

Estudio Internacional sobre
Educación Cívica y Ciudadana
2022



Marco de evaluación

Wolfram Schulz
Julian Fraillon
Bruno Losito
Gabriella Agrusti
John Ainley
Valeria Damiani
Tim Friedman

ACCESO ABIERTO

 Springer

ICCS 2022

Marco de evaluación

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL
Instituto Nacional de Evaluación Educativa
Madrid 2022

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa>
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es>

ICCS 2022

Marco de evaluación

Esta traducción no ha sido realizada por la IEA y, por lo tanto, no se considera una traducción oficial de la IEA. La calidad de la traducción y su coherencia con el texto original de la obra son responsabilidad exclusiva del autor o autores de la traducción. En caso de discrepancia entre la obra original y la traducción solo se considerará válido el texto de la obra original.



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL**
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN
Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial
Instituto Nacional de Evaluación Educativa
www.educacion.gob.es/inee

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Atención al Ciudadano,
Documentación y Publicaciones

Edición: 2022

NIPO (línea): 847-22-132-1
NIPO (IBD): 847-22-140-2
ISBN: 978-84-369-6077-8

Wolfram Schulz

Consejo Australiano de Investigación
Educativa
Camberwell, Victoria
Australia

John Ainley

Consejo Australiano de Investigación
Educativa
Camberwell, Victoria
Australia

Tim Friedman

Consejo Australiano de Investigación
Educativa
Camberwell, Victoria
Australia

Gabriella Agrusti

Lumsa Università
Roma, Italia

Bruno Losito

Università degli studi Roma Tre
Roma, Italia

Julian Fraillon

Asociación Internacional para la Evaluación
del Rendimiento Educativo (IEA)
Ámsterdam, Países Bajos

Valeria Damiani

Lumsa Università
Roma, Italia

Secretaría de la IEA

Keizersgracht 311
1016 EE Amsterdam
The Netherlands
Teléfono: +31 (0)20 625 3625
Fax: +31 20 420 7136
secretariat@iea.nl



La Asociación 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.

© IEA Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, 2022. Esta obra es una publicación de acceso abierto.

Acceso abierto. Esta obra se publica con licencia bajo los términos de licencia internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite cualquier uso, intercambio, adaptación, distribución y reproducción en cualquier medio o formato, siempre que se acredite adecuadamente al autor o autores originales y la fuente, se proporcione un enlace a la licencia Creative Commons y se indique si se realizaron cambios.

Las imágenes u otro material de terceros en este libro están incluidos en la licencia Creative Commons del libro, a menos que se indique lo contrario en una línea de acreditación del material. Si el material no está incluido en la licencia Creative Commons del libro y su uso previsto no está permitido por la regulación legal o excede el uso permitido, deberá obtener el permiso directamente del titular de los derechos de autor.

Esta obra está sujeta a derechos de autor. Todos los derechos comerciales están reservados por el(los) autor(es), ya sea que se trate de la totalidad o parte del material, específicamente los derechos de traducción, reimpresión, reutilización de ilustraciones, recitación, transmisión, reproducción en microfilms o en cualquier otro formato físico, y transmisión o almacenamiento y recuperación de información, adaptación electrónica, software informático, o por una metodología similar o diferente conocida ahora o desarrollada en el futuro. Con respecto a estos derechos comerciales, se ha otorgado una licencia no exclusiva al editor.

El uso de nombres descriptivos generales, nombres registrados, marcas comerciales, marcas de servicio, etc., en esta publicación no implica, incluso en ausencia de una declaración específica, que dichos nombres estén exentos de cumplimiento de las leyes y reglamentos de protección pertinentes y, por lo tanto, libres para uso general.

El editor, los autores y los editores pueden asumir con seguridad que los consejos y la información de este libro se consideran verdaderos y precisos en la fecha de publicación. Ni el editor ni los autores o los editores dan garantía, expresa o implícita, con respecto al material contenido en este documento o por cualquier error u omisión que pueda haberse cometido. El editor se mantiene neutral con respecto a las reclamaciones jurisdiccionales en mapas publicados y afiliaciones institucionales.

Prólogo

El Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) 2022 continúa la investigación de la IEA sobre las formas en que los jóvenes entienden y se preparan para ser ciudadanos en un mundo donde los contextos de la democracia y la participación ciudadana siguen cambiando. El estudio de ICCS 2022 es el tercer ciclo en el formato actual, pero en realidad constituye el quinto estudio de la IEA sobre esta área de aprendizaje. La Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) comenzó su investigación sobre la educación cívica y ciudadana en 1971 con la participación de nueve países en el estudio de la IEA *Six Subject Survey*. Este esfuerzo de investigación continuó con el Estudio sobre Educación Cívica de la IEA (CIVED) de 1999, que se llevó a cabo en 28 países. Cada uno de estos estudios anteriores sentó las bases para el programa actual de la IEA sobre los conocimientos cívicos, las actitudes y el compromiso del alumnado, con importantes contribuciones a lo que es hoy ICCS: el único estudio internacional dedicado a explorar las formas en que el alumnado interactúa con las complejidades de la sociedad global moderna, centrándose en la cultura cívica, la justicia social, los derechos humanos y las influencias de la situación política en constante cambio.

La necesidad de datos fiables sobre temas actuales y emergentes de relevancia para la educación cívica y ciudadana condujo a la creación de ICCS 2009, un estudio de referencia cuyos resultados podrían compararse con los de ciclos futuros. El estudio internacional se complementó con instrumentos regionales adicionales que se desarrollaron para Asia, Europa y Latinoamérica permitiendo la investigación de aspectos relacionados con la educación cívica que eran de particular interés en estas regiones. Los resultados de ICCS 2009 y su posterior segundo ciclo en 2016 aportaron muchas ideas interesantes sobre el conocimiento de la educación cívica, las creencias, las actitudes y los comportamientos que el alumnado estaba desarrollando y cómo estos variaban en un mismo país, pero también entre países y regiones geográficas distintas. Los resultados de ICCS también han proporcionado información sobre las percepciones de los jóvenes acerca de las instituciones democráticas y los valores sociales. El resultado de los dos primeros ciclos de ICCS, compilado en informes internacionales y regionales, una enciclopedia de educación cívica y ciudadana, dos informes técnicos y dos bases de datos internacionales acompañadas de sus respectivas guías de usuario, incluye además una gran cantidad de datos que están disponibles para investigaciones adicionales sobre una amplia variedad de temas relevantes en este campo.

Sobre la base de los ciclos anteriores, además del estudio de temas recurrentes ya presentes, temas de particular relevancia contemporánea, como el impacto de la tecnología digital en la participación ciudadana, la migración y la diversidad, la sostenibilidad medioambiental, las opiniones de la población joven sobre sus sistemas políticos y la ciudadanía mundial, suponen un valor añadido a la riqueza de información recopilada por ICCS 2022. También es la primera vez que el estudio de ICCS incluye la opción de responder por medios informáticos, una modalidad que se aplicará en aproximadamente dos tercios de los países participantes. Desde el inicio del ciclo del estudio, la pandemia mundial de la COVID-19 ha alterado aún más el contexto de la educación cívica y ciudadana, así como la realización de este estudio en particular y, como resultado, ICCS 2022 se ha enfrentado a muchos desafíos. Sin embargo, la IEA confía en que estas dificultades no hayan comprometido la integridad y la calidad de la recopilación de datos actual ni de sus estándares de participación.

En ICCS 2022 participan veintitrés países y dos entidades de evaluación comparativa, y este marco de evaluación proporciona información sobre los antecedentes conceptuales del estudio, el contenido cognitivo, afectivo-conductual y contextual, así como el diseño de la evaluación. También describe contenido relevante para la medición de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas relacionado con la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) y la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). Los países que participaron en los estudios de ICCS 2009, ICCS 2016 e ICCS 2022 podrán realizar un seguimiento de los cambios en los conocimientos cívicos, las actitudes y la implicación del alumnado a lo largo del tiempo. Además de información sobre problemas recurrentes y relevantes para esta área de aprendizaje, todos los países que participan en ICCS 2022 obtendrán también datos relacionados con desarrollos más recientes con implicaciones para la educación cívica y ciudadana, incluidas las percepciones del alumnado en relación con la reciente pandemia de la COVID-19.

El presente marco es la compilación del arduo trabajo de muchas instituciones y personas dedicadas a ello. La IEA agradece al personal del centro de estudio internacional del Consejo Australiano de Investigación Educativa (ACER: Australian Council for Educational Research) por su trabajo en la redacción y puesta en práctica del estudio. También contaron con la colaboración del Laboratorio di Pedagogia Sperimentale (LPS) de la Università Roma Tre y la Università di Roma LUMSA. Es decir, agradezco a los colegas de ACER, Wolfram Schulz, Tim Friedman, John Ainley, Laila Halou, Judy Nixon, Nora Kovarcikova, Naoko Tabata, Greg Macaskill, Dulce Lay y Abigail Middel, así como a los colegas del LPS y de LUMSA, Gabriella Agrusti, Bruno Losito, Valeria Damiani, por su apoyo y perseverancia.

Además, los equipos de la IEA Hamburgo y de la IEA Ámsterdam que trabajaron en el ciclo de ICCS 2022 permitieron añadirle una gran calidad a la investigación incluida en este informe y a su publicación. Entre ellos se encuentran Julian Fraillon, Lauren Musu, Jan-Philipp Wagner, Katerina Hartmanova, Philippa Elliott, Katie Hill, Hannah Kowolik, Christine Busch, Ralph Carstens, Alena Becker, Diego Cortes, Umut Atasever y Sabine Weber. Gracias por su apoyo fundamental durante el desarrollo de este importante estudio.

Cada coordinador nacional de investigación (NRC) participante y su personal aportaron comentarios críticos que permitieron aplicar el estudio de forma correcta, y agradezco la resiliencia para hacer frente a las numerosas dificultades provocadas por la pandemia de la COVID-19. Gracias por su incesante búsqueda y entusiasmo, que ha contribuido en gran medida al desarrollo de este marco. Un agradecimiento adicional se extiende al Comité de Asesoría del Proyecto (PAC), cuyo asesoramiento brindó una visión vital sobre los temas actuales de relevancia para el área de aprendizaje y fue esencial para el desarrollo de esta publicación. El PAC de ICCS 2022 está formado por Erik Amnå (Universidad de Örebro, Suecia), Cristian Cox (Universidad Diego Portales, Chile), Barbara Malak-Minkiewicz (miembro honorario de la IEA, Países Bajos), Judith Torney-Purta (Universidad de Maryland, Estados Unidos) y Wiel Veugelers (Universidad de Estudios Humanísticos de Utrecht, Países Bajos).

El marco se sometió a muchas revisiones para ajustarse a los altos estándares de publicación de la IEA y se benefició enormemente de la revisión del Comité Editorial y de Publicaciones de la IEA (*PEC: Publications and Editorial Committee*). Muchas gracias a Seamus Hegarty y a todo el comité por su buen hacer y sus aportaciones, que han mejorado aún más esta publicación.

En medio de la agitación de la pandemia y el panorama en constante evolución de la educación cívica y ciudadana, debo dar mi mayor agradecimiento a los países participantes. La implicación de los centros educativos, del alumnado y del profesorado es lo que brinda una perspectiva incalculable sobre cómo la próxima generación de población ciudadana de distintas partes del mundo está formando una comprensión y percepciones de temas cada vez más complejos sobre su sociedad. La IEA aprecia profundamente el trabajo de cada persona, en todos los niveles, que ha contribuido a la investigación recopilada en el marco de ICCS 2022 y continúa inspirando y dando forma al trabajo para que este estudio sea un éxito.

Dirk Hastedt

Director ejecutivo de la IEA

Índice

1. VISIÓN GENERAL	09
1.1 <i>Objetivo del estudio</i>	09
1.2 Antecedentes del estudio	10
1.3 Cambios recientes y desafíos persistentes	12
1.4 Ampliación del contenido de ICCS	13
1.4.1 Sostenibilidad	14
1.4.2 Participación ciudadana mediante las TIC	15
1.4.3 Diversidad	15
1.4.4 Percepción de los jóvenes sobre el sistema político de su país	16
1.4.5 Ciudadanía mundial	17
1.5 <i>Aplicación en formato digital</i>	17
1.6 <i>Preguntas de la investigación</i>	18
1.7 <i>Diseño general del estudio</i>	20
1.8 <i>Características y estructura del marco de evaluación de ICCS 2022</i>	22
2. MARCO DE CONOCIMIENTOS CÍVICOS	24
2.1 <i>Alcance y estructura del marco</i>	24
2.2 <i>Dominios de contenido</i>	24
2.2.1 Instituciones y sistemas cívicos	25
2.2.2 Principios cívicos	27
2.2.3 Participación ciudadana	29
2.2.4 Roles e identidades cívicas	30
2.3 <i>Dominios cognitivos</i>	32
2.3.1 Conocimiento	33
2.3.2 Razonamiento y aplicación	33
3. MARCO DE ACTITUDES Y PARTICIPACIÓN CIUDADANAS	35
3.1 <i>Alcance y estructura del marco</i>	35
3.2 <i>Actitudes</i>	35
3.2.1 Actitudes hacia los principios cívicos	36
3.2.2 Actitudes hacia las cuestiones cívicas e instituciones	39
3.2.3 Actitudes hacia los roles e identidades cívicas	43
3.3 <i>Participación</i>	44
3.3.1 Experiencias de participación	45
3.3.2 Disposiciones hacia la participación	46
3.3.3 Participación futura esperada	47
4. MARCO CONTEXTUAL	49
4.1 <i>Alcance y estructura del marco</i>	49
4.2 <i>El contexto de la comunidad</i>	52
4.2.1 El contexto del sistema educativo	52
4.3 <i>El contexto del centro educativo y del aula</i>	55
4.3.1 Las relaciones entre los centros educativos y sus comunidades locales	56
4.3.2 El centro educativo como entorno de aprendizaje	57
4.3.3 Enseñanza de educación cívica y ciudadana en el centro educativo	60
4.3.4 Enseñanza de materias relacionadas con el civismo	62
4.4 <i>El contexto del hogar y de las amistades</i>	64
4.4.1 El contexto familiar	64
4.4.2 Actividades del alumnado fuera del centro educativo	67
4.5 <i>Características del alumnado</i>	68

5. DISEÑO DE LA EVALUACIÓN	70
5.1 Instrumentos de ICCS 2022	70
5.2 Tipos de ítems	71
5.3 Cobertura de los dominios del marco	73
5.4 Diseño de la prueba de ICCS 2022 y escala de rendimiento	74
5.5 Escalas del cuestionario	77
6. BIBLIOGRAFÍA	82
7. APÉNDICES	110
Apéndice A. Instituciones y personal	110
Apéndice B. Términos clave para los dominios de contenido cívico y ciudadano	115
Apéndice C. Niveles de competencia descritos	120
Apéndice D. Ejemplos de ítems de la muestra	122

1. VISIÓN GENERAL

1.1 Objetivo del estudio

El objetivo del Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS, por sus siglas en inglés) es investigar, en una gran variedad de países, en qué medida los jóvenes están preparados para desempeñar sus funciones como ciudadanos. Para lograr este objetivo, ICCS recoge datos que informan sobre los conocimientos teóricos y la comprensión de los jóvenes acerca de aspectos relacionados con la educación cívica y ciudadana. Además, recopila y analiza datos sobre las actitudes y la implicación del alumnado en relación con el área de educación cívica y ciudadana (Schulz et al., 2008; Schulz et al., 2016). La Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, por sus siglas en inglés) encargó ICCS en respuesta al interés generalizado en continuar la investigación y establecer evaluaciones internacionales periódicas relacionadas con el ámbito de la educación cívica y ciudadana.

El número de estudios previos de la IEA sobre educación cívica y ciudadana es importante (véase Schulz, 2021; Torney-Purta y Schwille, 2011). El primer estudio de la IEA sobre educación cívica se llevó a cabo como parte del estudio “Six Subject Study”¹, en 1971 (Torney et al., 1975), y el segundo estudio, el Estudio sobre Educación Cívica de la IEA (CIVED: Civic Education Study), se llevó a cabo en 1999 recopilando datos entre el alumnado de 14 años, seguido de una encuesta adicional para alumnado de cursos superiores de secundaria en el año 2000 (véase Torney-Purta et al., 2001; Amadeo et al., 2002). Diez años después, la IEA llevó a cabo ICCS 2009 como estudio de referencia para futuras evaluaciones en esta área de aprendizaje (Schulz et al., 2008), al que siguió su segundo ciclo en 2016 (Schulz et al., 2016). Gracias a estos esfuerzos, los estudios de la IEA han proporcionado conjuntos de datos de gran valor. Estos están disponibles para análisis adicionales de temas relacionados con la educación cívica y ciudadana en una amplia variedad de contextos nacionales (Knowles et al., 2018).

Los resultados de la primera fase de ICCS en 2009 se plasmaron en una serie de publicaciones de la IEA (Schulz et al., 2010; Kerr et al., 2010; Schulz et al., 2011; Fraillon et al., 2012; Ainley et al., 2013) y también han dado lugar a numerosos informes y publicaciones en distintos países. La segunda fase de ICCS, llevada a cabo en 2016, exploró los desafíos persistentes y emergentes en la práctica de educar a los jóvenes en un mundo donde los contextos de la democracia y la participación ciudadana siguen cambiando, y permitió obtener información sobre los cambios en resultados y contextos concretos entre 2009 y 2016 (Losito et al., 2018; Schulz et al., 2018a; Schulz et al., 2018b).

En los últimos años, ha habido muchos cambios que han tenido implicaciones en el ámbito de la educación cívica y ciudadana. Si bien las nociones de ciudadanía e identidades definidas por los países siguen siendo cuestionadas por la globalización, la migración y el establecimiento de organizaciones suprarregionales, también se está ampliando el alcance de los problemas a los que las sociedades deben responder. Estos van más allá de las fronteras nacionales y alcanzan a todo el mundo, lo que permite cuestionar el grado en que los jóvenes están preparados para participar no solo en sus sociedades regionales o nacionales, sino también a escala mundial. Los tipos de activismo también están cambiando con la omnipresencia de los flujos de información a través de las tecnologías digitales y las oportunidades asociadas a nuevas formas de activismo (Brennan, 2018; Kahne et al., 2014; Theocharis y Van Deth, 2018). Además, los sistemas políticos que antes se consideraban estables (como las democracias largamente consolidadas) muestran

¹ En 1965, la IEA puso en marcha una encuesta internacional de rendimiento en seis materias: ciencias, comprensión lectora, literatura, inglés como lengua extranjera, francés como lengua extranjera y educación cívica.

signos de inestabilidad y la aparición de nuevos movimientos políticos que a menudo se forman como respuesta a la globalización, a las crecientes desigualdades económicas y al aumento de la migración (Comisión Europea, 2016 ; Eurostat, 2018; UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura], 2018).

El tercer ciclo de ICCS, con recogida de datos en 2022, se ha llevado a cabo teniendo en cuenta los cambios y desafíos en curso en la educación cívica y ciudadana. Al igual que en ICCS 2016, combina el objetivo de supervisar los cambios a lo largo del tiempo en relación con los conocimientos cívicos, las actitudes y la participación del alumnado con el objetivo de investigar nuevos aspectos que son relevantes para esta área de aprendizaje en los contextos actuales de los países participantes. En particular, ICCS 2022 amplía el alcance de ICCS 2016 para explorar más contenido y temas relacionados con la ciudadanía mundial, el desarrollo sostenible, la migración, los cambios en los sistemas políticos tradicionales y el uso de tecnologías digitales para la participación ciudadana.

Por primera vez, ICCS 2022 también ofrece a los países la posibilidad de evaluar al alumnado utilizando una plataforma digital como alternativa al cuadernillo en papel usado en ciclos anteriores. Al igual que en otros estudios de la IEA, ICCS está pasando de una evaluación rellena en papel a una rellena por ordenador, una forma de recogida de datos que se está volviendo cada vez más frecuente en los estudios nacionales e internacionales. La aplicación por ordenador ofrece posibilidades para medir las competencias cognitivas de una forma que se puede llevar a cabo en la aplicación en papel, al proporcionar un entorno interactivo para las tareas relacionadas con la ciudadanía que no se realizan utilizando tecnologías digitales.

