámsterdam, que agrupa instituciones nacionales y organismos gubernamentales dedicados a la investigación. Su objetivo principal es realizar estudios comparativos de rendimiento educativo a gran escala, a fin de conocer mejor los efectos de las políticas y prácticas que se llevan a cabo en los diversos sistemas educativos.

Índice

Prólogo	9
Visión general	11
Objetivo del estudio	11
Antecedentes del estudio	11
Preguntas clave de la investigación, diseño e instrumentación	13
Características y estructura del marco de la evaluación del ICCS	16
Marco cívico y ciudadano	17
Visión general	17
Dominios de contenido	21
Dominios de comportamiento afectivo cívico y ciudadano	27
Dominios cognitivos	32
Asignación de ítems a los dominios	34
Marco contextual	36
Clasificación de factores contextuales	36
Niveles y variables contextuales	38
Diseño de la evaluación	53
Instrumentos del ICCS	53
Cobertura de dominios del marco	54
Tipos de ítems	54
Diseño de cuadernillos para la prueba del ICCS	55
Información sobre las escalas de contexto	56
Bibliografía	58
Apéndice A: Instituciones y personal	63
El Centro de Estudios Internacionales e instituciones asociadas	63
Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA)	63
Comité de Asesoría del Proyecto del ICCS (PAC)	64
Asesor de muestreo del ICCS	64
Coordinadores nacionales de investigación	64
Apéndice B: Ejemplos de ítems de la muestra	67

Prólogo

La Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) es una asociación de cooperación internacional no gubernamental y sin ánimo de lucro, formada por instituciones nacionales y organismos gubernamentales de más de sesenta países dedicados a la investigación. Su secretaría se encuentra en Ámsterdam (Países Bajos), y cuenta con un centro de investigación y procesamiento de datos (DPC: Data Processing and Research Center) en Hamburgo (Alemania).

La IEA realiza estudios comparativos a gran escala sobre el rendimiento de los alumnos, centrándose principalmente en las políticas y prácticas educativas de numerosos países de todo el mundo. El primer estudio de la IEA se llevó a cabo en 1958, y desde entonces se han efectuado casi treinta investigaciones sobre muy diversas materias. En su conjunto, dichos estudios han contribuido a un conocimiento más exhaustivo de los procesos educativos dentro de cada país en particular, y de un contexto internacional más amplio.

El *Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana* (ICCS: *International Civic and Citizenship Study*) es el tercer proyecto de la IEA que investiga el papel que desempeñan los centros educativos a la hora de preparar a los jóvenes para ser ciudadanos dentro de la sociedad. El primer estudio que se efectuó en este campo—*Estudio sobre educación cívica*—comenzó en 1971. Este proyecto, que introducía el civismo y la educación cívica en la agenda de investigación de la IEA, puso en entredicho algunas de las limitaciones metodológicas y conceptuales que afectaban a los estudios comparativos internacionales en este ámbito de la educación.

El segundo *Estudio sobre Educación Cívica* (CIVED: *Civic Education Study*), realizado en 1999, se centró en investigar las experiencias de los centros educativos en el contexto de los cambios que tuvieron lugar en “el mundo real” de la vida política y social de las naciones a principios de los años noventa. Entre estos cambios cabe destacar, por un lado, el derrumbamiento del comunismo en la Europa del Centro-Este y la aparición de las nuevas democracias, y por otro, una disminución del interés y de la participación en la vida pública por parte de los ciudadanos de las antiguas democracias.

Casi diez años después, el cambio que ha experimentado el mundo a nivel global ha dado impulso a un nuevo estudio de la educación cívica y ciudadana. Entre otras consideraciones, el creciente impacto de la globalización, las amenazas externas que pesan sobre las sociedades cívicas y sus libertades, y el escaso interés que muestran las jóvenes generaciones por la vida pública y política han llevado a una revisión de lo que significa “ciudadanía”, de cuáles deben ser las funciones de la educación cívica y ciudadana y de cómo debe enfocarse ésta. La Asamblea General de la IEA acordó que era el momento oportuno para abordar estos nuevos aspectos, y puso en marcha el ICCS con el fin de disponer de un conocimiento empírico que pudiera servir a los diversos países y organizaciones internacionales para mejorar sus políticas y sus prácticas en este campo.

El objetivo del ICCS es dar a conocer cuál es el rendimiento de los alumnos, basándose en un test de comprensión y conocimientos conceptuales relacionados con la Educación Cívica y Ciudadana. También pretende recoger y analizar datos sobre la disposición y actitud de los alumnos con respecto a la educación cívica y ciudadana. Dado que el ICCS se fundamenta en el CIVED (1999), proporcionará a aquellos sistemas educativos que participaron en el anterior estudio la oportunidad de establecer indicadores (datos de tendencias) de progresos nacionales a lo largo del tiempo en lo que respecta al rendimiento de los alumnos. Sin embargo, el ICCS también ofrece la oportunidad de perseguir nuevos objetivos en este campo de la



educación. Una innovación importante es que el ICCS tratará de abordar asuntos regionales específicos sobre educación cívica y ciudadana mediante la introducción de módulos regionales. Tres módulos regionales (el asiático, el europeo y el latinoamericano) aportarán datos que completarán la información sobre la parte básica del estudio.

Los estudios internacionales de la envergadura del ICCS se basan en la contribución y colaboración de muchas personas y países distintos. Esta publicación contiene el marco de la evaluación del ICCS, que indica las pautas para la evaluación de resultados en educación cívica y ciudadana. En su elaboración han colaborado numerosas personas y grupos, entre ellos el Comité de Asesoramiento del Proyecto (PAC: Project Advisory Committee), los Coordinadores Nacionales de Investigación de más de treinta países (NRC: National Research Coordinators) y otros expertos. Ya en las primeras fases de este estudio se buscó la colaboración de estas personas y grupos, y se desarrollaron estrategias para animar a los países participantes en el ICCS a contribuir al desarrollo del marco de la evaluación, así como al diseño del estudio y a los instrumentos del mismo.

Los proyectos de esta magnitud requieren un importante compromiso financiero por parte de la IEA y de sus asociados. Los siguientes organismos han contribuido a la financiación básica del ICCS: la Junta Directiva de la Comisión Europea para la Educación y la Cultura, con una subvención a los países europeos participantes en el proyecto; el Banco Interamericano de Desarrollo, a través del SREDECC (Sistema Regional para la Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas), que dio apoyo a una serie de países latinoamericanos; y los países participantes en el ICCS.

El éxito de este proyecto depende de una buena gestión. Tres instituciones asociadas, en cooperación con la Secretaría de la IEA, el DPC y los NRC, son responsables de la organización del estudio: como institución principal, el *Consejo Australiano para la Investigación Educativa* (ACER: *Australian Council for Educational Research*); en el Reino Unido, la *Fundación Nacional para la Investigación educativa* (NFER: *National Foundation for Educational Research*); y en Italia, el *Laboratorio di Pedagogia Sperimentale* (LPS) de la Tre University de Roma.

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a quienes han dirigido el estudio: a John Ainley, Julian Fraillon y Wolfram Schulz, del ACER; a David Kerr, del NFER; y a Bruno Losito, del LPS. También quiero dar las gracias a los investigadores de las instituciones del consorcio: a Suzanne Mellor y a Naoko Tabata, del ACER; a Gabriella Agrusti, del LPS; y a Joana Lopes, del NFER.

Muchas gracias también a los miembros del PAC por su exhaustiva revisión de las versiones previas del marco de la evaluación, especialmente a Judith Torney-Purta (de la Universidad de Maryland), antigua presidente del comité directivo del CIVED. El Comité Editorial y de Publicaciones de la IEA (PEC: Publications and Editorial Committee) propuso ciertas mejoras con respecto a las versiones anteriores del marco, y Paula Wagemaker editó el documento.

Por último, deseo expresar mi gratitud a los NRC por su contribución. Ellos son la piedra angular de todos los estudios de la IEA, al garantizar que éstos se orienten hacia investigaciones, políticas y prácticas educativas relevantes.



Hans Wagemaker
DIRECTOR EJECUTIVO DE LA IEA

Visión general

Objetivo del estudio

El objetivo del *Estudio Internacional para la educación cívica y ciudadana (ICCS)* es investigar, en una serie de países, en qué medida los jóvenes están preparados, y por tanto dispuestos, a asumir su papel como ciudadanos. Para lograr este objetivo, el estudio evalúa el rendimiento de los alumnos mediante una prueba de comprensión de conceptos y de competencia en lo que respecta al civismo y ciudadanía. Por otro lado, también recoge y analiza, como variables adicionales de resultados, datos sobre las actividades de los alumnos, su disposición y su actitud ante la educación cívica y ciudadana. La suma de datos contextuales ayudará a explicar las diferencias en las variables de resultados. El proyecto se fundamenta en los estudios previos de la IEA sobre educación cívica, reconoce la necesidad de un estudio nuevo y es una respuesta al desafío que supone la educación de los jóvenes en los actuales contextos de democracia y participación cívica.

Antecedentes del estudio

Estudios previos de la IEA

La Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) ya ha llevado a cabo dos estudios internacionales sobre las características de los alumnos en el ámbito de la educación cívica. El primero de ellos (Torney, Oppenheim, & Farnen, 1975) formó parte del llamado Six Subject Study, con datos recogidos en 1971 (véase el resumen de Walker, 1976). El segundo, llamado *Estudio sobre educación cívica (CIVED)*, se realizó en 1999. Su objetivo era fortalecer los fundamentos empíricos de la educación cívica, proporcionando información actualizada sobre el conocimiento cívico, la actitud y las actuaciones de los alumnos de 14 años con respecto a la educación cívica.

El CIVED dirigió su atención hacia dos aspectos: el aprendizaje realizado en los centros educativos y las oportunidades de participación cívica fuera del centro. Se centró en tres dominios de carácter cívico: democracia/ciudadanía, identidad nacional/relaciones internacionales y cohesión social/diversidad. Se argumentó que los resultados de una investigación focalizada en estos tres ámbitos resultaría especialmente útil para los encargados de diseñar o reformar programas de estudios y de formar al profesorado.

El CIVED logró sus objetivos. En su primera fase produjo una serie de estudios nacionales detallados con la colaboración de 24 países (Torney-Purta, Schwille, & Amadeo, 1999). En la segunda fase realizó dos informes internacionales con numerosos datos: el primero acerca de los resultados obtenidos a partir de la población estándar obligatoria de 14 años en 28 países participantes (Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001), y el segundo a partir de los 16 países que analizaron a una población opcional de 16 a 18 años (Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt, & Nikolova, 2002). Los hallazgos del CIVED han ejercido una considerable influencia en las políticas y prácticas educativas de la educación cívica y ciudadana de todo el mundo, tanto en los países participantes como en otros que no han tomado parte en sus investigaciones, así como en estudios posteriores realizados en este campo (Kerr, Irlanda, Lopes, & Craig, con Cleaver, 2004; Mellor & Prior, 2004; Menezes, Ferreira, Carneiro, & Cruz, 2004).



Cambios recientes en el contexto mundial de civismo y ciudadanía

Durante los diez años transcurridos desde que el CIVES investigó la educación cívica, las condiciones que rodean al civismo y la ciudadanía (especialmente la gobernanza y las relaciones entre naciones) han experimentado cambios considerables en todo el mundo. La situación mundial y, por tanto, el contexto relativo a la ciudadanía y a las políticas y prácticas en la educación cívica y ciudadana han cambiado.

Los motivos que propulsaron los cambios políticos más importantes acaecidos en todo el mundo a finales de los años ochenta y durante los noventa, y que dieron origen al CIVED, han evolucionado:

- La última década ha sido testigo de un cambio muy significativo en lo que respecta a las amenazas externas contra la sociedad civil. Como consecuencia de los ataques terroristas y de los consiguientes debates sobre la respuesta que debería dar la sociedad civil, se ha empezado a conceder una mayor importancia a la educación cívica y ciudadana. Este cambio de actitud viene acompañado de un creciente reconocimiento del papel que puede desempeñar la educación cívica y ciudadana en la reacción ante estos cambios (véase Ben Porath, 2006; IDEA, 2006).
- Analizando muchos países en vías de desarrollo, sobre todo los del área latinoamericana, se observa que la gente valora ahora más que antes la democracia como sistema de gobierno, pero que, al mismo tiempo, las crecientes desigualdades económicas están amenazando la continuidad de un gobierno democrático. Diversos estudios han puesto de manifiesto que en muchos países en desarrollo existe un consenso respecto a la importancia de fortalecer y promocionar la educación ciudadana entre los jóvenes y adultos, con el fin de conseguir una democracia más sostenible (véase Cox, Jaramillo, & Reimers, 2005; Reimers, 2007; USAID, 2002).
- Los grupos no gubernamentales de la sociedad civil han adquirido una mayor relevancia, y sirven a la ciudadanía activa como vehículos alternativos para unir a los ciudadanos con un propósito común. Las nuevas formas de participación social tienen objetivos muy diversos: desde motivaciones religiosas hasta la defensa de los derechos humanos o la protección del medioambiente (véase Scheufele, Nisbet, & Brossard, 2002; Wade, 2007).
- Durante la última década, se han producido cambios culturales más profundos debido a la modernización y a la globalización de la sociedad, a un acceso mayor a los nuevos medios de comunicación como internet, a un aumento del consumo y a la transformación de las estructuras sociales (individualismo) (véase Branson, 1999; Rahn, 2004).

En consecuencia, el interés por la educación cívica y la ciudadanía sigue siendo elevado, o ha llegado a serlo en muchos países, sobre todo en los que están regidos por gobiernos democráticos, pero también en aquellos donde aún no se ha conseguido establecer la democracia.

Al hilo de estas transformaciones, se ha producido también un replanteamiento de la pertinencia del punto de vista tradicional sobre la ciudadanía. Esta evolución ha motivado la revisión de conceptos y prácticas relacionadas con las cuatro dimensiones de la ciudadanía: derechos y responsabilidades, acceso, pertenencia, y otras identidades (véase Banks, 2004; Kymlicka,



2001; Macedo, 2000). Actualmente se debaten, entre otras cuestiones, conceptos de identidad nacional, cómo puede determinarse la identidad nacional y qué se puede hacer para confirmar la identidad nacional.

La baja participación de los votantes, o de las poblaciones, en la gobernanza y en la dialéctica social es muy acusada en muchos países, y cada vez existe una mayor preocupación ante la falta de interés y de participación de los jóvenes en la vida pública y política (Curtice & Seyd, 2003; Putnam, 2000). Sin embargo, mientras que muchos jóvenes rechazan las prácticas políticas, no necesariamente ocurre lo mismo en lo referente a su apoyo a valores políticos como la solidaridad, la igualdad y la tolerancia. También parece claro que los jóvenes cada vez se involucran más en formas alternativas de participación (Torney-Purta et al., 2001).

Evolución en la investigación de la educación cívica y ciudadana

Debido a estos cambios, los expertos y los responsables de las políticas educativas de muchos países están reflexionando sobre el significado de “ciudadanía”, lo que se traduce en un interés cada vez mayor por la educación cívica y ciudadana en los centros educativos. Cada vez son más los países y regiones interesados e involucrados en una mejora de la educación cívica y ciudadana. Dichos países han adoptado una actitud más proactiva, y las investigaciones de los últimos años han arrojado nueva luz sobre los siguientes aspectos:

- La disparidad entre el currículo propuesto y su puesta en práctica (Birzea et al., 2004; Eurydice, 2005).
- La conceptualización de la ciudadanía en los centros educativos con respecto al currículo, la cultura del centro y la comunidad general (Kerr et al., 2004).
- Los enfoques de la educación cívica y ciudadana, haciendo hincapié en la enseñanza y el aprendizaje activo y experimental (Potter, 2002).
- Aquellos factores que sirven de soporte a una educación ciudadana eficaz (Craig, Kerr, Wade, & Taylor, 2005).

Esta política, cada vez más amplia, ha facilitado un aumento de la colaboración y un intercambio de conocimientos entre los diversos países y regiones. En general, el entorno de la educación cívica y ciudadana ha cambiado considerablemente desde finales de los años ochenta con respecto al nivel de complejidad de los desafíos a los que tienen que hacer frente la democracia y la ciudadanía. Existe una necesidad de actualizar el conocimiento empírico de este nuevo entorno en la educación cívica y ciudadana.

Preguntas clave de la investigación, diseño e instrumentación

Las preguntas clave de la investigación se centran en el rendimiento de los alumnos, su disposición a la participación, y su actitud en lo que se refiere a la educación cívica y ciudadana. Las variables necesarias para analizar estas cuestiones se hallan en el marco contextual.

P. 1 ¿Qué variaciones existen dentro de cada país, y entre unos países y otros, en cuanto al rendimiento de los alumnos en la comprensión de conceptos y en las competencias de la educación cívica y ciudadana?

Esta pregunta clave se refiere a la distribución de las variables de resultados dentro de cada país y entre los países participantes. El análisis para abordar esta cuestión se centra en una distribución del rendimiento de los alumnos basada en datos, e incluye perspectivas a un solo nivel y a niveles múltiples (por ejemplo, a través del uso de modelos de descomposición de varianza).

P. 2 ¿Qué cambios se han producido en cuanto al conocimiento cívico, y a la participación en el mismo, desde la última evaluación internacional de 1999?



Esta pregunta se refiere, ante todo, a la necesidad de analizar qué tendencias se han dado desde el CIVED hasta el ICCS, y se limitará a los datos de aquellos países que hayan participado en ambas evaluaciones. El análisis se centra, a nivel de los países participantes, en los cambios que se han producido en el conocimiento cívico en general, y en los indicadores de participación y actitud cívica. Cuando se interpreten posibles cambios efectuados a lo largo del tiempo, se pueden utilizar factores a nivel de cada país (cambios o reformas recientes en los currículos).

- P. 3 *¿En qué medida los adolescentes están interesados y dispuestos a comprometerse en la vida pública y política, y qué factores influyen en esta cuestión en los diversos países?*

Esta pregunta plantea la cuestión del compromiso frente a la apatía, con indicadores de participación cívica comparados entre los diversos países, y en relación con variables explicativas a distintos niveles. Para explicar la variación de las variables de resultados se emplean características y variables de proceso, tanto a nivel de aula/centro educativo como de familia.

- P. 4 *¿Cómo perciben los adolescentes las recientes amenazas contra la sociedad civil y las respuestas a dichas amenazas en el futuro desarrollo de esa sociedad?*

Este análisis trata de averiguar cómo entiende el alumnado la relación que existe entre poner a salvo la sociedad y salvaguardar las libertades civiles, y estudia la actitud de los estudiantes hacia los derechos de la ciudadanía. Ciertos factores concretos de cada país (como cambios recientes o tradiciones liberales) podrían ser especialmente relevantes para el análisis.

- P. 5 *¿Qué aspectos de los sistemas y centros educativos influyen en el rendimiento y la actitud hacia el civismo y la ciudadanía? Entre dichos aspectos se incluyen los siguientes:*

a) *Enfoque general de la educación cívica y ciudadana, del currículo o del contenido y desarrollo del programa en el aula.*

Este análisis requiere la recogida de datos adicionales a nivel nacional sobre currículos y programas, y también sobre informes basados en los cuestionarios del profesor y del centro. Las variables de contexto y los factores relacionados con el proceso de aprendizaje cívico y ciudadano a nivel de país y de centro educativo/aula son, por tanto, de especial relevancia para el análisis.

b) *Prácticas docentes, como por ejemplo las que favorecen el pensamiento y el análisis en relación con el civismo y la ciudadanía.*

El análisis se basará en datos sobre la percepción del alumnado y los informes del profesorado acerca de las prácticas docentes, e incluirá variables relacionadas con el proceso de aprendizaje recogidas de centros educativos, profesores y alumnos a nivel individual

c) *Aspectos de la organización del centro, entre ellos las oportunidades de contribuir a la resolución de conflictos, participar en los procesos de gobernanza y de toma de decisiones*

El análisis requiere datos sobre la percepción de los alumnos acerca de la gobernanza del centro, así como informes de los directores o de los profesores. Incluye variables relacionadas con las oportunidades de participación del alumnado en el centro, y que se recogen de alumnos, profesores y centros educativos.

- P. 6 *¿Qué aspectos del contexto personal y social de los alumnos, como el sexo o el contexto socioeconómico o lingüístico, influyen en el rendimiento de los alumnos y en su actitud hacia la educación cívica y ciudadana?*

El análisis se basará en las variables contextuales de los alumnos, recogidas a través del Cuestionario del alumno, y referidas a cada alumno en particular y a su entorno familiar.



Estos factores servirán para explicar la diferencia entre las variables de resultados evaluadas en las pruebas y en el Cuestionario de percepciones del alumno.

Las preguntas clave de la investigación tuvieron una gran importancia en el diseño del estudio y en su instrumentación, así como en el desarrollo del marco de la evaluación.

Entre los encuestados se incluyen alumnos de grado 8 (en España, 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria) que en general está formado por alumnos de 14 años aproximadamente, siempre y cuando la edad media de los alumnos de dicho curso sea de 13,5 años o más. Si la edad media fuese inferior a 13,5 años, el curso de la aplicación sería 3º de ESO.¹ En cada centro encuestado, se seleccionan clases completas, y todos los alumnos de dichas clases son evaluados para el estudio ICCS.

La población a la que va dirigido el Cuestionario del profesor del ICCS se define como todos aquellos profesores que impartan clases con regularidad a alumnos del curso de la aplicación en cada centro seleccionado para la muestra. Incluye únicamente a los que den clases a 2º de ESO durante el período de las pruebas, y que hayan trabajado en el centro desde el comienzo del curso académico. Se eligen quince profesores al azar de cada centro que participa en el estudio ICCS.

Un aspecto importante del ICCS es el establecimiento de módulos regionales. Dichos módulos se dirigen a grupos de países de la misma zona geográfica que, juntos, administran instrumentos adicionales para evaluar aspectos específicos de su zona relativos a la educación cívica y ciudadana. Se han aplicado tres módulos regionales como parte del ICCS para los países participantes en las regiones de Europa, Latinoamérica y Asia, respectivamente.

Los siguientes instrumentos se administran como parte del estudio ICCS:

- *Un Test cognitivo internacional del alumno*, constituido por ítems que miden el conocimiento cívico y la capacidad de los alumnos para analizar y razonar.
- *Un Cuestionario del alumno*, con ítems que miden las variables contextuales de los alumnos, así como sus percepciones y su conducta.
- *Un instrumento regional del alumno*, administrado después de la evaluación internacional de los alumnos, y formado, por ítems de tipo cuestionario específicos de cada región. Este instrumento sólo se utilizará en los países que participen en un módulo regional.
- *Un Cuestionario del profesor*, dirigido a los profesores seleccionados que impartan cualquier asignatura al curso de la aplicación. Recoge información acerca de las variables contextuales de los profesores y su percepción sobre factores relativos al contexto de la educación cívica y ciudadana en sus respectivos centros.
- *Un Cuestionario del centro*, dirigido a los directores de los centros educativos seleccionados, para captar las características del centro y las variables a nivel de centro relativas a la participación cívica y ciudadana.
- *Un estudio nacional de contextos*, realizado “on-line” por expertos de los centros nacionales, en relación con la estructura de los sistemas educativos, el estatus de la educación cívica y ciudadana en el currículo nacional y los cambios recientes. Los datos obtenidos de dicho estudio ayudan a interpretar los resultados de los cuestionarios del alumno, del centro y del profesor, y aportan una descripción del contexto de la educación cívica y ciudadana en cada país.

El marco de la evaluación proporciona al ICCS una base conceptual para la instrumentación internacional, y también ha sido un punto de referencia para el desarrollo de los instrumentos regionales.



¹ Se ofrece la opción de incluir el grado 9 como nivel adicional a aquellos países que participaron en el CIVED utilizando población de dicho grado, y que estén evaluando el grado 8 en el ICCS.

Características y estructura del marco de la evaluación del ICCS

Dada la importancia del marco de la evaluación en el proceso de desarrollo instrumental, se ha procurado lo siguiente:

- Mantener una estrecha relación con los constructos utilizados en el estudio CIVED de la IEA de 1999.
- Reflejar los conocimientos actuales sobre las manifestaciones de la educación cívica y ciudadana en los alumnos de los centros educativos.
- Satisfacer las necesidades de los países participantes.
- Formular las preguntas clave de la investigación planteadas en la propuesta del ICCS para la Asamblea General de la IEA de 2005.
- Incluir únicamente aquellos contenidos que se puedan medir.
- Recopilar los descriptores de contenido considerados significativos y diferenciados, y que definen la extensión de la educación cívica y ciudadana para los alumnos de los centros educativos.
- Plantear en qué contextos tiene lugar la educación cívica y ciudadana.

El marco de la evaluación consta de dos partes:

- El *marco cívico y ciudadano* señala los aspectos que deben plantearse cuando se recojan los resultados de las mediciones a través de la prueba cognitiva y del Cuestionario de percepciones del alumno.
- El *marco contextual* asigna los factores contextuales que podrían influir en las variables de resultados, y explica su variación.



Marco cívico y ciudadano

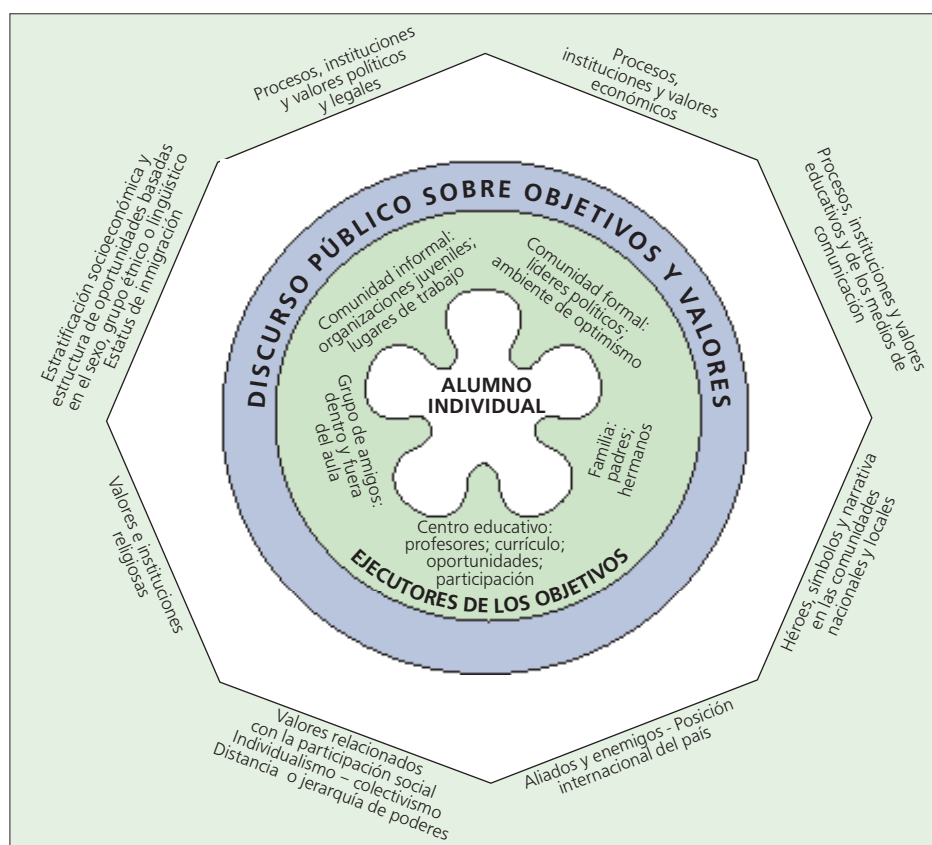
Visión general

Continuidad entre el CIVED y el ICCS - Continuidad de conceptos clave

El modelo general del CIVED se representa como un octógono en el que se muestra “el contexto anidado del pensamiento y las acciones de los jóvenes en el entorno social” (Torney-Purta et al., 2001, pág. 21.) La Figura 1 representa este modelo.

El modelo teórico del CIVED sitúa al alumno, como individuo, en el centro, influido por “agentes” de socialización. Este modelo se basa en el supuesto de que el “aprendizaje de los alumnos sobre ciudadanía” no se limita a que los profesores instruyan explícitamente a los jóvenes sobre sus derechos y deberes (Torney-Purta et al., 2001).

Figura 1: Modelo del Estudio sobre Educación Cívica de la IEA (CIVED)



El marco de la evaluación del ICCS, por tanto, refleja la idea crucial del modelo del CIVED según la cual cada alumno es el agente central en su mundo cívico, y como tal, recibe la influencia de sus múltiples relaciones con las comunidades cívicas, y al mismo tiempo influye en ellas. En consecuencia, el CIVED declara, tal y como refleja luego el marco de la evaluación del ICCS, que los jóvenes aprenden sobre civismo y ciudadanía a través de sus interacciones con las diversas comunidades cívicas, y no sólo mediante la enseñanza formal en el aula (Torney-Purta et al., 2001).

Continuidad en la operatividad de constructos

El modelo conceptual del CIVED fue ideado para recoger datos de los alumnos, utilizando una prueba cognitiva y un cuestionario con una serie de preguntas de contenido cívico y ciudadano



en tres dominios. Los tres dominios del modelo conceptual de civismo y ciudadanía del CIVED son los siguientes:

- Dominio I: Democracia/Ciudadanía
- Dominio II: Identidad nacional/Relaciones internacionales
- Dominio III: Cohesión social/Diversidad

Entre los instrumentos de evaluación del ICCS se incluye un conjunto de ítems cognitivos sobre tendencias fijas del CIVED, y también ítems de algunas de las escalas de conceptos y actitudes del CIVED.

Representación del civismo y ciudadanía en el marco de la evaluación del ICCS

El marco de la evaluación del ICCS gira en torno a tres dimensiones: una dimensión de contenido, en la que se especifica la cuestión a evaluar dentro del civismo y la ciudadanía; una dimensión de comportamiento afectivo que describe los tipos de percepciones del alumno y las actividades que se miden; y una dimensión cognitiva que describe los procesos de pensamiento que se van a evaluar.

Los cuatro dominios de contenido en el marco de la evaluación del ICCS son los siguientes:

- Dominio de contenido 1: Sociedad y sistemas cívicos
- Dominio de contenido 2: Principios cívicos
- Dominio de contenido 3: Participación cívica
- Dominio de contenido 4: Identidades cívicas

Es importante distinguir entre los diferentes tipos de percepciones y comportamientos de los alumnos en relación con el contexto del civismo y la ciudadanía. Con este propósito, en el marco de la evaluación del ICCS se identifican cuatro dominios de comportamiento afectivo:

- Dominio de comportamiento afectivo 1: Creencias sobre valores
- Dominio de comportamiento afectivo 2: Actitudes
- Dominio de comportamiento afectivo 3: Intenciones de comportamiento
- Dominio de comportamiento afectivo 4: Comportamientos

Al igual que los dominios incluidos dentro del marco de la evaluación del TIMSS (Mullis, Martin, Ruddock, O'Sullivan, Aroa, & Erberber, 2005), los dominios cognitivos del marco de la evaluación del ICCS definen los procesos cognitivos evaluados con los ítems de las pruebas. Los dos dominios cognitivos del marco de la evaluación del ICCS son:

- Dominio cognitivo 1: Conocimiento
- Dominio cognitivo 2: Razonamiento y análisis

Asignación de los dominios de la evaluación a los instrumentos de la evaluación

La evaluación del ICCS de los resultados de la educación cívica y ciudadana comprende dos instrumentos:

- Un Test del alumno, que mide sus procesos cognitivos.
- Un Cuestionario del alumno, que mide sus percepciones y comportamientos.

Los datos obtenidos en la prueba cognitiva se utilizarán para construir una escala de conocimientos y comprensión cívica y ciudadana tal y como se indica en los dos dominios cognitivos, y que representará lo esencial de los cuatro dominios de contenido.

Los datos del Cuestionario del alumno servirán para articular constructos de percepciones referidos a los cuatro dominios de comportamiento afectivo, y relacionados con lo esencial de



los cuatro dominios de contenido. La cantidad y el tipo de información de evaluación a la que tendrá acceso cada instrumento variará en los cuatro dominios de contenido.

Los datos relacionados con los comportamientos activos de los ciudadanos se emplearán como indicadores de ciudadanía activa, así como de posibles variables explicativas del rendimiento cívico y ciudadano. Los indicadores de las actividades de los alumnos son también importantes variables de contexto, y por tanto se incluyen también en el marco contextual.

Estructuras y términos clave del marco de la evaluación del ICCS

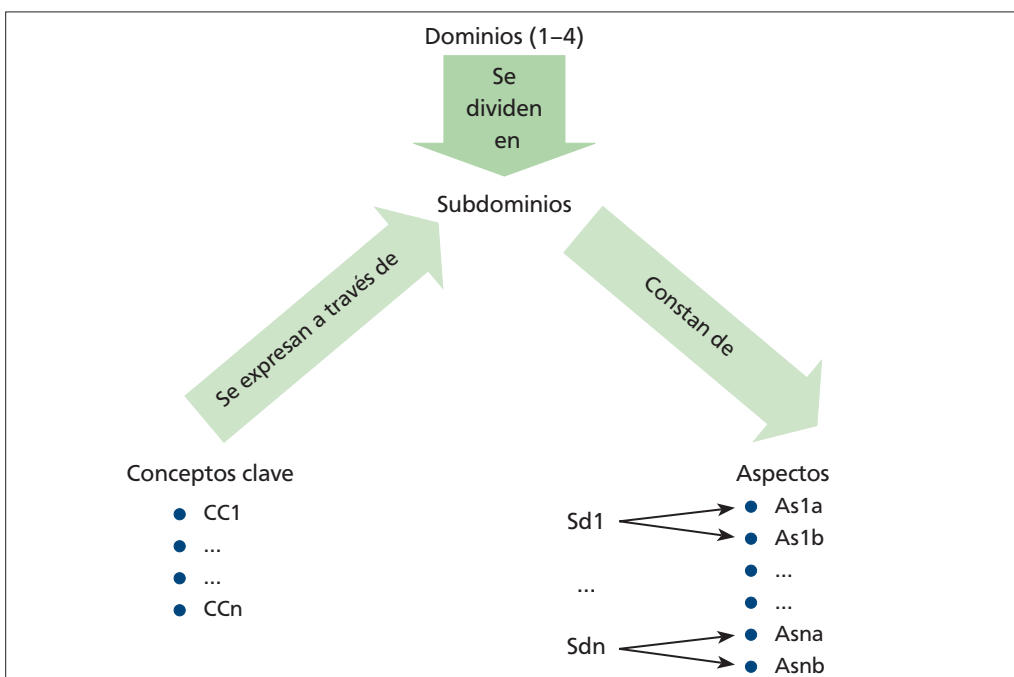
Estructura de los dominios de contenido

Los cuatro dominios de contenido del marco de la evaluación del ICCS comparten las siguientes estructuras:

<i>Subdominio</i>	Se refiere a un componente sustancial o contextual de un dominio de contenido. Los subdominios se configuran en caso de que incluyan suficiente contenido diferenciado como para garantizar una definición y articulación individual. Este modelo prevé algunas coincidencias entre subdominios dentro de cada dominio.
<i>Aspecto</i>	Se refiere a un contenido específico localizado, en gran parte, dentro de un subdominio.
<i>Concepto clave</i>	Se refiere a conceptos y procesos comunes a los subdominios, dentro de un dominio de contenido dado.

En resumen, cada dominio de contenido se divide en subdominios, y cada subdominio consta de uno o más aspectos. Los conceptos clave pueden expresarse dentro de los contextos de cualquiera de los subdominios. La Figura 2 ilustra la estructura de los dominios de contenido en el marco de la evaluación del ICCS.

Figura 2: Estructura de los dominios de contenido del marco de la evaluación del ICCS



Nota: CC = Concepto clave; Sd = Subdominio; As = Aspecto.



Estructura de los dominios de comportamiento afectivo

Los cuatro dominios de comportamiento afectivo se definen en función de los tipos de percepciones y comportamientos relevantes de los alumnos con respecto a los dominios de contenido cívico y ciudadano.

Estructura de los dominios cognitivos

Cada uno de los dos dominios cognitivos se definen en función de los procesos cognitivos que los componen.

Términos clave

El marco de la evaluación del ICCS emplea una serie de términos clave. A continuación presentamos una definición de los mismos. Téngase en cuenta que las definiciones exactas de muchos de los términos utilizados en el marco de la evaluación son un continuo motivo de controversia desde el punto de vista académico. Las definiciones de los términos clave, y de los términos específicos de cada dominio, se han elaborado en este marco para ayudar a comprender los contenidos del mismo de una forma sistemática que sirva para todos los países que participan en el ICCS y que se interesan por él.

<i>Comunidad</i>	Grupo de personas que tienen algún interés en común (por ejemplo, historia, valores, lealtades u objetivos comunes). En este marco, la pertenencia a la comunidad se basa en criterios definidos externamente, y que están relacionados con la función de la comunidad (como por ejemplo asistir a un centro educativo como alumno), o bien en creencias individuales de los miembros de dicha comunidad (por ejemplo una identificación con personas de opiniones parecidas en lo que se refiere a una cuestión política o social). ²
<i>Sociedad</i>	Comunidad definida por su territorio geográfico y cuya población comparte una cultura común (que puede englobar y valorar múltiples y diversas comunidades étnicas o de otro tipo) y una forma de vida en condiciones de relativa autonomía, independencia y autosuficiencia.
<i>Ciudadanía</i>	1. Estatus legal de ser ciudadano. 2. Participación, o falta de participación, de los individuos en sus comunidades. El término “ciudadanía”, a diferencia del término “ciudadanía activa”, no implica cierto nivel de participación.
<i>Civil</i>	Se refiere al ámbito de la sociedad en el que las relaciones que comparten las personas van más allá de la familia pero no alcanzan al estado.
<i>Cívico</i>	Se refiere a cualquier comunidad en la cual las relaciones que comparten las personas van más allá de la familia (incluido el estado). Este término también hace referencia a los principios, mecanismos y procesos de toma de decisiones, participación, gobernanza y control legislativo que existe en estas comunidades.



2 Téngase en cuenta que una comunidad puede contener cualquier nivel de diversidad.

Dominios de contenido

El dominio de contenido 1, *Sociedad y sistemas cívicos*, comprende los mecanismos, sistemas y organizaciones que sustentan a las sociedades. El segundo dominio, *Principios cívicos*, se refiere a los fundamentos éticos compartidos de las sociedades cívicas. La *participación cívica* trata de la naturaleza de los procesos y prácticas que definen y posibilitan la participación de los ciudadanos en sus comunidades cívicas (lo que a menudo se denomina ciudadanía activa). El marco de la evaluación del ICCS reconoce la centralidad del ciudadano, a nivel individual, a través del dominio de *identidades cívicas*. Este dominio se refiere a la sensación personal que tiene el individuo de ser un agente de acción cívica que tiene conexiones con múltiples comunidades. Juntos, estos cuatro dominios definen el contenido cívico y ciudadano que se evalúa en el ICCS.

Dominio de contenido 1: Sociedad y sistemas cívicos

Sociedad y sistemas cívicos se centra en los mecanismos formales e informales y en las organizaciones que sustentan tanto los contratos cívicos que tienen los ciudadanos con sus sociedades, como el funcionamiento de dichas sociedades. Los tres subdominios de Sociedad y sistemas cívicos son:

- *Ciudadanos*
- *Instituciones estatales*
- *Instituciones civiles*

Ciudadanos

El subdominio *Ciudadanos* se ocupa de las relaciones cívicas entre individuos y grupos de individuos y sus sociedades. Los aspectos de este subdominio se refieren al conocimiento y comprensión de los siguientes aspectos:

- *Funciones asignadas y deseadas de los ciudadanos y de los grupos dentro de su sociedad cívica*
- *Derechos asignados y deseados de los ciudadanos y de los grupos dentro de su sociedad cívica*
- *Responsabilidades asignadas y deseadas de los ciudadanos y de los grupos dentro de su sociedad cívica*
- *Oportunidades y capacidad de los ciudadanos y de los grupos para apoyar el continuo desarrollo de su sociedad cívica*

Instituciones estatales

Instituciones estatales se centra en aquellas instituciones que son fundamentales para los procesos y la representación de la gobernanza cívica y la legislación, en interés de las personas a quienes representan y sirven.

Los aspectos de este subdominio son:

- *Legislaturas/ parlamentos*
- *Gobiernos*
- *Organismos de gobernanza supranacionales/ intergubernamentales*
- *Poder judicial*
- *Organismos de aplicación de las leyes*
- *Fuerzas de defensa nacional*
- *Burocracias (servicios civiles o públicos)*
- *Comisiones electorales*



Instituciones civiles

Instituciones civiles se ocupa de aquellas instituciones que median entre los ciudadanos y las instituciones estatales y permiten que éstos desempeñen activamente muchos de sus papeles en la sociedad.

Los aspectos de este subdominio son los siguientes:

- *Instituciones religiosas*
- *Empresas/corporaciones*
- *Sindicatos*
- *Partidos políticos*
- *Organizaciones no gubernamentales (ONG)*
- *Grupos de presión*
- *Medios de comunicación*
- *Centros educativos*
- *Organizaciones culturales/de intereses especiales*

Conceptos clave

<i>Poder/autoridad</i>	Estos dos conceptos tratan sobre la naturaleza y las consecuencias del derecho o capacidad de los organismos y los individuos para tomar decisiones vinculantes en nombre de otros, y que estos otros deben aceptar y cumplir.
<i>Normas/ley</i>	Ambos términos se refieren a las reglas de comportamiento, tanto implícitas como explícitas. Las normas son aquellas reglas que no tienen por qué estar sometidas, y por lo tanto no lo están, a un organismo soberano que las haga cumplir. Las leyes se consideran reglas de cuyo cumplimiento se encarga un organismo soberano.
<i>Constitución</i>	Normas fundamentales o leyes basadas en principios que gobiernan la política de una nación o de un organismo subnacional.
<i>Gobernanza</i>	Acto y procesos de administración de política y asuntos públicos.
<i>Toma de decisiones</i>	Procesos formales e informales mediante los cuales se toman decisiones dentro de las instituciones civiles y estatales y entre ellas.
<i>Negociación</i>	Se refiere a los procesos que respaldan una negociación y que son evidentes en ella, y al uso y la necesidad de negociación como medio de toma de decisiones.
<i>Responsabilidad</i>	Necesidad de que los representantes respondan ante quienes representan del cumplimiento de sus deberes y del uso de sus poderes. La responsabilidad incluye el supuesto de que los representantes sean capaces de admitir sus errores y de rectificarlos.
<i>Democracia</i>	El marco de la evaluación del ICCS acepta la definición más amplia de democracia como “gobierno por parte del pueblo”. Esta definición se refiere a la democracia como un sistema de gobernanza, y también a los principios de libertad, equidad y cohesión social ³ que sustentan los sistemas democráticos y garantizan el respeto y el fomento de los derechos humanos. La definición de democracia empleada en este



³ Véase Dominio de Contenido 2, página 20.

	marco es aplicable tanto a los sistemas democráticos representativos (tales como los parlamentos nacionales) como a los sistemas democráticos directos (por ejemplo, los de algunas organizaciones escolares o municipales).
<i>Soberanía</i>	Derecho de cada estado/nación a tener la última palabra a la hora de tomar decisiones políticas relativas al estado/nación, y el reconocimiento de que este poder respalda la ejecución y viabilidad de acuerdos, tratados y organizaciones internacionales.
<i>Construcción de nación</i>	Proceso mediante el cual se desarrolla algún tipo de sentimiento unitario de identidad nacional entre las personas de una nación, con el fin de fomentar la armonía y la estabilidad a largo plazo. Dentro de los parámetros del marco de la evaluación del ICCS, se supone que la construcción de nación es un proceso dinámico y continuo que tiene lugar en todas las naciones, y no es un proceso asociado únicamente a naciones recién independizadas.
<i>Desnacionalización</i>	Circunstancia en la que se hallan aquellas personas que no poseen ningún vínculo de nacionalidad o ciudadanía con ningún estado. En este concepto se incluyen las causas y consecuencias de la desnacionalización.
<i>Sufragio/votar</i>	Estos conceptos se refieren a los derechos, deberes y expectativas de las personas en cuanto al hecho de votar, tanto en situaciones formales como informales. En un contexto más amplio, estos conceptos también hacen referencia a asuntos relacionados con el voto y los procesos de votación, tales como votaciones obligatorias, voluntarias o secretas.
<i>Economía</i>	Conjunto de sistemas que gestionan la producción, distribución y consumo de bienes y servicios dentro de los estados, entre ellos la regulación industrial, el comercio, los impuestos y el bienestar social.
<i>Estado de bienestar</i>	Papel de un gobierno a la hora de proporcionar una seguridad económica y social a su pueblo mediante ayudas como seguridad social, sistema de pensiones y prestaciones sociales.
<i>Tratados</i>	Acuerdos vinculantes amparados por las leyes internacionales a los que tienen acceso ciertos organismos, como organizaciones estatales e internacionales.
<i>Desarrollo sostenible</i>	Desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones de satisfacer sus propias necesidades. Entre los factores a tener en cuenta en términos de desarrollo sostenible se incluyen la protección del medioambiente, el desarrollo económico, la igualdad social y la justicia social.
<i>Globalización</i>	Creciente movimiento de mercancías, dinero, información y personas; también el desarrollo de la tecnología, las organizaciones, los sistemas legales y las infraestructuras que permiten dicho movimiento. El marco de la evaluación del ICCS reconoce que existe una gran polémica a nivel internacional en torno a la definición, la percepción, e incluso la existencia de la globalización. La globalización se ha incluido en el marco como concepto clave para que los alumnos la tengan en cuenta. Esta definición no es una declaración de principios acerca de la existencia de la globalización o de sus ventajas.