1.2 Antecedentes del estudio

La educación cívica y ciudadana tiene el objetivo de proporcionar a los jóvenes los conocimientos, comprendan y predispongan las actitudes necesarias para participar con éxito como ciudadanos en la sociedad. Los jóvenes deben comprender los principios y las instituciones sociales, saber cómo participar en la sociedad civil, ser capaces de ejercer un juicio crítico y desarrollar una comprensión y apreciación de los derechos y responsabilidades de un ciudadano. Desarrollar estos atributos en los jóvenes es clave para el funcionamiento de la democracia, que depende de la ciudadanía como un agente implicado activamente en la toma de decisiones, la gobernabilidad y el cambio. Esto contrasta con los regímenes autoritarios y no democráticos, donde el papel de la ciudadanía es más bien de obediencia pasiva. Además, en vista de la creciente diversidad cultural dentro de muchas sociedades modernas, ICCS también busca contribuir a la comprensión de cómo esta diversidad tiene efectos en la educación cívica y ciudadana y cómo los jóvenes responden a esto en términos de conocimiento, implicación y actitud. Las competencias cívicas cada vez se consideran más como parte de un conjunto más amplio de habilidades obligatorias en los puestos de trabajo (Gould, 2011; Torney-Purta y Wilkenfeld, 2009). Como tales, no solo son de interés para los líderes políticos y responsables de la comunidad, sino que también son valiosos para un número creciente de empleadores (OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos], 2015).

Existe una gran cantidad de trabajos académicos que realzan la importancia de los procesos de socialización política entre la población joven para la formación de actitudes y su disposición hacia el activismo (van Deth et al., 2007; Neundorf y Smets, 2017; Myoung y Liou, 2022). Aunque los primeros trabajos asumieron que se daban unas fuertes influencias en las orientaciones políticas siguientes, los estudios posteriores demuestran la variabilidad de las actitudes durante la socialización y caracterizan la orientación política como un proceso de aprendizaje (Searing et al., 1976; Niemi y Klinger, 2012; Rekker et al., 2015; Peterson et al., 2020). Los académicos han postulado que los jóvenes tienden a no haber desarrollado creencias a largo plazo y, por lo tanto, están abiertos a ser influenciados por factores externos (véase, por ejemplo, Sears y Levy,

2003). La investigación también ha remarcado las características de la participación política de los jóvenes en comparación con el compromiso político entre la población adulta (Weiss, 2020).

Los progenitores y el entorno familiar destacan como agentes particularmente importantes en el proceso de socialización política temprana (Bourdieu, 1996; Jennings et al., 2009; Reay, 1998; Lauglo, 2011), pero también existen pruebas sobre la influencia de los compañeros y los medios (por ejemplo, Wattenberg, 2008; Campos et al., 2017), los actos políticos (Dinas, 2013) y la escolarización (Nie y Hillygus, 2001; Torney-Purta, 2002; Lee et al., 2021). La escolarización tiene el potencial de compensar entornos menos enriquecedores en el desarrollo de la socialización política y puede interactuar con otros factores que contribuyen al desarrollo de orientaciones en la ciudadanía (Neundorf et al., 2013, 2016; Hoskins et al., 2017). Si bien los últimos años de la adolescencia y la adultez temprana se han considerado años formativos e “impresionables”, existen pruebas de que el final de la niñez y los primeros años de la adolescencia también son de una importancia crucial para el desarrollo de orientaciones en la ciudadanía (van Deth et al., 2011; Bartels y Jackmann, 2014).

Se da una larga tradición en los trabajos académicos sobre políticas y prácticas educativas para resaltar la importancia de la educación en el hecho de inculcar valores democráticos (Dewey, 1916). En este contexto, cabe señalar que los datos transnacionales demuestran que, en la actualidad, muchos países incluyen la educación cívica y ciudadana explícitamente en sus currículos nacionales (Ainley et al., 2013; Cox, 2010; Comisión Europea/EACEA [Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura]/Euridice 2017). Existen pruebas en varios estudios de investigación de que el clima del aula juega un papel importante en la configuración de los resultados de aprendizaje relacionados con el civismo, mientras que los efectos de las asignaturas sobre civismo en los planes de estudios están menos estudiados (Geboers et al., 2013).

Tradicionalmente, los conceptos subyacentes a la educación cívica y ciudadana se han asociado típicamente con la noción de Estados nación. La creación de organismos supranacionales (como la UE [Unión Europea]), el aumento de la migración entre fronteras y la presión de la globalización han desafiado las nociones tradicionales de educación cívica y ciudadana y han impulsado el desarrollo de conceptos transnacionales como el de “ciudadanía mundial” (Brodie, 2004; Reid et al., 2010; Schattle, 2012; Veugelers, 2011; Pashby et al., 2020). Una interpretación de este cambio se ha relacionado con la consideración de las implicaciones de la creciente diversidad y la multiculturalidad para la ciudadanía y la identidad (Modood y Meer, 2013; Morrell, 2008). Sin embargo, otras investigaciones han indicado que el concepto de Estado nación, aunque veces incluye perspectivas nacionalistas, sigue prevaleciendo en los currículos de educación cívica y ciudadana (Fozdar y Martin, 2020; Kennedy, 2012; Osler, 2011).

Conover (1995) conceptualiza la ciudadanía como un concepto formado por tres elementos: (1) aspectos formales e informales de la ciudadanía como la pertenencia a una comunidad política; (2) un “sentido de ciudadanía” que se compone de identidad ciudadana y una comprensión de lo que implica el hecho de formar parte de la ciudadanía, y (3) prácticas de la ciudadanía implicada en la participación política y compromiso civil. En ICCS hemos adoptado un punto de vista ampliamente coherente con esta definición fijada desde hace mucho tiempo, porque facilita una extensión de la noción de ciudadanía más allá del ámbito de los Estados nación.

El concepto de cohesión social también es importante en la educación cívica y ciudadana. El de la cohesión social es un concepto complejo que se refiere en términos generales al alcance y la importancia de los vínculos y conexiones entre personas, grupos, organizaciones y comunidades. Aunque el concepto ha sido criticado por su falta de claridad (Green y Janmaat, 2011), supone un punto de referencia útil para un estudio comparativo como ICCS (Reichert et al., 2021; Veerman et al., 2021). En el contexto de ICCS, aplicamos una definición amplia de cohesión social

como “un estado de cosas relacionado con las interacciones tanto verticales como horizontales entre los miembros de la sociedad, caracterizado por un conjunto de actitudes y normas que incluyen la confianza, un sentido de pertenencia y la voluntad de participar y ayudar, así como sus manifestaciones conductuales” (Chan et al., 2006, p. 289f.).

1.3 Cambios recientes y desafíos persistentes

Desde ICCS 2016, se han producido cambios en el contexto global de la educación cívica y ciudadana, con implicaciones para esta área de aprendizaje. Además, persisten ciertos desafíos en el estudio de la educación cívica y ciudadana. Es importante tener en cuenta los siguientes temas y resultados de ICCS 2016, también relevantes para un estudio sobre educación cívica y ciudadana (Schulz et al., 2018b; Schulz, 2018):

- Seguimiento del aprendizaje cívico en relación con contextos cambiantes para la educación cívica y ciudadana: los resultados de ICCS 2016 indicaron un aumento de los conocimientos cívicos desde 2009 en aproximadamente la mitad de los países participantes, aunque se mantuvo una variación considerable dentro de cada país, y entre unos países y otros.
- Revisar patrones y predisposiciones relacionadas con la participación ciudadana: los resultados de ICCS 2016 sugirieron cambios en los patrones desde 2009 con respecto al uso de la información de los medios, al aumento de los debates sobre temas políticos y sociales y a la participación ciudadana esperada en algunos países; sin embargo, el grupo de estudiantes con mayor conocimiento y comprensión del área, tanto en ICCS 2009 como en 2016, mostraba menor predisposición a participar activamente en política (usando canales convencionales) que el grupo con menos conocimiento y comprensión.
- Recopilación de datos sobre las actitudes del alumnado hacia la ciudadanía y la igualdad de derechos: los resultados de ICCS 2016 indicaron un fuerte apoyo a la igualdad de derechos, al igual que en el ciclo anterior, así como un aumento en la tolerancia; sin embargo, las interpretaciones de situaciones positivas y negativas para la democracia no siempre fueron consistentes entre países.
- Proporcionar una cobertura más completa de información acerca del centro educativo como lugar de aprendizaje: los resultados de ICCS 2016 aportaron más información sobre el papel de los centros educativos como un lugar para el aprendizaje de cuestiones cívicas y ciudadanas, y para experimentar un entorno democrático donde el alumnado puede practicar sus derechos y responsabilidades como jóvenes ciudadanos; sin embargo, los resultados también indicaron que se necesita más información sobre la capacidad de respuesta de los centros educativos a las necesidades del alumnado y sobre las medidas para apoyar el sentimiento de pertenencia a la comunidad escolar y la implicación en los aspectos cognitivos del aprendizaje cívico.

Para ICCS 2022, se han tenido en cuenta los siguientes cambios globales, que se han convertido particularmente relevantes en los últimos años:

- El aumento de la globalización y la migración, así como las distintas causas de la migración (en particular, un número creciente de refugiados que huyen de las zonas de guerra o de la opresión política) y que desafían las nociones de ciudadanía vinculadas a los Estados nación. Es necesario considerar estas tendencias mundiales en el contexto de los contenidos y objetivos de la educación cívica y ciudadana,

incluidos los movimientos recientes que rechazan la globalización y exigen un regreso a las prioridades definidas en cada nación (Bauman, 2016; Reimers, 2013; UNESCO, 2015).

- Una creciente conciencia de las implicaciones del aumento de la diversidad para la educación cívica y ciudadana, con énfasis en cómo los centros educativos consideran y reconocen la diversidad en las sociedades con respecto a características como la etnia, la religión, el género, la orientación sexual o la discapacidad (Banks, 2001; Osler, 2012; Sincer et al., 2019). El aumento de la conciencia sobre los problemas medioambientales y las preocupaciones sobre las consecuencias del cambio climático para el futuro de este planeta, han dado lugar al fenómeno de los movimientos juveniles internacionales, como Fridays for Future (De Moor et al., 2020; Marquardt, 2020), y también a un reconocimiento formal de la importancia global de la Educación para el Desarrollo Sostenible, así como de la Educación para la Ciudadanía Global, a través de su inclusión en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, específicamente en forma de la Meta 4.7 del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS: 4.7) (Consejo de la Unión Europea, 2021; Naciones Unidas, 2015, p. 17; UNESCO, 2020, 2021).
- La importancia creciente del intercambio de información y la participación a través de los medios digitales que han tenido repercusiones importantes en la forma en que la ciudadanía se informa y se expresa sobre la actualidad, y cómo interactúa utilizando canales alternativos de participación (Anduiza et al., 2012; Bachen et al., 2008). Además, existen preguntas sobre los riesgos asociados a estos cambios, como el tratamiento de la información privada, el aumento de la comunicación amenazante y agresiva (“discurso de odio”) y la preocupación de que los jóvenes no tengan la capacidad de distinguir la información fiable de la engañosa (Howard y Hussain, 2011; McGrew et al., 2017; Kaufman, 2021).
- Distintos acontecimientos políticos en muchos países que han debilitado los sistemas políticos tradicionales e incluso amenazado la estabilidad de las democracias de larga tradición. Estos cambios pueden estar relacionados con la alienación de grupos sociales, a menudo relacionados con las desigualdades económicas, y plantean interrogantes sobre el futuro compromiso de los jóvenes (Boogards, 2017; Hobolt et al., 2016; Inglehart y Norris, 2016).
- A principios de la década del 2020, las sociedades civiles de todo el mundo se vieron desafiadas por el brote de la pandemia COVID-19, que provocó restricciones a la libertad de movimiento y a la participación democrática. La aparición de emergencias a escala nacional ha planteado interrogantes sobre aspectos de los procesos democráticos, incluida la aceptación de restricciones a la libertad individual y la idoneidad de delegar más poder a un ejecutivo durante tiempos de crisis (Marzocchi, 2020; Landman y Di Gennaro Splendore, 2020) así como sobre la capacidad de las democracias para manejar tales situaciones (Frey et al., 2020).

1.4 Ampliación del contenido de ICCS

Para poder incluir los cambios recientes y los desafíos persistentes en el contexto mundial, hemos identificado áreas de interés del contenido para el tercer ciclo de ICCS. Es importante reconocer que algunos aspectos nuevos o evaluados con mayor precisión en ICCS 2022 pueden tener relevancia para más de una de las áreas de interés (por ejemplo, percepciones de la diversidad) y que el contenido relevante para cada una de estas áreas ya se incluía en estudios anteriores de ICCS.

Las áreas de interés son:

- Sostenibilidad
- Participación ciudadana mediante las TIC
- Diversidad
- Percepción de los jóvenes sobre el sistema político de su país

También se identificó una área adicional que merece un reconocimiento más explícito, dado que es una área general relacionada con aspectos que ya están presentes en ICCS o con las áreas de interés enumeradas anteriormente:

- Ciudadanía global

En el apartado siguiente, proporcionamos una breve descripción de cada una de estas cinco áreas de interés para ICCS 2022.

1.4.1 Sostenibilidad

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), frecuentemente tratada en conjunto con la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM), se ha convertido en un área importante de interés en vista de los muchos desafíos demográficos, ambientales, económicos y sociales preexistentes y emergentes (véase, por ejemplo, Bromley et al., 2016; Bourn et al., 2017; Wals y Benavot, 2017). Si bien algunos académicos han señalado que existe una falta de acuerdo conceptual entre la investigación y la práctica de la EDS (véase, por ejemplo, Kopnina y Meijers, 2012), existen pruebas de que se están realizando más esfuerzos para incorporar contenido relacionado con esta área en los currículos nacionales (Benavot, 2014). En el ámbito internacional, ha habido iniciativas para promover la EDS mediante la formulación de objetivos de aprendizaje (UNESCO, 2017, 2020, 2021) y para evaluar el alcance de los temas relacionados con la EDS en los currículos nacionales (Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, 2016). La investigación internacional ha resaltado las complejidades de implementar el contenido de EDS en la educación secundaria (Taylor et al., 2019) y ha demostrado que la integración de esta área de aprendizaje en la formación inicial de docentes es un área de actividad emergente que sigue careciendo de enfoques sistemáticos con una sólida base conceptual subyacente (Evens et al., 2017).

En particular, el impacto potencial del cambio climático ha suscitado cada vez más preocupación sobre la sostenibilidad del desarrollo humano. Este tema ha sido identificado como una preocupación pública en encuestas de opinión en todo el mundo, aunque también ha habido diferencias en la percepción entre países (Pew Research Center, 2019). En consecuencia, se han llevado a cabo llamamientos para fortalecer la EDS en los currículos escolares nacionales para que los jóvenes conozcan y comprendan mejor las causas y consecuencias del cambio climático (Mochizuki y Bryan, 2015).

El marco de evaluación de ICCS 2016 (Schulz et al., 2016) incluyó la sostenibilidad ambiental en la educación cívica y ciudadana como una de las tres áreas identificadas para su inclusión con el fin de ampliar el alcance del segundo ciclo de ICCS (junto con la interacción social en los centros educativos y el uso de nuevos medios sociales en la participación ciudadana). Esto ayudó a establecer ICCS como una fuente de datos para los indicadores de EDS (y ECM) (Sandoval-Hernández et al., 2019). Para ICCS 2022, incorporamos un concepto más amplio de sostenibilidad que incluye contenido relacionado con la sostenibilidad ambiental, social y económica, con el

objetivo de aumentar el énfasis y los contenidos de la EDS en comparación con ciclos anteriores de ICCS.

1.4.2 Participación ciudadana mediante las TIC

En las últimas dos décadas, los jóvenes han interactuado cada vez más a través de la comunicación digital y de las redes sociales. Las tecnologías digitales brindan nuevas posibilidades para la movilización, la organización y la interacción de un público más amplio (Brennan, 2018), y en particular de los jóvenes, incluida la creación de comunidades digitales que introducen tipos de comportamientos exclusivos de entornos en línea (Cho, 2020). Se considera que el uso de las redes sociales e internet tiene efectos significativos en la participación ciudadana entre los jóvenes, y la investigación sugiere que los nuevos medios de comunicación social pueden ser efectivos para mejorar la implicación cívica pero, al mismo tiempo, pueden tener posibles consecuencias negativas para la sociedad (Kahne y Bowyer, 2019; Kahne et al., 2012; Middaugh et al., 2016; Rainie et al., 2012).

En estos nuevos medios de comunicación, el contenido a menudo se crea de manera interactiva en lugar de hacerlo con una comunicación unidireccional, como sucede en los medios tradicionales, y estos cambios pueden tener implicaciones para la educación cívica y ciudadana (Kahne et al., 2016). También se ha destacado que deben organizarse redes de apoyo que faciliten el uso de tales tecnologías entre las comunidades (Wenger et al., 2009). En respuesta a estos cambios, ha surgido un concepto de “ciudadanía digital”, que se refiere a la pertenencia a una comunidad definida por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con el objetivo de participar en la sociedad, la política y el gobierno (véase, por ejemplo, Frau-Meigs et al., 2017; eTwinning, 2016; Mossberger et al., 2008; Christensen et al., 2021).

El activismo mediante las tecnologías digitales se puede considerar como una forma relativamente nueva de participación ciudadana que facilita la obtención de información y el compromiso con los demás. Sin embargo, es importante reconocer que el uso colectivo de las herramientas digitales también puede tener un grave impacto en la participación segura, efectiva y responsable (Choi, 2006). Las consecuencias negativas de aumentar la participación ciudadana a través de las tecnologías digitales incluyen su explotación por parte de grupos extremistas (p. ej., al facilitar la difusión del “discurso de odio”) (Tynes et al., 2015) o al impacto potencial de información no precisa en línea (véase, por ejemplo, Heflin, 2015). Además, la posibilidad de reducir el consumo de información digital únicamente a fuentes afines también puede contribuir a la polarización de las opiniones (Spohr, 2017).

ICCS 2016 identificó el uso de las redes sociales para la participación ciudadana como una de las áreas en las que ampliar el alcance del estudio, y el cuestionario del alumnado incluyó un conjunto (limitado) de nuevos ítems centrados en el uso de estos medios para la participación ciudadana. Si bien los resultados de ICCS 2016 (Schulz et al., 2018b) mostraron que el uso de las redes sociales para la participación ciudadana seguía siendo limitado (aunque con una variación sustancial entre los países participantes), es probable que su uso aumente más con el tiempo dada la omnipresencia general de estos medios de comunicación. Un ejemplo reciente del papel crucial de las redes sociales en la promoción del activismo juvenil en todo el mundo es el movimiento de la *Huelga escolar por el clima*, en el que la plataforma de Twitter se utilizó como un foro para la movilización (Boulianne et al., 2020). ICCS 2022 continúa estudiando la participación ciudadana de los jóvenes a través de tecnologías digitales, incluida su participación en las redes sociales.

1.4.3 Diversidad

La creciente diversidad del alumnado es una tendencia educativa mundial que afecta a los centros educativos y a otras instituciones educativas al plantear obstáculos (véanse ejemplos sobre los

efectos en la educación cívica y ciudadana en algunos países en Malak-Minkiewicz y Torney-Purta, 2021), pero también al brindar oportunidades para construir centros educativos multiculturales e inclusivos (Banks y McGee Banks, 2009; Griffith et al., 2016; Banks, 2020). En el mundo globalizado de hoy en día, los cambios económicos, demográficos y tecnológicos recientes han hecho que la migración internacional sea más generalizada y que afecte a casi todos los países (Sandoval-Herandez et al., 2018; OCDE, 2012; Naciones Unidas, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, División de Población, 2017). El hecho de trabajar con la diversidad cultural se considera con frecuencia tanto una oportunidad como un desafío (Hattam, 2018), y la educación cívica y ciudadana proporciona una herramienta potencial para la integración de grupos heterogéneos en la sociedad (Banks, 2017, 2021). Algunos investigadores han abogado por ver la diversidad como un recurso para enriquecer la educación escolar a través de la promoción del conocimiento y el respeto por otras culturas (Consejo de Europa, 2018; Schachner, 2014, 2019; Schachner et al., 2016).

Es importante destacar que el concepto de diversidad abarca una amplia gama de diferencias socialmente atribuidas o percibidas, tales como el sexo, la edad, el origen étnico/social, el idioma, la religión, la nacionalidad, la condición económica o las necesidades especiales de aprendizaje (Daniels y Garner, 1999). Estas diferencias pueden representar un motivo, una exclusión o una limitación de las oportunidades educativas y conducir a la exclusión social en la edad adulta. Según Naciones Unidas (2016) “la exclusión social es un fenómeno multidimensional que no se limita a la privación material; la pobreza es una dimensión importante de la exclusión, aunque solo una dimensión. En consecuencia, los procesos de inclusión social suponen algo más que no solo mejorar el acceso a los recursos económicos” (p. 17). La filosofía y la práctica de la inclusión han recibido recientemente una atención creciente en términos de igualdad de oportunidades en la educación en muchos países, sin embargo, todavía hay debates generalizados sobre cómo definir los centros educativos inclusivos.

El marco de evaluación de ICCS 2016 ya incluyó cuestiones relacionadas con la migración y sus efectos en los debates sobre la educación cívica y ciudadana. Las actitudes del alumnado sobre temas migratorios se incluyeron en tres de los cuatro dominios de contenido relacionados con las actitudes del dominio afectivo-conductual, en particular con respecto a las actitudes del alumnado hacia la sociedad y los sistemas cívicos, los principios y las identidades cívicas (Schulz et al., 2016). Sin embargo, en vista de los cambios recientes, ICCS 2022 evalúa una gama más amplia de aspectos, incluida la forma en que los centros educativos y la educación cívica y ciudadana se adaptan a la creciente diversidad.

1.4.4 Percepción de los jóvenes sobre el sistema político de su país

Durante la última década ha habido una creciente preocupación por una “recesión democrática” en todo el mundo (Diamond, 2015, 2021). Estas dudas han surgido en respuesta a un aumento observable en muchos países de las prácticas de gobierno autoritarias, así como a nuevos movimientos políticos que han socavado el apoyo a los partidos políticos tradicionales y, en algunos casos, han desafiado la estabilidad de los sistemas democráticos (Boogards, 2017; Mair, 2002). Para la educación cívica y ciudadana, estos cambios recientes plantean la pregunta de hasta qué punto la población joven comparte las tendencias hacia la alienación y comprende y prefiere las soluciones populistas al gobierno (Gidron y Hall, 2019; Henn y Weinstein, 2006), y si la educación tiene el potencial de fomentar los principios democráticos para contrarrestar las perspectivas de creciente alienación entre la ciudadanía joven (Estellés y Catellví, 2020; Sant, 2019). Además, como respuesta a la aparición de la pandemia de la COVID-19, también se han producido nuevos desafíos a los gobiernos democráticos en forma de restricciones a la libertad individual y a la participación ciudadana (Marzocchi, 2020).

Las opiniones de los jóvenes sobre el sistema político se abordaron en ICCS 2009 y 2016, tanto en el cuestionario internacional del alumnado como en el regional. Si bien los resultados obtenidos en estos dos ciclos del estudio mostraron un apoyo considerable al gobierno democrático y una igualdad

de oportunidades entre países, el resultado fue menos consistente en cuestiones relacionadas con la diversidad de los medios, la libertad individual en el contexto de la seguridad nacional o (en algunos países) con respecto al nepotismo en la política, la corrupción y el gobierno autoritario. Los nuevos aspectos que se evalúan en ICCS 2022 están relacionados con las actitudes hacia el gobierno y el sistema político, así como con las percepciones de posibles amenazas a la democracia. Además, el estudio también aborda las creencias sobre hasta qué punto los gobiernos democráticos deberían poder imponer restricciones a la libertad individual durante emergencias nacionales, como el brote de la pandemia de la COVID-19.

1.4.5 Ciudadanía mundial

La Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) ha recibido una atención considerable en los debates sobre la necesidad de identificar objetivos educativos para todo el mundo en vista de una creciente interconexión transnacional y la globalización de los problemas políticos, sociales, económicos y ambientales (Veugeliers, 2011). Sin embargo, las definiciones de esta área a menudo han sido dispares (Oxley y Morris, 2013; Pashby et al., 2020). La UNESCO describe la ciudadanía mundial como “un sentimiento de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común. Enfatiza la interdependencia política, económica, social y cultural y la interconexión entre lo local, lo nacional y lo mundial” (UNESCO, 2015, p. 14).

Muchos aspectos del contenido conceptual asociado con la ECM se han incluido en los estudios de la IEA relacionados con la educación cívica y ciudadana durante más de 40 años (véase Torney et al., 1975; Torney-Purta et al., 2001; Schulz et al., 2008, 2016). Sin embargo, estos aspectos se incluyeron en estudios anteriores de la IEA porque se consideraban dentro del contenido existente en los programas de educación cívica y ciudadana de todos los países, en lugar de surgir de una nueva área con su propio enfoque teórico o educativo. Como tal, los contenidos y conceptos asociados con esta área en estudios anteriores de la IEA sobre educación cívica y ciudadana, no estaban vinculados explícitamente a las perspectivas de la ECM y no se agruparon ni se describieron explícitamente como pertenecientes a ninguna de las áreas. En ICCS 2022, el contenido relacionado con la ECM se incluye de una forma más explícita dentro de este marco de evaluación con miras a aumentar el énfasis que se le da a esta área general, y este estudio sigue siendo el único estudio internacional dedicado a proporcionar datos empíricos sobre las actitudes de los jóvenes hacia su compromiso con los problemas globales.

1.5 Aplicación en formato digital

Muchos estudios comparativos internacionales, así como evaluaciones nacionales a gran escala, se han cambiado o están actualmente en proceso de transición a sistemas de evaluación por ordenador (Beller, 2013; Sibbrens, 2020). Por primera vez en el contexto de ICCS, este ciclo ofrece la opción de realizar los cuestionarios del alumnado por ordenador y alrededor de dos tercios de los países participantes eligieron este nuevo modo de aplicación. En este contexto, es importante señalar que la versión en línea de los cuestionarios para docentes y centros educativos ya ha estado disponible en todos los ciclos de ICCS desde su creación en 2009. El número de países y encuestados dentro de los países que utilizan la versión en línea de los cuestionarios para docentes y centros educativos ha aumentado a lo largo de los ciclos de ICCS, y se espera que esta aplicación digital también se convierta en el modo estándar de recopilación de datos para estos instrumentos contextuales en los futuros ciclos de ICCS.

Un argumento importante para pasar a la aplicación por ordenador es que la información sobre temas políticos y sociales se presenta cada vez más a través de medios electrónicos, y que existe un potencial creciente de participación ciudadana a través de las redes sociales y otras herramientas

digitales. Aquí, la versión por ordenador permite proporcionar contenido para la evaluación digital que refleja cómo una proporción creciente del alumnado tiene contacto con contenido relacionado con temas cívicos y de ciudadanía. Si bien la mayor parte de la evaluación cognitiva del alumnado tiene el mismo formato tanto en ordenador como en papel, la evaluación por ordenador además incluye módulos que miden el conocimiento del alumnado a través de ítems interactivos. Estos módulos digitales sitúan al alumnado en situaciones participativas simulando el mundo real en un contexto en línea. Como parte de cada situación, el alumnado realiza tareas interactivas dinámicas que incorporan algún tipo de comentario a sus respuestas. La interactividad de las tareas, la oportunidad de tener comentarios dinámicos y los textos, que ubican al alumnado como participante de la acción cívica dentro de un entorno digital, son lo que diferencia los módulos interactivos por ordenador de los que se completan tanto en papel como en ordenador.

Al igual que otros estudios internacionales, ICCS 2022 se enfrenta al desafío de garantizar que los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos en papel y en ordenador sean comparables. Esto es importante tanto en términos de comparar los resultados de los países en las dos modalidades presentes en este ciclo, como con los resultados de la evaluación anterior (en papel). Si bien la experiencia ha demostrado que existe un potencial para que se den diferencias según el modo de responder a la encuesta, los resultados también muestran que existe una consistencia considerable con respecto a la medición de los valores (véase, por ejemplo, Fishbein et al., 2018).

1.6 Preguntas de la investigación

Las preguntas clave de investigación para ICCS 2022 se refieren a los conocimientos cívicos del alumnado, su disposición a participar y sus actitudes relacionadas con cuestiones cívicas y ciudadanas, así como los contextos en esta área de aprendizaje. Cada una de las siguientes preguntas generales de investigación (P.) se relaciona con un subconjunto de preguntas de investigación específicas que se abordarán en ICCS 2022.

RQ1 ¿Cómo se imparte la educación cívica y ciudadana en los países participantes?

Esta pregunta de investigación se refiere a los contextos nacionales para la educación cívica y ciudadana e incluye las siguientes preguntas de investigación específicas:

- a) *¿Cuáles son los objetivos y principios de la educación cívica y ciudadana en cada país participante?* Los análisis se centrarán en la información de la encuesta de contextos nacionales y las fuentes publicadas sobre los antecedentes y las intenciones de los planes de estudios relacionados con el civismo y la ciudadanía en los países participantes.
- b) *¿Qué enfoques curriculares dan a la educación cívica y ciudadana los países participantes?* Los análisis se centrarán en los diferentes tipos de educación cívica y ciudadana implementados en los países participantes y se basarán en los datos de la encuesta de contextos nacionales, fuentes publicadas, datos del cuestionario del profesorado y del cuestionario del centro escolar.
- c) *¿Qué cambios o modificaciones pueden observarse en esta área de aprendizaje desde los ciclos de 2009 y 2016?* Los análisis solo incluirán los datos de los países participantes en los estudios de ICCS 2016 o 2009, y se centrarán en las reformas y los cambios en los contextos nacionales de educación cívica y ciudadana.
- d) *¿Cómo perciben los sistemas educativos, los centros educativos y los educadores el papel de la educación cívica y ciudadana en los países participantes?* Los análisis abordarán cómo el profesorado y las direcciones de los centros educativos perciben —y cómo establecen los currículos y las políticas nacionales—, el papel que deben desempeñar los centros educativos y los docentes para preparar a los jóvenes en su proceso de formar parte de la ciudadanía.

RQ2 *¿Qué cambios se han producido en los conocimientos cívicos del alumnado dentro de cada país participante, y entre unos países y otros?* Los análisis para abordar esta pregunta se centran principalmente en los datos de los cuestionarios del alumnado y abarcan las siguientes preguntas específicas:

- a) *¿Las variaciones en los conocimientos cívicos están asociadas con las características del alumnado y las variables de su contexto?* Los análisis investigarán la influencia del género del alumnado, los indicadores socioeconómicos y otras variables de su contexto en los conocimientos cívicos.
- b) *¿Qué factores del contexto del alumnado explican la variación en los conocimientos cívicos?* Los análisis estudiarán la relación entre las variables del contexto en diferentes niveles y la variación de los conocimientos cívicos del alumnado.
- c) *¿Qué cambios se han producido en los conocimientos cívicos desde los ciclos anteriores del estudio?* Los análisis se limitarán a aquellos países que hayan participado en los estudios de ICCS correspondientes y que requieran mediciones comparables de los conocimientos cívicos con el paso del tiempo.

RQ3 *¿Cuál es el grado de interés y compromiso del alumnado en diferentes ámbitos de la sociedad y qué factores tienen influencia, dentro de los países o entre ellos?* Esta pregunta está relacionada con los indicadores de participación del alumnado y abarca las siguientes preguntas específicas:

- a) *¿Qué opina el alumnado sobre su propia capacidad de compromiso e implicación y sobre el valor de la participación ciudadana?* Los análisis se centrarán en las percepciones del alumnado sobre la participación ciudadana.
- b) *¿Cuál es el alcance y la variación de la participación ciudadana del alumnado dentro y fuera del centro educativo?* Los análisis se centrarán lo que informen los estudiantes sobre su implicación en el pasado y actual en actividades relacionadas con el civismo, así como en su interacción sobre cuestiones relacionadas con el civismo (incluido su activismo en nuevos medios digitales).
- c) *¿Qué expectativas tiene el alumnado sobre la participación ciudadana y política en el futuro?* Los análisis abordarán las intenciones de comportamiento del alumnado en relación con las diferentes formas de participación ciudadana o política.
- d) *¿Qué cambios se pueden observar en las formas de participación del alumnado desde los ciclos anteriores de ICCS?* Los análisis incluirán datos de aquellos países que participaron en los estudios de ICCS correspondientes y los indicadores de participación ciudadana incluidos en ambos ciclos.

RQ4 *¿Qué piensa el alumnado de los países participantes sobre cuestiones cívicas importantes en la sociedad moderna y cuáles son los factores que influyen en su variación?* Esta pregunta está relacionada con diferentes disposiciones afectivas del alumnado y abarca las siguientes preguntas específicas:

- a) *¿Qué opina el alumnado sobre la importancia de los diferentes principios que subyacen en una sociedad democrática?* Los análisis se centrarán en los valores que presenta el alumnado con respecto a la democracia y la

ciudadanía, así como en cuestiones relacionadas con la ciudadanía global y el desarrollo sostenible a escala mundial.

- b) *¿Qué actitud tiene el alumnado hacia las instituciones públicas y la sociedad?* Los análisis abordarán la forma en que el alumnado percibe la sociedad en general, sus reglas e instituciones.
- c) *¿Cuál es la percepción del alumnado sobre la cohesión social y la diversidad en las sociedades en las que viven?* Los análisis estarán relacionados con la aceptación del alumnado de la igualdad de derechos y oportunidades para todos los grupos sociales, la aceptación de la diversidad y la convivencia pacífica.
- d) *¿Qué cambios en las creencias del alumnado se pueden observar respecto a los ciclos anteriores de ICCS?* Los análisis incluirán solo datos de aquellos países que hayan participado en los estudios de ICCS correspondientes y los indicadores afectivos incluidos en ambos estudios.

RQ5 *¿Cómo se organiza la enseñanza de la educación cívica y ciudadana en los países participantes y cuál es su relación con el rendimiento del alumnado?* Esta pregunta está relacionada con las formas en que los centros educativos (dentro de su contexto comunitario) brindan espacios para la educación cívica y ciudadana, y abarca las siguientes preguntas específicas:

- a) *¿En qué medida los centros educativos de los países participantes cuentan con procesos participativos que favorecen la implicación ciudadana?* Los análisis se basarán en indicadores de los cuestionarios del alumnado, del profesorado y de los centros educativos con respecto al clima escolar para la participación en el centro y la implicación ciudadana.
- b) *¿En qué medida interactúan los centros educativos y las comunidades para fomentar el aprendizaje cívico y la participación ciudadana del alumnado?* Los análisis incluirán datos de los cuestionarios del alumnado, del profesorado y de los centros educativos relacionados con las interacciones de los centros educativos con la comunidad en general (desde las comunidades locales hasta la interacción a través de los medios digitales), así como las oportunidades para la participación ciudadana activa del alumnado.
- c) *¿En qué medida los centros educativos ofrecen programas o actividades relacionadas con las experiencias y el aprendizaje cívico (incluidas las actividades sobre la conciencia global, la sostenibilidad medioambiental, la convivencia pacífica, la participación en el ámbito local, nacional y mundial, y el uso responsable de las redes sociales)?* Los análisis incluirán datos de los cuestionarios del alumnado, del profesorado y de los centros educativos.

1.7 Diseño general del estudio

En coherencia con los ciclos anteriores de ICCS (Zuehlke, 2011; Weber, 2018), la población estudiantil encuestada está compuesta por alumnado en su octavo año de escolaridad (en España, 2.º curso de Educación Secundaria Obligatoria), que en general son estudiantes de 14 años, aproximadamente. Por lo general, ICCS 2022 evalúa al alumnado del equivalente a 2.º de la ESO, siempre que la edad promedio del alumnado en dicho curso sea de 13,5 años o más. En los países en que la edad media de ese curso fuese inferior a 13,5 años, la población objetivo sería el alumnado que estuviera cursando el equivalente a 3.º de ESO. En cada centro de la muestra,

se seleccionan clases completas, y todo el alumnado de dichas clases es evaluado para el estudio de ICCS 2022. Evaluar este nivel educativo se adecúa a la práctica en otros estudios de la IEA que encuestan al alumnado de los primeros años de educación secundaria en diferentes áreas de aprendizaje.

La definición de la población objetivo del profesorado también es la misma que en los ciclos anteriores de ICCS. ICCS 2022 encuesta a todos los docentes que imparten clases con regularidad al alumnado del curso objetivo en cada centro seleccionado para la muestra. Se refiere al profesorado que imparte clase al grupo objetivo en las fechas de aplicación del estudio y que trabaje en el centro desde el inicio del curso escolar. En cada centro educativo seleccionado se eligen 15 miembros del profesorado aleatoriamente, y en los centros con menos de 20 docentes se les encuesta a todos. Al igual que en ediciones anteriores de ICCS, también existe una opción internacional para preguntar, a los docentes de materias relacionadas con la ciudadanía en el curso objetivo, preguntas adicionales sobre la enseñanza y el aprendizaje de la educación cívica.

Un aspecto importante y único de ICCS es la aplicación de módulos regionales adicionales. ICCS 2009 incluyó módulos regionales para países de Asia, Europa y Latinoamérica (Agrusti et al., 2018; Fraillon et al., 2012; Kerr et al., 2010, 2011; Schulz et al., 2011), mientras que ICCS 2016 ofreció cuestionarios regionales del estudiante para los participantes de Europa y Latinoamérica (Agrusti et al., 2018; Losito et al., 2018; Schulz et al., 2018a). ICCS 2022 incluye de nuevo módulos regionales para países de Europa y Latinoamérica, que se llevan a cabo para evaluar aspectos específicos de su zona relativos a la educación cívica y ciudadana. El contenido de los cuestionarios regionales se enfoca en temas que no están incluidos en la encuesta internacional y son de particular relevancia en los países de esa zona geográfica concreta.

En el estudio de ICCS 2022 se utilizan los siguientes instrumentos:

- *Prueba internacional del estudiante*, constituida por ítems que miden los conocimientos cívicos y la capacidad del alumnado para analizar y razonar. El test se aplica en papel o en ordenador mediante una plataforma informática.
- *Cuestionario internacional del estudiante*, que consta de ítems que miden las variables contextuales del alumnado, así como sus percepciones y su conducta. El test se aplica en papel o en ordenador mediante una plataforma informática.
- *Cuestionario regional del estudiante*, compuesto por ítems de relevancia para una determinada zona geográfica. Estos instrumentos solo se utilizarán en los países que participan en los módulos de Europa y Latinoamérica. El cuestionario se administra en papel o mediante la plataforma informática.
- *Cuestionario del profesorado*, dirigido a los docentes seleccionados que impartan cualquier asignatura en el curso objetivo. Recoge información acerca de las variables contextuales del profesorado y su percepción sobre factores relativos al contexto de la educación cívica y ciudadana en sus respectivos centros. Como en ciclos anteriores de ICCS, los centros nacionales participantes tienen la opción de ofrecer una versión en línea de este cuestionario.
- *Cuestionario del centro educativo*, dirigido a los responsables de la dirección de los centros educativos seleccionados, para recoger las características del centro y las variables contextuales del centro relativas a la participación cívica y ciudadana. Al igual que el cuestionario del profesorado, se puede rellenar en línea en los países que participan con esta opción de aplicación.

- *Encuesta de contexto nacional*, se completa en línea por personas expertas de los centros nacionales para recopilar información sobre la estructura de los sistemas educativos, el estado de la educación cívica y ciudadana en el currículo nacional y los cambios recientes. Los datos obtenidos en esta encuesta ayudan a complementar las fuentes de información publicadas acerca de cada país y sus sistemas educativos y a interpretar los resultados de los cuestionarios del alumnado, del centro educativo y del profesorado, aportando una descripción del contexto de la educación cívica y ciudadana en cada país.

1.8 Características y estructura del marco de evaluación de ICCS 2022

El marco de evaluación proporciona una base conceptual para la instrumentación internacional de ICCS 2022. Necesita identificar y definir los aspectos de contenido cognitivo y afectivo-conductual que deben considerarse como importantes resultados de aprendizaje en materia de educación cívica y ciudadana, así como los factores contextuales que configuran el contexto para que se produzca el aprendizaje cívico del alumnado. Cabe señalar que, en el contexto de este marco, el término “resultados del aprendizaje” se utiliza de manera amplia y no pretende limitar la educación cívica y ciudadana al aprendizaje en el centro educativo ni a ninguna perspectiva teórica específica. La forma en que el alumnado desarrolla los conocimientos cívicos y su comprensión, así como las disposiciones afectivo-conductuales hacia cuestiones cívicas y ciudadanas, depende potencialmente de muchos factores, incluidos los que van más allá del entorno de aprendizaje en los centros educativos (véase Amnå et al., 2009; Neundorf et al., 2016; Pancer, 2015; Pancer y Pratt, 1999; Wray-Lake, 2019).

El desarrollo del conocimiento y la comprensión de los jóvenes sobre contenidos y conceptos relacionados con cuestiones cívicas y ciudadanas es uno de los objetivos principales de esta área de aprendizaje en particular. La importancia de dicho conocimiento y su comprensión radica también en el hecho de que sustenta de una forma crucial la capacidad de los ciudadanos y ciudadanas para implicarse de una forma productiva en la sociedad. La medición transnacional de conocimientos cívicos y su comprensión ha sido clave para los estudios de la IEA relacionados con la educación cívica y ciudadana. Los datos resultantes han proporcionado información importante sobre el papel del conocimiento cognitivo. El [marco de conocimientos cívicos](#) (Capítulo 2) de ICCS 2022 describe aspectos de los conocimientos cívicos del alumnado respecto al contenido y los procesos cognitivos asociados que se miden con los ítems de la prueba del estudiante de ICCS 2022.