Dominio de contenido 2: Principios cívicos

Principios cívicos se centra en los fundamentos éticos compartidos de las sociedades cívicas. El marco considera el apoyo, la protección y el fomento de estos principios como responsabilidades cívicas y como motivaciones frecuentes para la participación cívica de las personas individualmente o en grupo. Los tres subdominios de los principios cívicos son:

- *Equidad*
- *Libertad*
- *Cohesión social*

Equidad

Equidad se basa en el principio de que todas las personas tienen derecho a un tratamiento justo, y de que es fundamental proteger y fomentar esta equidad para lograr la paz, la armonía y la productividad entre las comunidades y dentro de ellas. El principio de equidad se deriva de la noción de igualdad, según la cual todas las personas, desde que nacen, son iguales en términos de dignidad y de derechos.

Libertad

Libertad se centra en el concepto de que todas las personas, liberadas del temor y la miseria, deberían tener libertad de creencias y de expresión, tal y como se estipula en la Declaración Universal de Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948). La sociedad tiene la responsabilidad de proteger activamente la libertad de sus miembros y de apoyar la protección de la libertad en todas las comunidades, incluidas las que no le pertenecen.

Cohesión social

Cohesión social se basa en la sensación de pertenencia, conexión y visión común que existe entre los individuos y las comunidades dentro de una sociedad. Cuando la cohesión social es fuerte, existe una apreciación y valoración de la diversidad de los individuos y comunidades que componen una sociedad. Se reconoce (en lo que respecta a este subdominio) que las manifestaciones de cohesión social varían en función del tipo de sociedad, que pueden producirse tensiones dentro de cada sociedad entre la cohesión social y la diversidad de puntos de vista y actuaciones, y que la resolución de estas tensiones es un continuo motivo de debate dentro de muchas sociedades.

Conceptos clave

<i>Preocupación por el bien común</i>	Concepto según el cual el objetivo final de la actuación de la comunidad es fomentar aquellas condiciones que favorezcan a todos los miembros de la comunidad.
<i>Derechos humanos</i>	Derechos morales inalienables que, en el marco de la evaluación del ICCS, se encuadran dentro de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948).
<i>Empatía</i>	Ponerse en el lugar de los demás, intelectual o emocionalmente.
<i>Respeto</i>	Según este concepto, toda persona, por el mero hecho de serlo, merece ser valorada.
<i>Justicia social</i>	Distribución de ventajas y desventajas dentro de las comunidades.
<i>Integración</i>	Concepto según el cual las comunidades tienen la responsabilidad de actuar de tal manera que presten apoyo a todos sus miembros para que éstos se sientan valorados como miembros de dichas comunidades.



<i>Igualdad</i>	Todas las personas son iguales desde el momento en que nacen en términos de dignidad y derechos, independientemente de sus características personales (tales como sexo, raza o religión).
-----------------	---

Dominio de contenido 3: Participación cívica

La *participación cívica* se refiere a las acciones llevadas a cabo por parte de los individuos en su comunidad. Puede operar a cualquier nivel de la comunidad y en cualquier contexto de la misma. El nivel de participación puede variar entre una conciencia que se manifieste a través de un compromiso, y el hecho de ejercer una influencia. Los tres subdominios de la participación cívica son los siguientes:

- *Toma de decisiones*
- *Influencias*
- *Participación en la comunidad*

Toma de decisiones

Toma de decisiones se centra en la participación activa que tiene como consecuencia directa la aplicación de las políticas y prácticas relativas a la comunidad del individuo, o bien a un grupo dentro de dicha comunidad. Los aspectos de este subdominio son:

- *Participar en la gobernanza de las organizaciones*
- *Votar*

Influencias

Influencias se ocupa de las acciones dirigidas a informar y a causar un efecto sobre cualquiera de las políticas, prácticas y actitudes de otros en la comunidad del individuo. Los aspectos de este subdominio son los siguientes:

- *Participación en debates públicos*
- *Participación en manifestaciones de apoyo o protestas públicas*
- *Participación en el desarrollo de la política*
- *Desarrollo de propuestas de acción o apoyo*
- *Adquisición selectiva de productos en función de las creencias éticas sobre la forma en que han sido producidos (consumo ético / consumismo ético)*
- *Corrupción*

Participación en la comunidad

Participación en la comunidad se centra en la participación, prestando especial atención a una mejora de las relaciones del individuo con una comunidad, para beneficio de la misma. Los aspectos de este subdominio son:

- *Voluntariado*
- *Participación en organizaciones religiosas, culturales y deportivas*
- *Mantenerse informado*

Conceptos clave

<i>Colaboración cívica</i>	Concepto según el cual las comunidades cívicas se benefician de la colaboración activa de sus ciudadanos, y por tanto dichas comunidades tienen la responsabilidad de facilitar el derecho de ciudadanía activa, y los ciudadanos, por su parte, tienen la responsabilidad de participar
----------------------------	--



activamente en sus comunidades cívicas.

Autoeficacia cívica Opinión personal que tienen los individuos acerca de su capacidad para llevar a cabo acciones que influyan en sus comunidades cívicas.

Cooperación/colaboración Según este concepto, las comunidades se benefician más cuando sus miembros actúan juntos para lograr los objetivos de la comunidad (esta definición admite desacuerdos dentro de las comunidades sobre cuál es la mejor manera de lograr sus objetivos).

Negociación/resolución Idea de que, para el bienestar de la comunidad, es esencial la resolución pacífica de los conflictos, y de que la negociación es la mejor vía para resolverlos.

Compromiso Deber, por parte de los ciudadanos de mantenerse informados y de preocuparse por los asuntos de su comunidad con el fin de participar en ella de una forma eficaz.

Dominio de contenido 4: Identidades cívicas

En *Identidades cívicas* se incluyen las funciones cívicas que cumple el individuo y la percepción que tiene de dichas funciones. Al igual que sucedía en el modelo de CIVED, el ICCS da por sentado que los individuos influyen en las relaciones que mantienen con sus familiares, con sus amigos y con sus comunidades cívicas, y al mismo tiempo reciben la influencia de dichas relaciones. Por tanto, la identidad cívica de cada individuo depende expresamente de una serie de interrelaciones cívicas y personales. Este marco sostiene y asume que los individuos poseen múltiples identidades articuladas, y no una única identidad cívica de una sola faceta.

Identidades cívicas comprende dos subdominios:

- *Autoimagen cívica*
- *Conectividad cívica*

Autoimagen cívica

Autoimagen cívica se refiere a las vivencias de los individuos en cuanto al lugar que ocupan en cada una de sus comunidades cívicas. Se centra en los valores y funciones cívicas y ciudadanas de los individuos, en el conocimiento de dichos valores y funciones y en su actitud hacia ellos, y en el manejo de dichos valores y funciones, tanto si éstos se hallan en armonía o en conflicto dentro de cada una de estas personas.

Conectividad cívica

Conectividad cívica se refiere a la sensación que tiene el individuo de mantener una conexión con las diferentes comunidades cívicas, y también a las diferentes funciones cívicas que cumple el individuo dentro de cada comunidad.

Dentro de la conectividad cívica también se incluyen las opiniones y la tolerancia de los individuos en lo que respecta al nivel de diversidad (de ideas y acciones cívicas) dentro de sus comunidades y entre unas comunidades y otras, así como su capacidad de reconocer y comprender los efectos que producen los diversos valores cívicos y ciudadanos, y los sistemas de creencias de las distintas comunidades, en los miembros de dichas comunidades.

Conceptos clave

Autoconcepto cívico Opinión que tienen los individuos sobre sí mismos como ciudadanos en sus comunidades cívicas. En esta opinión se incluye también la percepción que tienen los individuos de las comunidades a las



	cuales pertenecen, y su capacidad de identificar la naturaleza y los parámetros de las funciones cívicas en sus comunidades.
<i>Multiplicidad</i>	Percepción, por parte de los individuos, de la variedad de funciones que pueden desempeñar en sus comunidades y de las distintas posibilidades que tienen en ellas. Dentro de este concepto se incluye la comprensión de que dichas funciones y posibilidades están sometidas a un continuo cambio, y que dependen del contexto de cada comunidad.
<i>Diversidad</i>	Percepción y nivel de aceptación, por parte de los individuos, de las diferentes personas y puntos de vista que existen dentro de sus comunidades y entre unas y otras.
<i>Culturas/localización</i>	Percepción, por parte de individuos, del valor y posición de las culturas que ellos asocian con sus comunidades en su propia vida cívica y en la vida cívica de los demás miembros de sus comunidades.
<i>Patriotismo</i>	Amor o devoción por el país propio (o países propios), que puede conducir a una voluntad de actuación en apoyo de dicho país (o países).
<i>Nacionalismo</i>	Politización del patriotismo hasta defender principios o programas basados en la premisa de que la identidad nacional tiene prioridad sobre otros principios sociales y políticos.
<i>Valores cívicos y ciudadanos</i>	Creencias éticas y morales fundamentales de los individuos acerca de sus comunidades cívicas y del papel que desempeñan como ciudadanos dentro de sus comunidades.

Dominios de comportamiento afectivo cívico y ciudadano

Los ítems que miden los dominios de comportamiento afectivo no requieren respuestas correctas o incorrectas. Se miden mediante escalas tipo Likert en el Cuestionario del alumno.

Dominio de comportamiento afectivo 1: Creencias sobre valores

Las creencias sobre valores pueden definirse como convicciones sobre el valor de los conceptos, las instituciones, las personas y las ideas. Las creencias sobre valores se diferencian de las actitudes en que son más constantes a lo largo del tiempo, están muy enraizadas y representan otras creencias más amplias y más importantes. Las creencias sobre valores nos ayudan a los individuos a resolver contradicciones, y determinan nuestro modo de vernos a nosotros mismos y a los demás. Los sistemas de valores son conjuntos de creencias sobre valores que adoptan los individuos y que, a su vez, influyen tanto en sus actitudes como en su comportamiento.⁴

Las creencias sobre valores, en el contexto de civismo y ciudadanía, se refieren a convicciones sobre conceptos o ideas fundamentales (libertad, equidad, cohesión social). En el ICCS se miden dos tipos de creencias sobre valores:

- *Las creencias de los alumnos en los valores democráticos*
- *Las creencias de los alumnos en los valores ciudadanos*

4 Rokeach (1973, pág. 5) da las siguientes definiciones: “Un valor es una creencia duradera según la cual, desde el punto de vista social y personal, es preferible un modelo de conducta concreto, o una meta de existencia específica, a un modelo opuesto de conducta o de meta de existencia. Un sistema de valores es una organización duradera de creencias relativas a modos de conducta o metas de existencia deseables a lo largo de un continuo de relativa importancia.”



Creencias de los alumnos en los valores democráticos

Este constructo se refiere a las creencias de los alumnos sobre la democracia, y se corresponde principalmente con el Dominio de contenido 2 (Principios cívicos). En el estudio CIVED de la IEA se pedía a los alumnos que opinaran sobre una serie de características de la sociedad, calificándolas como “buenas o malas para la democracia”. Sorprendentemente, el resultado no mostró patrones similares de dimensiones conceptuales en función de qué alumnos opinasen sobre estos ítems. Sin embargo, varios ítems representaban un factor relativo a un modelo “legal” de democracia que coincidía en los diversos países (véase Torney-Purta et al., 2001). En lugar de preguntar sobre consecuencias positivas y negativas para la democracia, el marco de la evaluación del ICCS incluye un conjunto de nueve ítems para averiguar en qué medida los alumnos están de acuerdo en cómo debería ser la sociedad. Los ítems, adaptados a partir de los que se incluyeron en el CIVED, reflejan el apoyo de los alumnos a los valores democráticos básicos. Además, tres ítems reflejan las creencias de los alumnos acerca de qué debe hacerse como respuesta a los grupos que amenazan la seguridad nacional.

Creencias de los alumnos en los valores ciudadanos

Este constructo se refiere a las creencias de los alumnos sobre lo que significa “ser un buen ciudadano” y está relacionado principalmente con el Dominio de contenido 1 (Sociedad y sistemas cívicos). En el primer estudio de la IEA sobre educación cívica, realizado en 1971, se incluyeron ítems que preguntaban sobre la importancia de ciertos comportamientos para “ser un buen ciudadano” (Torney et al., 1975). En el CIVED, un conjunto de 15 ítems pedía a los alumnos que valoraran la importancia de ciertos comportamientos relacionados con “ser un buen ciudadano” (véase Torney-Purta et al., 2001, pág. 77f). Se presentaron dos subescalas sobre la ciudadanía convencional y relacionada con los movimientos sociales (véase Schulz, 2004). Kennedy (2006) distingue entre elementos ciudadanos activos (convencionales y relacionados con los movimientos sociales) y pasivos (identidad nacional, patriotismo, y lealtad). El ICCS incluye 12 ítems sobre cómo debe comportarse un buen ciudadano, la mayoría de los cuales son similares a los que se utilizaron en el CIVED.

Dominio de comportamiento afectivo 2: Actitudes

Las *actitudes* pueden considerarse como estados de ánimo, o sentimientos, acerca de ideas, personas, objetos, sucesos, situaciones y relaciones. Las actitudes se diferencian de las creencias sobre valores en que son más limitadas que éstas, pueden cambiar con el paso del tiempo y están menos arraigadas. Además, los individuos pueden tener varias actitudes contradictorias al mismo tiempo.

Entre los distintos tipos de actitudes en lo que respecta al civismo y la ciudadanía se incluyen:

- *Autocogniciones de los alumnos en relación con el civismo y la ciudadanía*
- *Actitudes de los alumnos hacia los derechos y deberes*
- *Actitudes de los alumnos hacia las instituciones*

Autocogniciones de los alumnos en relación con el civismo y la ciudadanía

Interés por eventos políticos y asuntos sociales: Este constructo refleja la motivación de los alumnos en lo que respecta a la política, y corresponde al Dominio de contenido 4 (Identidades cívicas). En el primer estudio de la IEA sobre educación cívica, realizado en 1971, se evaluaba el interés por los programas televisivos que trataban sobre asuntos públicos, hecho que resultó ser un buen pronóstico del conocimiento cívico y la participación cívica (Torney et al., 1975). En el estudio del CIVED se incluyó un ítem sobre interés político (Torney-Purta et al., 2001). Los resultados del CIVED, similares a otros obtenidos anteriormente, mostraron también que el interés por la política era un pronóstico positivo del conocimiento cívico y de la probabilidad de voto



(Amadeo et al., 2002). El ICCS presenta una lista de ítems sobre el interés de los alumnos por seis asuntos políticos y sociales. Además, incluye otro ítem, opcional para los países europeos y referido al interés por la política europea.

Autoconcepto en lo referente a la participación política (eficacia política interna): Este constructo se refiere al autoconcepto de los alumnos en relación con la participación política, y corresponde al tercer Dominio de contenido (Participación cívica). El concepto más amplio de *eficacia política* ha tenido una gran importancia en los estudios sobre comportamiento político y socialización política. La eficacia política es “la sensación de que es posible un cambio político y social, y de que cada ciudadano puede tener parte en provocar dicho cambio” (Campbell, Gurin, & Miller, 1954, pág. 187). Los análisis de los ítems empleados normalmente para medir la eficacia política revelan una estructura bidimensional, en la que se puede definir la *eficacia interna* como la confianza de los individuos en su capacidad para comprender la política y para actuar políticamente, mientras que la *eficacia externa* comprende las creencias de los individuos en la reacción del sistema político (véase Balch, 1974; Converse, 1972).

El estudio CIVED utilizó tres ítems para evaluar la eficacia política internacional, la cual se asoció positivamente con los indicadores de compromiso cívico. (véase Schulz, 2005). En el ICCS, los tres ítems del CIVED se completaron con tres ítems más.

Autoeficacia ciudadana: Este constructo refleja la autoconfianza de los alumnos en el comportamiento de la ciudadanía activa, y está relacionado con el Dominio de contenido 3 (Participación cívica). Se considera que “los juicios que emiten los individuos sobre su capacidad de organizar y poner en práctica las medidas necesarias para lograr determinados resultados” (Bandura, 1986, pág. 391) ejercen una considerable influencia en las decisiones, esfuerzos, perseverancia y emociones relativas a las tareas a realizar. El concepto de autoeficacia constituye un importante elemento de la *teoría cognitiva social* de Bandura (1993) sobre el proceso de aprendizaje, según la cual quienes aprenden dirigen su propio aprendizaje.

La diferencia entre el autoconcepto relativo a la participación política (eficacia política interna) y la autoeficacia ciudadana reside en lo siguiente: mientras que la eficacia política interna tiene en cuenta declaraciones globales sobre la capacidad general del alumnado para actuar políticamente, la autoeficacia ciudadana tiene en cuenta la autoconfianza del alumnado para emprender determinadas tareas en el terreno de la participación cívica. El ICCS incluye siete ítems que reflejan diferentes actividades de participación.

Actitudes de los alumnos hacia los derechos y deberes

Los siguientes constructos indican las actitudes de los alumnos hacia los derechos y deberes en lo que respecta al civismo y la ciudadanía.

Actitudes hacia los derechos de género: Este constructo refleja las creencias de los alumnos respecto a los derechos que tienen diferentes grupos de la sociedad en función de su género. Se corresponde con el Dominio de contenido 2 (Principios cívicos). El primer estudio de la IEA sobre educación cívica, realizado en 1971, incluía cuatro ítems que evaluaban el apoyo a los derechos políticos de las mujeres. El estudio CIVED presentaba un grupo de seis ítems pensados para captar las actitudes de los alumnos hacia los derechos políticos de las mujeres (Torney-Purta et al., 2001). El ICCS incluye siete ítems sobre los derechos de género, algunos de ellos idénticos o parecidos a los del CIVED.

Actitudes hacia los derechos de grupos étnicos o raciales: Este constructo refleja las creencias de los alumnos en cuanto a los derechos que tienen los distintos grupos étnicos o raciales en la sociedad. Está relacionado, principalmente, con el Dominio de contenido 2 (Principios cívicos), y se evalúa con cinco ítems. Cuatro de ellos aparecían en el estudio del CIVED, pero no se incluyeron los resultados en el informe internacional (Schulz, 2004).



Actitudes hacia los derechos de los inmigrantes: Este constructo refleja las creencias de los alumnos en lo que respecta a los derechos de los inmigrantes, y corresponde al Dominio de Contenido 2 (Principios cívicos). El CIVED evaluaba este constructo con ocho ítems, cinco de los cuales se incluían en una escala que reflejaba las actitudes hacia los inmigrantes (Schulz, 2004; Torney-Purta et al., 2001). El ICCS incluye una versión ligeramente modificada de los mismos cinco ítems utilizados en la escala, junto con otro ítem más.

Actitudes de los alumnos hacia las instituciones

Los siguientes constructos reflejan las actitudes de los alumnos hacia las instituciones, y se consideran importantes para la educación cívica y ciudadana.

Confianza en las instituciones: Este constructo refleja el sentimiento de confianza de los alumnos en una serie de instituciones cívicas y estatales de la sociedad, y guarda relación especialmente con el Dominio de contenido 1 (Sociedad y sistemas cívicos). El primer estudio de la IEA sobre educación cívica (1971) incluía un ítem sobre la confianza en el gobierno (Torney et al., 1975). El CIVED presentó una serie de doce ítems sobre las instituciones políticas/cívicas, los medios de comunicación, Las Naciones Unidas, los centros educativos y la gente en general. El ICCS incluye once ítems básicos parecidos, pero con un formato modificado, junto con tres ítems opcionales que versan sobre las instituciones europeas y las instituciones estatales/provinciales.

Confianza de los alumnos en la participación en los centros educativos: Este constructo refleja las creencias de los alumnos en lo referente a la utilidad de participar activamente en su centro educativo. Los adolescentes, por lo general, no pueden votar ni presentarse candidatos a un puesto de la “política adulta”, pero, como alumnos, tratan de determinar qué poder tienen a la hora de influir en la gestión de los centros educativos (Bandura, 1997, pág. 491). El CIVED incluía siete ítems en los que preguntaba cómo percibían los alumnos su influencia en el centro. Cuatro de estas preguntas se centraban en la confianza general en la participación dentro del centro (Torney-Purta et al., 2001). El ICCS presenta cuatro ítems del CIVED (parcialmente modificados) más otro ítem que refleja las actitudes de los alumnos con respecto a la participación del alumnado en el centro educativo. Este constructo se corresponde con el Dominio de contenido 3 (Participación cívica).

Actitudes hacia la nación propia: Este constructo refleja las actitudes de los alumnos hacia conceptos abstractos de nación. Se pueden distinguir diferentes formas de vinculación nacional (simbólica, constructiva, patriotismo no crítico, nacionalismo). Estas vinculaciones no son lo mismo que el sentimiento de identidad nacional (Huddy & Khatib, 2007).

El estudio del CIVED incluía 12 ítems que reflejaban las actitudes de los alumnos hacia sus respectivos países. Cuatro de ellos estaban orientados a evaluar “las actitudes positivas hacia la nación propia” (Torney-Purta et al., 2001). El ICCS emplea una serie de ocho ítems (cuatro de ellos tomados del CIVED) para evaluar las actitudes de los alumnos hacia el país en el que viven y que incluyen el patriotismo simbólico y el patriotismo carente de sentido crítico de los alumnos. Dos de estos ítems tienen que ver con el concepto de orgullo nacional (Huddy & Khatib, 2007), pero evitan el uso de la palabra “orgullo” y se centran en la percepción, por parte de los alumnos, del grado de satisfacción en lo que respecta a distintos aspectos de sus respectivos países (sistema político y respeto por el medioambiente). Este constructo está relacionado, principalmente, con el Dominio de contenido 4 (Identities cívicas).

Actitudes hacia la religión: La religión se considera a veces un importante catalizador de la participación cívica (véase Verba, Scholzman, & Brady, 1995). El ICCS utiliza un conjunto de seis ítems para evaluar las actitudes de los alumnos hacia la religión. Este constructo se relaciona principalmente con el Dominio de contenido 4 (Identities cívicas). Esta serie de ítems forma parte de una opción internacional sobre la denominación religiosa, prácticas religiosas y actitudes hacia la religión.



Dominio de comportamiento afectivo 3: Intenciones de comportamiento

Intenciones de comportamiento se refiere a las expectativas de futuras acciones cívicas por parte del alumnado. Este dominio de comportamiento afectivo, evaluado en el Cuestionario de percepciones del alumno, contiene ítems que preguntan a los alumnos sobre sus intenciones con respecto a la acción cívica en un futuro próximo, o cuando sean adultos. Teniendo en cuenta el grupo de edad encuestado en el ICCS, y las limitaciones de los alumnos de 14 años para participar como ciudadanos activos, las intenciones de comportamiento tienen una gran importancia cuando se recogen datos sobre ciudadanía activa.

Un aspecto importante cuando se evalúan las intenciones de comportamiento en el área del civismo y la ciudadanía es la participación política. Este aspecto puede definirse como “la actividad con la que se pretende influir, o produce el efecto de influir, en la acción del gobierno, bien sea de una forma directa al afectar a la elaboración o ejecución de la política pública, o bien de una forma indirecta al influir en la selección de las personas que elaboran dichas políticas” (Verba et al. 1995, pág. 38).

Durante la década de los setenta y de los ochenta, la protesta como forma de participación adquirió una mayor relevancia en las democracias occidentales (Barnes et al., 1997). Los eruditos han distinguido entre actividades “convencionales” (votar, presentarse como candidato a un cargo) y actividades “no convencionales” de movimiento social (campañas de base, actividades de protesta). Y entre estas últimas han diferenciado el comportamiento legal del ilegal (Kaase, 1990).

Verba et al. (1995) identifican los tres factores siguientes como pronósticos de participación política: a) recursos que permiten participar a las personas (tiempo, conocimiento); b) compromiso psicológico (interés, eficacia); y c) “redes de reclutamiento”, que ayudan a introducir a las personas en la política (entre dichas redes se incluyen los movimientos sociales, tales como grupos eclesiásticos y partidos políticos).

El estudio CIVED incluía 12 ítems que evaluaban la participación que se esperaba en el futuro (de voto, activa, convencional, no convencional, de protesta). El ICCS ha desarrollado una serie más extensa de ítems que abarcan un abanico más amplio de intenciones de comportamiento en relación con los siguientes constructos o grupos de constructos:

- *Disposición a participar en protestas cívicas*
- *Intenciones de comportamiento en lo referente a una futura participación en política como adultos*
- *Intenciones de comportamiento en lo referente a una futura participación en actividades de ciudadanía*

Disposición a participar en algún tipo de protesta cívica

Esta serie de nueve ítems refleja las creencias de los alumnos en una futura participación en actividades de protesta (por ejemplo, recogiendo peticiones, participando en marchas de protesta, bloqueando el tráfico, etc.). Se corresponde con el Dominio de contenido 3 (Participación cívica). Los ítems contemplan dos dimensiones distintas de comportamiento de protesta: legal e ilegal.

Intenciones de comportamiento en lo referente a una participación en política como adultos

Esta serie de siete ítems básicos y dos opcionales refleja dos constructos distintos (participación relativa al voto y actividades políticas) que ya se evaluaron en el CIVED. Estos ítems reflejan las creencias de los alumnos acerca de su futura participación política como adultos (por ejemplo votando en las elecciones, participando activamente en campañas, afiliándose a un partido o presentándose como candidatos a las elecciones) y se corresponden principalmente con el Dominio de contenido 3 (Participación cívica).



Intenciones de comportamiento en lo referente a una futura participación en actividades de ciudadanía

Este constructo se incluyó también en el Cuestionario del alumno del CIVED, y se corresponde, básicamente, con el Dominio de contenido 3 (Participación cívica). Refleja las creencias de los alumnos en su futura participación en actividades de ciudadanía (por ejemplo, realizar trabajos de voluntariado, liderar opiniones o escribir cartas a periódicos), y se evalúa con cinco ítems en el estudio del ICCS.

Dominio de comportamiento afectivo 4: Comportamientos

El comportamiento de carácter cívico está bastante limitado en los alumnos de 14 años, ya que muchas actividades propias de los ciudadanos no están a su alcance a esa edad. Sin embargo, pueden darse algunos comportamientos de carácter cívico entre los chicos de 14 años, y el objetivo es que queden reflejados en el Cuestionario del alumno.

El estudio CIVED de la IEA presentaba formas de participación muy diversas, tanto dentro como fuera del centro educativo. La información obtenida sobre la participación de los alumnos en el consejo escolar o en una representación estudiantil resultó ser un buen pronóstico del conocimiento y compromiso cívicos (Torney-Purta et al., 2001; Amadeo et al., 2002). La participación en organizaciones políticas juveniles produjo un efecto positivo en la sensación de eficacia política (Schulz, 2005). Niemi and Junn, a partir de su análisis de datos NAEP (1998) llegaron a la conclusión de que participar en juegos de rol representando elecciones o juicios simulados, era positivo para el conocimiento cívico.

El Cuestionario del alumno del ICCS recoge datos sobre la participación de los alumnos en

- *Actividades de carácter cívico en la comunidad*
- *Actividades de carácter cívico en el centro*

Participación en actividades de carácter cívico en la comunidad

Se pregunta a los alumnos acerca de su participación actual, o anterior, en organizaciones tales como grupos que defienden los derechos humanos, grupos religiosos o grupos juveniles. El constructo subyacente se corresponde básicamente con el Dominio de contenido 3 (Participación cívica), pero también es una variable contextual relevante, tal y como se especifica en el marco contextual.

Participación en actividades de carácter cívico en el centro educativo

El Cuestionario del alumno del ICCS incluye preguntas sobre muy diversas formas de participación cívica en el centro (por ejemplo, en el consejo/parlamento escolar o en debates entre alumnos). El constructo subyacente está relacionado, sobre todo, con el Dominio de contenido 3 (Participación cívica) y también tiene relevancia como variable contextual, tal y como se especifica en el marco contextual.

Dominios cognitivos

Para responder correctamente a los ítems de la prueba cognitiva del ICCS, los alumnos tienen que conocer la serie básica de ítems de contenido cívico y ciudadano que se evalúan. También deben ser capaces de aplicar un tratamiento cognitivo más complejo a su conocimiento cívico y ciudadano, así como de relacionar sus conocimientos y su forma de entenderlos con la acción cívica del mundo real.



Los dos dominios cognitivos del ICCS comprenden los procesos cognitivos que deben demostrar los alumnos en el test cognitivo del ICCS. Los datos obtenidos a partir de los ítems del test elaborados para representar los procesos de los dominios cognitivos se utilizarán para construir una escala global de conocimiento y comprensión cívica y ciudadana de los cuatro dominios de contenido. El primer dominio cognitivo, *Conocimiento*, señala los distintos tipos de información cívica y ciudadana sobre la cual los alumnos deben demostrar tener conocimiento. El segundo dominio, *Razonamiento y análisis*, detalla los procesos cognitivos que requieren los alumnos para llegar a conclusiones. Estos procesos son más amplios que los contenidos de cualquier conocimiento aislado, e incluyen los procesos que facilitan la comprensión de series complejas de factores que influyen en las acciones cívicas y en la planificación y evaluación de soluciones y resultados estratégicos.

Dominio cognitivo 1: Conocimiento

Conocimiento se refiere a la información cívica y ciudadana aprendida, y que los alumnos utilizan cuando se comprometen en tareas cognitivas más complejas que les ayudan a dar sentido a su mundo cívico. Se espera que los alumnos recuerden o reconozcan definiciones, descripciones y las propiedades clave de los conceptos cívicos y ciudadanos y de su contenido, y que ilustren todo ello con ejemplos. Dado que el ICCS es un estudio internacional, los conceptos concretos y abstractos que deben conocer los alumnos en la evaluación cognitiva básica son aquellos que pueden aplicarse a todas las sociedades en general. En los módulos regionales (cuando proceda) se aborda el conocimiento específico de carácter regional.

Procesos

<i>Definir</i>	Delimitar los conceptos y el contenido cívicos y ciudadanos.
<i>Describir</i>	Explicar las características clave de los conceptos y el contenido cívicos y ciudadanos.
<i>Ilustrar con ejemplos</i>	Aportar referencias que apoyen o aclaren determinadas afirmaciones sobre conceptos y contenido cívicos y ciudadanos.

Dominio cognitivo 2: Razonamiento y análisis

Razonamiento y análisis se refiere al modo en que los alumnos utilizan la información cívica y ciudadana para llegar a conclusiones más amplias que el contenido de un único concepto. El razonamiento comprende desde la aplicación directa del conocimiento y la comprensión para sacar conclusiones sobre situaciones conocidas concretas, hasta la selección y asimilación del conocimiento y comprensión de múltiples conceptos. Los resultados se utilizan entonces para llegar a conclusiones acerca de situaciones complejas, multifacéticas, desconocidas y abstractas.



Procesos

<i>Interpretar información</i>	Identificar datos sobre una información presentada de forma textual, gráfica o en tabla que den sentido a dicha información dentro de un contexto cívico y ciudadano.
<i>Referir</i>	Emplear los aspectos definitorios clave de un concepto cívico y ciudadano para explicar o reconocer cómo un ejemplo ilustra un concepto.
<i>Justificar</i>	Utilizar la evidencia y los conceptos cívicos y ciudadanos para construir o reconocer un argumento razonado con el fin de apoyar un determinado punto de vista.
<i>Integrar</i>	Buscar conexiones entre distintos conceptos en temas y dominios de contenido cívico y ciudadano.
<i>Generalizar</i>	Identificar principios conceptuales cívicos y ciudadanos manifestados como ejemplos específicos, y explicar cómo pueden aplicarse en otros contextos cívicos y ciudadanos.
<i>Evaluar</i>	Emitir juicios sobre las ventajas y desventajas de otras opiniones o enfoques de los conceptos y acciones cívicas y ciudadanas.
<i>Resolver problemas</i>	Encontrar vías de acción o de pensamiento que puedan servir para paliar problemas cívicos y ciudadanos expresados en forma de conflictos, tensiones o ideas pendientes o refutadas.
<i>Plantear hipótesis</i>	Predecir y apoyar con evidencias los efectos y resultados de las políticas, estrategias y acciones cívicas y ciudadanas.
<i>Comprender la motivación cívica</i>	Identificar los factores que impulsan a los individuos o a los grupos a tomar parte en la acción cívica.
<i>Comprender el cambio cívico</i>	Identificar y explicar los factores y procesos que conducen a cambios en la esencia y estructura de los conceptos y entidades cívicas y ciudadanas.

Asignación de ítems a los dominios

Los dominios de contenido están relacionados tanto con los dominios cognitivos como con los dominios de comportamiento afectivo. Cualquier ítem que evalúe uno de estos dos dominios cognitivos puede asignarse a cualquiera de los cuatro dominios de contenido. Lo mismo puede decirse de los ítems que evalúan cualquiera de los constructos de comportamiento afectivo. La tabla 1 muestra cómo los ítems pueden ubicarse en distintas casillas y asignarse, por un lado, a dominios cognitivos o de comportamiento afectivo, y por otro, a dominios de contenido.

Los ítems cognitivos de ambos dominios (*Conocimiento y Razonamiento y análisis*), y los ítems de comportamiento afectivo de los dos dominios (*Creencias sobre valores y Actitudes*) se desarrollaron en los contextos de los cuatro dominios de contenido. Dado que estas asignaciones se basan en la compatibilidad de cada dominio de contenido con los diferentes dominios cognitivos y de comportamiento afectivo, no necesariamente se aplican de manera uniforme en los dominios de contenido. Los ítems desarrollados para evaluar las intenciones de comportamiento, o comportamientos reales, sólo se corresponden con el Dominio 3.



Tabla 1: Relaciones entre los dominios cognitivos, o de comportamiento afectivo, y los dominios de contenido

	Dominio de contenido 1: Sociedad y sistemas cívicos	Dominio de contenido 2: Principios cívicos	Dominio de contenido 3: Participación cívica	Dominio de contenido 4: Identidades cívicas
Dominios cognitivos				
<i>Conocimiento</i>	I	II	III	IV
<i>Razonamiento y análisis</i>	V	VI	VII	VIII
Dominios de comportamiento afectivo				
<i>Creencias sobre valores</i>	A	B	C	D
<i>Actitudes</i>	E	F	G	H
<i>Intenciones de comportamiento</i>			I	
<i>Comportamientos</i>			J	

Los siguientes ejemplos ilustran la asignación de ítems a los dominios:

- Un ítem cognitivo que evalúa el conocimiento de los alumnos acerca de la función del parlamento se sitúa en la casilla I (Dominio cognitivo: Conocimiento; Dominio de contenido 1: Sociedad y sistemas cívicos).
- Un ítem cognitivo que evalúa la capacidad de los alumnos para identificar la razón subyacente para llevar a cabo una protesta cívica se sitúa en la casilla VII (Dominio cognitivo: Razonamiento y análisis; Dominio de contenido 3: Participación cívica).
- En la casilla B aparece un ítem de comportamiento afectivo que pregunta si los alumnos están de acuerdo en que todo el mundo debería tener derecho a expresar sus opiniones libremente (creencia sobre valores relacionada con el Dominio de Contenido 2: Principios cívicos).
- Un ítem de comportamiento afectivo que indaga la confianza de los alumnos en el parlamento iría en la casilla E (actitud relacionada con el Dominio de Contenido 1: Sociedad y sistemas cívicos).
- Un ítem de comportamiento afectivo que investiga las expectativas de los alumnos en cuanto a su participación en alguna manifestación pacífica de protesta se sitúa en la casilla I (intención de comportamiento relacionada con el Dominio de contenido 3: Participación cívica).
- En la casilla J aparece un ítem de comportamiento afectivo que pregunta a los alumnos si han votado anteriormente en algunas elecciones de su centro escolar (comportamiento relacionado con el Dominio de contenido 3: Participación cívica).



Marco contextual

Clasificación de factores contextuales

Un estudio de los resultados del aprendizaje de carácter cívico y de los indicadores de compromiso cívico debe situarse en el contexto de los diferentes factores que influyen en ellos. Los jóvenes desarrollan su idea del papel que desempeñan como ciudadanos en la sociedad contemporánea a través de una serie de actividades y experiencias que tienen lugar dentro de distintos contextos: su casa, su centro educativo, las aulas y la comunidad general.

Por tanto, es importante reconocer que el conocimiento, las competencias, la disposición, y las auto-creencias de los jóvenes están influidas por variables que pueden situarse a distintos niveles de una estructura de niveles múltiples (véase una visión conceptual similar en Scheerens, 1990). Cada alumno se sitúa dentro de contextos traslapados, entre su centro educativo y su casa. Ambos forman parte de su municipio/barrio que, a su vez, está incluido dentro del contexto subnacional, nacional e internacional. El marco contextual del ICCS distingue los siguientes niveles:

- *Contexto de la comunidad general:* Este nivel comprende un contexto amplio dentro del cual funciona el entorno de los centros educativos y de las familias. Se pueden encontrar factores a nivel local, regional y nacional. En algunos países, el nivel supranacional podría tener también relevancia, como por ejemplo, en países miembros de la Unión Europea.
- *Contexto de centros educativos y aulas:* Este nivel comprende factores relacionados con la educación que reciben los alumnos, con la cultura del centro y con el entorno escolar en general⁵
- *Contexto de entorno familiar:* Este nivel comprende factores relacionados con el contexto familiar del alumno y con su entorno social fuera del centro (por ejemplo, actividades con su grupo de amigos).
- *Contexto del individuo:* En este nivel se incluyen las características de cada alumno en particular.

Agrupando los factores contextuales según se relacionen con los antecedentes o con los procesos, puede hacerse otra importante distinción:

- *Antecedentes* son aquellos factores que afectan a la forma en que se produce el aprendizaje y la adquisición de conocimientos y percepciones de carácter cívico en los alumnos. Téngase en cuenta que estos factores son específicos de cada nivel, y pueden estar influidos por antecedentes o procesos de un nivel superior. Por ejemplo, la formación cívica del profesorado puede estar afectada por factores históricos o por políticas aplicadas a nivel nacional.
- *Procesos* son aquellos factores relacionados con el aprendizaje cívico y con la adquisición de conocimientos, competencias y disposiciones. Están determinados por los antecedentes, e influidos por factores relacionados con niveles superiores de la estructura de niveles múltiples.

Los antecedentes y los procesos son factores que conforman los resultados a nivel de cada alumno. Los resultados del aprendizaje relacionado con la educación cívica y ciudadana a nivel del alumno pueden también considerarse en conjunto en niveles superiores (centro educativo, país), donde pueden afectar a factores relacionados con el proceso. Por ejemplo, un nivel superior de comprensión y compromiso cívico entre los alumnos puede influir en la forma en que los centros enseñen la educación cívica y ciudadana.

La figura 3 ilustra qué factores contextuales podrían influir en los resultados del aprendizaje de la educación cívica y ciudadana. La flecha bidireccional situada entre los procesos y los resultados indica una relación recíproca. Es importante recalcar que se produce una “reacción” entre los

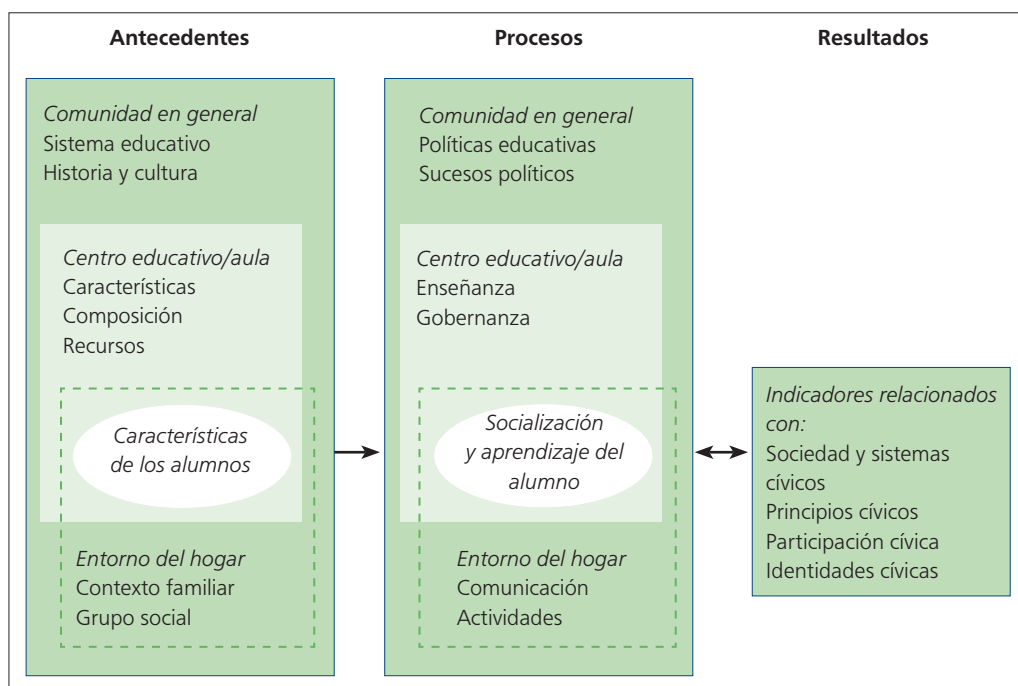


⁵ Debido a la forma en que está diseñada la muestra del ICCS, el nivel de centro educativo y el nivel de aula no pueden separarse. Generalmente, sólo se elige un aula dentro de cada centro elegido para la muestra.

resultados y los procesos de aprendizaje cívico. Por ejemplo, los alumnos que tienen un mayor nivel de conocimiento y compromiso cívico son aquellos que, probablemente, más participen en actividades que favorezcan estos resultados (en el centro, en su casa y dentro de la comunidad).

La flecha situada entre los antecedentes y los procesos indica la relación unidireccional entre estos dos tipos de factores a cada nivel. Sin embargo, los procesos de niveles superiores pueden influir en los antecedentes, y es posible que, a largo plazo, los resultados afecten a las variables que funcionan como antecedentes de los procesos del aprendizaje.

Figura 3: Contextos para el desarrollo de resultados en el aprendizaje de civismo y ciudadanía



Este marco contextual general del ICCS posibilita la asignación de variables para las cuales se recogen datos en una cuadrícula de tres por cuatro, con antecedentes, procesos y resultados en columnas, y niveles de nación/comunidad, centro educativo/aula, alumno y entorno familiar en filas horizontales. Aunque la última columna de resultados no está dividida en niveles, es importante aceptar que para el análisis se pueden utilizar agregados a nivel de país y de centro educativo/aula.⁶

La tabla 2 asigna a cada casilla de esta cuadrícula ejemplos de posibles variables (o grupos de variables), recogidas con distintos instrumentos del ICCS. Las variables relacionadas con el contexto de nación/comunidad se recogen básicamente a través del estudio de contexto nacional y de otras posibles fuentes de datos. Las variables relacionadas con el contexto de los centros escolares y las aulas se recogen a través del Cuestionario del centro y del Cuestionario del profesor. El cuestionario de contexto del alumno proporciona información sobre los antecedentes de cada alumno y de su entorno familiar. También proporciona información sobre variables de proceso (por ejemplo, actividades de aprendizaje). El Test del alumno y el Cuestionario de percepciones del alumno recogen datos sobre resultados. Además, el cuestionario de contexto del alumno incluye preguntas acerca de la participación de los alumnos en actividades de carácter cívico, que se utilizan también como indicadores de ciudadanía activa relacionados con el Dominio de contenido 3 (participación cívica).



6 Nótese que se han utilizado conceptos similares para la planificación de otros estudios internacionales (véase, por ejemplo, Harvey-Beavis, 2002; OECD, 2005; Travers, Garden & Rosier, 1989; Travers & Westbury, 1989).

No se incluyen en la tabla algunas posibles variables que pueden evaluarse en un nivel referido a otro nivel. Las observaciones de los alumnos con respecto a las prácticas de aprendizaje en el aula pueden agruparse y utilizarse como variables del aula o del centro. Los Cuestionario del alumno, del centro, y del profesor también pueden aportar información de carácter cívico sobre el contexto del municipio/barrio.

Tabla 2: Asignación de variables al marco contextual (ejemplos)

Nivel de ...	Antecedentes	Procesos	Resultados
Comunidades nacionales y de otro tipo	ECN y otras fuentes: Historia democrática Estructura de la educación	ECN y otras fuentes: Currículo propuesto Desarrollos políticos	TA y CA: Resultados de los test Percepciones de los alumnos Comportamientos de los alumnos
Centro/aula	CC y CP: Características del centro Recursos	CC y CP: Currículo implementado Políticas y prácticas	
Alumno	CA: Sexo Edad	CA: Actividades de aprendizaje Participación	
Entorno del hogar	CA: ESE de los padres Etnia Idioma País de nacimiento	CA: Comunicación Actividades de grupo de iguales	

Nota: ECN: Estudio de contexto nacional; CC: Cuestionario del centro; CP: Cuestionario del profesor; CA: Cuestionario del alumno; TA: Test del alumno; ESE: Estatus socioeconómico.

Niveles y variables contextuales

El contexto de la comunidad general

El contexto de la comunidad, en un sentido amplio, consta de diferentes niveles. El primero de ellos es el barrio/municipio, en el que se encuentran los centros educativos y el entorno familiar de los alumnos. El segundo es una esfera más extensa que incluye varios contextos (regional, nacional y, posiblemente, supranacional), dentro de los cuales están insertados los centros educativos y el entorno familiar de los alumnos. Los niveles más importantes para el ICCS son los contextos nacionales y de la comunidad.

Datos del estudio de contexto nacional en el contexto del sistema educativo

La forma en que los alumnos desarrollan disposiciones y competencias de carácter cívico, y adquieren conocimientos en lo que respecta al papel que desempeñan como ciudadanos, depende, en gran medida, de las variables que existan a nivel de país. Cuando se interpretan los resultados de una evaluación internacional de educación cívica y ciudadana, debe tenerse en cuenta la historia, el sistema político, la estructura de la educación y las necesidades curriculares.