La educación cívica y ciudadana brinda oportunidades para la participación activa, promueve el desarrollo de actitudes hacia aspectos importantes de la vida cívica y desarrolla disposiciones en la población joven para contribuir positivamente a su sociedad. Los resultados de los estudios de la IEA que investigan esta área de aprendizaje han contribuido a reconocer que, a medida que el alumnado adquiere conocimientos cívicos y ciudadanos y los comprende, también es de crucial importancia investigar su actitud y disposición a participar en la sociedad. Por el contrario, también se debe destacar que a medida que esta población desarrolla intereses e inclinaciones hacia la participación en la sociedad, también aprende y comprende más profundamente aspectos clave relacionados con el civismo y la ciudadanía. El [marco de actitudes y participación ciudadana](#) (Capítulo 3) de ICCS 2022 describe los constructos afectivo-conductuales que se miden con ítems del cuestionario del estudiante incluidos en los instrumentos internacionales y regionales.

ICCS se ha basado en el modelo conceptual utilizado en CIVED 1999 durante su investigación sobre cómo se prepara a los jóvenes para sus roles como ciudadanos y ciudadanas a través de su enfoque en cómo el alumnado de forma individual está influenciado por diferentes “agentes de socialización” (Torney-Purta et al., 2001, p. 21). Si bien ICCS, como estudio de educación cívica y ciudadana, se centra en el papel de los centros educativos, también asume que el aprendizaje

sobre contenido cívico y ciudadano, así como el desarrollo de actitudes y disposiciones cívicas hacia la participación ciudadana, son producto de procesos que tienen lugar en diferentes entornos y no se limitan al aprendizaje escolar. Los jóvenes adquieren conocimientos, actitudes y disposiciones conductuales a través de interacciones con una amplia gama de actores potencialmente significativos y las diversas comunidades con las que están o se sienten asociados. En el [marco contextual](#) (Capítulo 4) de ICCS 2022 se describen las variables que contextualizan los resultados de aprendizaje cognitivo y afectivo-conductual relacionados con el civismo y que se miden mediante los cuestionarios del alumnado, del profesorado y de los centros educativos así como con la encuesta de los contextos nacionales.

En comparación con los marcos conceptuales de ICCS 2009 y 2016, un cambio importante aplicado en el marco de evaluación de ICCS 2022 es que el marco cívico y ciudadano anterior (que describe tanto el contenido cognitivo como el afectivo-conductual) ahora se presenta en dos marcos separados, el marco de conocimientos cívicos y el marco de actitudes y participación ciudadana. Se ha aplicado así para simplificar la estructura del marco de evaluación y hacerlo más coherente internamente. Es importante señalar que estos cambios en la estructura no afectan a la posibilidad de comparar el contenido y el alcance de ICCS 2022 con los ciclos anteriores. El marco de actitudes y participación ciudadana incluye además una subestructura que abarca elementos similares a los dominios de contenido en el marco de conocimientos cívicos, de modo que la nueva estructura del marco sigue permitiendo investigar las conexiones de los conocimientos cívicos con las actitudes y la participación.

La nueva estructura mantiene un alto grado de coherencia entre los ciclos, refleja los resultados de investigaciones contemporáneas sobre educación cívica y ciudadana entre alumnado de secundaria, está diseñada para afrontar las necesidades e intereses de los países participantes, limita el alcance del marco a aspectos que pueden medirse adecuadamente, abarca características relevantes que describen la amplitud de contextos y resultados de la educación cívica y ciudadana, y tiene en cuenta una amplia gama de contextos diversos para esta área de aprendizaje en los países participantes.

El marco de evaluación de ICCS 2022 consta de cuatro partes que siguen a esta introducción: el marco de conocimientos cívicos (que describe los aspectos que se abordarán al medir los conocimientos cívicos y la comprensión del alumnado), el marco de actitudes cívicas y participación ciudadana (que describe los constructos afectivos-conductuales que se medirán), el marco contextual (que describe los factores contextuales relevantes medidos a través de los cuestionarios del alumnado, del profesorado, de los centros educativos y de la encuesta de contexto nacional, necesarios para comprender los resultados del aprendizaje cognitivo y afectivo-conductual), y en el Capítulo 5, el diseño [de la evaluación](#), que describe la cobertura de los dominios del marco, los diferentes tipos de ítems, el diseño de la evaluación, las características de medición de las preguntas interactivas utilizadas en la opción internacional de aplicación por ordenador y los índices cognitivos, afectivo-conductuales y contextuales esperados. El marco también incluye apéndices con información sobre el personal y las instituciones implicadas en ICCS 2022, términos clave relacionados con el marco de conocimientos cívicos, información sobre los niveles descritos de conocimientos cívicos y ejemplos de ítems de la muestra de ICCS 2022.

2. MARCO DE CONOCIMIENTOS CÍVICOS

2.1 Alcance y estructura del marco

La prueba de ICCS sobre conocimientos cívicos y su comprensión es un componente central de este estudio. Para responder a las preguntas del test que evalúan los conocimientos y la comprensión del alumnado sobre cuestiones cívicas, el alumnado debe aplicar distintos procesos cognitivos al contenido relacionado con el civismo y la ciudadanía. En el contexto de ICCS, el conocimiento cívico ha evolucionado como el término utilizado para referirse al logro estudiantil demostrable basado en la aplicación de los procesos cognitivos al contenido medido en la prueba de ICCS. En ICCS, el término de conocimientos cívicos abarca los logros del alumnado más allá de su capacidad de recordar información e incluye la capacidad del alumnado para razonar y aplicar sus conocimientos.

En ICCS 2022, el contenido que fundamenta la medición de los conocimientos cívicos del alumnado, al igual que en ciclos anteriores, está organizado de acuerdo con cuatro dominios de contenido distintos. Para respaldar aún más una representación completa de los aspectos cognitivos que sustentan las expresiones de los conocimientos cívicos del alumnado, el marco de evaluación de ICCS 2022 distingue entre dos dominios cognitivos que describen los tipos de procesos cognitivos aplicados por el alumnado al responder a las preguntas de la prueba.

2.2 Dominios de contenido

Los dominios de contenido describen áreas relacionadas con la educación cívica y ciudadana sobre las cuales las personas pueden haber desarrollado unos conocimientos y comprensión. Cada dominio de contenido se divide en subdominios, y cada subdominio está relacionado con una serie de aspectos que pueden superponerse.

El marco de conocimientos cívicos de ICCS utiliza con frecuencia un conjunto de términos clave que están relacionados con todos los dominios de contenido o específicamente con dominios de contenido concretos. Si bien se reconoce que muchos de ellos son objeto de disputas en curso (véase, por ejemplo, Koyama, 2017; Haste, 2010), las definiciones de los términos clave (tanto generales como específicos del dominio) se han desarrollado para apoyar una comprensión coherente del contenido del marco en la gran variedad de países participantes e interesados en ICCS (véase el Apéndice B para obtener un listado de los términos clave relevantes).

Los cuatro dominios de contenido son:

- I. Instituciones y sistemas cívicos
- II. Principios cívicos
- III. Participación ciudadana
- IV. Roles e identidades cívicas

El primer dominio de contenido, *instituciones y sistemas cívicos*, se relaciona con los mecanismos, sistemas y organizaciones que sustentan las sociedades. El segundo dominio, *principios cívicos*, se ocupa de los fundamentos éticos y cívicos compartidos por las sociedades. *Participación ciudadana* se refiere a la naturaleza de los procesos y prácticas que definen y median la participación de la ciudadanía en sus comunidades. ICCS reconoce la relevancia del ciudadano o de la ciudadanía individual a través del cuarto dominio de contenido, *roles e identidades cívicas*. Este dominio se refiere a los roles cívicos formales o informales, a la ciudadanía y a la percepción personal de los individuos como agentes de acción cívica con conexiones en múltiples comunidades. Juntos, estos

cuatro dominios describen el contenido cívico y ciudadano que se evaluará con la prueba de conocimientos cívicos de ICCS 2022.

Es importante destacar que los dominios de contenido en ICCS no presuponen una estructura analítica. En ciclos anteriores de ICCS, los conocimientos cívicos se midieron como una sola dimensión (Schulz et al., 2010, 2018). La presentación del contenido en cuatro dominios tiene como objetivo principal organizar el contenido temáticamente de manera que sea coherente con los currículos en materia de educación cívica y ciudadana, reforzar la validez del contenido de los instrumentos y hacer que el contenido del marco sea accesible para quien lo lea. Teniendo este concepto en mente, las diferencias temáticas entre los cuatro dominios de contenido pueden proporcionar un marco analítico para análisis secundarios adicionales de los conocimientos cívicos del alumnado y también se analizarán con los datos del estudio principal de ICCS 2022.

Los cuatro dominios de contenido se definieron originalmente en el marco de evaluación de ICCS 2009 (Schulz et al., 2008) y se mantuvieron con modificaciones menores en ICCS 2016 (Schulz et al., 2016). En ICCS 2022 se mantuvieron en esencia todos los dominios de contenido, pero con algunas modificaciones. Mientras que en los primeros dos ciclos los aspectos relacionados con los roles de los individuos como miembros de la ciudadanía se describieron como parte del primer dominio de contenido (anteriormente llamado *sociedad y sistemas cívicos*), ahora se incorporan al cuarto dominio de contenido (ahora denominado *roles e identidades cívicas*). El dominio de contenido *instituciones y sistemas cívicos* ahora incluye *sistemas económicos* como un subdominio adicional. En el dominio de contenido *principios cívicos*, el subdominio *sentido de comunidad* se ha sustituido por el dominio de contenido *solidaridad*, y se ha añadido *sostenibilidad* como subdominio adicional. En comparación con los marcos de ICCS 2009 e ICCS 2016, este marco también incluye referencias más explícitas al contenido asociado con la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible. Es importante señalar que, si bien en ICCS 2022 se introdujeron cambios estructurales, se siguen incluyendo todos los aspectos de los conocimientos cívicos presentes en los marcos de evaluación anteriores.

2.2.1 Instituciones y sistemas cívicos

El dominio de contenido *instituciones y sistemas cívicos* se centra en los mecanismos, formales e informales, y en las instituciones que sustentan el funcionamiento de las sociedades. Los tres subdominios de las instituciones y sistemas cívicos son:

- I. Instituciones estatales
- II. Sistemas económicos
- III. Sociedad civil

Instituciones estatales

El subdominio *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 los siguientes:

- Legislaturas/parlamentos
- Gobiernos

- Órganos de gobierno supranacionales/intergubernamentales
- Poder judicial
- Organismos de aplicación de las leyes
- Fuerzas de defensa nacional
- Proveedores de servicios públicos
- Juntas electorales

Sistemas económicos

El subdominio *sistemas económicos* se centra en las instituciones, los actores económicos, las estructuras, los mecanismos y las relaciones que son relevantes para la economía.

Los aspectos de este subdominio son los siguientes:

- Estructuras, mecanismos y condiciones económicas
- Grupos de interés económico (p. ej., cámaras de comercio)
- Empresas/corporaciones
- Instituciones financieras (nacionales y supranacionales)
- Aranceles y relaciones comerciales entre países
- Impuestos

Sociedad civil

El subdominio *sociedad civil* se centra en aquellas instituciones que pueden mediar en el contacto de la ciudadanía con sus instituciones estatales y les permiten ejercer activamente muchas de sus funciones en sus sociedades.

Los aspectos de este subdominio son los siguientes:

- Sindicatos
- Partidos políticos
- Organizaciones no gubernamentales (ONG)
- Grupos reivindicativos (por ejemplo, de presión, lobbies, campaña, grupos de interés especial)
- Medios de comunicación tradicionales (por ejemplo, periódicos, televisión y radio)
- Nuevos medios de comunicación (por ejemplo, foros web, blogs, Twitter, Instagram, Facebook y podcasts)

- Instituciones religiosas
- Centros educativos
- Organizaciones culturales

2.2.2 Principios cívicos

El dominio de contenido *principios cívicos* se centra en los fundamentos éticos compartidos en las sociedades civiles. El marco considera el apoyo, la protección y el fomento de estos principios como responsabilidades cívicas y como motivaciones frecuentes para la participación ciudadana de las personas individualmente o en grupo. El dominio consta de cinco subdominios:

- I. Equidad
- II. Libertad
- III. Estado de derecho
- IV. Sostenibilidad
- V. Solidaridad

Equidad

El subdominio *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 nacen libres e iguales en dignidad y derechos" (Naciones Unidas, 1948).

Los aspectos de este subdominio son los siguientes:

- Igualdad de oportunidades
- Igualdad de derechos
- Desigualdades dentro y entre sociedades

Libertad

El subdominio *libertad* se centra en el concepto de que todas las personas tienen derecho a libertades fundamentales 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. Sin embargo, hay situaciones en las que puede ser necesario restringir ciertas libertades cuando entran en conflicto con otras (p. ej., para evitar la incitación al odio hacia los demás) o cuando esto es necesario para preservar la seguridad de la sociedad en su conjunto (p. ej., en emergencias nacionales como la pandemia de la COVID-19).

Los aspectos de este subdominio son los siguientes:

- Libertad de opinión y de expresión
- Libertad de circulación y de residencia

- Libertad de pensamiento, de conciencia y de religión
- Libertad de reunión pacífica y de asociación
- Derecho a vivir sin miedo
- Derecho a vivir con las necesidades básicas cubiertas

Estado de derecho

El subdominio *Estado de derecho* se relaciona con el principio de gobernanza de que todas las personas, instituciones y entidades (públicas o privadas, incluido el propio Estado) están sujetas y deben rendir cuentas ante las leyes, que se promulgan públicamente, se redactan de manera independiente, se aplican por igual y son coherentes con las normas y estándares internacionales que protegen los derechos humanos. Además, requiere establecer “medidas para asegurar el cumplimiento de los principios de supremacía de la ley, igualdad ante la ley, responsabilidad ante la ley, equidad en la aplicación de la ley, separación de poderes, participación en la toma de decisiones, seguridad jurídica, evitar la arbitrariedad, y transparencia procesal y legal” (Naciones Unidas 1948, 2004).

Los aspectos de este subdominio son los siguientes:

- Reconocimiento del Estado de derecho
- Igualdad ante la ley independientemente de sus antecedentes y características personales (tales como género, raza, religión, autoridad o condición social)
- Equidad en la aplicación de la ley
- Separación de poderes
- Mecanismos e instituciones para impugnar las leyes existentes
- Participación en la toma de decisiones
- Seguridad jurídica
- Transparencia jurídica y procesal

Sostenibilidad

El subdominio *sostenibilidad* se relaciona con el principio de que el progreso humano satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades (véase Schulz et al., 2016; Naciones Unidas, 1987). El principio de sostenibilidad exige acciones tanto colectivas como individuales para hacer más sostenible el progreso humano.

Los aspectos de este subdominio son los siguientes:

- *Sostenibilidad medioambiental* como un “estado en el que pueden satisfacerse las demandas impuestas al mundo natural sin afectar negativamente en el mundo natural o reducir su capacidad para permitir la vida humana” (Schulz et al., 2016, p. 18).
- *Sostenibilidad social* como un estado en el que las prácticas, los procesos y los sistemas sociales actuales suponen un apoyo a la capacidad de las generaciones futuras de tener el mismo o un mayor acceso a los recursos sociales que la generación actual para asegurar la supervivencia humana y promover el bienestar de todos los seres humanos.

- *Sostenibilidad económica* como un estado en el que una economía puede soportar un nivel definido de producción económica de forma indefinida a través del consumo y la producción responsable para que pueda satisfacer las demandas futuras de una manera sostenible.²

Solidaridad

El subdominio *solidaridad* refleja la noción de que las personas o los grupos se muestran apoyo mutuo. La solidaridad es una expresión de cohesión social basada en la interdependencia que tienen las personas entre sí y es un principio cívico que está relacionado con su sentido de pertenencia y conexión dentro de las sociedades.³ Las expresiones de solidaridad entre los miembros y grupos de la sociedad tienden a variar considerablemente en los diferentes contextos nacionales (por ejemplo, en términos de apoyo prestado a las personas necesitadas). La noción de solidaridad transnacional también es importante en este contexto y se relaciona con el grado en que los miembros de una sociedad nacional desarrollan el reconocimiento de apoyo a las personas de otros países (véase, por ejemplo, Domerath, 2012). Es importante señalar que también existen formas negativas de solidaridad, como, por ejemplo, cuando la solidaridad se promueve solo dentro de determinados grupos de la población a expensas de los demás.

Los aspectos de este subdominio son los siguientes:

- Bienestar social
- Caridad
- Ayuda o apoyo mutuo
- Ayuda o apoyo transnacional

2.2.3 Participación ciudadana

El dominio del contenido *participación ciudadana* se refiere a la manifestación de las acciones realizadas por los miembros en su comunidad. La participación ciudadana puede operar en cualquier nivel de la comunidad y en cualquier contexto comunitario (incluido el centro educativo como contexto próximo para el grupo de edad objeto del estudio). El nivel de participación puede ir desde una conciencia que se manifieste a través de un compromiso hasta el hecho de ejercer una influencia. Los tres subdominios de *participación ciudadana* son:

- I. Toma de decisiones
- II. Influencias
- III. Participación en la comunidad

2 En ICCS, principalmente debido al hecho de que se centra en el alumnado de 8.º grado (2.º de la ESO en España), la sostenibilidad económica se trata con menos detalle que la sostenibilidad ambiental y la sostenibilidad social.

3 Durkheim (1969) distinguió entre la solidaridad mecánica, basada en vínculos estructurales como la pertenencia a un grupo o la dependencia mutua, y la solidaridad orgánica, que refleja una forma más individualista de solidaridad relacionada con la identificación con un colectivo mayor y más diverso, así como puntos de vista empáticos de los demás en sociedad (véase también Honneth, 1996; Thijssen, 2012).

Toma de decisiones

El subdominio *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 de la persona, o bien a un grupo dentro de dicha comunidad. Los aspectos de este subdominio son los siguientes:

- Participar en la gobernanza de las organizaciones
- Votar

Influencias

El subdominio *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 de la persona. Los aspectos de este subdominio son los siguientes:

- Participación en debates públicos (incluida la participación a través de las redes sociales)
- Participación en manifestaciones de apoyo o protestas públicas (incluida la participación “virtual” mediante el uso de, por ejemplo, peticiones en línea)
- Participación en el desarrollo de la política
- Desarrollo de propuestas de acción o apoyo
- Adquisición selectiva de productos en función de creencias éticas sobre la forma en que han sido producidos (consumo ético/consumismo ético)
- Corrupción

Participación en la comunidad

El subdominio *participación en la comunidad* se centra en la participación, prestando especial atención a una mejora en las relaciones de la persona con una comunidad, para beneficio de esta. Los aspectos de este subdominio son los siguientes:

- Voluntariado
- Participación en organizaciones religiosas, culturales y deportivas (incluidas las comunidades virtuales/en línea)
- Mantenerse informado (a través de los medios de comunicación tradicionales, las redes sociales, internet o comunicación interpersonal)

2.2.4 Roles e identidades cívicas

El dominio de contenido *roles e identidades cívicas* se refiere al conocimiento y la comprensión de los roles e identidades cívicas de la persona, y sus percepciones sobre estos roles e identidades. Los roles e identidades cívicas incluyen aquellas que están relacionadas con los conceptos de nación, origen étnico y herencia cultural. ICCS da por sentado que las personas influyen y son influenciadas por las relaciones que mantienen con sus familiares, amigos y comunidades cívicas. Por tanto, la identidad cívica de cada individuo depende expresamente de una serie de interrelaciones cívicas

y personales. Este marco sostiene y asume la posibilidad de que las personas tengan múltiples identidades articuladas, y no una única identidad cívica. Las comunidades cívicas incluyen puntos de referencia en muchos niveles, desde la familia y la comunidad local hasta las regiones geográficas o la comunidad mundial. Además, las comunidades pueden basarse en temas específicos (como deportes o intereses comunes) o incluso formarse mediante el uso de tecnologías digitales.

El dominio de contenido *roles e identidades cívicas* incluye tres subdominios:

- I. Ciudadanía
- II. Autoimagen cívica
- III. Conexión cívica

Ciudadanía

El subdominio *ciudadanía* se refiere al conocimiento y comprensión del alumnado sobre los aspectos formales e informales de las relaciones cívicas entre los individuos y su sociedad.