El estudio del contexto nacional pretende recoger, de forma sistemática, datos relevantes sobre la estructura del sistema educativo, la política educativa y la educación cívica y ciudadana, la titulación del profesorado para la educación cívica y ciudadana y el alcance de los debates y reformas actuales en este área. Este estudio también recopila datos de proceso, a nivel nacional, relacionados con la evaluación y la garantía de calidad de la educación cívica y ciudadana y de los enfoques curriculares en los centros educativos.

Los datos obtenidos en el estudio de contexto nacional sirven para comparar perfiles de educación cívica y ciudadana en los países participantes. Además, el estudio aporta datos sobre factores contextuales que ayudan a analizar las diferencias entre países en cuanto al conocimiento y compromiso de los alumnos en la educación cívica y ciudadana.



La estructura del sistema educativo: Aunque algunas tendencias globales de la educación han conducido hacia ciertas actuaciones similares en las políticas y estructuras (Benavot et al., 1991), las diferencias entre los sistemas educativos siguen repercutiendo de forma notable en los resultados de la educación (Baker & LeTendre, 2005).

Para captar estas diferencias básicas, el estudio de contexto nacional recopila datos sobre la duración de la escolarización, la estructura de la educación escolar (programas de estudio, gestión pública/privada), y la autonomía de los responsables educativos.

Política educativa y educación cívica y ciudadana: Los resultados del estudio CIVED de la IEA (Torney-Purta et al., 1999) mostraron que el estatus y la prioridad otorgados a la educación cívica y ciudadana eran, en general, bajos en los distintos países. Aunque los objetivos cívicos se consideraron importantes, su lugar en el currículo a menudo no estaba bien definido, al integrarse la educación cívica y ciudadana en distintas asignaturas. Esta situación también puso de relieve el hecho de que la educación cívica y ciudadana explícita raramente comienza antes de que los alumnos cumplan 14 años.

El estudio del contexto nacional, por tanto, recoge datos sobre la definición y la prioridad de la educación cívica y ciudadana en la política educativa y en los recursos de cada país, el lugar que ocupa la educación cívica y ciudadana en las reformas educativas y los principales objetivos de la educación cívica y ciudadana. El estudio también plantea preguntas sobre la inclusión de contextos específicos en lo que se refiere a enfoques integrales de los centros educativos, enfoques del currículo del centro, vínculos con la comunidad general en la definición nacional u oficial de la educación cívica y ciudadana, y la influencia que ejercen las diferentes instituciones o grupos sobre las decisiones relativas a los objetivos de la educación cívica y ciudadana.

Enfoques de la educación cívica y ciudadana: Un importante aspecto del estudio es que investiga el alcance del apoyo que prestan los centros educativos de los distintos países a la educación cívica y ciudadana a través de la cultura o ethos de los centros, la gobernanza democrática de los centros y el establecimiento de los vínculos con la comunidad general (Birzea et al., 2004). Las políticas educativas, por ejemplo, pueden incluir recomendaciones en lo que se refiere al establecimiento de prácticas democráticas en los centros educativos.

El estudio del contexto nacional proporciona datos a nivel de país sobre recomendaciones obligatorias, o no obligatorias, así como de proyectos piloto o programas relacionados con la gobernanza en los centros educativos, la cultura de los centros, la participación de los alumnos, el compromiso de los padres y los vínculos entre los centros y la comunidad. También pregunta a estas fuentes oficiales hasta qué punto consideran que estos aspectos contribuyen a la educación cívica y ciudadana.

Enfoques de la educación cívica y ciudadana y del currículo: Los países enfocan de distinta manera la implementación de la educación cívica y ciudadana en sus currículos (Cox et al., 2005; Eurydice, 2005). Algunos sistemas educativos incluyen la educación cívica y ciudadana en el currículo nacional como una asignatura independiente obligatoria u optativa, mientras que otros la incluyen como parte integrante de otras asignaturas. Otro posible enfoque de la educación cívica y ciudadana consiste en implementarla como un tema transversal.

El estudio del contexto nacional recopila datos sobre la inclusión de la educación cívica y ciudadana en el currículo formal en diferentes etapas de la educación y en diferentes programas de estudios (bien sea como una asignatura independiente, integrada en diferentes asignaturas, o como un enfoque transversal). El estudio también recoge los nombres de determinadas asignaturas del currículo y pregunta si son obligatorias u optativas en cada programa de estudios.



Dado que el ICCS estudia a los alumnos de un curso determinado de educación secundaria (grado 8, equivalente a 2º de ESO), el estudio del contexto nacional incluye preguntas concretas relativas a dicho curso. Las preguntas se centran en el currículo común o diferenciado, en los principales objetivos de la educación cívica y ciudadana en este curso y en cómo influyen las distintas instituciones y grupos en dichos objetivos. Este estudio también recopila datos sobre la importancia que concede el currículo a la enseñanza de diferentes procesos (por ejemplo, conocer hechos básicos o comprender conceptos clave) y al aprendizaje de temas concretos por parte de los alumnos. Aparte de esto, también pregunta acerca del uso de distintos métodos para la ejecución del currículo (por ejemplo, a través de guías pedagógicas o docentes), la cantidad de horas lectivas asignadas a la educación cívica y ciudadana y la cantidad y tipo de información dada a los padres acerca de este área de la educación.

El profesorado y la educación cívica y ciudadana: El estudio del profesorado llevado a cabo como parte del estudio CIVED mostró una considerable diversidad en el contexto de asignatura-materia, desarrollo profesional y experiencia laboral de los profesores que se ocupan de la educación cívica y ciudadana (Losito & Mintrop, 2001). En lo que respecta a la formación de los profesores en este campo, la investigación mostró un enfoque bastante limitado e incoherente de cursos de formación y desarrollo profesional (Birzea et al., 2004; Eurydice, 2005).

Para evaluar los diversos enfoques de la educación del profesorado en este campo a nivel de sistemas educativos, el estudio del contexto nacional recoge datos generales acerca de los requisitos necesarios para ser profesor, y de los procesos de titulación o certificación de los profesores. Más concretamente, el estudio recopila datos sobre el contexto de los profesores de educación cívica y ciudadana. Plantea en qué medida la educación cívica y ciudadana forma parte de la educación previa o inicial del profesorado, la posibilidad de asistir a cursos de formación continua o de que los profesores sigan preparándose profesionalmente para la educación cívica y ciudadana, quién ofrece estas actividades y cómo se enteran los profesores de los cambios en el currículo.

La educación cívica y ciudadana y la garantía de evaluación y calidad: Resulta difícil realizar comparaciones en cuanto a la garantía de evaluación y calidad de la educación cívica y ciudadana debido a la diversidad de enfoques que hay en los distintos países a la hora de impartir esta asignatura. El estudio realizado en Europa, en concreto, muestra que en la mayoría de los países, y en comparación con otras asignaturas, no existe una conexión entre supervisión y garantía de calidad en la educación cívica y ciudadana, y ambos se realizan a una escala muy reducida (Birzea et al. 2001). Sin embargo, durante la última década, algunos países han empezado a realizar evaluaciones nacionales, tales como el CIVED (Torney-Purta et al., 2001).

El estudio del contexto nacional plantea preguntas acerca de la evaluación del conocimiento de los alumnos en lo referente a la educación cívica y ciudadana en los primeros cursos de educación secundaria, de cómo se evalúa la implementación de esta asignatura, y de cómo se informa a los padres sobre los enfoques actuales de esta parcela del aprendizaje.

Debates y reformas actuales: Las última década han sido testigo de numerosos ejemplos de reformas educativas en muchos países, con el objetivo general de mejorar tanto los recursos como los resultados educativos, entre ellos los que tienen que ver con la educación cívica y ciudadana. Muchas de estas reformas educativas se aplicaron como respuesta al desafío que supone vivir y aprender en la sociedad actual, y a los cambios efectuados en los respectivos sistemas políticos (Cox et al., 2005; Torney-Purta et al., 1999).

El estudio del contexto nacional investiga si la educación cívica y ciudadana es actualmente tema de debate en cada país, la naturaleza de este tipo de debates y el nivel general de interés en este campo. También recoge información sobre las modificaciones actuales del currículo en



el caso de los alumnos del curso de la aplicación, y sobre cualquier modificación del enfoque de la educación cívica y ciudadana en los centros docentes. Además, recopila también información acerca de posibles reformas educativas que puedan afectar a la forma en que se imparte esta asignatura en los centros.

Datos de otras fuentes: Los datos provenientes de estadísticas oficiales aportarán un contexto complementario a nivel de países en lo que se refiere a la estructura del sistema educativo, la naturaleza del sistema político y el contexto económico y social de la sociedad.

Datos del Cuestionario del centro en el contexto del municipio/barrio

Las características de las comunidades en las que están ubicados los centros educativos y las familias varían en cuanto a sus recursos económicos, culturales y sociales, así como en su forma de organizarse. Aquellas comunidades “inclusivas” que valoran las relaciones con la comunidad y facilitan un compromiso activo de los ciudadanos, sobre todo si cuentan con recursos, tienen mucho que ofrecer a los centros y a los individuos en términos de oportunidades de asociación y participación cívica y ciudadana. La capacidad y el interés que muestre una comunidad por comprometerse con la gente joven puede influir notablemente en el conocimiento cívico y ciudadano de los jóvenes, en su disposición y en sus competencias en lo referente al papel que desempeñan como ciudadanos.

El ICCS se sirve del Cuestionario del centro para recoger datos sobre los contextos y características del barrio/municipio. Entre las variables referidas al nivel de comunidad se incluyen la urbanización (antecedente), los recursos para el aprendizaje de ciudadanía en el municipio/barrio (antecedente), y la existencia de actividades de carácter cívico para fomentar el compromiso cívico en el contexto de la comunidad local (proceso).

Urbanización: El ICCS recoge datos sobre el tamaño de la comunidad en la que está emplazado el centro educativo con el fin de comprender hasta qué punto el nivel de urbanización (medido en términos de número de habitantes) podría estar influyendo en la cantidad y calidad de recursos disponibles tanto para los centros como para el alumnado a nivel de comunidad.

Recursos para el aprendizaje de ciudadanía en la zona: Las diferencias en cuanto a la cantidad y calidad de los recursos destinados al aprendizaje de ciudadanía en la zona pueden tener un doble efecto. Por un lado, pueden favorecer la organización de proyectos orientados a la comunidad (como por ejemplo proyectos de educación medioambiental) y la participación del alumnado en proyectos que requieran el desarrollo de actividades que involucren a la comunidad, todo lo cual puede contribuir a desarrollar destrezas y competencias relacionadas con la educación cívica y ciudadana. Por otro lado, la participación de la comunidad en la vida del centro y en sus diversos niveles puede ser un factor que propicie una mayor apertura y democratización del centro mismo.

El modelo adoptado en el CIVED reconocía la importancia de la vida diaria de los alumnos en su contexto social, cívico y político (Torney-Purta et al., 2001). Los vínculos entre el centro educativo y su comunidad representan una oportunidad para fomentar la participación de los alumnos en actividades relacionadas con la educación cívica y ciudadana, y para ofrecerles oportunidades reales para poner en práctica las destrezas y competencias que son necesarias para asumir un compromiso cívico y democrático consciente.

Más aún, El nivel de recursos puede influir en las posibilidades de dar apoyo local a los centros. El apoyo local puede ser muy importante a la hora de conseguir mejoras eficaces en los centros educativos (Reezigt & Creemers, 2005). El apoyo nacional establece las bases de las mejoras, mientras que el apoyo local puede dirigirse más directamente a los centros. El apoyo local incluye la comunidad general del centro educativo, los padres de los alumnos, las autoridades municipales, los administradores del centro y el consejo escolar.



La interacción de los centros educativos con el municipio/barrio y los vínculos que se hayan establecido con otras instituciones políticas y de carácter cívico, también pueden influir en la forma en que perciben los alumnos su relación con la comunidad general y los distintos papeles que pueden desempeñar en ella.

El Cuestionario del centro del ICCS incluye una serie de ítems que preguntan a los directores acerca de los recursos culturales y sociales que existen en el barrio/municipio (como bibliotecas, museos y teatros, zonas recreativas o instalaciones deportivas).

Existencia de actividades comunitarias para promover el compromiso cívico: Las características de la comunidad en la que funciona un centro educativo pueden influir en el desarrollo de una educación cívica y ciudadana eficaz. La presencia de asociaciones que posibiliten el ejercicio activo del compromiso y la participación cívica del alumnado es un factor importante de posible continuidad o discontinuidad en las experiencias de los alumnos en este campo, tanto dentro como fuera del centro.

El Cuestionario del centro del ICCS pregunta a los directores sobre las oportunidades que tienen los alumnos de participar en actividades de carácter ciudadano dentro de la comunidad.

Existencia de tensiones sociales en la comunidad: Dado que un centro educativo forma parte de la comunidad en la que está situado, puede verse afectado por cuestiones y problemas que existan en la comunidad. Aquellos asuntos que provoquen una tensión social dentro del municipio/barrio pueden influir en las relaciones sociales de los alumnos y en la calidad de su vida social y de sus experiencias cotidianas, tanto dentro como fuera del centro.

El Cuestionario del centro del ICCS recoge datos que reflejan cómo perciben los directores tales asuntos y la repercusión que tienen en la vida del centro.

Datos del Cuestionario del profesor sobre el contexto del municipio/barrio

El Cuestionario del profesor reúne datos sobre la participación de profesores y alumnos en las actividades de carácter cívico del municipio/barrio, y sobre la participación personal de los profesores en grupos u organizaciones del municipio/barrio.

Participación de profesores y alumnos en actividades de carácter cívico del municipio/barrio: El Cuestionario del profesor incluye una serie de ítems en los que se pregunta a los profesores sobre la dedicación de los alumnos, y la suya propia, al establecimiento de relaciones entre el centro y su comunidad. Los ítems se refieren a la participación del profesorado en proyectos que contemplen una cooperación entre centros educativos y comunidades, y también a la participación directa de los profesores en actividades relacionadas con la educación cívica y ciudadana.

Se investigan dos constructos diferentes: participación de profesores y alumnos en actividades de carácter cívico organizadas por el centro en el municipio/barrio, y participación personal de los profesores en actividades ciudadanas en el municipio/barrio.

Se incluyen ítems similares en los cuestionarios del centro y del alumno. Las respuestas de los profesores sobre el compromiso de los alumnos en actividades relacionadas con la educación cívica y ciudadana fuera del centro se analizarán en relación con las respuestas de los directores y de los alumnos, con el fin de compararlas.

El contexto de los centros educativos y las aulas

Cuando se realiza un estudio de educación cívica y ciudadana, es importante tener en cuenta los contextos y las características del centro, ya que éstos pueden influir en el desarrollo del conocimiento de los jóvenes sobre civismo y ciudadanía, y en sus disposiciones y competencias en lo que se refiere a los papeles que desempeñan como ciudadanos. Entre estos contextos y características predominan el ethos general de un centro, su cultura y el clima en el que



se desarrollan las políticas relativas al currículo cívico y ciudadano (tanto el formal como el informal).

Entre las experiencias de aprendizaje del alumnado que contribuyen a su comprensión cívica y ciudadana se incluyen la organización y gestión del aula, las actividades y proyectos de aula y transversales y los recursos, materiales y tecnologías empleadas en los procesos de enseñanza y evaluación. Las relaciones entre alumnos, y entre profesores y alumnos, son otro aspecto importante del contexto del centro educativo. Estas relaciones están influidas por los procesos de toma de decisiones del centro, y por las oportunidades de participación en procesos formales e informales de gobernanza.

Datos del Cuestionario del centro en el contexto de los centros educativos y las aulas

El Cuestionario del centro incluye ítems que buscan información sobre variables de antecedentes importantes en los centros, como las características de los directores y las características y recursos del centro. También pregunta acerca de variables relacionadas con los procesos que tengan que ver con la gestión del centro, el clima escolar, la participación de los profesores, padres y alumnos en el centro y la implementación de la educación cívica y ciudadana en el centro.

Características y recursos del centro: Los recursos del centro consisten tanto en los medios materiales como humanos, y existe una gran controversia con respecto hasta qué punto los recursos de un centro pueden contribuir al desarrollo y mejora del mismo (Hanushek, 1994, 1997). Además de la calidad del profesorado, existen evidencias de que la densidad del mismo –ratio entre alumnos y profesores– guarda relación con los resultados de algunos alumnos (McNeal, 1997).

El Cuestionario del centro del ICCS incluye preguntas sobre las características demográficas de los centros (Anderson, Ryan, & Shapiro, 1989). Estas características se asocian con las variables que normalmente se incluyen en la descripción de un centro. El cuestionario también plantea unas cuantas preguntas con el propósito de recabar información básica, por ejemplo sobre el tipo de centro (público/privado), número de alumnos matriculados y número de profesores.

Gestión del centro: Los centros educativos difieren dentro de cada país, y entre unos países y otros, en lo que se refiere al grado de autonomía a la hora de definir sus políticas educativas de gestión (gobernanza de los centros, financiación, personal docente y no docente) y de organización de actividades curriculares y de enseñanza y aprendizaje (contenidos curriculares, actividades transversales, elección de libros de texto, evaluación) (Eurydice, 2007). El grado de autonomía de cada centro es un factor que repercute en la posibilidad de organizar cursos y actividades específicas (tanto curriculares como extracurriculares) vinculadas con la educación cívica y ciudadana. Un mayor grado de autonomía puede ofrecer mayores oportunidades de participación eficaz dentro de la gobernanza democrática del centro, no sólo a profesores y alumnos, sino también al personal administrativo, a los padres y a toda la comunidad. Las publicaciones sobre mejoras en el ámbito escolar muestran que un mínimo de autonomía ayuda a obtener buenos resultados (Reezigt & Creemers, 2005).

Las preguntas incluidas en el Cuestionario del centro investigan el nivel de autonomía de los centros en la gestión y planificación educativa. El poder organizar determinados cursos, proyectos, actividades curriculares y extracurriculares, elegir los libros de texto y definir criterios y procedimientos de valuación y autoevaluación contribuye a caracterizar el plan educativo del centro en mayor o menor consonancia con el desarrollo de una educación cívica y ciudadana eficaz. Es más, la existencia de leyes y regulaciones nacionales, y de estándares relativos a los resultados que deberían conseguir los alumnos, puede actuar dentro de los distintos sistemas educativos como un recurso o un impedimento para el desarrollo de actividades relacionadas con la educación cívica y ciudadana.



Las respuestas de los directores a los ítems del cuestionario también hacen ver en qué medida un centro tiene autonomía para determinar su propio plan educativo y sus actividades, y cómo éstos se asocian con la construcción de una cultura escolar abierta y democrática. Estas respuestas, además, muestran hasta qué punto la organización de los procesos de toma de decisiones influye en la participación de profesores, padres y alumnos en el funcionamiento del centro.

Participación de profesores, padres y alumnos en el centro: Las prácticas de gobernanza participativa ayudan a caracterizar a los centros como un entorno de aprendizaje democrático. Permitiendo la participación de profesores y padres se ayuda a que cada centro comprenda la diversidad de necesidades de aprendizaje de los alumnos, y a garantizar el compromiso de los profesores y los padres a la hora de apoyar actividades educativas en el centro (Ranson, Farrell, Peim, & Smith, 2005).

La participación de los alumnos en el funcionamiento del centro contribuye a crear un entorno democrático en el centro, y ofrecer a éstos la oportunidad de desarrollar destrezas y actitudes relacionadas con la educación cívica y ciudadana. El CIVED mostraba que la participación de los alumnos en el consejo escolar y en los parlamentos estudiantiles repercutía positivamente en el conocimiento y compromiso cívico de los alumnos (Losito & D'Apice, 2003; Torney-Purta et al., 2001).

El Cuestionario del centro del ICCS incluye un grupo de ítems que indaga la participación de los alumnos en las elecciones representativas del aula/centro, así como la participación de profesores y padres en el funcionamiento del centro.

Clima escolar: Este constructo se refiere a “las creencias compartidas, es decir, a las relaciones entre individuos y grupos en la organización, al entorno físico y a las características de los individuos y grupos que participan en la organización” (Van Houtte, 2005, pág. 85). En un contexto de educación cívica y ciudadana, el clima escolar puede definirse como las “impresiones, creencias y expectativas que tienen los miembros de la comunidad escolar con respecto a su centro educativo como un entorno de aprendizaje, su comportamiento asociado y los símbolos e instituciones que representan las expresiones de patrones de comportamiento” (Homana, Barber, & Torney-Purta, 2005, pág. 3).

Ciertas situaciones de aprendizaje pueden afectar a la educación cívica y ciudadana en los centros. Entre ellas se incluye el liderazgo y la gestión del centro, las actividades cotidianas dentro del centro y la calidad de las relaciones dentro del centro mismo y entre el centro y la comunidad exterior. La experiencia diaria de los alumnos en el centro es un factor que influye notablemente en la percepción que tienen los alumnos del centro como un entorno democrático. La posibilidad de establecer relaciones y mostrar comportamientos basados en la apertura, el respeto mutuo y el respeto a la diversidad, y la posibilidad de expresar y defender las opiniones y puntos de vista propios, permiten a los alumnos practicar un estilo de vida democrático, empezar a ejercitar su propia autonomía y desarrollar un sentimiento de auto-eficacia.

El clima escolar también guarda relación con la cultura del centro y con el ethos que contribuye a definir al centro como una organización social y también a distinguir a unos centros de otros (Stoll, 1999). La cultura del centro se refiere a patrones de significado entre los que se incluyen normas, creencias y tradiciones compartidas por los miembros de la comunidad escolar y que ayudan a modelar su forma de pensar y de actuar (Stolp, 1994).

El clima y la cultura del centro contribuyen al desarrollo entre los alumnos, los profesores y el personal no docente de un sentido de pertenencia al centro, aumentando así el compromiso y la motivación de estos grupos hacia una mejora de las actividades educativas. El personal del centro educativo debe sentirse motivado y comprometido a la hora de desarrollar actividades escolares para que éstas se lleven a cabo con éxito (Reezigt & Creemers, 2005).



El Cuestionario del centro del ICCS incluye una serie de ítems en los que pregunta en qué medida los profesores, los alumnos y el personal no docente tienen un sentimiento de pertenencia al centro educativo.

Implementación de la educación cívica y ciudadana: El Cuestionario del profesor del CIVED incluía un grupo de ítems relacionados con la implementación de la educación cívica y ciudadana en los centros educativos. El Cuestionario del centro del ICCS incluye un conjunto de ítems que se centran en cómo se imparte la educación cívica y ciudadana en los centros, en las percepciones de los directores sobre la importancia de los objetivos de este área de la educación y en cómo se asignan las responsabilidades concretas de la educación cívica y ciudadana dentro del centro.

Se utilizan datos del instrumento del centro para ver la implementación real de la educación cívica y ciudadana a nivel de los centros, con el fin de comparar el desarrollo y la implementación de este área de la educación a nivel nacional. Los datos también aportan información sobre las relaciones existentes entre el currículo propuesto y el currículo implementado.

Datos del Cuestionario del profesor en el contexto de centros educativos y aulas

El Cuestionario del profesor trata de recabar información acerca de las características del profesorado, la participación de los profesores en la gobernanza del centro, su visión de cómo influyen los alumnos en las decisiones del centro, su confianza en los métodos de enseñanza, su percepción del clima escolar, las prácticas docentes en el aula y la percepción de los profesores con respecto al clima y la disciplina del aula. Además, un apartado optativo incluye preguntas dirigidas a los profesores de las asignaturas relacionadas con la educación cívica y ciudadana. Con estas preguntas se trata de averiguar cuáles son los puntos de vista de los profesores sobre la educación cívica y ciudadana en el centro y sobre las prácticas empleadas para impartir esta asignatura.

Características de los profesores: El Cuestionario del profesor del ICCS incluye una serie de ítems que preguntan sobre las variables demográficas del profesorado (sexo, edad) y su experiencia laboral (en general y dentro de su actual centro educativo). El número de años de enseñanza en el centro, la ocupación de determinados cargos y la aceptación de ciertas responsabilidades son factores que pueden influir en la relación que los profesores tienen con el centro, en su sentido de pertenencia al mismo y en su deseo de participar activamente en su comunidad escolar. Por tanto, estos factores pueden contribuir a crear un clima más abierto en el centro. Las variables relacionadas con la experiencia laboral de los profesores son: la asignatura, o asignaturas, impartidas en el curso de la aplicación, los años de docencia, los años de enseñanza en el centro (actual), y los cargos y responsabilidades concretas asumidas dentro del centro (director, coordinador de asignaturas, coordinador de departamentos).

Participación del profesorado en la gobernanza del centro: El Cuestionario del profesor del ICCS incluye una serie de ítems que investigan la participación de los profesores en la gobernanza del centro. Estos ítems se refieren a su participación en organismos representativos del centro, a su voluntad de asumir otras responsabilidades además de la enseñanza, y a su participación en la preparación de los planes educativos del centro. Los ítems también interrogan a los profesores acerca de su participación en actividades de carácter cívico y ciudadano desarrolladas por el centro en la comunidad, y de su compromiso personal en actividades de este tipo (además de la enseñanza). La participación del profesorado puede servir para medir tanto el grado de apertura de la gestión de los centros como el compromiso de los profesores con sus respectivos centros y su sentido de pertenencia a ellos.

Confianza del profesorado en los métodos de enseñanza: El empleo de métodos de enseñanza y aprendizaje, y de procedimientos de gestión del aula centrados básicamente en el alumno, puede contribuir a la creación de un clima de aula abierto y democrático, que favorezca la adquisición



de destrezas y competencias necesarias para la participación activa y para enfrentarse a situaciones en las que haya que resolver problemas y solucionar conflictos. La confianza de los profesores en el uso de determinados métodos y procedimientos depende tanto de su experiencia profesional como de sus oportunidades de aprendizaje durante su formación inicial y continua. En el CIVED también surgieron indicaciones de este tipo. Cuando se preguntaba sobre las necesidades de formación, muchos de los profesores que participaron en ese estudio expresaron su preferencia por una formación en el área de contenidos (Losito & Mintrop 2001). Sin embargo, los profesores de algunos países indicaron la importancia de una formación pedagógica relacionada con la forma de llevar a cabo debates en el aula y de fomentar un clima de aula abierto para debatir.

Debido a que el Cuestionario del profesor del ICCS está dirigido a profesores de todas las asignaturas, los ítems que tratan sobre este constructo se centran principalmente en el conocimiento pedagógico general de los profesores (Shulman, 1987). La capacidad de los profesores para asumir distintas responsabilidades de gestión dentro y fuera del aula (“competencia de gestión”), y la aceptación de su “obligación de reconocer la dignidad de los demás [es decir, ‘empatía’]” se identifican como dos de las dimensiones que ayudan a definir la calidad de la enseñanza (OECD, 1994, pág. 35).

Percepción del clima escolar por parte de los profesores: El Cuestionario del profesor del ICCS incluye un grupo de preguntas sobre el clima escolar. Estos ítems se refieren al centro como un entorno democrático de aprendizaje y a la contribución de los profesores a la hora de favorecer un ethos democrático dentro del centro.

Las respuestas de los profesores se analizan en relación con las repuestas dadas por los directores en el Cuestionario del centro, y también con las respuestas de los alumnos a una pregunta similar planteada en el Cuestionario del alumno, con el fin de comparar las distintas perspectivas.

Prácticas docentes en el aula: El Cuestionario del profesor del ICCS incluye ítems que preguntan sobre el uso de distintos enfoques de enseñanza, entre ellos la evaluación. El empleo de métodos de enseñanza que se centran en cada alumno individualmente y que favorecen la participación activa de los alumnos en las actividades de aprendizaje contribuye al desarrollo de un clima abierto en el aula y fomenta la adquisición y práctica de destrezas y competencias relacionadas con la educación cívica y ciudadana.

Percepción del clima y la disciplina del aula por parte de los profesores: El clima de aula es un concepto amplio cuyas definiciones se centran principalmente en el grado de cooperación en las actividades de enseñanza y aprendizaje, en la justicia a la hora de calificar y en el apoyo social. El clima democrático en el aula se centra principalmente en la aplicación de valores democráticos y liberales en la clase (Ehman, 1980; Hahn, 1999). Un clima democrático en el aula puede ayudar a los alumnos a comprender las ventajas de los valores y prácticas democráticas, y puede tener un efecto positivo en su asimilación activa (Perliger, Canetti-Nisim & Pedahzur, 2006).

Los resultados del CIVED hicieron ver la importancia del clima de aula en la educación cívica y ciudadana (Torney-Purta et al., 2001). Con respecto a otras variables, el clima de aula pareció ser uno de los factores más directamente relacionados con la actuación de los alumnos y con su voluntad de comprometerse en actividades de carácter cívico. En otro análisis, “el clima abierto del aula” sirvió como pronóstico de las expectativas de participación de los alumnos como votantes informados, y de sus expectativas de participación en la comunidad (Torney-Purta & Barber, 2004).

La creación de un clima abierto en el aula plantea un reto al desarrollo y práctica de la política. Los alumnos que obtuvieron una puntuación alta en esta escala coincidieron en la idea de que



“los alumnos se sienten libres de expresar abiertamente su desacuerdo con los profesores en asuntos políticos y sociales” y también en que “los profesores animan a debatir temas políticos y sociales controvertidos” (Torney-Purta & Barber, 2004, pág. 17). Aunque muchos profesores de diferentes países reconocen en principio que este tipo de debates son positivos, no todos los profesores son capaces de dirigirlos.

El Cuestionario del profesor del ICCS incluye un conjunto de ítems que plantean preguntas a los profesores sobre cómo perciben el clima del aula, y sobre la participación de los alumnos en las actividades y debates del aula.

Opinión de los profesores sobre la educación cívica y ciudadana: El Cuestionario del profesor del ICCS incluye ítems que preguntan a los profesores cómo conceptualizan la educación cívica y ciudadana, cuáles son, a su modo de ver, los objetivos de este tipo de educación y cómo se imparte esta asignatura en su centro educativo. Se evalúan dos constructos: la percepción que tienen los profesores de los objetivos de la educación cívica y ciudadana en el centro, y su opinión acerca de quién debería responsabilizarse de la educación cívica y ciudadana en el centro.

Estos constructos plantean cuáles son, desde el punto de vista del profesor, los objetivos más importantes de la educación cívica y ciudadana (desarrollo de conocimientos y destrezas, desarrollo de un sentido de responsabilidad hacia el entorno, las opiniones personales y la cohesión social y desarrollo de la participación activa). Los ítems incluidos en el Cuestionario del profesor del ICCS proceden, en parte, del Cuestionario del profesor del CIVED.

Educación ciudadana y prácticas docentes en el centro educativo: El Cuestionario del profesor del ICCS incluye una opción internacional sobre educación cívica y ciudadana en los centros, y sobre las prácticas docentes adoptadas para impartir educación cívica y ciudadana. Esta parte del cuestionario está dirigida únicamente a los profesores de asignaturas relacionadas con la educación cívica y ciudadana.

Los constructos y variables incluidas en la opción internacional se refieren a la planificación de la educación cívica y ciudadana, a las actividades de enseñanza y aprendizaje en la educación cívica y ciudadana, a la evaluación del alumno en educación cívica y ciudadana, a la confianza del profesor en la enseñanza de temas de carácter cívico y ciudadano y a las posibles mejoras de la educación cívica y ciudadana.

La mayor parte de los ítems de la opción internacional proceden del Cuestionario del profesor del CIVED.

Datos del Cuestionario del alumno en el contexto de centros educativos y aulas

El Cuestionario del alumno incluye preguntas acerca del clima del aula en educación cívica y ciudadana, la opinión de los alumnos sobre la influencia que ejercen ellos en la toma de decisiones del centro, y la percepción que tienen del clima del centro.

Clima de aula en educación cívica y ciudadana: El estudio CIVED incluía un grupo de ítems que medían la percepción de los alumnos de lo que ocurría en sus clases de educación cívica. Seis ítems medían un índice de clima abierto al debate en el aula (véase Schulz, 2004) lo cual se había considerado previamente como un pronóstico positivo del conocimiento cívico y de las expectativas de los alumnos de cara a votar cuando fuesen adultos (Torney-Purta et al., 2001). El Cuestionario del alumno del ICCS incluye un instrumento similar que mide cómo perciben los alumnos lo que sucede en su clase durante los debates de cuestiones políticas y sociales.

Percepción de la influencia que ejercen los alumnos en la toma de decisiones del centro: Algunos expertos argumentan que una forma de gobernanza más democrática en los centros educativos contribuye a aumentar el compromiso de los alumnos en su centro educativo (véase, por ejemplo, Mosher, Kenny & Garrot, 1994, pág. 83). Sin embargo, un estudio sueco más reciente comprobó que la



percepción de los alumnos de una influencia directa por su parte en cuestiones relacionadas con el centro o con el aula repercute negativamente en el conocimiento cívico (Almgren, 2006). El ICCS incluye siete ítems para averiguar en qué medida creen ejercer los alumnos una influencia directa en diferentes tipos de cuestiones relacionadas con el centro.

Percepción del clima de aula por parte de los alumnos: El clima de aula se considera un factor importante a la hora de explicar los resultados del aprendizaje de los alumnos. Scheerens y Bosker (1997, pág. 112 ss.) consideran el clima de aula como un sinónimo de la cultura del centro que manifiesta una serie de variables centradas en el compromiso de los alumnos, el absentismo escolar, la conducta y comportamiento de los alumnos, la motivación del personal y las relaciones entre alumnos, profesores y centro. Homana et al. (2005) recalcan la importancia de un clima positivo en el centro para que los alumnos se comprometan en experiencias de aprendizaje de carácter cívico.

El cuestionario del alumno del ICCS incluye siete ítems que miden la percepción que tienen los alumnos de su centro y de las relaciones entre alumnos y profesores en el centro.

El contexto del entorno familiar

Los contextos y las características de los hogares y las familias que pueden influir en el desarrollo del conocimiento, competencias, comportamiento, actitudes y creencias de los jóvenes en el contexto del civismo y la ciudadanía son considerables. Se incluyen entre ellos la interacción con el grupo de amigos, los recursos educativos en el hogar, la cultura, la religión, los valores, el uso del lenguaje, el estatus de relación que tienen los jóvenes con sus respectivas familias, la educación de los padres, los ingresos y el empleo, el acceso a distintos tipos de medios de comunicación, la calidad de las relaciones entre el centro y la familia y la amplia gama de oportunidades cívicas fuera del centro a las que tienen acceso los jóvenes.

Los resultados de las investigaciones a menudo recalcan el papel que desempeña el contexto familiar en el desarrollo de actitudes positivas hacia el compromiso y la participación de los jóvenes (véase, por ejemplo, Renshon, 1975). Sin embargo, se ha considerado que el centro educativo, como agente que compite con el contexto familiar, ejerce una influencia todavía mayor (véase, por ejemplo, Hess & Torney, 1967). No obstante, existe un consenso general en cuanto a que el contexto familiar es una variable que influye en el desarrollo político de los adolescentes. El papel que representa el contexto socioeconómico puede considerarse un factor influyente al proporcionar un entorno más estimulante y aumentar los logros educativos y las perspectivas de futuro de los adolescentes. Estos factores, a su vez, fomentan la participación política como un recurso individual.

Los estudios sobre participación y socialización política hacen hincapié en la capacidad que tienen las familias y los individuos de acceder a diferentes formas de capital. Bourdieu (1986) considera el capital económico como la fuente de otras formas de capital, y distingue entre capital humano, cultural y social. Mientras que el *capital humano* se refiere a las destrezas, conocimiento y titulaciones académicas de un individuo, el *capital cultural* hace referencia a las “señales culturales de alto estatus muy generalizadas (actitudes, preferencias, conocimiento formal, comportamientos) que se emplean para la exclusión social y cultural” (Lamont & Lareau, 1988, pág. 156). El *capital social* se conceptualiza como un recurso social que vincula a los ciudadanos entre sí para poder lograr sus objetivos con mayor eficacia (Stolle con Lewis, 2002).

En su estudio sobre actuación institucional llevado a cabo en Italia, Putman (1993, pág. 185) consideraba el capital social como “la clave para desempeñar la labor democrática”. Su visión conceptual se basaba en el concepto de Coleman (1988) de capital social que está generado por la estructura relacional de interacciones dentro y fuera de la familia, y que facilita el éxito



de las acciones de los individuos y también de los resultados de su aprendizaje.⁷ Según Putnam (1993), tres componentes de capital social (confianza social, normas sociales y redes sociales) forman un “círculo virtuoso” que proporciona un contexto adecuado para la cooperación y la participación en la sociedad.

La investigación sobre el capital social emplea varios grupos de factores distintos, como el estatus socioeconómico, las redes personales, el número de afiliados a distintas organizaciones, la confianza interpersonal y la comunicación personal (medios de comunicación, debates). El concepto de capital social, por tanto, se critica a menudo por su falta de claridad y por los problemas que plantea a la hora de encontrar indicadores apropiados (Woolcock, 2001).

Dentro del contexto del ICCS, el concepto de capital social se considera útil porque describe mecanismos que explican por qué unos alumnos tienen un nivel más alto de conocimiento y compromiso cívico que otros. Entre las mediciones de diferentes aspectos del capital social (confianza, normas e interacción social) se incluyen variables de actitud y de contexto. Algunas variables que reflejan el capital social se refieren al entorno familiar, sobre todo a las interacciones con los padres, amigos y medios de comunicación. Otras variables relevantes en este contexto son las medidas de confianza interpersonal y la participación voluntaria en organizaciones de carácter cívico (véase más arriba “Marco cívico y ciudadano”).

Entre las variables relacionadas con el entorno familiar que preceden al aprendizaje y desarrollo de los alumnos, y que se miden a través del cuestionario del contexto del alumno se incluyen: 1) estatus socioeconómico de los padres, 2) contexto étnico y cultural, 3) interés de los padres en cuestiones políticas y sociales, y 4) composición de la familia. El cuestionario del contexto del alumno del ICCS también recoge datos sobre variables de proceso que reflejan interacciones sociales fuera del centro (por ejemplo, hablar sobre temas políticos y sociales con los padres y los amigos o acceder a información de los medios de comunicación).

Estatus socioeconómico de los padres: El estatus socioeconómico (ESE) se considera, en general, como un factor explicativo importante que influye en los resultados de aprendizaje de muchas maneras distintas y complejas (Saha, 1997). Todos los investigadores coinciden en que el ESE está representado por los ingresos económicos, la educación y la profesión (Gottfried, 1985; Hauser, 1994) y que es preferible utilizar estas tres variables que sólo una (White, 1982). Sin embargo, discrepan respecto a qué medidas deberían emplearse en cualquier análisis (Entwisle & Astone, 1994; Hauser, 1994). En los estudios internacionales, las reservas adicionales impuestas sobre la validez de las medidas de contexto y sobre la posibilidad de comparar las medidas de contexto familiar entre distintos países suponen un continuo desafío para los investigadores en este terreno (véase Buchmann, 2002).

El estudio ICCS recoge tres tipos distintos de medidas a través del cuestionario de contexto del alumno:

- Datos sobre la *profesión de los padres*: Se recopilan a través de cuestionarios de preguntas de respuesta abierta de los alumnos sobre el trabajo de sus padres de acuerdo a la codificación y clasificación de ISCO-88 (Organización Internacional del Trabajo, 1990), que a su vez se puntúan utilizando el Índice Socioeconómico Internacional (ISEI) de estatus ocupacional con el fin de obtener medidas del estatus socioeconómico (Ganzeboom, de Graaft, & Treiman, 1992).

⁷ La visión de Putnam del capital social, sin embargo, es más estrecha y específica que el concepto de Coleman. Putnam consideraba el capital social como un recurso colectivo y afirmaba que las interacciones horizontales tienden a fomentar la confianza y la participación, mientras que las relaciones verticales conducen a la desconfianza y a los desacuerdos (Stolle con Lewis, 2002).



- Datos sobre la *educación de los padres*: Se recogen a través de preguntas cerradas en las que se define el nivel educativo de acuerdo a las clasificaciones ISCED-97 (UNESCO, 2006) que se han adaptado luego al contexto nacional.
- Datos sobre el *grado de alfabetización en el hogar*: Se recogen a través de una pregunta sobre el número de libros que hay en casa de los alumnos.

Contexto cultural/étnico: Los estudios internacionales confirman que existen diferencias en cuanto a la competencia lectora no sólo en lo que se refiere al lenguaje y al estatus de los inmigrantes (véase, por ejemplo, Elley, 1992; Stanat & Christensen, 2006), sino también en cuanto a la competencia matemática (Mullis et al., 2000). Los alumnos procedentes de familias inmigrantes, en particular los que han llegado recientemente al país, en muchos casos no dominan bien el lenguaje de la enseñanza, y desconocen las normas culturales de la cultura dominante. Además, las minorías étnicas a menudo tienen un ESE inferior, lo cual influye mucho en el aprendizaje y el compromiso; también se ha comprobado que el estatus y la lengua de los inmigrantes repercuten notablemente en la educación general del alumno (Lehmann, 1996).

El ICCS mide el entorno familiar étnico y cultural mediante las siguientes variables:

- *País de nacimiento (madre, padre y alumno)*: Esta información sirve para distinguir entre alumnos “nativos”, “de primera generación” (padres nacidos en el extranjero y alumno nacido en el país) e “inmigrantes” (padres y alumno nacidos en el extranjero).
- *Idioma utilizado en casa* (idioma de la prueba frente a otros idiomas).
- *Valoración del alumno sobre su etnia* (esta pregunta es opcional para los países).

Intereses de los padres: Está comprobado que los jóvenes cuyos padres hablan con ellos sobre asuntos políticos y cívicos tienden a tener un nivel superior de conocimiento y compromiso cívico (véase, por ejemplo, Lauglo y Øia, 2006; Richardson, 2003). El estudio ICCS pregunta a los alumnos en qué medida sus padres están interesados en temas políticos y sociales.

Composición familiar: La estructura familiar representa un factor de socialización importante, el cual puede afectar a los resultados del aprendizaje. Las investigaciones llevadas a cabo en EE.UU., por ejemplo, muestran que los alumnos que pertenecen a familias monoparentales rinden menos que los de familias biparentales. Este hallazgo se ha asociado generalmente con las dificultades económicas y la falta de capital humano y social en el hogar (McLanahan & Sandefur, 1994; Seltzer, 1994). Sin embargo, los efectos de la educación monoparental en los resultados del aprendizaje generalmente se consideran relativamente pequeños (véase un resumen en Marjoribanks, 1997).

El ICCS investiga la estructura familiar preguntando a los alumnos sobre la composición de sus respectivas unidades familiares, es decir, padres o tutores, hermanos, familiares u otras personas con las que convivan habitualmente (esta pregunta es opcional para los países).

Indicadores de interacción social: Los análisis de los datos del CIVED mostraron que la frecuencia con que se hable de temas políticos es un pronóstico positivo tanto de sensación de eficacia como de expectativas de participación (véase, por ejemplo, Richardson, 2003). Resultados similares se obtuvieron en un estudio comparativo de alumnos de cursos de primer y segundo ciclo de educación secundaria de 15 países que participaron en el CIVED (Schulz, 2005).

Una explicación muy habitual del deterioro de la sociedad civil en EEUU es el efecto negativo de ver la televisión (Putnam, 200), que conduce a una disminución del interés, del sentido de eficacia, de la confianza y de la participación (véase también Gerbner, 1980; Robinson, 1976). Sin embargo, las investigaciones demuestran que el uso de los medios de comunicación (en particular para obtener información) generalmente repercute positivamente en la participación



política. Norris (2000), por ejemplo, tras una exhaustiva revisión de la literatura publicada al respecto, y de los hallazgos de un estudio a gran escala, no halló pruebas concluyentes de que existiese una relación negativa entre el uso de los medios de comunicación y la participación política. El CIVED demostró que informarse a través de los programas de noticias de la televisión es un pronóstico positivo de conocimiento cívico y de expectativas de participación en las elecciones (Torney-Purta et al., 2001).

Los investigadores sugieren que la afiliación religiosa puede ayudar a fomentar el compromiso político y social (véase, por ejemplo, Verba, Schlozman, & Brady, 1995) porque las organizaciones religiosas proporcionan redes que se centran en el reclutamiento y la motivación política. Sin embargo, también hay evidencias de que la afiliación religiosa produce efectos negativos en la ciudadanía democrática, tal y como se refleja en un nivel inferior de conocimiento político y sensación de eficacia entre las personas muy religiosas (Scheufele et al., 2003). En el caso de los jóvenes, la afiliación religiosa y la participación pueden considerarse como parte del entorno familiar y su influencia en el aprendizaje de carácter cívico.

Las siguientes variables reflejan las interacciones de los alumnos en el contexto del entorno familiar y de su grupo de amigos:

- *Participación en discusiones sobre asuntos políticos y sociales con padres y amigos*
- *Información obtenida a través de los medios de comunicación (televisión, radio, prensa e internet)*
- *Participación en servicios religiosos (opcional)*

El contexto individual del alumno

El grado de desarrollo de conocimientos del alumno, de sus competencias y de su disposición puede depender de una serie de características, algunas de las cuales están vinculadas al entorno familiar. Entre los datos personales de los alumnos, recogidos a través del Cuestionario del alumno, se incluyen la edad, el sexo y los títulos académicos que espera obtener el estudiante. El Cuestionario del alumno también recoge factores de proceso, como actividades de tiempo libre y participación cívica activa en el centro educativo y en la comunidad.

Edad: Según las investigaciones, el conocimiento y el compromiso cívico de los adolescentes (al menos en ciertas formas de compromiso cívico) aumentan con la edad (Amadeo et al., 2002; Hess & Torney, 1967). Sin embargo, también se ha observado que el sentimiento de confianza de los alumnos en la respuesta de las instituciones y su voluntad de comprometerse en formas convencionales de participación política disminuyen a medida que se acerca el final de la educación secundaria (Schulz, 2005).