Los aspectos de este subdominio son los siguientes:

- El papel de la ciudadanía dentro de su sociedad civil
- Las responsabilidades de la ciudadanía en la sociedad civil
- Oportunidades de la ciudadanía para participar en la sociedad civil (p. ej., derecho al voto)

Autoimagen cívica

El subdominio *autoimagen cívica* se refiere a la comprensión del alumnado sobre las diferentes experiencias que pueden tener según el lugar que ocupan dentro y entre diferentes comunidades cívicas. La autoimagen cívica se centra en el propio conocimiento y comprensión de los valores cívicos y ciudadanos, su gestión, y la medida en que estos valores pueden estar en armonía o en conflicto cuando las personas se relacionan en sus comunidades cívicas. Las comunidades cívicas abarcan desde grupos locales hasta la comunidad mundial, y también pueden consistir en comunidades virtuales (p. ej., definidas por aquellas que cuentan con soporte digital).

Los aspectos de este subdominio son los siguientes:

- Identidad de ciudadanía mundial
- Identidad supranacional
- Identidad nacional
- Identidad cultural
- Identidad étnica
- Identidad de género
- Identidad religiosa
- Identificarse con las comunidades (locales, según intereses comunes, virtuales)

Conexión cívica

El subdominio *conexión cívica* se refiere a la sensación que tiene el alumnado de mantener una conexión con las diferentes comunidades cívicas. También se refiere a la identificación de las comunidades con las que los individuos pueden sentirse conectados, que pueden variar sustancialmente e incluir comunidades tanto globales como virtuales (por ejemplo, definidas digitalmente).

La conexión cívica también incluye el reconocimiento y la comprensión del alumnado respecto a la definición y el rol de la tolerancia hacia la diversidad (de ideas y acciones cívicas) dentro de su comunidad y entre comunidades, así como su capacidad de reconocer y comprender los efectos que producen diferentes valores cívicos y ciudadanos, y los sistemas de creencias de las distintas comunidades, en los miembros de dichas comunidades.

Los aspectos de este subdominio son los siguientes:

- Aceptación, respeto y apreciación de la diferencia (a veces también denominado tolerancia)
- Conciencia global
- Sentido de comunidad
- Cohesión social

2.3 Dominios cognitivos

Cada uno de los cuatro dominios de contenido abarca diferentes tipos de conocimiento relacionados con cuestiones cívicas y ciudadanas (fáctico, procedimental, conceptual y metacognitivo). El marco de conocimientos cívicos valora el grado en el que el alumnado desarrolla la capacidad de procesar el contenido de los cuatro dominios y llegar a conclusiones que van más allá de cualquier conocimiento individual. Aquí se incluyen los procesos involucrados en la comprensión de conjuntos complejos de factores que influyen en las acciones cívicas y la planificación y evaluación de soluciones y resultados estratégicos. El contenido de los conocimientos cívicos conceptualizado en ICCS no se limita a las aplicaciones directas del conocimiento que llegan a conclusiones sobre situaciones concretas. También incluye la selección y asimilación de conocimientos, así como la comprensión de múltiples conceptos, de modo que se puedan llegar a conclusiones sobre situaciones complejas, multifacéticas, desconocidas y abstractas. Para capturar estas características distintivas del conocimiento cognitivo, ICCS 2022 distingue entre recordar o recuperar información o procesar contenido desde el punto de vista de la comprensión a partir de la aplicación de un razonamiento ante nuevas situaciones⁴.

Para responder correctamente a la prueba de conocimientos cívicos de ICCS 2022, el alumnado tiene que conocer el contenido cívico y ciudadano que se evalúa. También debe ser capaz de aplicar un proceso cognitivo más complejo a sus conocimientos cívicos y ciudadanos, así como de relacionar sus conocimientos y su forma de entenderlos con la acción cívica del mundo real. En consecuencia, se observan dos dominios cognitivos distintos: el primero, *Conocimiento*, describe los contenidos cívicos y ciudadanos que los estudiantes deben conocer (demostrar que conocen). El segundo dominio, *Razonamiento y aplicación*, detalla los procesos cognitivos que el alumnado requiere para llegar a conclusiones y

⁴ Esta clasificación es una versión simplificada de la jerarquía de procesos cognitivos articulada por Anderson y Krathwohl (2001). La simplificación pretende reflejar lo que es apropiado para el alumnado en el nivel escolar objetivo y lo que es más relevante para estudiar su conocimiento sobre temas cívicos y ciudadanos.

trasladar sus conocimientos a acciones cívicas. Definiciones similares de dominios cognitivos pueden encontrarse en los marcos de matemáticas y ciencias para TIMSS (véase Mullis y Martin, 2013, 2017).

2.3.1 Conocimiento

El dominio cognitivo *Conocimiento* se refiere a la información cívica y ciudadana aprendida que el alumnado utiliza cuando se implica en tareas cognitivas más complejas que le ayudan a dar sentido a su mundo cívico. Se espera que el alumnado recuerde o reconozca definiciones, descripciones y características básicas de conceptos y contenidos cívicos y ciudadanos, y que lo demuestre con ejemplos. Dado que ICCS es un estudio internacional, los conceptos concretos y abstractos que debe conocer el alumnado en la evaluación cognitiva son aquellos que pueden aplicarse a todas las sociedades en general.

El dominio cognitivo *Conocimiento* se relaciona con los siguientes procesos cognitivos:

- *Definir*: el alumnado es capaz de identificar afirmaciones que definen directamente conceptos y contenidos de educación cívica y ciudadana.
- *Describir*: el alumnado es capaz de identificar afirmaciones que describen directamente las características clave de los conceptos y contenidos de educación cívica y ciudadana.
- *Mostrar con ejemplos*: el alumnado es capaz de identificar ejemplos que apoyan o aclaran afirmaciones sobre conceptos y contenidos de educación cívica y ciudadana.

2.3.2 Razonamiento y aplicación

El dominio cognitivo *Razonamiento y aplicación* se refiere a las formas en que el alumnado usa la información cívica y ciudadana para llegar a conclusiones más amplias que los contenidos de un único concepto y a utilizarlas en contextos del mundo real. *El dominio Razonamiento y aplicación* incluye, por ejemplo: el uso del conocimiento para llegar a conclusiones sobre situaciones familiares concretas; la selección y asimilación de conocimientos y comprensión de múltiples conceptos; la evaluación de las líneas de actuación propuestas; proporcionar recomendaciones para soluciones o líneas de actuación.

El dominio cognitivo *Razonamiento y aplicación* se relaciona con los siguientes procesos cognitivos:

- *Interpretar información*: el alumnado es capaz de identificar afirmaciones sobre información presentada de forma textual, gráfica o en tabla que den sentido a dicha información dentro de un concepto cívico y ciudadano.
- *Relacionar*: el alumnado es capaz de utilizar los aspectos clave que definen un concepto cívico y ciudadano para explicar o reconocer cómo un ejemplo ilustra un concepto.
- *Justificar*: el alumnado es capaz de 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.
- *Integrar*: el alumnado es capaz de buscar conexiones entre distintos conceptos en temas y dominios de contenido cívico y ciudadano.
- *Generalizar*: el alumnado es capaz de identificar principios conceptuales cívicos y ciudadanos manifestados como ejemplos específicos, y explicar cómo pueden aplicarse en otros contextos cívicos y ciudadanos.

- *Evaluar*: el alumnado es capaz de emitir juicios sobre las ventajas y desventajas de otros puntos de vista o enfoques sobre conceptos y acciones cívicas y ciudadanas.
- *Sugerir soluciones*: el alumnado es capaz de identificar 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.
- *Predecir*: el alumnado es capaz de identificar los resultados probables de determinadas estrategias o acciones de políticas cívicas y ciudadanas.

3. MARCO DE ACTITUDES Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA

3.1 Alcance y estructura del marco

Al igual que en estudios previos de la IEA sobre educación cívica y ciudadana, ICCS pone gran énfasis en la medición de aspectos afectivos-conductuales mediante los ítems del cuestionario del estudiante. Estas mediciones se consideran resultados de aprendizaje igual de importantes y con una posición similar en el proceso de desarrollo, análisis y presentación de informes que las mediciones cognitivas de los conocimientos cívicos del alumnado. Las actitudes, percepciones y comportamientos del alumnado en relación con cuestiones cívicas y ciudadanas se organizan de acuerdo con dos áreas afectivo-conductuales que se detallan en las siguientes secciones:

Área afectivo-conductual 1: *Actitudes* (p. ej., juicios en relación con ideas, personas, objetos, actos o situaciones)

Área afectivo-conductual 2: *Participación* (p. ej., interés y expectativas de participación ciudadana a través de la acción cívica y la implicación política futura)

Los aspectos relacionados con estos dominios se miden en los cuestionarios del estudiante internacionales o regionales de ICCS 2022 utilizando ítems que no requieren respuestas correctas o incorrectas (generalmente con formato de escala tipo Likert), indicando, por ejemplo, el grado en el que el estudiante está de acuerdo o en desacuerdo con una determinada afirmación. Si bien la mayoría de los constructos o aspectos se miden como parte integral del cuestionario internacional del alumnado, otros se incluyen como opciones internacionales o en los cuestionarios regionales del alumnado para Europa y Latinoamérica. Cabe señalar que, la inclusión de temas en los instrumentos regionales se determinó según los intereses específicos de la región expresados por los países en cada zona geográfica y no significa que en otros países no tengan importancia.

3.2 Actitudes

El área afectivo-conductual *Actitudes* se refiere a juicios o valoraciones, acerca de ideas, personas, objetos, hechos, situaciones y/o relaciones. Es posible que el alumnado tenga actitudes contradictorias al mismo tiempo. *Actitudes* abarca las percepciones sobre aspectos específicos y que pueden cambiar con el tiempo, así como aquellas que reflejan creencias (valores)⁵ más amplias y fundamentales (o profundamente arraigadas) que tienden a ser constantes durante largos periodos de tiempo. *Actitudes* incluye las actitudes hacia los principios cívicos, las percepciones sobre cuestiones cívicas e instituciones, y las percepciones de los roles e identidades cívicas.

Los constructos y mediciones que reflejan las actitudes del alumnado se describen en relación con las siguientes subáreas, que abarcan aspectos similares en tres de los cuatro dominios de contenido en el [marco de conocimientos cívicos](#) en el Capítulo 2 (*principios cívicos, instituciones y sistemas cívicos, y roles e identidades cívicas*):

- *Actitudes hacia los principios cívicos*: los ejemplos incluyen actitudes hacia la igualdad de género, hacia la diversidad y hacia el desarrollo sostenible.

5 ICCS 2009 distinguió “creencias de valor” de “actitudes”, pero desde ICCS 2016 el área afectivo-conductual de actitudes engloba ambos tipos de creencias. Este cambio se aplicó para poner fin a las preocupaciones sobre la posibilidad de distinguir claramente las creencias más duraderas y profundamente arraigadas de aquellas que se enfocan más en temas específicos y particularmente temporales en un estudio de personas adolescentes en este grupo de edad relativamente joven.

- *Actitudes hacia las cuestiones cívicas e instituciones:* los ejemplos incluyen la confianza en las instituciones y las percepciones de amenazas al futuro del mundo.
- *Actitudes hacia los roles cívicos e identidades:* los ejemplos incluyen percepciones sobre el buen comportamiento ciudadano, identidad europea y expectativas sobre el futuro individual.

3.2.1 Actitudes hacia los principios cívicos

Los siguientes constructos, que reflejan las actitudes del alumnado hacia los principios cívicos, se miden como parte del cuestionario internacional del alumnado y del cuestionario europeo o latinoamericano en ICCS 2022:

- Percepción del alumnado sobre las amenazas a la democracia (cuestionario internacional del alumnado)
- Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género (cuestionario internacional del alumnado)
- Actitudes del alumnado hacia la igualdad de derechos para inmigrantes y no inmigrantes (cuestionario internacional del alumnado)
- Actitudes del alumnado hacia la sostenibilidad ambiental (cuestionario internacional del alumnado)
- Actitudes del alumnado hacia la igualdad de derechos para todos los grupos étnicos en la sociedad (cuestionario internacional del alumnado, opcional)
- Percepción del alumnado sobre la discriminación (cuestionarios del alumnado europeo y latinoamericano)
- Actitudes del alumnado hacia la libertad de movimiento de la ciudadanía europea dentro de Europa (cuestionario europeo del estudiante)
- Actitudes del alumnado hacia las prácticas corruptas (cuestionario del estudiante latinoamericano)
- Actitudes del alumnado hacia la desobediencia a la ley (cuestionario del estudiante latinoamericano)
- Actitudes del alumnado hacia la homosexualidad (cuestionario del estudiante latinoamericano)

Percepción del alumnado sobre las amenazas a la democracia: en el estudio CIVED de la IEA en 1999, se pedía al alumnado que opinara sobre una serie de características de la sociedad, calificándolas como “buenas o malas para la democracia” (véase Torney-Purta et al., 2001). ICCS 2009 utilizó un conjunto de nueve elementos que comprobaban en qué medida el alumnado estaba de acuerdo en cómo debería ser la sociedad, utilizando elementos adaptados de un subconjunto incluido en CIVED. La mayoría de estos ítems fueron aceptados por una gran mayoría de personas encuestadas en todos los países participantes (Schulz et al., 2010). En ICCS 2016, las actitudes del alumnado hacia los valores democráticos se evaluaron utilizando un formato diferente que requería que el alumnado calificara una serie de posibles características de la sociedad como “buenas”, “malas” o

“ni buenas ni malas” para la democracia, y los resultados presentaron variaciones considerables entre países (Schulz et al., 2018b). En ICCS 2022, se pregunta al alumnado sobre sus percepciones sobre hasta qué punto diferentes situaciones en la sociedad serían malas para la democracia.

Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género: la recopilación de datos sobre las actitudes hacia los derechos de las mujeres formaba parte de los estudios sobre educación cívica de la IEA en 1971 y 1999 (Torney et al., 1975; Torney-Purta et al., 2001). ICCS 2009 midió el respaldo a la igualdad de género y demostró que una gran mayoría de las personas encuestadas estaba de acuerdo con las afirmaciones positivas, y en desacuerdo con las negativas, sobre la igualdad de género (Schulz et al., 2010). El apoyo a la igualdad de género se asoció con las características del alumnado, y las alumnas expresaron más apoyo a la igualdad de género que los alumnos (Sandoval et al., 2018). Los resultados de ICCS 2016, donde se utilizó el mismo conjunto de elementos que en el ciclo anterior, mostraron un mayor respaldo a la igualdad de género en algunos países, así como diferencias persistentes entre los países participantes (Schulz et al., 2018; Schulz y Ainley, 2018). ICCS 2022 evalúa las actitudes del alumnado hacia la igualdad de género con un conjunto de elementos ligeramente modificado. Si bien estos estudios han considerado tradicionalmente la igualdad de género entre mujeres y hombres, las conceptualizaciones de género han evolucionado más allá de esta visión binaria del género. En consecuencia, esperamos que una conceptualización más amplia del género, que reconozca la autodeterminación del género, incluidas las conceptualizaciones no binarias, permita la medición de las actitudes del alumnado hacia la identidad de género en ciclos futuros de ICCS.

Actitudes del alumnado hacia los derechos de los inmigrantes: la evaluación de las creencias sobre los derechos de los inmigrantes ha sido foco de investigación en los últimos años (Heath y Richards, 2016; Masso, 2009; Paas y Halapuu, 2012; Rustenbach, 2010). Utilizando conjuntos de ítems similares a los de CIVED 1999 (Torney-Purta et al., 2001), ICCS 2009 midió la actitud hacia los derechos de los inmigrantes y encontró que la mayoría del alumnado de los primeros cursos de secundaria tendía a estar abrumadoramente a favor de la igualdad de derechos para los inmigrantes (Schulz et al., 2010). Sin embargo, el apoyo se asoció con las características del alumnado, aunque las chicas y el alumnado inmigrante presentaban actitudes más positivas (Munck et al., 2018; Sandoval et al., 2018; Schulz et al., 2010). Basado en el mismo conjunto de ítems en el cuestionario regional para Europa, ICCS 2016 presentó niveles similares de apoyo al primer ciclo de ICCS (Losito et al., 2018). Dada la creciente importancia de la inmigración también en muchos países no europeos (p. ej., como consecuencia de las recientes crisis de refugiados en Latinoamérica), ICCS 2022 mide estas actitudes como parte del cuestionario internacional del alumnado.

Actitudes del alumnado hacia la igualdad de derechos para todos los grupos étnicos en la sociedad: este constructo refleja las creencias del alumnado sobre la igualdad de derechos para todos los grupos étnicos en un país. Utilizando ítems similares a los de CIVED 1999 (Torney-Purta et al., 2001), ICCS 2009 midió este constructo con afirmaciones que reflejaban actitudes hacia la igualdad de derechos para todos los grupos étnicos, y los resultados mostraron niveles típicamente altos de aceptación, así como variaciones dentro de cada país y entre países (Sandoval et al., 2018; Schulz et al., 2010). ICCS 2016 usó el mismo conjunto de ítems para medir este constructo y encontró que el apoyo a la igualdad de derechos había aumentado significativamente en la mayoría de los países que habían participado en los primeros dos ciclos de este estudio (Schulz et al., 2018b; Schulz, 2018; Schulz y Ainley, 2018). ICCS 2022 continúa evaluando las actitudes de la población joven hacia la igualdad de derechos para todos los grupos étnicos/raciales de la sociedad con una pregunta opcional en el cuestionario internacional de estudiantes.

Percepción del alumnado sobre la discriminación: la discriminación basada en características personales o de grupo se percibe como un problema persistente en muchas sociedades. En contextos europeos, las encuestas de población adulta han mostrado percepciones de niveles bastante altos de discriminación, especialmente con el origen étnico (Comisión Europea, 2012a). Sin embargo, existen pruebas de que las personas de países europeos con leyes

antidiscriminatorias más efectivas tienden a tener más conocimientos sobre los derechos relacionados con la discriminación (Ziller, 2014). Las encuestas de opinión entre personas adultas también destacaron que en los países de Latinoamérica existen altos niveles de discriminación percibida con respecto a las personas pobres, miembros de comunidades indígenas y afrodescendientes (Chong y Ñopo, 2007; Ñopo et al., 2010), y las percepciones de discriminación se asociaron con antecedentes individuales (el color de piel y la etnia), así como con factores contextuales (Canache et al., 2014). Los cuestionarios europeos y latinoamericanos de ICCS 2022 incluyen conjuntos de ítems que miden el grado en que el alumnado percibe a determinados grupos sociales como discriminados en su país.

Actitudes del alumnado hacia la libertad de movimiento de la ciudadanía europea dentro de la Unión Europea: la libertad de movimiento de la ciudadanía europea entre los países miembros de la UE fue una parte esencial de la Estrategia de Lisboa (Consejo Europeo, 2000).⁶ Existen pruebas de que la movilidad transfronteriza conduce a una mayor identificación con Europa, actitudes positivas y visiones específicas hacia la UE, todo lo cual también contribuye a un mayor compromiso relacionado con la UE (Mazzoni et al., 2017) a pesar de que siguen existiendo desafíos sobre el control del movimiento de todas las personas (Carrera, 2005). El cuestionario del estudiante europeo en ICCS 2009 midió las percepciones del alumnado sobre la libertad de circulación utilizando afirmaciones positivas y negativas sobre la libertad de circulación entre los países de la UE para la ciudadanía europea. Los análisis de los datos basados en estas declaraciones sugirieron la presencia de dos constructos que reflejan el apoyo a la libertad de movimiento y las preferencias por las restricciones, respectivamente. Los resultados demostraron un abrumador apoyo del alumnado a los beneficios de la libre circulación, así como un porcentaje importante a favor de restringir el movimiento de trabajadores a través de las fronteras (véase Kerr et al., 2010). El cuestionario del estudiante europeo en ICCS 2016 incluía un conjunto de preguntas similares y los resultados mostraron que la mayoría del alumnado respaldaba este principio (Losito et al., 2018). El tema de la libre circulación dentro de la UE sigue siendo de gran relevancia en el debate público e ICCS 2022 evalúa este constructo con un conjunto de ítems modificados para medir las percepciones del alumnado sobre la libertad de circulación.

Actitudes del alumnado hacia las prácticas corruptas⁷ (incluido en el cuestionario latinoamericano): la corrupción está considerada ampliamente como uno de los problemas más destacados de Latinoamérica y, con pocas excepciones, los países de esta región tienden a tener bajos índices de transparencia en las encuestas internacionales, así como niveles más altos de aceptación de prácticas corruptas (Torgler y Valev, 2006; Transparencia Internacional, 2019). También se ha encontrado que las percepciones de la ciudadanía sobre el nivel de corrupción están relacionadas con niveles más bajos de confianza en las instituciones (Lavena, 2014; Morris y Klesner, 2010) y una gran proporción de la ciudadanía latinoamericana expresó tener experiencias personales con prácticas corruptas (Morris y Blake, 2010). En el cuestionario del estudiante latinoamericano, ICCS 2009 y 2016 midieron las actitudes de la población joven hacia las prácticas corruptas, y los resultados mostraron una aceptación de las prácticas corruptas por parte de muchos, aunque no de la mayoría del alumnado (Schulz et al., 2011; Schulz et al., 2018a). ICCS 2022 sigue evaluando este constructo con un conjunto de preguntas ligeramente reducido.

6 Una encuesta reciente ha demostrado que casi el 70 % de las personas encuestadas consideran el espacio Schengen como uno de los principales logros de la UE, y la mitad de estas considera que la facilidad del intercambio cultural, la posibilidad de viajar y la ausencia de control de los pasaportes eran dos de sus aspectos más positivos (Comisión Europea, 2018c). Los países miembros de la UE tienden a tener la mayor proporción de flujos de libre circulación en los movimientos migratorios permanentes totales (OCDE, 2012) y estadísticas recientes también han demostrado que las tasas de empleo son más altas entre la ciudadanía de la UE con movilidad (EUROSTAT, 2018).

7 Los ítems de actitud relacionados con prácticas corruptas, desobediencia a la ley y homosexualidad se han incluido en el cuestionario del estudiante latinoamericano como resultado de consultas sobre temas cívicos con los países participantes durante el desarrollo de ICCS 2009.

Actitudes del alumnado hacia la desobediencia a la ley (incluido en el cuestionario latinoamericano): las encuestas transnacionales de población adulta en países latinoamericanos han mostrado un alto nivel de ambigüedad con respecto a la moralidad cívica (es decir, el comportamiento moral y la aceptación de la desobediencia civil), donde algunos países de la región han registrado altas proporciones de aceptación con respecto a la infracción de la ley (Letki, 2006), particularmente entre la población joven (Torgler y Valev, 2006). Los cuestionarios del alumnado latinoamericano de ICCS 2009 y 2016 incluyeron preguntas que midieron la aceptación del alumnado a infringir la ley en diferentes circunstancias, y los resultados de ambos estudios mostraron que una mayor proporción de jóvenes en los países participantes apoyaba las desobediencias civiles, en particular, en los casos en que se percibía como la única forma de conseguir cosas, ayudar a la familia, o cuando se hacía sin malas intenciones (Schulz et al., 2011, 2018a). El cuestionario del estudiante latinoamericano de ICCS 2022 incluye un conjunto de preguntas sin modificar para medir las comparaciones con el paso del tiempo.

Actitudes del alumnado hacia la homosexualidad (incluido en el cuestionario latinoamericano): en el pasado, los datos de encuestas en Latinoamérica sugirieron diferencias considerables entre los países de la región y una opinión pública dividida con respecto a las actitudes hacia la homosexualidad (Latinobarómetro, 2009; Pew Research Center, 2014a). Las investigaciones han demostrado que las actitudes hacia la homosexualidad en la región a menudo se asocian con la edad, el género, el nivel socioeconómico, la educación y las creencias religiosas (Kelley, 2001; Navarro et al., 2019; Pew Research Center, 2014b). Tanto en ICCS 2009 como en 2016, los cuestionarios regionales latinoamericanos incluyeron ítems en los que se preguntaba al alumnado si estaba de acuerdo con afirmaciones sobre la homosexualidad. Según investigaciones previas de encuestas para adultos, los resultados mostraron una variación considerable en las actitudes entre los países participantes. El apoyo a la legalización del matrimonio homosexual aumentó entre 2009 y 2016 en Chile, Colombia y México, donde la gran mayoría del alumnado respaldó esta posición (Schulz et al., 2011, 2018a). El cuestionario regional para Latinoamérica en ICCS 2022 incluye el mismo conjunto de ítems que miden las actitudes del alumnado hacia la homosexualidad que se utilizó en ICCS 2016.

3.2.2 Actitudes hacia cuestiones cívicas e instituciones

Los siguientes constructos que reflejan las actitudes del alumnado hacia cuestiones cívicas e instituciones se miden utilizando el cuestionario del estudiante internacional y los cuestionarios regionales europeos y latinoamericanos de ICCS 2022:

- Percepción del alumnado sobre su participación en el centro educativo (cuestionario del estudiante internacional)
- Actitudes del alumnado hacia el sistema político (cuestionario del estudiante internacional);
- Aceptación de restricciones por parte del alumnado durante una emergencia nacional (cuestionario del estudiante internacional)
- Confianza del alumnado en las instituciones (cuestionario del estudiante internacional);
- Percepciones del alumnado sobre las amenazas para el futuro del mundo (cuestionario del estudiante internacional)
- Actitudes del alumnado hacia la influencia de la religión en la sociedad (cuestionario del estudiante internacional, opcional)

- Expectativas del alumnado sobre el futuro de Europa (cuestionario del estudiante europeo)
- Actitudes del alumnado hacia la cooperación entre países europeos (cuestionario del estudiante europeo)
- Actitudes del alumnado hacia la Unión Europea (cuestionario del estudiante europeo)
- Actitudes del alumnado hacia las prácticas autoritarias del gobierno (cuestionario del estudiante latinoamericano)

Percepción del alumnado sobre su participación en el centro educativo: la población adolescente en su mayoría aún no puede votar o postularse para un cargo en la “política de las personas adultas”, pero experimentan, como miembros del colectivo alumnado, el grado de poder que tienen para influir en la forma en que se gestionan los centros educativos (Bandura, 1997). Al igual que en CIVED 1999 (Torney-Purta et al., 2001), ICCS 2009 y 2016 evaluaron las actitudes del alumnado hacia el valor de su participación en actividades relacionadas con el civismo en el centro educativo. Los resultados mostraron altos niveles de apoyo del alumnado por el valor de participar en su centro educativo y que las chicas tendían a apoyar más la participación que los chicos (Schulz et al., 2010, 2018b). ICCS 2022 continúa midiendo aspectos relacionados con este tema, con un conjunto de ítems modificado que se centra en las percepciones del valor de la participación del alumnado en su centro educativo.

Actitudes del alumnado hacia el sistema político: los últimos años han sido testigos de una creciente inestabilidad política en muchas sociedades, incluso en democracias consolidadas desde hace mucho tiempo (Diamond, 2015, 2021; Mair, 2002). Se ha detectado que cada vez más votantes han abandonado su lealtad a los partidos políticos tradicionales y están recurriendo a partidos o candidatos populistas (Boogards, 2017). Con frecuencia, estos cambios se han relacionado con la creciente alienación de la ciudadanía respecto a las instituciones públicas, en particular, de los partidos políticos tradicionales, el aumento de las desigualdades económicas y como respuesta a la creciente globalización y migración (Hobolt et al., 2016). En diferentes países, la población partidaria de líderes de candidaturas, movimientos y partidos populistas tienden a apoyar la democracia y a expresar su insatisfacción con su aplicación; sin embargo, también hay evidencia de diferencias entre países en los perfiles sociodemográficos y las características políticas (Rovira Kaltwasser y Van Hauwaert, 2019). En particular en Latinoamérica, se ha destacado el papel de los movimientos sociales en su importancia para movilizar a la ciudadanía en apoyo al cambio social (Donoso, 2017). Para ICCS 2022, el cuestionario del estudiante pregunta sobre el acuerdo o desacuerdo del alumnado con diferentes afirmaciones relacionadas con el sistema político, sus instituciones y sus representantes, abarcando percepciones tanto positivas como negativas.

Aceptación de restricciones por parte del alumnado durante una emergencia nacional: la aparición de la pandemia de la COVID-19 a principios de 2020 se convirtió en un desafío sin precedentes para la gobernanza democrática en términos de una amplia gama de restricciones impuestas a la libertad individual y la suspensión de los derechos ciudadanos y los procesos democráticos (Marzocchi, 2020; Landman y Di Gennaro Splendore, 2020). También hay pruebas de que afectó las percepciones públicas del gobierno y la sociedad (Krastev y Leonard, 2020). Para evaluar las opiniones de los jóvenes sobre estos temas, ICCS 2022 incluye una pregunta sobre la aceptación del alumnado a las restricciones impuestas por los gobiernos durante una emergencia nacional.

Confianza del alumnado en las instituciones: al igual que en estudios anteriores de la IEA sobre educación cívica y ciudadana (Torney et al., 1975; Torney-Purta et al., 2001), ICCS preguntó al

alumnado sobre su confianza en una variedad de instituciones. En todos los países, los resultados de 2009 mostraron que el alumnado tendía a expresar los niveles más bajos de confianza en los partidos políticos y los niveles más altos de confianza en los tribunales de justicia (Schulz et al., 2010). Además, en países con niveles relativamente altos de corrupción percibida y puntuaciones bajas en los índices de eficiencia del gobierno, el alumnado con niveles más altos de conocimientos cívicos expresó menos confianza en las instituciones públicas, mientras que se registraron correlaciones positivas entre los conocimientos cívicos y la confianza en países con índices bajos de corrupción (Lauglo, 2013). Los resultados del segundo ciclo de ICCS determinaron, en varios países, un aumento en la confianza en las instituciones (Schulz et al., 2018b). ICCS 2022 continúa evaluando la confianza del alumnado en grupos e instituciones con un conjunto de elementos en gran parte sin modificar, lo que permitirá medir los cambios con el paso del tiempo. Además, incluye dos nuevos ítems adicionales que reflejan la confianza del alumnado en la comunidad científica y el profesorado.

Percepción del alumnado sobre las amenazas al futuro del mundo: se ha detectado que el alumnado expresa preocupación por problemas globales, incluidos los relacionados con la pobreza, el hambre, las guerras, la superpoblación y el medioambiente (Holden, 2007; Oscarsson, 1996; Rubin, 2002). En ICCS 2016, se pidió al alumnado que calificara la gravedad de una amplia gama de amenazas a aspectos clave de la civilización. Más de la mitad del alumnado consideró la contaminación, el terrorismo, la escasez de agua, la escasez de alimentos, las enfermedades infecciosas, el cambio climático y la pobreza como amenazas para el futuro del mundo. Estos aspectos también se reflejan en documentos relacionados con la educación mundial, que pretenden ampliar las perspectivas del alumnado más allá de los contextos nacionales (Burnouf, 2004; Hicks, 2003). En general, estas calificaciones suponen una indicación del optimismo o pesimismo del alumnado, y las respuestas a los ítems individuales brindan una perspectiva sobre los perfiles de preocupación. Los resultados de ICCS 2016 mostraron que las preocupaciones sobre estos temas tendían a estar influenciadas por los contextos locales en los países participantes (Schulz et al., 2018b). El cuestionario del estudiante de ICCS 2022 utiliza un conjunto de ítems ligeramente revisado, pero permitirá medir las percepciones con el paso del tiempo para algunos de los problemas, incluidos los relacionados con las amenazas debido a enfermedades infecciosas (como la COVID-19) y el cambio climático.

Actitudes del alumnado hacia la influencia de la religión en la sociedad: existe evidencia sobre las asociaciones entre las creencias religiosas y las actitudes hacia los problemas sociales (van der Toorn et al., 2017), y también se ha identificado como un importante catalizador de la participación ciudadana (véase Ekström y Kwalem, 2013; Guo et al., 2013; Pancer, 2015; Putnam y Campbell, 2010; Storm, 2015; Verba et al., 1995). Sin embargo, la investigación comparativa también ha indicado que, si bien el compromiso político se asocia positivamente con la participación activa en organizaciones religiosas, la religiosidad en sí misma también puede ser un elemento disuasorio para la acción política (Omelicheva y Achmed, 2018). Los resultados de la opción internacional de ICCS 2009 y 2016 demostraron que la mayoría del alumnado no respaldaba la influencia religiosa en la sociedad, y que el apoyo era mayor entre aquellos miembros con niveles más bajos de conocimientos cívicos y niveles más altos de asistencia a servicios religiosos (Schulz et al., 2010, 2018b). ICCS 2022 continúa midiendo las actitudes del alumnado hacia la influencia religiosa como parte de una opción internacional dentro del cuestionario del estudiante internacional.

Expectativas del alumnado sobre el futuro de Europa: encuestas de opinión recientes entre la ciudadanía europea han demostrado que la mayoría espera que la vida de sus hijos e hijas sea más difícil que la suya (Comisión Europea, 2014). Además, la población adulta esperaba que la influencia de Europa fuera más fuerte en comparación con países como Brasil, India y Japón, pero también más débil en comparación con la influencia de China o Estados Unidos (Comisión Europea, 2018a). El cuestionario del estudiante europeo de ICCS 2016 contenía una pregunta con posibles escenarios para el futuro europeo, y el alumnado tendía a estar más preocupado por el aumento

del terrorismo y la influencia de potencias no europeas (Losito et al., 2018). ICCS 2022 continúa evaluando las percepciones del futuro europeo con un conjunto de ítems modificado.

Actitudes del alumnado hacia la cooperación entre países europeos: distintas encuestas de opinión recientes han indicado que, a pesar de un aumento generalizado del sentimiento antieuropeo en algunos países miembros, la mayoría de la ciudadanía europea apoya la toma de decisiones sobre cuestiones importantes a nivel europeo, especialmente en relación con la migración y los refugiados, la lucha contra el terrorismo, la seguridad y la política de defensa, política energética y medioambiente (Comisión Europea, 2018a). Además de esto, los resultados de la encuesta estándar del Eurobarómetro mostraron que la ciudadanía europea considera la inmigración como uno de los principales desafíos a los que se enfrenta actualmente la UE (Comisión Europea, 2018b). El cuestionario del estudiante europeo de ICCS 2009 incluía una pregunta que medía la percepción del alumnado sobre la armonización en el contexto europeo, y los resultados mostraron altos niveles de aprobación de las políticas europeas comunes (Kerr et al., 2010). El cuestionario del estudiante europeo de ICCS 2016 incluía una pregunta que medía el respaldo del alumnado a la cooperación entre países europeos con respecto a una variedad de temas diferentes, y la mayoría del alumnado tendía a apoyar la cooperación europea (Losito et al., 2018). El cuestionario del estudiante europeo de ICCS 2022 continúa preguntando por opiniones sobre la cooperación europea. Además, el instrumento incluye una pregunta adicional en la que se pide al alumnado su opinión sobre la cooperación europea en relación con cuestiones medioambientales.

Actitudes del alumnado hacia la Unión Europea: según varias encuestas de opinión recientes, la mayoría de la población europea percibía la UE como un lugar seguro en un mundo convulso (Comisión Europea, 2018a), y asociaba la UE con posibilidades de viajar, estudiar y trabajar en cualquier lugar con el euro como moneda común y con paz duradera (Comisión Europea, 2018b). La encuesta europea de ICCS 2009 mostró que el apoyo para el establecimiento de instituciones europeas centralizadas no era particularmente fuerte y que el apoyo para una ampliación variaba considerablemente entre los países participantes (véase Kerr et al., 2010). El cuestionario del estudiante europeo de ICCS 2016 incluía una pregunta que contenía afirmaciones sobre la UE, y el alumnado encuestado tendía a expresar actitudes positivas hacia la UE (Losito et al., 2018). Las actitudes hacia la UE siguen siendo de interés, por lo que forman parte de ICCS 2022 y se medirán a través de un conjunto de ítems en el cuestionario del estudiante europeo, que combina preguntas de la edición anterior del estudio con otras desarrolladas recientemente.

Actitudes del alumnado hacia las prácticas de gobiernos autoritarios en Latinoamérica: las encuestas en la región de Latinoamérica han mostrado un apoyo considerable a las prácticas de gobierno autoritarias entre población adulta y adolescente; la mayoría de la ciudadanía adulta apoyaba a los gobiernos no democráticos si resolvían los problemas económicos (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2004) y ese apoyo a los gobiernos no democráticos fue más bajo entre la ciudadanía con mayor nivel educativo (Cox, 2010). El cuestionario del estudiante latinoamericano de ICCS 2009 incluía ítems que medían el apoyo a las prácticas de gobiernos autoritarios y la justificación de las dictaduras (véase Schulz et al., 2011). Los resultados indicaron que proporciones considerables del alumnado de secundaria en todos los países participantes mostraron apoyo a las prácticas gubernamentales no democráticas, y que la mayoría vio las dictaduras justificadas en caso de que proporcionaran beneficios económicos o más seguridad. Los cuestionarios del alumnado latinoamericano de ICCS 2016, que incluían el mismo conjunto de ítems y resultados, mostraron que los niveles de apoyo al gobierno autoritario y la justificación de las dictaduras se mantuvieron prácticamente sin cambios desde 2009 (Sandoval-Hernández et al., 2019; Schulz et al., 2018a). ICCS 2022 mide el respaldo del alumnado a las prácticas autoritarias del gobierno con un conjunto reducido de ítems idénticos.

3.2.3 Actitudes hacia los roles e identidades cívicas

En ICCS 2022, los siguientes constructos, que reflejan las actitudes del alumnado hacia las identidades cívicas, se miden como parte del cuestionario del estudiante internacional o los cuestionarios del alumnado europeo y latinoamericano:

- Percepción del buen comportamiento ciudadano
- Sentido de identidad europea del alumnado (cuestionario del estudiante europeo)
- Expectativas del alumnado sobre su propio futuro individual (cuestionarios de alumnado europeo y latinoamericano)

Percepción del alumnado sobre el buen comportamiento ciudadano: de manera similar a estudios anteriores de la IEA sobre educación cívica y ciudadana (Torney et al., 1975; Torney-Purta et al., 2001, p. 77f), ICCS 2009 midió las percepciones del alumnado sobre la importancia de diferentes comportamientos de la “buena ciudadanía” e identificó subdimensiones relativas al comportamiento ciudadano convencional y a los movimientos sociales (Schulz et al., 2010). A partir de los datos de CIVED 1999 y de ICCS 2009, Hooghe y Oser (2015) observaron un aumento en el apoyo a las normas de participación ciudadana, mientras que las normas para la ciudadanía basadas en el deber perdieron apoyo. Siguiendo la distinción de Kennedy (2006) entre elementos de ciudadanía activos (convencionales y relacionados con el movimiento social) y pasivos (identidad nacional, patriotismo y lealtad), ICCS 2016 usó ítems adicionales para medir formas más pasivas de comportamiento ciudadano agregando un tercer factor que reflejaba la ciudadanía particularmente responsable (Schulz et al., 2018b). Nuevos análisis de los datos de ICCS 2016 también mostraron una variación considerable, entre países y dentro de ellos, en los perfiles del alumnado como ciudadanos (Treviño et al., 2021). Además de preguntar por las opiniones del alumnado sobre la importancia del comportamiento ciudadano relacionado con las dos primeras dimensiones (ciudadanía convencional y relacionada con el movimiento social), ICCS 2022 incluye nuevos elementos que reflejan las percepciones del alumnado sobre la importancia del comportamiento ciudadano global (como mostrar interés en otras culturas e idiomas o participar en acciones de apoyo a problemas globales).

Sentido de identidad europea del alumnado: la identidad europea ha sido una cuestión importante de debate durante la última década dentro de la UE (Alnæs, 2013; Checkel y Katzenstein, 2009; Comisión Europea, 2012; Delanty y Rumford, 2005; Duchesne, 2008; Herrmann et al., 2004; Karolewski y Kaina, 2006, 2013; Spanning et al., 2008), en particular tras la creación de las instituciones europeas, la integración de los países miembros de la UE y el Tratado de la Unión Europea (Tratado de Maastricht) y sus implicaciones en la identidad y ciudadanía europeas (Osler y Starkey 2008). ICCS 2009 mostró que, mientras que la mayoría del alumnado se consideraba europeo, relativamente pocos estudiantes consideraban que su identidad europea era más importante que su identidad nacional (Kerr et al., 2010). A partir de un conjunto comparable de ítems, el cuestionario europeo de ICCS 2016 mostró un aumento considerable en la identificación de la población joven con Europa entre 2009 y 2016 (Losito et al., 2018). ICCS 2022 sigue midiendo las percepciones de la población joven europea sobre su identificación con Europa como región.