En una investigación transversal basada en datos de una muestra representativa de curso, se halló que la edad tiende a corresponderse negativamente con el rendimiento de los alumnos en general. Esta asociación es evidente sobre todo en países con una proporción elevada de repetición de curso. La razón es que los alumnos mayores de la clase suelen ser los que están repitiendo curso debido a su escaso rendimiento.

Sexo (hombre, mujer): El primer Estudio de Educación Cívica de la IEA, llevado a cabo en 1971, encontró notables diferencias de género en lo que se refiere al rendimiento cognitivo, con una puntuación más alta entre los chicos en conocimiento cívico (Torney et al., 1975). Sin embargo, el estudio CIVED de la IEA presentaba una imagen distinta: mientras que en algunos países los chicos obtuvieron una puntuación media ligeramente más alta, aunque no significativa, en otros eran las chicas quienes tenían un mejor rendimiento (aunque sólo en un país esta diferencia era significativa). Curiosamente, se apreciaron diferencias de género algo más claras a favor de los chicos en un estudio realizado después a alumnos del segundo ciclo de educación secundaria (Amadeo et al., 2002).



El CIVED también mostró que las diferencias de género eran más acusadas generalmente en lo que respecta a los indicadores de compromiso cívico: en la mayoría de los países los chicos tendían a tener un mayor nivel de interés político y de expectativas de participación. Las diferencias de género también fueron importantes en cuanto a la actitud hacia los inmigrantes y los derechos de la mujer (Amadeo et al., 2002; Torney-Purta et al., 2001).

Expectativas de nivel de educación: En los dos primeros estudios de la IEA sobre educación cívica, los años que los alumnos esperaban seguir estudiando en el futuro eran un pronóstico importante de conocimiento cívico (Amadeo et al., 2002; Torney et al., 1975; Torney-Purta et al., 2001). Esta variable refleja aspiraciones individuales. Sin embargo, las respuestas también pueden estar influidas por las expectativas de padres o compañeros y, en algunos sistemas educativos, por las limitaciones de los alumnos que estudian en programas que no permiten el acceso a estudios universitarios.

Un inconveniente que plantea el hecho de preguntar acerca del número de años que piensan seguir estudiando los alumnos, es que éstos no necesariamente saben cuánto tiempo van a tardar en conseguir determinados títulos académicos (sobre todo en lo que respecta a la educación terciaria). Por tanto, se tomó la decisión de incluir una pregunta modificada en el estudio del ICCS que preguntase a los alumnos sobre la titulación que esperan conseguir. Las titulaciones incluidas en el estudio se basaban en las titulaciones del ISCED (UNESCO, 2006) y se han adaptado al sistema educativo de cada país.

Actividades fuera del centro: El CIVED incluía unos cuantos indicadores de las actividades que realizaban los alumnos fuera de su centro educativo. El hecho de pasar tiempo con amigos fuera de casa con mucha frecuencia resultó ser un pronóstico negativo de conocimiento cívico (Torney-Purta et al., 2001). El Cuestionario del alumno del ICCS incluye una serie de ítems que se refieren al comportamiento de los alumnos fuera del centro, entre ellos ver la televisión, pasar tiempo con amigos y leer por placer.

Participación cívica: El Cuestionario del alumno del ICCS recoge datos sobre la participación de los alumnos en actividades de carácter cívico en la comunidad y sobre su participación en actividades de carácter cívico en su centro educativo. Estas variables se han definido con detalle, como constructos de comportamiento, en el apartado titulado “Marco cívico y ciudadano”.



Diseño de la evaluación

Instrumentos del ICCS

Los instrumentos del ICCS recogen datos relativos a variables de resultados y también de contexto. Teniendo en cuenta la especial naturaleza de un estudio sobre educación cívica y ciudadana, las variables de resultados se evalúan a través de un Test cognitivo y de un cuestionario dirigido al alumno. Los datos contextuales que explican las diferencias de las variables de resultados se recogen a través del Cuestionario del alumno, del Cuestionario del profesor y del Cuestionario del centro, así como del Estudio de contexto nacional.

La tabla 3 presenta una lista de los instrumentos utilizados en el ICCS, el tiempo aproximado de administración y a quién van dirigidos. El instrumento de evaluación del alumno consta de dos partes: 1) un instrumento internacional básico, que incluye el Test cognitivo y el Cuestionario del alumno; y 2) un instrumento regional opcional que incluye un test regional y un cuestionario.⁸

Para los países de Asia, Europa y Latinoamérica hay tres módulos regionales. En cada módulo se han desarrollado instrumentos dirigidos al alumno. Los instrumentos regionales se administran en los países que participan en estos módulos regionales, pero no hasta que se hayan cumplimentado los dos instrumentos internacionales básicos (Test del alumno y Cuestionario del alumno).

Tabla 3: Instrumentos del ICCS

Instrumento	Tiempo	Dirigido a
Test cognitivo internacional	45 min.	Alumno
Cuestionario internacional del alumno	40 min.	Alumno
Instrumento del módulo regional	~30 min.	Alumno
Cuestionario del profesor	~30 min.	Profesor
Cuestionario del centro	~30 min.	Director
Estudio de contexto nacional	30–60 min.	NRC

Nota: NRC = Coordinador Nacional de Investigación (National Research Coordinator).

Tanto el Test internacional del alumno como el Cuestionario internacional del alumno incluyen series de ítems que ya se utilizaron en el estudio CIVED de la IEA en 1999. Se utilizará un grupo de 17 ítems del CIVED no liberados para medir las tendencias de los países participantes en ambos estudios. El Cuestionario del alumno evalúa una serie de constructos que también se midieron en el CIVED mediante el uso de grupos de ítems idénticos o parecidos.

El marco de la evaluación ha sido fundamental para el proceso de desarrollo de instrumentos porque proporciona una base teórica y define las áreas de la evaluación. Ha encauzado el desarrollo de todos los instrumentos del ICCS y ha servido como punto de referencia para el desarrollo de instrumentos en los tres módulos regionales.



⁸ El instrumento asiático consta únicamente de un cuestionario.

Cobertura de dominios del marco

La tabla 4 muestra la asignación de dominios cognitivos y de comportamiento afectivo a los dominios de contenido. También muestra, dentro de cada casilla, la cobertura de los ítems cognitivos y de percepciones incluidos en el Test internacional del alumno y en el Cuestionario del alumno.

Tabla 4: Cobertura de dominios cognitivos/ de comportamiento afectivo y de contenido en el estudio del alumno del ICCS

	Dominios de contenido				Total
	Sociedad y sistemas cívicos	Principios cívicos	Participación cívica	Identities cívicas	
Dominios cognitivos					
<i>Conocimiento</i>	15	3	1	0	19
<i>Razonamiento y análisis</i>	17	22	17	5	61
Total	32	25	18	5	80
Dominios afectivo-comportamentales					
<i>Creencias sobre valores</i>	12	12	0	0	24
<i>Actitudes</i>	12	18	18	14	62
<i>Intenciones de comportamiento</i>			21		21
<i>Comportamientos</i>			14		14
Total	24	30	53	14	121

Nota: Esta tabla no incluye los ítems opcionales del Cuestionario del alumno.

Los ítems cognitivos de ambos dominios (*Conocimiento y Razonamiento y análisis*), y los ítems de comportamiento afectivo de los dos dominios (*Creencias sobre valores y Actitudes*), se desarrollaron dentro de los contextos de los cuatro dominios de contenido. Sin embargo, los ítems no se distribuyen de forma equitativa en las casillas de la tabla: la mayoría de los ítems que miden el dominio cognitivo *Conocimiento* se corresponden con el dominio de contenido *Sociedad y sistemas cívicos*. Los ítems de comportamiento afectivo que miden creencias sobre valores se corresponden sólo con dos de los cuatro dominios de contenido (*Sociedad y sistemas cívicos y Principios cívicos*).

Tipos de ítems

Los instrumentos del ICCS incluyen diferentes tipos de ítems con el fin de evaluar diversos aspectos cognitivos, de comportamiento afectivo o contextuales.

El Test cognitivo contiene dos tipos de ítems:

- *De elección múltiple (EM)*: Cada ítem tiene cuatro respuestas a elegir, una de las cuales es la correcta, y las otras tres son distractores.
- *Respuesta abierta (RA)*: Se pide a los alumnos que escriban una respuesta breve a una pregunta abierta. Las respuestas las puntúan personas que trabajan en los centros nacionales.

Seis de los 80 ítems de los test del ICCS son de respuesta abierta. Todos los demás ítems son de elección múltiple. Las preguntas están organizadas en unidades en las cuales el contenido de



todos los ítems se refiere a un estímulo que describe una situación o problema concreto y, en unos cuantos casos, se acompaña de un gráfico. El Apéndice B contiene ejemplos de preguntas de test del ICCS.

El Cuestionario del alumno, el del profesor y el del centro tienen los siguientes tipos de ítems:

- *Ítems de tipo Likert* : En cada ítem, se pide que se haga una estimación de una serie de afirmaciones, normalmente en una escala de cuatro puntos. En la mayoría de estos ítems la escala comprende cuatro opciones, desde la nº1 (totalmente de acuerdo) hasta la nº 4 (totalmente en desacuerdo). Las escalas de estimación de otras preguntas indican frecuencia (nunca, rara vez, algunas veces, con frecuencia) o niveles de interés, confianza o importancia.
- *Ítems de respuesta múltiple*: Se pide que se indiquen los tres aspectos que se consideren más importantes.
- *Ítems de respuesta categórica*: Se pide que se elija la respuesta que se considere más apropiada entre dos o más categorías de respuesta. Estas preguntas se utilizan principalmente para recoger información contextual (por ejemplo de género, nivel de educación de los padres, número de libros que hay en casa, asignaturas que se imparten en el centro y gestión pública o privada del centro).
- *Ítems de respuesta abierta*: Se pide que se escriban respuestas breves que están codificadas por los centros nacionales. Estos ítems generalmente sólo se emplean para recoger información sobre la profesión de los padres

Diseño de cuadernillos para la prueba del ICCS

El ICCS utiliza un diseño rotativo para la administración de la prueba, de manera que se pueda incluir más material para los tests y así asegurar una cobertura más amplia del marco de la evaluación sin aumentar el tiempo de realización del test de cada alumno. Este procedimiento también permite generar un número de puntos suficiente como para que constituya la base de una descripción completa en la escala. Rotando los bloques entre los cuadernillos se garantiza que los distintos tests estén relacionados y puedan evaluarse utilizando métodos de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) (Hambleton, Swaminathan, & Rogers, 1991).

La tabla 5 muestra el diseño de los cuadernillos para el estudio principal del ICCS. El bloque C07 contiene los ítems vinculados con el CIVED, y aparecerá en los cuadernillos 4, 6 y 7. El diseño de los cuadernillos está totalmente equilibrado, lo que significa que cada bloque aparece en tres cuadernillos en tres posiciones distintas.

Tabla 5: Diseño de los cuadernillos de la prueba piloto

Cuadernillo	Posición		
	A	B	C
1	C01	C02	C04
2	C02	C03	C05
3	C03	C04	C06
4	C04	C05	C07
5	C05	C06	C01
6	C06	C07	C02
7	C07	C01	C03



Información sobre las escalas de contexto

El ICCS proporcionará información sobre los resultados de la educación cívica y ciudadana basándose en una serie de escalas internacionales a partir del Test del alumno y del Cuestionario del alumno.

Los ítems del Test cognitivo se presentarán en forma de escala para puntuar el *conocimiento y la comprensión cívica*. La escala cubrirá el conocimiento y la comprensión de los alumnos en lo que respecta a los cuatro dominios de contenido y a los dos dominios cognitivos. Se utilizarán ítems que determinen el conocimiento y la comprensión de los alumnos en diferentes niveles de competencia.

El Cuestionario del alumno incluye ítems que sirven para obtener las siguientes escalas que reflejen las creencias sobre valores del alumnado:

- *Apoyo de los alumnos a las creencias sobre valores democráticos.*
- *Apoyo de los alumnos a la importancia de la ciudadanía convencional.*
- *Apoyo de los alumnos a la importancia de la ciudadanía relacionada con el movimiento social.*

El Cuestionario del alumno incluye ítems que sirven para obtener escalas que reflejen las siguientes actitudes:

- *Interés de los alumnos en cuestiones políticas y sociales.*
- *Autoconcepto cívico de los alumnos.*
- *Apoyo de los alumnos a la igualdad de derechos y deberes de género.*
- *Apoyo de los alumnos a la igualdad de derechos de los grupos étnicos y raciales.*
- *Apoyo de los alumnos a la igualdad de derechos de los inmigrantes.*
- *Confianza de los alumnos en la participación en los centros educativos.*
- *Confianza de los alumnos en las instituciones relacionadas con el gobierno.*
- *Sensación de autoeficacia ciudadana de los alumnos.*
- *Actitud de los alumnos hacia su país.*

El Cuestionario del alumno incluye ítems que sirven para obtener escalas que reflejen las siguientes intenciones de comportamiento:

- *Expectativas de los alumnos en cuanto a participar en actividades legales de protesta.*
- *Expectativas de los alumnos en cuanto a participar en actividades ilegales de protesta.*
- *Expectativas de los alumnos en cuanto a participar en elecciones.*
- *Expectativas de los alumnos en cuanto a comprometerse a una participación activa en política.*
- *Expectativas de los alumnos en cuanto a una participación informal en política.*

El Cuestionario del alumno incluye ítems que sirven para obtener escalas que reflejen los siguientes comportamientos:

- *Declaración de los alumnos acerca de la participación cívica fuera del centro.*
- *Declaración de los alumnos acerca de la participación cívica en el centro.*

Del Cuestionario del alumno, del profesor y del centro proceden otras escalas que reflejan factores contextuales. Dichas escalas están pensadas para describir el contexto de aprendizaje de educación cívica y ciudadana, y para explicar la variación en los resultados de dicho aprendizaje.

El Cuestionario del alumno incluye ítems que sirven para obtener escalas que reflejen el contexto de aprendizaje del alumnado:



- *Percepción de los alumnos en cuanto a las relaciones entre alumnos y profesores en el centro.*
- *Percepción de los alumnos en cuanto a un clima de aula abierto para el debate.*
- *Percepción de los alumnos en cuanto a su influencia en la toma de decisiones del centro.*
- *Declaraciones de los alumnos sobre si hablan de asuntos políticos y sociales con sus padres y amigos.*

El Cuestionario del profesor incluye ítems que sirven para obtener escalas que reflejen las siguientes percepciones del profesorado en cuanto al ambiente del centro:

- *Participación personal de los profesores en actividades fuera del centro.*
- *Participación de los profesores en la gobernanza del centro.*
- *Percepción de los profesores en cuanto a las actividades de los alumnos en la comunidad.*
- *Percepción de los profesores en cuanto a la influencia que ejercen los alumnos en el centro.*
- *Percepción de los profesores en cuanto a los problemas sociales del centro.*

El Cuestionario del profesor incluye ítems que sirven para obtener escalas que reflejen las siguientes percepciones del profesorado en cuanto al clima de aula y de centro:

- *Percepción de los profesores en cuanto a la sensación de pertenencia al centro por parte de los alumnos.*
- *Percepción de los profesores en cuanto a la participación de los alumnos en actividades dentro del aula.*
- *Percepción de los profesores en cuanto a la participación de los alumnos en debates dentro del aula.*
- *Percepción de los profesores en cuanto al clima de aula.*

La opción internacional incluida en el Cuestionario del profesor presenta ítems que sirven para obtener una escala que refleje cómo percibe el profesorado la forma de implementar la educación cívica y ciudadana en el centro:

- *Declaraciones de los profesores sobre el empleo de métodos tradicionales de enseñanza en educación cívica y ciudadana.*
- *Declaraciones de los profesores sobre el empleo de métodos activos de enseñanza y aprendizaje en educación cívica y ciudadana.*

El Cuestionario del centro incluye ítems que sirven para obtener escalas que reflejen las percepciones de los directores en lo que se refiere al ambiente del centro:

- *Percepción de los directores en cuanto a la autonomía de gestión del centro.*
- *Percepción de los directores en cuanto a la autonomía de planificación educativa en el centro.*
- *Percepción de los directores en cuanto a la participación del profesorado en la gobernanza del centro.*
- *Percepción de los directores en cuanto a las oportunidades de los alumnos de participar en actividades de la comunidad.*
- *Percepción de los directores en cuanto a la participación de los padres en la vida escolar.*
- *Percepción de los directores en cuanto a la influencia que ejercen los alumnos en el centro.*
- *Percepción de los directores en cuanto al comportamiento de los alumnos en el centro.*
- *Percepción de los directores en cuanto a la sensación de pertenencia al centro por parte de los profesores.*
- *Percepción de los directores en cuanto a la sensación de pertenencia al centro por parte de los alumnos.*
- *Percepción de los directores en cuanto a la sensación de pertenencia al centro por parte del personal no docente.*
- *Percepción de los directores en cuanto a la tensión social en el municipio/barrio.*
- *Percepción de los directores en cuanto a los problemas sociales del centro.*



Bibliografía

- Almgren, E. (2006). *Att fostra demokrater: Om skolan i demokratin och demokratin i skolan (Educar para la democracia: la democracia en la escuela y la escuela en democracia)*. Tesis doctoral. Uppsala: Universidad de Uppsala.
- Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., & Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam: Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA).
- Anderson, L. W., Ryan, D. W., & Shapiro, B. J. (Eds.). (1989). *The IEA Classroom Environment Study*. Oxford/Nueva York: Pergamon Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Balch, G. I. (1974). Multiple indicators in survey research: The concept “sense of political efficacy.” *Political Methodology*, 1(2), 1–43.
- Baker, D., & LeTendre, G. (2005). *National differences, global similarities: World culture and the future of schooling*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Banks, J. A. (Ed.). (2004). *Diversity and citizenship education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Barnes, S. H., Kaase, M. et al. (Eds.). (1979). *Political action: Mass participation in five Western democracies* (pp. 487–521). Beverly Hills, CA: Sage.
- Ben Porath, S. R. (2006). *Citizenship under fire: Democratic education in times of conflict*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Benavot, A., Cha, Y., Kamens, D., Meyer, J., & Wong, S. (1991). Knowledge for the masses: World models and national curricula, 1920–1986. *American Sociological Review*, 56, 85–100.
- Birzea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., Losito, B., & Sardoc, M. (2004). *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for sociology and education* (pp. 241–248). Nueva York: Greenwood Press.
- Branson, M. S. (1999). *Globalization and its implications for civic education*. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional sobre la Globalización de la Política y la Economía en Bad Urach, Alemania, Octubre 3–8.
- Buchmann, C. (2002). Measuring family background in international studies of education: Conceptual issues and methodological challenges. In A. C. Porter & A. Gamoran (Eds.), *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement* (pp. 150–197). Washington DC: National Academy Press.
- Campbell, A., Gurin, G., & Miller, W. E. (1954). *The voter decides*. Evanston, IL: Row, Peterson, and Company.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(supplement), 95–120.
- Converse, P. E. (1972). Change in the American electorate. In A. Campbell & P. E. Converse (Eds.), *The human meaning of social change* (pp. 263–337). Nueva York: Sage.
- Cox, C., Jaramillo, R., & Reimers, F. (2005). *Education for citizenship and democracy in the Americas: An agenda for action*. Washington DC: Inter-American Development Bank.



- Craig, R., Kerr, D., Wade, P., & Taylor, G. (2005). *Taking post-16 citizenship forward: Learning from the Post-16 Citizenship Development Projects* (informe de investigación del DfES 604). Londres: Department for Education and Skills (DfES).
- Curtice, J., & Seyd, B. (2003). Is there a crisis of political participation? In A. Park, J. Curtice, K. Thomson, L. Jarvis, & C. Bromley (Eds.), *British social attitudes: The 20th report—continuity and change over two decades* (pp. 93–107). Londres: Sage.
- Ehman, L. H. (1980). Change in high school pupils' political attitudes as a function of social studies classroom climate. *American Educational Research Journal*, 17, 253–265.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?* La Haya: Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA).
- Entwistle, D. R., & Astone, N. M. (1994). Some practical guidelines for measuring youth's race/ethnicity and socioeconomic status. *Child Development*, 65, 1521–1540.
- Eurydice. (2005). *Citizenship education at school in Europe*. Bruselas: Autor.
- Eurydice. (2007). *School autonomy in Europe: Policies and measures*. Bruselas: Autor.
- Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. M., & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21, 1–56.
- Gerbner, G. (1980). The mainstreaming of America. *Journal of Communication*, 30, 10–29.
- Gottfried, A. W. (1985). Measures of socioeconomic status in child development research: Data and recommendations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31(1), 85–92.
- Hahn, L. (1999). Citizenship education: An empirical study of policy, practices and outcome. *Oxford Review of Education*, 25, 231–250.
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory*. Newbury Park/Londres/Nueva Delhi: Sage.
- Hanushek, E. A. (1994). Money might matter somewhere: A response to Hedges, Laine, & Greenwald. *Educational Researcher*, 23, 5–8.
- Hanushek, E. A. (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: An update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, 141–164.
- Harvey-Beavis, A. (2002). Student and school questionnaire development. In R. Adams and M. Wu (Eds.), *PISA 2000 technical report* (pp. 33–38). París: Publicaciones de la OECD.
- Hauser, R. M. (1994). Measuring socioeconomic status in studies of child development. *Child Development*, 65, 1541–1545.
- Hess, R. D., & Torney, J. (1967). *The development of political attitudes in children*. Garden City, NY: Anchor.
- Homana, G., Barber, C., & Torney-Purta, J. (2005). *Assessing school citizenship education climate: Implications for the social studies* (Circle Working Paper 48). Disponible on-line en http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP48_Homana.pdf.
- Huddy, L., & Khatib, N. (2007). American patriotism, national identity, and political involvement. *American Political Science Review*, 51(1), 63–77.
- IDEA. (2006). *Democracy, conflict and human security policy summary: Key findings and recommendations*. Estocolmo: Autor.
- International Labour Organisation (ILO). (1990). *International Standard Classification of Occupations: ISCO-88*. Ginebra: Autor.
- Kaase, M. (1990). Mass participation. In M. K. Jennings, J. W. van Deth et al. (Eds.), *Continuities in political action* (pp. 23–67). Berlín/Nueva York: Walter de Gruyter.
- Kennedy, K. (2006). *Towards a conceptual framework for understanding active and passive citizenship*. Informe no publicado.