Expectativas del alumnado sobre su propio futuro individual: en una parte anterior del marco, destacamos la necesidad de examinar las expectativas del alumnado con respecto a su propio futuro individual. Existe importante bibliografía que se ocupa de la medición de las creencias y percepciones sobre el futuro o las perspectivas de futuro (Husman y Shell, 2008; Rizzo y Chaoyun, 2017), incluidas aquellas que van más allá del optimismo y el pesimismo predispuesto (Lemola et al., 2010). En ICCS 2016, el cuestionario europeo del estudiante preguntaba sobre la

probabilidad de encontrar empleo y tener unas mejores condiciones económicas en el futuro, y los resultados mostraron que la mayoría del alumnado tenía percepciones positivas de su propia vida futura (Losito et al., 2018). ICCS 2022 incluye mediciones de las percepciones del alumnado sobre su propio futuro individual en los cuestionarios del estudiante europeo y latinoamericano. Además, el cuestionario europeo del estudiante incluye un ítem que pregunta al alumnado sobre la importancia de algunos aspectos de su vida en el futuro (p. ej., tener la oportunidad de trabajar en el extranjero, tener amigos).

3.3 Participación

En ICCS 2022, el área afectivo-conductual *Participación* se refiere a las creencias del alumnado sobre su interés y capacidad de participación, expectativas de participación cívica en el futuro, su implicación en el pasado y en el presente, y también incluye constructos como la disposición a participar mediante protestas ciudadanas y la previsión de una futura participación política como adultos. Además, debido a la participación activa en prácticas cívicas abiertas a este grupo de edad (como actividades escolares, organizaciones juveniles o grupos de la comunidad), la población joven ahora también puede participar en redes virtuales a través de las redes sociales. Estas nuevas formas de participación reciben un reconocimiento más explícito en ICCS 2022 que en ciclos anteriores. Además, también es de interés distinguir entre la participación con diferentes niveles del [marco contextual](#) (o niveles organizativos), que pueden ir desde la participación en actividades de ámbito local a las actividades que se organizan en los ámbitos nacional o supranacional. Al mismo tiempo, es importante tener en cuenta que los temas que desencadenan la participación no necesariamente coinciden con los niveles en los que se centra la participación, por ejemplo, las actividades relacionadas con temas nacionales o globales pueden llevarse a cabo de forma local.

Ekman y Amnå (2012) consideraron la participación ciudadana (participación política latente) como distinta a la manifestación de la participación política, y abogaron por distinguir las formas individuales de las formas colectivas de participación. Dado que la pasividad política se ha identificado en muchas sociedades como un fenómeno creciente, especialmente entre la población joven, es importante distinguir aún más a la ciudadanía no comprometida de la desilusionada (Amnå y Ekman, 2014). Mientras que la ciudadanía pasiva no comprometida se mantiene informada y está dispuesta a tener en cuenta la participación ciudadana si es necesario, la ciudadanía pasiva desilusionada ha perdido la fe en la posibilidad de influir y se ha alienado. Por lo tanto, además de la participación activa, las disposiciones básicas hacia la participación (interés o autoeficacia) y las intenciones de comportamiento (disposición subyacente a actuar) son de vital importancia a la hora de estudiar el compromiso de la población joven.

ICCS 2022 conceptualiza los constructos y medidas relacionadas con la *participación* de acuerdo a las siguientes subáreas, las cuales cubren aspectos similares a los incluidos en el dominio de contenido participación ciudadana en el [marco de conocimientos cívicos](#):

- *Experiencias de participación*: los ejemplos incluyen la participación del alumnado en las redes sociales respecto a actividades cívicas, la participación en grupos u organizaciones de la comunidad o actividades cívicas en el centro educativo.
- *Disposiciones hacia la participación*: los ejemplos incluyen el sentido de ciudadanía del alumnado, la autoeficacia y su interés en temas políticos y sociales.
- *Participación futura esperada*: los ejemplos incluyen la participación estudiantil esperada en actividades legales o ilegales para expresar opiniones o la participación esperada en procesos electorales y en la política activa.

3.3.1 Experiencias de participación

Al estudiar al alumnado de los primeros cursos de educación secundaria, es importante tener en cuenta que existen limitaciones para este grupo de edad en términos de acceso a muchas formas de participación ciudadana en la sociedad. Sin embargo, existe evidencia de vínculos entre la participación de este grupo de población y su compromiso posterior como ciudadanos adultos (Verba et al., 1995). Además, se ha sugerido que el hecho de haber participado en actividades relacionadas con el civismo en el centro educativo es un factor influyente para la futura participación ciudadana (Pancer, 2015; Putnam, 2000). En vista de esto último, es necesario reconocer que la participación actual o pasada en grupos juveniles, en consejos escolares o iniciativas puede desempeñar un papel como factor contextual en la configuración de los resultados de aprendizaje relacionados con el civismo.

ICCS 2022 incluye la medición de los siguientes tipos de compromiso civil activo del alumnado:

- Participación del alumnado en organizaciones y grupos (fuera del centro educativo)
- Participación del alumnado en las actividades escolares
- Participación del alumnado mediante las TIC
- Opinión del alumnado sobre comportamientos relacionados con la política, el consumismo ético y sobre sus comportamientos sostenibles (cuestionario europeo del estudiante)

Participación ciudadana del alumnado en organizaciones y grupos: la implicación de la ciudadanía en organizaciones y grupos puede verse como un claro indicador de participación ciudadana (Putnam, 2000; Van Deth et al., 1999). Sin embargo, también se puede considerar como un medio para la participación futura (Putnam, 1993), y en los últimos años se ha observado una creciente participación de la población joven en movimientos globales como Fridays for Future (De Moor et al., 2020). ICCS 2009 preguntó al alumnado sobre su participación actual o pasada en organizaciones de sus comunidades, como grupos de derechos humanos, asociaciones religiosas o agrupaciones juveniles. Similar a los hallazgos del estudio CIVED de 1999 (Amadeo et al., 2002; Torney-Purta et al., 2001), los resultados de ICCS 2009 mostraron que solo una pequeña proporción del alumnado indicó haber participado en estas organizaciones o grupos (Schulz et al., 2010). ICCS 2016 evaluó la participación del alumnado en la comunidad con un conjunto ligeramente modificado de 10 ítems (incluidas tres preguntas opcionales). Los resultados confirmaron que relativamente pocos estudiantes habían participado en organizaciones y grupos de la comunidad (Schulz et al., 2018b; Schulz, 2018). ICCS 2022 incluye un conjunto que consta de ítems antiguos y nuevos para medir la participación del alumnado en el pasado y en la actualidad.

Participación ciudadana del alumnado en las actividades escolares: numerosos académicos han subrayado la importancia de la experiencia del alumnado en el centro educativo a la hora de desarrollar un sentimiento de poder influir en los asuntos de la comunidad (Bandura, 1997). La investigación ha proporcionado evidencia de que formas más democráticas de gobierno escolar pueden contribuir a niveles más altos de compromiso político (véase, por ejemplo, Pasek et al., 2008). ICCS 2009 y 2016 incluyeron preguntas sobre una amplia gama de participación ciudadana en el centro educativo (por ejemplo, en consejos/parlamentos escolares o en debates estudiantiles) y los resultados mostraron que la mayoría del alumnado indicó su participación pasada o actual en muchas de estas actividades en el centro educativo. Los resultados sugirieron además relaciones positivas con el conocimiento cívico y su implicación (Schulz et al., 2010; 2018b; Schulz, 2018). ICCS 2022 continúa midiendo la participación ciudadana pasada o actual dentro del contexto escolar utilizando un conjunto modificado de ítems.

Participación ciudadana del alumnado mediante las TIC: la importancia de las redes sociales ha aumentado considerablemente en los últimos años (Banaji y Buckingham, 2013; Kahne et al., 2014; Mihailidis, 2011; Rainie et al., 2012; Segerberg y Bennett, 2011) y la investigación sugiere una mejora potencial de la participación ciudadana entre las personas cuando el contenido es interactivo (por ejemplo, a través de salas de chat o tableros de mensajes) en lugar de la comunicación unidireccional de los medios de comunicación más tradicionales (Bachen et al., 2008; Kahne et al., 2012). El cuestionario del estudiante de ICCS 2016 incluyó ítems que midieron el grado en que el alumnado participó en cuestiones políticas y sociales a través de las redes sociales. Los resultados mostraron que la participación ciudadana más activa a través de estos canales aún era limitada y variaba considerablemente entre los países participantes (Schulz et al., 2018b). ICCS 2022 mide la participación del alumnado mediante las redes sociales utilizando un conjunto de ítems modificado y, en comparación con ICCS 2016, más amplio.

Informes del alumnado sobre comportamientos relacionados con la política y el consumismo ético en Europa: la promoción de comportamientos a favor de la sostenibilidad, junto con el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores, es uno de los aspectos más relevantes de la educación para el desarrollo sostenible (UNESCO, 2005). Como tal, se reconoce cada vez más como un aspecto importante de la educación en su conjunto y forma parte del Objetivo de Desarrollo Estratégico 4.7 de la UNESCO (Smart et al., 2019; UNESCO, 2015). El comportamiento en materia de sostenibilidad se puede definir como la medida en que las decisiones se toman para beneficiar o reducir el impacto sobre el medioambiente (Stern, 2000). El cuestionario europeo de ICCS 2022 incluye un ítem que pregunta al alumnado sobre sus comportamientos de consumo o los de sus familias/tutores relacionados con las expresiones de creencias políticas. Otra pregunta en este cuestionario indaga la opinión del alumnado sobre la frecuencia con la que realizan una serie de comportamientos sostenibles.

3.3.2 Disposiciones hacia la participación

Con respecto a la *disposición del alumnado hacia la participación ciudadana*, ICCS 2022 distingue lo siguiente:

- Interés del alumnado en temas políticos y sociales
- Sentido de autoeficacia ciudadana del alumnado

Interés del alumnado en temas políticos y sociales: la investigación ha demostrado que el interés por la política está fuertemente influenciado por la socialización en el hogar (Neundorf et al., 2017). Los estudios anteriores sobre educación cívica y ciudadana de la IEA ya incluían elementos de medición del interés del alumnado, lo que resultó ser un predictor positivo del conocimiento y la participación ciudadana (Torney et al., 1975; Torney-Purta et al., 2001; Amadeo et al., 2002). ICCS 2009 utilizó una lista de ítems que cubrían el interés del alumnado en una gama más amplia de seis temas políticos y sociales diferentes, y los resultados mostraron que el alumnado tendía a tener un interés considerable en los temas sociales y políticos de sus propios países, pero que estaban menos interesados en la política internacional (Schulz et al., 2010). ICCS 2016 midió el interés (general) del alumnado en temas políticos y sociales junto con una pregunta sobre el interés de su familia en estos temas. Los resultados mostraron que el interés del alumnado se asoció positivamente con la participación ciudadana esperada en el futuro (Schulz et al., 2018b). El interés del alumnado en temas políticos y sociales se sigue midiendo en ICCS 2022 con el mismo ítem que en ICCS 2016.

Sentimiento de autoeficacia ciudadana del alumnado: este constructo refleja la autoconfianza del alumnado en el comportamiento de ciudadanía activa. Se considera que los “juicios individuales sobre las propias capacidades para organizar y ejecutar las actuaciones requeridas para lograr determinados tipos de resultados” (Bandura, 1986, p. 391) tienen una fuerte influencia en las

elecciones, esfuerzos, perseverancia y emociones individuales relacionadas con las tareas. El concepto de autoeficacia constituye un elemento importante de la teoría cognitiva social de Bandura sobre el proceso de aprendizaje, en el que quien aprende dirige su propio aprendizaje (Bandura, 1993). ICCS 2009 y 2016 incluyeron siete elementos que reflejaban diferentes actividades que eran relevantes para el alumnado de este grupo de edad, y los resultados de 2016 mostraron que la confianza del alumnado para participar en actividades cívicas tendió a ser más importante que en el ciclo anterior (Schulz et al., 2018b). ICCS 2022 sigue midiendo la autoeficacia ciudadana del alumnado con un conjunto de elementos modificado y más amplio.

3.3.3 Participación futura esperada

Dadas las limitaciones de la población joven en su octavo año de escolaridad para participar activamente en la sociedad, muchos aspectos de la participación cívica y ciudadana solo pueden evaluarse preguntando sobre el comportamiento futuro esperado. La teoría del comportamiento planificado (Ajzen, 2001; Ajzen y Fishbein, 2000) relaciona las actitudes con los comportamientos a través de las intenciones y postula que las actitudes influyen en las acciones a través de procesos razonados (que se manifiestan como intenciones).

Si bien la participación política es un aspecto central de la posible implicación cívica en el futuro (Verba et al., 1995), también es importante considerar la participación ciudadana como algo más amplio y que refleja todas las “conexiones de las personas con la vida de sus comunidades, no solo con la política” (Putnam 1993, p. 665). En vista de los cambios políticos a lo largo de las décadas de 1970 y 1980, los académicos introdujeron una distinción entre actividades “convencionales” (votar, postularse para un cargo) y “no convencionales (movimiento social)” (campañas comunitarias, actividades de protesta) (Barnes y Kaase, 1979), donde el último elemento incluye potencialmente formas legales e ilegales de participación (Kaase, 1990).

Con la rápida y reciente expansión de nuevos tipos de actividades políticas, Van Deth (2014) identificó aún más las formas de participación orientadas a problemas o a la comunidad, así como modos de participación individualizados y creativos (véanse también Theocharis y Van Deth, 2018; Weiss, 2020).

ICCS 2022 distingue entre los siguientes tres tipos de *participación futura esperada*:

- Expectativas de participar en futuras actividades escolares
- Expectativas de participar en formas legales e ilegales de acción cívica de apoyo o protesta por cuestiones importantes
- Expectativas de participación política en la edad adulta

Expectativas del alumnado de participar en futuras actividades escolares: Keating y Janmaat (2015) presentaron resultados de datos longitudinales en el Reino Unido que sugieren que la participación en actividades políticas escolares tiene una influencia positiva en la futura participación electoral y política. ICCS 2016 desarrolló preguntas que evaluaban las creencias del alumnado sobre sus expectativas de emprender futuras actividades cívicas dentro del contexto escolar (por ejemplo, votar en las elecciones escolares o participar en un debate público sobre temas relacionados con el centro educativo), y los resultados mostraron que la disposición del alumnado a implicarse en el centro educativo fue mayor entre las chicas y los miembros del alumnado con más interés en cuestiones cívicas (Schulz et al., 2018b). ICCS 2022 sigue recopilando datos sobre las expectativas de la participación cívica del alumnado en el centro educativo con un conjunto de elementos idéntico.

Expectativas de participación del alumnado en formas de acción cívica: en ICCS 2009, un conjunto de nueve ítems reflejaba las expectativas del alumnado sobre su futura participación en actividades de protesta (como recopilar peticiones, participar en manifestaciones de protesta o bloquear el tráfico). Los ítems se relacionaban con dos dimensiones diferentes del comportamiento en forma de protesta: actividades legales e ilegales. Usando una pregunta similar pero modificada, ICCS 2016 midió las formas de acción cívica, incluidas aquellas que se llevan a cabo en contra y a favor de diversos temas. Los ítems también incluyeron acciones de apoyo a la sostenibilidad medioambiental. Los resultados confirmaron resultados anteriores de que se prevén más actividades legales que ilegales (Schulz et al., 2010, 2018b). Ambas dimensiones se siguen evaluando como parte de ICCS 2022 con un conjunto de ítems del cuestionario del estudiante ligeramente modificado, que también incluye nuevos ítems que miden el grado de participación esperado del alumnado en apoyo a causas medioambientales.

Expectativas de participación política del alumnado como miembros de la población adulta: se ha demostrado que el grupo de población joven que tiene la intención de participar en actividades políticas tiene muchas más probabilidades de participar cuando sean adultos (Eckstein et al., 2013). ICCS 2009 y 2016 preguntaron al alumnado sobre este tipo de intenciones de comportamiento utilizando un conjunto de nueve ítems (dos de los cuales eran opcionales para los distintos países) que reflejaban dos constructos diferentes (participación electoral esperada y participación esperada en actividades políticas). Si bien la mayoría del alumnado de los países participantes esperaban participar en elecciones, fueron relativamente pocos los miembros de este grupo de población que expresaron intenciones de participar en formas más activas de participación política (Schulz et al., 2010, 2018b). ICCS 2022 sigue evaluando las expectativas del alumnado de participar en la política como miembros de la población adulta, con un conjunto de ítems idéntico al de ICCS 2016.

4. MARCO CONTEXTUAL

4.1 Alcance y estructura del marco

Los estudios de la IEA sobre educación cívica y ciudadana siempre se han centrado en la adquisición de conocimientos y actitudes del alumnado, así como en su disposición a la participación, que está influenciada por sus relaciones con las comunidades cívicas. Esto se expresó explícitamente en el modelo teórico subyacente al estudio CIVED de la IEA en 1999, que afirmaba que el aprendizaje de la población joven sobre cuestiones cívicas y ciudadanas no se limitaba a la educación en el centro educativo, sino que dependía de diferentes “agentes” de socialización (Torney-Purta et al., 2001, p. 21). Esta visión conceptual está influenciada y coincide con las teorías de los sistemas ecológicos (Bronfenbrenner, 2004; Ettekal y Mahoney, 2017; Neal y Neal, 2013) y los conocimientos previos (Anderson et al., 2000; Barsalou, 2016). Destaca enfáticamente la importancia de recopilar información contextual relevante como parte de este estudio, además de medir los resultados de aprendizaje cognitivo y afectivo-conductual del alumnado.

Si bien ICCS amplió el marco conceptual del estudio CIVED 1999 de la IEA mediante la inclusión de otros aspectos (véase Schulz, 2021), mantuvo la visión conceptual de considerar el aprendizaje de la educación cívica en la población joven como resultado de las interacciones con las comunidades cívicas, además de la educación reglada (Schulz et al., 2008). El marco contextual de ICCS 2022 describe las variables que es importante tener en cuenta al estudiar los resultados de aprendizaje en educación cívica y ciudadana. ICCS asume que cada miembro individual del alumnado está ubicado dentro de contextos superpuestos del centro educativo y del hogar. Ambos contextos forman parte de la comunidad local que, a su vez, está integrada en contextos subnacionales, nacionales e internacionales.

Al igual que en marcos anteriores de ICCS, el marco contextual para ICCS 2022 distingue los siguientes cuatro niveles de concreción:

- El *contexto de la comunidad* comprende el contexto más amplio dentro del cual funcionan los centros educativos y los entornos domésticos (desde el nivel local hasta el global). 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. Dada la creciente importancia de las tecnologías digitales para la comunicación y la participación, las comunidades virtuales conectadas a través de internet también forman parte de este contexto.
- El *contexto del centro educativo y del aula* comprende factores relacionados con la educación y el aprendizaje, con la cultura del centro educativo y con el entorno escolar en general.⁸
- El *contexto del entorno familiar y de las amistades* comprende factores relacionados con el entorno familiar y el entorno social inmediato fuera del centro educativo del alumnado (por ejemplo, actividades con su grupo de amistades).
- El *contexto del individuo* se refiere a las características individuales de cada estudiante (por ejemplo, su género o sus aspiraciones en materia educativa).

8 Debido al diseño de muestreo para ICCS, el nivel de centro y de aula no pueden separarse. En general, solo se seleccionará una clase dentro de cada centro educativo de la muestra.

ICCS también agrupa las variables contextuales en los siguientes tipos:

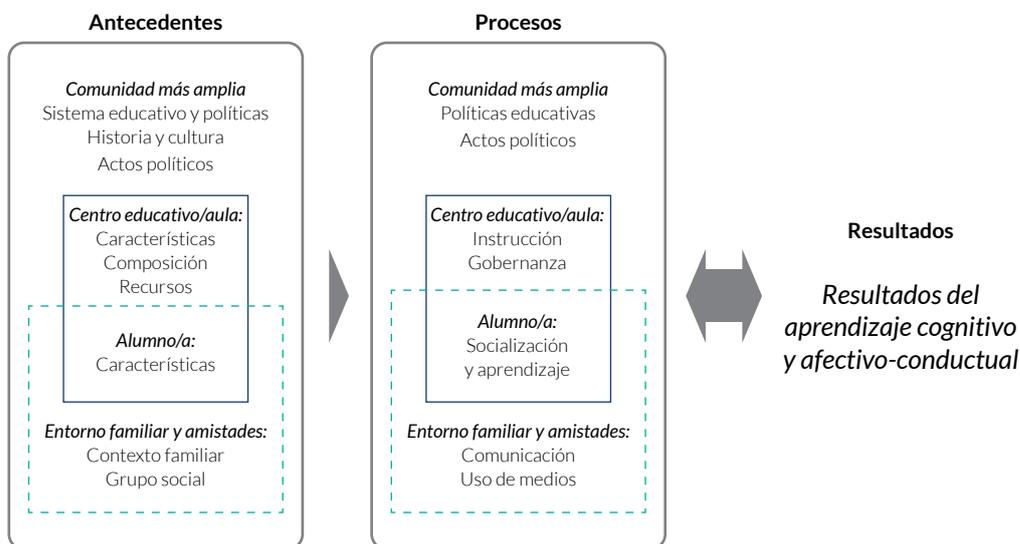
- *Antecedentes* son aquellos factores que afectan a la forma en que se produce el aprendizaje y la adquisición de conocimientos y percepciones de carácter cívico en el alumnado. Téngase en cuenta que estos factores son específicos de cada nivel de concreción, y pueden estar influidos por antecedentes 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 predisposiciones. Están determinados por los antecedentes, y probablemente influidos por los factores de los niveles superiores de concreción.