- Kerr, D., Ireland, E., Lopes, J., & Craig, R., with Cleaver, E. (2004). *Making citizenship real: Citizenship Education Longitudinal Study. Second annual report. First longitudinal survey* (Informe de investigación de la DfES 531). Londres: Department for Education and Skills (DfES).
- Kymlicka, W. (2001). *Politics in the vernacular: Nationalism, multiculturalism, and citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
- Lamont, M., & Lareau, A. (1988). Cultural capital: Allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments. *Sociological Theory*, 6, 153–168.
- Lauglo, J., & Øia, T. (2006). *Education and civic engagement among Norwegian youths* (NOVA report 14/06). Oslo: Norwegian Social Research.
- Lehmann, R. (1996). Reading literacy among immigrant students in the United States and former West Germany. In M. Binkley, K. Rust, & T. Williams (Eds.), *Reading literacy in an international perspective* (pp. 101–114). Washington DC: National Center for Education Statistics (NCES).
- Losito, B., & D'Apice, A. (2003). Democracy, citizenship, participation: The results of the second IEA Civic Education Study in Italy. *International Journal of Educational Research*, 39(6), 609–620.
- Losito, B., & Mintrop, H. (2001). The teaching of civic education. In J. Torney-Purta, R. Lehmann, H. Oswald, & W. Schulz (Eds.), *Citizenship and education in twenty-eight countries* (pp. 157–173). Amsterdam: Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA).
- Macedo, S. (2000). *Diversity and distrust: Civic education in a multicultural democracy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- McLanahan, S. S., & Sandefur, G. D. (1994). *Growing up with a single parent: What hurts, what helps*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- McNeal, R. B. (1997). High school dropouts: A closer examination of school effects. *Social Science Quarterly*, 78, 209–222.
- Marjoribanks, K. (1997). Children of single-parent families. In L. J. Saha (Ed.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education* (pp. 589–595). Oxford/Nueva York/Tokio: Elsevier.
- Mellor, S., & Prior, W. (2004). Citizenship education in Asia and the Pacific: Promoting social tolerance and cohesion in the Solomon Islands and Vanuatu. In W. O. Lee, D. L. Grossman, K. Kennedy, & G. P. Fairbrother (Eds.), *Citizenship education in Asia and the Pacific: Concepts and issues* (pp. 175–194). Hong Kong: Comparative Education Research Centre (CERC) and Kluwer Academic Publishers.
- Menezes, I., Ferreira, P. D., Carneiro, N. S., & Cruz, J. B. (2004). Citizenship, empowerment and participation: Implications for community interventions. In A. Sánchez Vidal, A. Zambrano Constanzo, & L. M. Palacín (Eds.), *Psicología Comunitaria Europea: Comunidad, ética y valores* (pp. 301–308). Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Mosher, R., Kenny, R. A., & Garrod, A. (1994). *Preparing for citizenship: Teaching youth to live democratically*. Westport/London: Praeger.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., Gregory, K. D., Garden, R. A., O'Connor, K. M., Chrostowski, S. J., & Smith, T. A. (2000). *TIMSS 1999 international mathematics report: Findings from IEA's repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the eighth grade*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Ruddock, G. J., O'Sullivan, C. Y., Aroa, A., & Erberber, E. (2005). *TIMSS 2007 assessment frameworks*. Boston, MA: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Norris, P. (2000). *A virtuous circle: Political communication in postindustrial societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Niemi, R., & Junn, J. (1998). *Civic education: What makes students learn?* New Haven, CT: Yale University Press.



- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (1994). *Quality in teaching*. París: Autor.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2005). *Technical report for the OECD Programme for International Student Assessment 2003*. París: Publicaciones de la OECD.
- Perlinger, A., Canetti-Nisim, D., & Pedahzur, A. (2006). Democratic attitudes among high-school pupils: The role played by perceptions of class climate. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 119–140.
- Potter, J. (2002). *Active citizenship in schools*. Londres: Kogan Page.
- Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Nueva York: Simon and Schuster.
- Rahn, W. M. (2004). *Globalization, the decline of civic commitments and the future of democracy*. Ponencia presentada en la conferencia “Democracy in the Twenty-First Century: Prospects and Problems”, University of Illinois, October 24–26.
- Ranson, S., Farrell, C., Peim, N., & Smith, P. (2005). Does governance matter for school improvement? *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3), 305–325.
- Reezigt, G. J., & Creemers, B. P. M. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407–424.
- Reimers, F. (2007). Civic education when democracy is in flux: The impact of empirical research on policy and practice in Latin America. *Citizenship and Teacher Education*, 3(2), 5–21.
- Renshon, S. A. (1975). The role of personality development in political socialization. In D. C. Schwartz & S. Schwartz (Eds.), *New Directions in Socialization* (pp. 29–68). Nueva York: Free Press.
- Richardson, W. (2003). *Connecting political discussion to civic engagement: The role of civic knowledge, efficacy and context for adolescents*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Maryland, College Park, MD.
- Robinson, M. J. (1976). Public Affairs television and the growth of political malaise: The case of “the selling of the Pentagon.” *American Political Science Review*, 70, 409–432.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Nueva York: The Free Press.
- Saha, L. J. (1997). Introduction: The centrality of the family in educational processes. In L. J. Saha (Ed.), *International encyclopedia of the sociology of education* (pp. 587–588). Oxford/Nueva York/Tokio: Elsevier.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1, 61–80.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Scheufele, D. A., Nisbet, M. C., & Brossard, D. (2003). Pathways to political participation? Religion, communication contexts, and mass media. *International Journal of Public Opinion Research*, 15(3), 300–324.
- Schulz, W. (2004). Scaling procedures for Likert-type items on students’ concepts, attitudes and actions. In W. Schulz & H. Sibberns (Eds.), *IEA Civic Education Study: Technical report* (pp. 193–126). Ámsterdam: Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA).
- Schulz, W. (2005). *Political efficacy and expected political participation among lower and upper secondary students*. Ponencia presentada en la Conferencia General del ECPR, Budapest, Septiembre 8–10.
- Seltzer, J. (1994). Consequences of marital dissolution for children. *Annual Review of Sociology*, 20, 235–266.
- Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, 57(1), 1–22.
- Stanat, P., & Christensen, G. (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. París: Publicaciones de la OECD.



- Stoll, L. (1999). School culture: Black hole or fertile garden for school improvement? In J. Prosser (Ed.), *School culture* (British Educational Management series). Londres: Sage.
- Stolle, D., with Lewis, J. (2002). Social capital: An emerging concept. In B. Hobson, J. Lewis, & B. Siim (Eds.), *Contested concepts in gender and European social politics* (pp. 195–229). Cheltenham: Edward Elgar Press.
- Stolp, S. (1994). *Leadership for school culture* (ERIC Document Reproduction Service No. 91). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.
- Torney, J., Oppenheim, A. N., & Farnen, R. F. (1975). *Civic education in ten countries: An empirical study*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Torney-Purta, J., & Barber, C. (2004). *Democratic school participation and civic attitudes among European adolescents: Analysis of data from the IEA Civic Education Study*. Estrasburgo: Consejo de Europa, DGIV/EDU/CIT (2004) 40.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Ámsterdam: Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA).
- Torney-Purta, J., Schwille, J., & Amadeo, J. A. (1999). *Civic education across countries: Twenty-four case studies from the IEA Civic Education Project*. Ámsterdam: Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA).
- Travers, K. J., Garden, R. A., & Rosier, M. (1989). Introduction to the study. In D. A. Robitaille & R. A. Garden (Eds.), *The IEA Study of Mathematics II: Contexts and outcomes of school mathematics curricula*. Oxford: Pergamon Press.
- Travers, K. J., & Westbury, I. (1989). *The IEA Study of Mathematics I: Analysis of mathematics curricula*. Oxford: Pergamon Press.
- UNESCO. (2006). *ISCED 1997: International Standard Classification of Education* (rev. ed.). París: UNESCO-UIS.
- USAID. (2002). *Approaches to civic education: Lessons learned* (Technical Publication Series PNP-ACP-331). Washington DC: Clearinghouse.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71–89.
- Verba, S., Schlozman, K. L., & Brady, H. E. (1995). *Voice and equality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wade, R. C. (2007). *Community action rooted in history: The CiviConnections model of service learning*. Silver Spring, MD : National Council for the Social Studies.
- Walker, D. A. (1976). *The IEA Six Subject Study: An empirical study of education in twenty-one countries*. Estocolmo/Nueva York: Almqvist and Wiksell International/John Wiley and Sons.
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and educational achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461–481.
- Woolcock, M. (2001). The place of social capital in understanding social and economic outcomes. *ISUMA Canadian Journal of Policy Research*, 2(1), 11–17.



Apéndices

APÉNDICE A: INSTITUCIONES Y PERSONAL

El Centro de Estudios Internacionales e instituciones asociadas

El Centro de Estudios Internacionales está situado en el Consejo Australiano para la Investigación Educativa (ACER: Australian Council for Educational Research), y sirve como base de operaciones para el ICCS. El personal del centro es responsable del diseño y puesta en marcha del estudio en estrecha colaboración con otras instituciones análogas: la Fundación Nacional para la Investigación educativa (NFER: National Foundation for Educational Research), de Slough, Reino Unido, y el Laboratorio di Pedagogia Sperimentale (LPS), de la Tre University de Roma, Italia, así como el Centro de Investigación y Procesamiento de Datos (DPC) de la IEA y la Secretaría de la IEA.

Personal de ACER

John Ainley, *coordinador del proyecto*

Wolfram Schulz, *director de la investigación*

Julian Fraillon, *coordinador del desarrollo de la prueba y del Módulo regional asiático*

Naoko Tabata, *investigador del proyecto*

Tim Friedman, *investigador del proyecto*

Personal de NFER

David Kerr, *subdirector de la investigación*

Joana Lopes, *jefa del equipo de investigación*

Personal de LPS

Bruno Losito, *subdirector de la investigación*

Gabriella Agrusti, *investigadora del proyecto*

Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA)

La IEA proporciona ayuda general para coordinar el ICCS. La Secretaría de la IEA de Amsterdam (Países Bajos) es responsable de la afiliación de los miembros, de la verificación de la traducción y del control de calidad. El Centro de Investigación y Procesamiento de Datos (DPC: Data Processing and Research Center), con sede en Hamburgo (Alemania), es principalmente responsable de los procedimientos de muestreo y del procesamiento de datos del ICCS.

Personal de la Secretaría de la IEA

Hans Wagemaker, *director ejecutivo*

Barbara Malak, *jefa de relaciones con los países miembros*

Jur Hartenberg, *administrador financiero*

Personal del DPC

Heiko Sibberns, *codirector*

Dirk Hastedt, *codirector*

Falk Brese, *coordinador del ICCS*

Michael Jung, *investigador*

Olaf Zuehlke, *investigador (muestreo)*

Sabine Meinck, *investigadora (muestreo)*



Comité de Asesoría del Proyecto del ICCS (PAC: Project Advisory Committee)

Desde el principio del proyecto, el PAC ha asesorado al Centro de Estudios Internacionales y a las instituciones colaboradoras en reuniones periódicas. También ha revisado los borradores del Marco de la evaluación y de los instrumentos.

Miembros del PAC

John Ainley (*presidente*), ACER, Australia

Barbara Malak, Secretariado de la IEA

Heiko Sibberns, Grupo Técnico de Expertos de la IEA

John Annette, Universidad de Londres, Reino Unido

Leonor Cariola, Ministerio de Educación de Chile

Henk Dekker, Universidad de Leiden, Países Bajos

Bryony Hoskins, Centro de Investigación para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida, Comisión Europea

Rosario Jaramillo F., Ministerio de Educación de Colombia

Judith Torney-Purta, Universidad de Maryland, Estados Unidos

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

Christian Monseur, Universidad de Liège, Bélgica

Asesor de muestreo del ICCS

Jean Dumais, de Estadísticas Canadá (Statistics Canada), en Ottawa, es el asesor de muestreo en este estudio. Ha proporcionado una inestimable ayuda en los aspectos del estudio relacionados con el muestreo.

Coordinadores Nacionales de Investigación (NRC)

Los Coordinadores Nacionales de Investigación (NRC) desempeñan un papel crucial en el desarrollo del proyecto. Asesoran sobre políticas y contenido en el desarrollo del marco y de los instrumentos de la evaluación, y son responsables de la puesta en práctica del ICCS en los países participantes.

Austria

Günther Ogris

Instituto SORA para la Investigación y el Análisis social, Ogris & Hofinger GmbH

Bélgica

Saskia de Groof

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

Bulgaria

Svetla Petrova

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

Colombia

Margarita Peña

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES)

Chile

Catalina Covacevich

Unidad de Curriculum y Evaluación, Ministerio de Educación

China-Hong Kong SAR

Wing-On Lee

Instituto de educación de Hong Kong



China-Taipei*Meihui Liu*

Departamento de Educación de la Universidad Normal de Taiwán

Chipre*Mary Koutselini*

Departamento de Educación de la Universidad de Chipre

Dinamarca*Jens Bruun*

Departamento de Antropología Educativa de la Universidad Danesa de Educación

Eslovenia*Marjan Simenc*

Universidad de Ljubljana

España*Rosario Sánchez*

Instituto de Evaluación, Ministerio de Educación

Estonia*Anu Toots*

Universidad de Tallinn

Finlandia*Pekka Kupari*

Instituto para la Investigación Educativa, Universidad de Jyväskylä

Grecia*Georgia Polydorides*

Departamento de Educación para la Primera Infancia

Guatemala*Luisa Muller Durán*

SINEIE—Ministerio de Educación

Indonesia*Diah Haryanti*

Balitbang Diknas, Depdiknas

Inglaterra*Julie Nelson*

Fundación Nacional para la Investigación Educativa

Italia*Genny Terrinoni*

INVALSI

Letonia*Andris Kangro*

Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Letonia

Liechtenstein*Horst Biedermann*

Universität Freiburg, Pädagogisches Institut

Lituania*Zivile Urbiene*

Centro Nacional de Investigación

Luxemburgo*Joseph Britz*

Ministère de l'Éducation nationale



Malta

Raymond Camilleri

Departamento de Planificación y Desarrollo, División de Educación

Noruega

Rolf Mikkelsen

Universidad de Oslo

Nueva Zelanda

Sharon Cox

Unidad de Investigación para la Educación Comparada, Ministerio de Educación

Países Bajos

M. P. C. van der Werf

GION, Universidad de Groningen

Paraguay

Agustina Solamía Burgos

Dirección General de Desarrollo Educativo, Ministerio de Educación y Cultura

Polonia

Krzysztof Kosela

Instituto de Sociología de la Universidad de Varsovia

República de Corea

Tae-Jun Kim

Instituto Coreano de Desarrollo Educativo (KEDI: Korean Educational Development Institute)

República Checa

Petr Soukup

Instituto para la Información sobre Educación

República Dominicana

Julio Leonardo Valeirón Ureña

Evaluación y Control de la Calidad de la Educación, Secretaría de Estado de Educación

República Eslovaca

Ervin Stava

Departamento de Medidas Educativas, Instituto Nacional de Educación

República de Irlanda

Jude Cosgrove

Centro de Investigación Educativa, St Patrick's College

Rusia

Peter Pologevets

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

Suecia

Fredrik Lind

Agencia Nacional de Educación de Suecia (Skolverket)

Suiza

Fritz Oser

Universität Freiburg, Pädagogisches Institut

Tailandia

Siriporn Boonyananta

Oficina del Consejo de Educación, Ministerio de Educación

Somwung Pitijanyuwa

Oficina de Estándares Nacionales de Educación y Evaluación de Calidad



APÉNDICE B: EJEMPLOS DE ÍTEMS DE LA MUESTRA

Ejemplo 1

El Ejemplo 1 es una adaptación de un ítem utilizado en la prueba piloto del ICCS. Este ítem evalúa lo siguiente:

- **Dominio de contenido 1:** Sociedad y sistemas cívicos
 - o **Subdominio:** Instituciones estatales
 - **Aspecto:** Legislaturas/parlamentos
 - o **Concepto clave:** Votar/sufragio.
- **Dominio cognitivo 1:** Conocimiento
 - o **Proceso:** Describir

E1	¿Qué personas pueden votar en las Cortes?
* <input type="checkbox"/>	Los representantes elegidos en las elecciones nacionales
<input type="checkbox"/>	Los jueces del Tribunal Supremo
<input type="checkbox"/>	Grandes empresarios que pagan para poder votar
<input type="checkbox"/>	Los miembros del Cuerpo Nacional de Policía de mayor antigüedad

Nota: * = respuesta correcta.



Ejemplos 2 y 3

Los ejemplos 2 y 3 se presentaron juntos formando una unidad en la prueba piloto del ICCS. Una unidad está compuesta por uno o más ítems que aparecen seguidos y que se refieren a un mismo tema o a una determinada información. El ejemplo 2 valora lo siguiente:

- **Dominio de contenido 1:** Sociedad y sistemas cívicos
 - o **Subdominio:** Instituciones estatales
 - **Aspecto:** Gobierno
 - o **Concepto clave:** Poder/autoridad
- **Dominio cognitivo 2:** Razonamiento y análisis
 - o **Proceso:** Generalizar

Las Naciones Unidas disponen de observadores electorales que comprueban si las elecciones de un país se llevan a cabo de forma justa.

Las Naciones Unidas sólo pueden enviar observadores electorales a un país si éste se lo pide.

Zedlandia pidió a las Naciones Unidas que supervisara sus elecciones nacionales. Al finalizar éstas, los observadores electorales manifestaron que el proceso electoral había sido justo.

E2	¿De qué manera el informe de que las elecciones han sido justas ayudan al gobierno elegido a gobernar Zedlandia?
<input type="checkbox"/>	Es más probable que las personas que no hayan votado al nuevo gobierno cambien de idea y estén de acuerdo con todas las decisiones que tome el nuevo gobierno.
* <input type="checkbox"/>	Es más probable que las personas que no hayan votado al nuevo gobierno acepten la autoridad de dicho gobierno para tomar decisiones.
<input type="checkbox"/>	Es más probable que las personas que hayan votado al nuevo gobierno vuelvan a votarlo en el futuro.
<input type="checkbox"/>	Es más probable que las personas que hayan votado al nuevo gobierno estén de acuerdo con todo lo que haga ese gobierno.

Nota: * = respuesta correcta.



El ejemplo 3 valora:

- **Dominio de contenido 1:** Sociedad y sistemas cívicos
 - o **Subdominio:** Instituciones estatales
 - **Aspecto:** Gobierno
 - o **Concepto clave:** Democracia
- **Dominio cognitivo 2:** Razonamiento y análisis
 - o **Proceso:** Integrar

E3	¿Qué mensaje querrán dar las Naciones Unidas al mundo colaborando con los países en la supervisión de sus elecciones?
<input type="checkbox"/>	Que la mayoría de los países no quieren celebrar unas elecciones justas.
<input type="checkbox"/>	Que los países sólo tienen que celebrar elecciones justas cuando están supervisadas por observadores electorales.
* <input type="checkbox"/>	Que los países tienen la responsabilidad de asegurarse de que sus elecciones sean justas.
<input type="checkbox"/>	Que la única manera de garantizar que se celebren unas elecciones justas es que estén presentes los observadores electorales.

Nota: * = respuesta correcta.

Ejemplo 4

El ejemplo 4 corresponde a un ítem liberado del CIVED, y por tanto se desarrolló en relación con el modelo conceptual del CIVED. Diecisiete de los ochenta ítems de las pruebas del ICCS son ítems de tendencia del CIVED (no liberados). El ejemplo 4 ilustra tanto la “naturaleza” de los ítems del CIVED como su parecido y coherencia con los nuevos ítems desarrollados en el ICCS. El marco de la evaluación del ICCS incorpora el modelo conceptual del CIVED y se fundamenta en él. En el test del ICCS se incluyeron los ítems de tendencia no liberados del CIVED para facilitar la medición del rendimiento cognitivo de los alumnos en el ICCS con el mismo sistema de medición empleado en el CIVED. Por tanto es posible asignar los ítems de las pruebas del CIVED (de tendencia y liberados) al marco de la evaluación del ICCS. El ítem del ejemplo 4 puede asignarse a:

- **Dominio de contenido 1:** Sociedad y sistemas cívicos
 - o **Subdominio:** Instituciones civiles
 - **Aspectos:** Partidos políticos
 - o **Concepto clave:** Democracia
- **Domino cognitivo 1:** Conocimiento
 - o **Proceso:** Describir

E4	¿Cuál es la finalidad de que haya más de un partido político en los países democráticos?
* <input type="checkbox"/>	Representar diferentes opiniones o intereses en el Congreso
<input type="checkbox"/>	Limitar la corrupción política
<input type="checkbox"/>	Evitar las manifestaciones políticas
<input type="checkbox"/>	Promover la competencia económica

Nota: * = respuesta correcta.



Ejemplo 5

El ejemplo 5 es uno de los ocho ítems de respuesta abierta utilizados en la prueba piloto del ICCS. En la página siguiente se incluye una guía de puntuación para este ejemplo con el fin de ilustrar las diferentes categorías de puntuación que se asignaron a las distintas categorías conceptuales de respuesta de los alumnos al ítem. El ítem 5 evalúa lo siguiente:

- **Domino de contenido 3:** Participación cívica
 - o **Subdominio:** Participación en la comunidad
 - **Aspecto:** Ofrecerse voluntario
 - o **Concepto clave:** Colaboración cívica
- **Dominio cognitivo 1:** Razonamiento y análisis
 - o **Proceso:** Comprender la motivación cívica

Un centro educativo local celebra el día de los voluntarios. Ese día, los padres se ofrecen voluntarios para acudir al centro y pintar las aulas. No reciben ningún pago a cambio de dicho trabajo.

Alejandro Ortiz es un padre al que no le gusta pintar, pero de todos modos se ofrece voluntario.

E5	Explica cuál es la principal razón por la que Alejandro Ortiz se presenta como voluntario para pintar las aulas.



Guía de puntuación para el ejemplo 5

Las respuestas que se muestran a modo de ejemplo en esta guía de puntuación para el ítem 5 son todas “auténticas”, dadas por alumnos en la prueba piloto del ICCS.

Puntuación máxima

Código 2: *Se refiere a una o ambas de las siguientes categorías de razón.*

CR1. una preocupación por el bien común

CR2. un deseo de participar en el municipio/barrio

CR1. *Sugiere una preocupación por el bien común como razón para ofrecerse voluntario. [Nota: un deseo de ayudar a los demás o de ayudar al centro educativo se considera suficiente en esta categoría.]*

Ejemplos de respuesta:

- Quiere aportar su ayuda al centro.
- Porque eso es lo que hay que hacer.
- Porque así ayuda a otras personas; aunque no quiera pintar, se siente mejor sabiendo que les ayuda.

CR2. *Sugiere un deseo de participar en el centro o en el municipio/barrio como razón para ofrecerse voluntario.*

Ejemplos de respuesta:

- Desea participar en el colegio de su hijo.
- Quiere sentir que forma parte del municipio/barrio y del centro.
- Desea relacionarse con los demás y pasar un buen rato.

Puntuación parcial

Código 1: *Se sugiere únicamente un interés personal inmediato como razón principal para ofrecerse voluntario.*

Ejemplos de respuesta:

- Quiere parecer importante/desea parecer bueno.
- Quiere aprender algo nuevo.
- Desea conocer el entorno en el que estudia su hijo.

Sin puntuación

Código 0: *Se hace referencia a una cualidad de la personalidad general de Alejandro Ortiz, o bien se aporta una respuesta irrelevante, incoherente o repetida.*

Ejemplos de respuesta:

- No quiere negarse [respuesta vaga].
- Porque sus hijos van a ese centro [respuesta vaga].
- Porque probablemente sea un hombre bueno y generoso, y ofrecerse voluntario es para él una oportunidad.