Los antecedentes y los procesos son variables que tienen un impacto potencial en los resultados individuales del alumnado. Los resultados del aprendizaje relacionados con la educación cívica y ciudadana a nivel individual también pueden verse como agregados en niveles superiores (centro escolar, país) donde pueden afectar a factores relacionados con los procesos. Por ejemplo, el hecho de tener niveles más altos de implicación cívica y comprensión entre el alumnado puede influir en la forma en que los centros educativos y el profesorado enseñan el contenido u organizan actividades relacionadas con la educación cívica y ciudadana.

La Figura 1 ilustra qué variables contextuales podrían influir en los resultados de aprendizaje de la educación cívica y ciudadana. Es importante enfatizar que pueden darse “influencias” entre los resultados y los procesos de aprendizaje cívicos en términos de una relación recíproca entre estos dos tipos de variables. Por ejemplo, se esperaría que el alumnado con niveles más altos de conocimiento e implicación cívica participe con mayor frecuencia en actividades (en el centro educativo, en el hogar y dentro de la comunidad) que, a su vez, favorecen estos resultados de aprendizaje.

Existe una relación unidireccional entre antecedentes y procesos en cada nivel. Sin embargo, los procesos de niveles superiores pueden influir en los antecedentes y es probable que, desde una perspectiva a largo plazo, los resultados puedan afectar a las variables que son antecedentes de los procesos de aprendizaje.

Figura 1. Contextos para el desarrollo de resultados de aprendizaje relacionados con la educación cívica y ciudadana



Este marco contextual para ICCS hace posible detectar variables para las cuales se recopilan datos en una cuadrícula de tres por cuatro, con antecedentes, procesos y resultados en columnas, y los niveles de país/comunidad, centro educativo/aula, estudiante individual y entorno familiar, como filas (Tabla 1). Aunque la última columna para los resultados no se divide en niveles, es importante reconocer que, para el análisis de los datos de ICCS, los agregados también se pueden usar en un nivel más amplio de comunidad o del centro educativo/aula⁹.

La Tabla 1 asigna a cada casilla de esta cuadrícula ejemplos de posibles variables (o grupos de variables), recogidas en distintos cuestionarios de ICCS. Las variables relacionadas con el contexto de nación/comunidad se recogen básicamente a través de la encuesta de contexto nacional y de otras posibles fuentes de datos. Las variables relacionadas con el contexto del centro educativo y del aula se recogen a través del cuestionario del centro y del cuestionario del profesorado. El cuestionario del estudiante proporciona información sobre el contexto del alumnado individual y de su hogar, así como algunas variables de proceso (por ejemplo, actividades de aprendizaje). La prueba del estudiante y el cuestionario de percepciones del alumnado recopilan datos sobre los resultados. Además, el cuestionario de contexto del alumnado incluye preguntas acerca de su participación en actividades de carácter cívico, que se utilizan también como indicadores de ciudadanía activa relacionados con el Dominio de contenido 3 (*Participación ciudadana*).

Nivel de...	Antecedentes	Proceso	Resultados
Comunidad	ECN y otras fuentes: Historial democrático Estructura de la educación	ECN y otras fuentes: Currículo programado Cambios políticos	PE, CE, CEE y CLE: Conocimientos cívicos, actitudes y participación
Centro educativo/ aula	CCE y CP: Características del centro educativo Recursos	CCE y CP: Currículo implementado Políticas y prácticas	
Estudiante	CE: Género Edad	CE: Aprendizaje cívico Participación	
Entorno familiar y amistades	CE: Contexto socioeconómico Idioma de uso en casa País de nacimiento	CE: Comunicación familiar Comunicación con amistades Información a través de los medios de comunicación	

Nota: ECN = Encuesta de Contextos Nacionales; CCE = Cuestionario del Centro Educativo; CP = Cuestionario del Profesorado; CEE = Cuestionario Europeo del Estudiante; CLE = Cuestionario Latinoamericano del Estudiante; CE = Cuestionario del Estudiante; PE = Prueba del Estudiante.

⁹ Nótese que se han utilizado conceptualizaciones similares para la planificación de otros estudios internacionales (véase, por ejemplo, Harvey-Beavis, 2002; OCDE, 2005; Travers y Westbury, 1989; Travers et al., 1989).

Algunas variables potenciales se pueden medir en un nivel perteneciente a otro nivel (como las percepciones del equipo directivo de un centro escolar sobre la comunidad local) y no se incluyen en la división que se muestra en la Tabla 1. También es importante tener en cuenta que las observaciones del alumnado sobre las prácticas de aprendizaje en el aula se pueden agregar y utilizar como variables del aula o del centro educativo. Además, los datos de los cuestionarios del alumnado, del centro educativo y del profesorado también pueden proporcionar información relacionada con el civismo sobre el contexto de la comunidad local.

4.2 El contexto de la comunidad

ICCS considera que el contexto de la comunidad consta de diferentes niveles porque el alumnado, su centro educativo, el entorno familiar y sus amistades están ubicados en sus comunidades locales que, a su vez, están integradas en contextos más amplios de ámbito regional, nacional y supranacional. Dentro del alcance de este estudio, en el nivel de comunidad, los contextos relacionados con los ámbitos local y nacional son de particular relevancia. Sin embargo, debido a la creciente globalización, la conexión a través de tecnologías digitales y la creciente importancia de las organizaciones supranacionales, es importante tener en cuenta contextos más allá del estado-nación dentro del alcance de ICCS.

4.2.1 El contexto del sistema educativo

Para investigar la forma en que el alumnado de educación secundaria desarrolla disposiciones y competencias cívicas, y adquiere conocimientos sobre sus funciones como ciudadanos, es fundamental prestar atención al ámbito nacional. 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. Los datos de las estadísticas oficiales aportan una variedad de datos contextuales relevantes en el ámbito de país; sobre la estructura del sistema educativo, la naturaleza del sistema político y el contexto socioeconómico de la sociedad.

Al igual que en ciclos anteriores, la encuesta del contexto nacional en ICCS 2022 pretende recoger, de forma sistemática, datos relevantes proporcionados por los centros nacionales de investigación. Estos datos incluyen información sobre la estructura de los sistemas educativos nacionales, las políticas educativas, los enfoques de la educación cívica y ciudadana, la formación de profesorado en general y de la educación cívica y ciudadana en particular, y los enfoques de evaluación y garantía de calidad en el área de la educación cívica y ciudadana. La encuesta también recopila información sobre debates y reformas recientes o actuales relativos a esta área de aprendizaje.

La estructura del sistema educativo

Aunque algunas tendencias mundiales en educación han dado lugar a ciertas actuaciones similares en las políticas y estructuras de los distintos países (Benavot et al., 1991; Frank y Meyer, 2021; Wiseman y Baker, 2005), las diferencias entre los sistemas educativos siguen repercutiendo de forma notable en los resultados de la educación (Baker y LeTendre, 2005; Woessmann, 2016).

Para capturar estas diferencias básicas a nivel nacional, la encuesta de contextos nacionales de ICCS 2022 recopila datos del sistema sobre la estructura de la educación escolar (programas de estudio, gestión de centros educativos públicos/privados, tipos de instituciones de primeros cursos de educación secundaria), la autonomía del profesorado con respecto a diferentes aspectos, y la duración de la educación obligatoria. Además, también recopila información sobre los cambios en la estructura desde el ciclo anterior de ICCS en 2016.

Políticas educativas y cambios en educación cívica y ciudadana

Las revisiones anteriores de las políticas educativas en educación cívica y ciudadana han indicado la presencia de una amplia variedad de objetivos relacionados con esta área (Birzea et al., 2004; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012, 2017; Lee et al., 2004; Torney-Purta et al., 1999). A pesar de esta presencia, los resultados de ciclos anteriores de ICCS (Ainley et al., 2013; Schulz et al., 2010, 2018b) mostraron que la prioridad que se asignaba a la educación cívica y ciudadana era con frecuencia baja en todos los países participantes. Aunque los objetivos cívicos tendían a considerarse importantes en principio, había diferencias sustanciales en los enfoques de aplicación del contenido curricular entre países. Los resultados de los dos ciclos anteriores del estudio también pusieron de relieve el hecho de que, en muchos países, la educación cívica y ciudadana explícita suele comenzar después de que el alumnado cumpla 14 años.

Es importante tener en cuenta que entre los ciclos del estudio puede haber reformas educativas en los países, generalmente diseñadas para mejorar la provisión y los resultados educativos o reflejar mejor las prioridades de los gobiernos, y que dichos cambios también pueden afectar a aspectos de la educación cívica y ciudadana. Muchas de estas reformas educativas tienden a implementarse en respuesta a los desafíos de aprender y vivir en las sociedades modernas, así como a los cambios en los sistemas políticos (Ainley et al., 2013; Cox et al., 2005).

La encuesta de contextos nacionales de ICCS 2022 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, en el momento de recogida de datos. Los centros nacionales aportan información sobre la definición oficial de educación cívica y ciudadana, su implementación formal en los primeros cursos de educación secundaria y sus objetivos principales. También se pregunta a los centros nacionales sobre la posible influencia del contexto histórico, cultural, político o de otro tipo en el carácter y el enfoque de la educación cívica y ciudadana, si se han realizado importantes estudios nacionales o internacionales sobre esta área de aprendizaje desde 2005, y si ha habido cambios sustanciales desde el estudio anterior en 2016.

En vista de las recientes interrupciones en la educación de todos los países debido a la pandemia de la COVID-19, la encuesta de contextos nacionales también recopila datos sobre la medida en que se vio afectada la educación y el aprendizaje en general, pero también respecto a la educación cívica y ciudadana, y si en esta área de aprendizaje se ha dado apoyo formal en el desarrollo de recursos digitales. Además, la encuesta de contextos nacionales recopila información sobre los efectos de la crisis de Ucrania de 2022 en la participación cívica y ciudadana de los países que participan en ICCS 2022.

Enfoques de la educación cívica y ciudadana en el currículo

Los países tienen diferentes enfoques para establecer la educación cívica y ciudadana en sus currículos, y las formas en que se implementa tienden a variar considerablemente entre países (Ainley et al., 2013; Cox et al., 2005; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017). 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. Los enfoques alternativos a la educación cívica y ciudadana, que suelen elegirse además del aprendizaje en la materia objeto de estudio, son la implementación de temas transversales relacionados con el civismo o la adopción de un *enfoque en todo el centro educativo*, donde se considera que todos los aspectos de la escolarización contribuyen a esta área de aprendizaje. Los ciclos anteriores de ICCS mostraron que en muchos sistemas educativos o centros educativos se implementan combinaciones de diferentes enfoques a la vez (Ainley et al., 2013; Schulz et al., 2017).

Con respecto a los enfoques del plan de estudios en educación cívica y ciudadana, un informe de Eurydice de 2012 (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012) distinguió entre (i) la promoción a través de documentos de orientación como currículos nacionales u otras recomendaciones/reglamentos, (ii) apoyo para programas y proyectos escolares, y (iii) el establecimiento de estructuras políticas (como los consejos escolares). En este contexto, también es importante revisar en qué medida los centros educativos de diferentes países brindan apoyo a la educación cívica y ciudadana a través de la cultura o la filosofía del centro, el gobierno escolar democrático y el establecimiento de vínculos con toda la comunidad (Birzea et al., 2004; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012; Consejo de Europa, 2018). Los resultados de ICCS 2009 mostraron que muchos países incluyen recomendaciones para establecer prácticas escolares democráticas en sus políticas educativas (véase Ainley et al., 2013).

La encuesta nacional de contexto de ICCS 2022 recopila datos sobre la inclusión de la educación cívica y ciudadana (como una materia independiente, o integrada en las diferentes materias, o con un enfoque transversal) en el currículo formal en las diferentes etapas educativas y en los distintos planes de estudio. La encuesta también incorpora los nombres de materias específicas del currículo y si estas son obligatorias u opcionales en cada nivel educativo (educación primaria y secundaria). Además, la encuesta de contextos nacionales recopila datos sobre los objetivos de los currículos nacionales en educación cívica y ciudadana relacionados con contextos específicos, como el centro escolar y los enfoques curriculares, la participación del alumnado o de la familia, y los vínculos con toda la comunidad.

Debido a que ICCS evalúa al alumnado de un curso determinado de educación secundaria (generalmente el 8.º grado, o 2.º de la ESO en nuestro país), la encuesta de contextos nacionales recopila información más detallada sobre el contexto curricular de la educación cívica y ciudadana en este nivel en particular. Además, los centros nacionales informan sobre la especificación de temas, objetivos y procesos al implementar el currículo escolar, así como el tiempo de docencia dedicado a educación cívica y ciudadana. La encuesta nacional de contextos en ICCS 2022 incluye contenido que refleja cambios en el marco, como preguntas sobre valores de ciudadanía mundial, la presencia de políticas para la educación intercultural, el abordaje de la diversidad en el centro educativo, la educación inclusiva, la promoción de ideales democráticos en los centros educativos y el uso de tecnologías para fomentar la participación ciudadana. Esto se refleja además en preguntas adicionales relacionadas con los contenidos de los planes de estudio en las nuevas o mejoradas áreas de interés de ICCS 2022.

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 la formación en esta materia, el desarrollo profesional y la experiencia laboral del profesorado que se ocupa de la educación cívica y ciudadana (Losito y Mintrop, 2001). En relación con la formación del profesorado en este campo, la investigación mostró un enfoque bastante limitado y desigual de cursos de formación y desarrollo profesional (Birzea et al., 2004; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2005, 2012, 2017). Los resultados de encuestas de contextos nacionales anteriores mostraron que, si bien en la mayoría de los países participantes se ofrecía formación previa y durante la impartición de la asignatura, en la mayoría de los casos esta formación no era obligatoria (Schulz et al., 2010, 2018b). En algunos países, los datos de ciclos anteriores de ICCS han contribuido a mejorar la formación docente en términos de formación inicial y continua (Malak-Minkiewicz y Torney-Purta, 2021).

Para evaluar los diversos enfoques de la educación del profesorado en este campo a nivel de sistemas educativos, la encuesta de contextos nacionales de ICCS 2022 recoge datos generales

acerca de los requisitos necesarios para ser docente y de los procesos de titulación o certificación del profesorado. Más concretamente, el estudio recopila datos sobre el contexto del profesorado 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 formación continua y de desarrollo profesional en este ámbito. Además, la encuesta de contextos nacionales de ICCS 2022 evalúa si los diferentes temas y competencias cívicas se especifican como objetivos en los programas de formación inicial del profesorado.

La evaluación y la garantía de calidad en educación cívica y ciudadana

Resulta complejo realizar comparaciones en cuanto a la evaluación y la garantía de calidad en la educación cívica y ciudadana debido a la diversidad de enfoques de enseñanza que hay para esta materia en los distintos países. La investigación llevada a cabo en Europa muestra que, en la mayoría de los países y en comparación con otras asignaturas, la evaluación y la garantía de calidad en educación cívica y ciudadana no suele tener relación y se realiza en menor medida (Birzea et al., 2004). Sin embargo, durante la última década, algunos países han comenzado a llevar a cabo evaluaciones nacionales de educación cívica y ciudadana (Ainley et al., 2013; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017; Malak-Minkiewicz y Torney-Purta, 2021).

La encuesta de contextos nacionales plantea preguntas sobre la cobertura y los medios de evaluación en el ámbito de educación cívica y ciudadana en los primeros cursos de educación secundaria, y de cómo se informa a las familias sobre los objetivos y enfoques actuales en esta área de aprendizaje.

4.3 El contexto del centro educativo y del aula

Al igual que en ciclos anteriores del estudio, ICCS 2022 considera los resultados de aprendizaje del alumnado en el campo de la educación cívica y ciudadana no solo como resultado de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también como resultado de sus experiencias diarias en el centro educativo (Consejo de Europa, 2018; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017; Scheerens, 2009, 2011). Las experiencias escolares y su impacto en los resultados de aprendizaje son de particular importancia en el contexto de la educación cívica y ciudadana, ya que desarrollan resultados de aprendizaje que no se limitan al área del logro cognitivo, sino que también incluyen actitudes y disposiciones hacia la participación.

La posibilidad de establecer y experimentar relaciones y comportamientos basados en una actitud receptiva, en el respeto mutuo y el respeto a la diversidad, así como en la posibilidad de intercambiar opiniones personales, permiten al alumnado practicar un estilo de vida democrático, comenzar a ejercer su propia autonomía y desarrollar un sentido de autoeficacia (véase Mosher et al., 1994; Pasek et al., 2008). Se deben considerar tres áreas clave para hacer que los centros educativos sean un *entorno de aprendizaje democrático*: enseñanza y aprendizaje, gobernanza y cultura escolar, y cooperación con la comunidad. La creación de un entorno de aprendizaje democrático de esta manera se conoce como *enfoque de centro escolar completo*, cuyo objetivo es integrar los valores democráticos en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, los procesos de toma de decisiones y la gobernanza escolar, y el ambiente escolar en general (Consejo de Europa, 2018).

En vista de la importancia del contexto del centro educativo y del aula para la educación cívica y ciudadana, ICCS 2022 presenta los siguientes tipos de preguntas a los equipos directivos, al profesorado y al alumnado:

- Preguntas que miden las percepciones del equipo directivo sobre el contexto y las características escolares (cuestionario del centro educativo)

- Preguntas sobre el contexto del profesorado (edad, género y su metodología didáctica de las materias en general y en el curso objetivo), así como una amplia gama de percepciones de los contextos del centro educativo y del aula (cuestionario del profesorado)
- Preguntas sobre las percepciones del alumnado sobre los contextos del centro educativo y del aula (cuestionario del estudiante)

Al igual que en ICCS 2016, varias preguntas incluidas en los cuestionarios del centro educativo y del profesorado son similares, con el objetivo de recopilar datos sobre los mismos temas desde la perspectiva del profesorado y del equipo directivo de los centros educativos. En ICCS 2022, una pregunta del cuestionario del estudiante también se incluyó en el cuestionario del profesorado (*percepciones del profesorado sobre el concepto de buena ciudadanía*).

4.3.1 Las relaciones entre los centros educativos y sus comunidades locales

Existe evidencia de que el alumnado de contextos escolares no urbanos a menudo alcanza niveles de rendimiento más bajos que los de centros educativos urbanos (ver, por ejemplo, Istrate et al., 2006; Webster y Fisher, 2000; Williams, 2005), aunque los estudios también observaron variaciones en el rendimiento escolar dentro de contextos urbanos (Ramlackhan y Wang, 2021; Shores et al., 2020). Los datos sobre la ubicación del centro educativo (grado de urbanización) se utilizaron en análisis multinivel realizados en ICCS 2009 y, en algunos países, la urbanización se asoció con el conocimiento del alumnado (véase Schulz et al., 2010). En los países latinoamericanos, hubo diferencias significativas en los conocimientos cívicos entre los centros educativos rurales y los urbanos. Sin embargo, estas se debieron en gran medida a las diferencias en el entorno socioeconómico del alumnado individual y sus centros educativos (Schulz et al., 2011). Al igual que en encuestas de ICCS anteriores, el cuestionario del centro educativo de ICCS 2022 incluye una pregunta sobre el *tamaño de la comunidad* en que se encuentra el centro educativo.

Los centros educativos y el hogar del alumnado están ubicados en comunidades que varían en sus recursos económicos, culturales y sociales, y en sus características organizativas. Las comunidades inclusivas que valoran las relaciones comunitarias y facilitan la participación activa de la ciudadanía, especialmente si cuentan con buenos recursos, pueden ofrecer oportunidades cívicas y ciudadanas para la asociación y participación de los centros educativos y las personas. Los estímulos sociales y culturales que surgen de la comunidad local, así como la disponibilidad de recursos culturales y sociales, pueden influir en el conocimiento, las disposiciones y las competencias cívicas y ciudadanas de la población joven en relación con sus roles como ciudadanía (Jennings et al., 2009). El cuestionario del centro en ICCS 2022 incluye una pregunta sobre la opinión del equipo directivo del centro acerca de la *colaboración entre el centro educativo y su comunidad local*.

Las diferencias en la cantidad y calidad de los recursos para el aprendizaje de la ciudadanía disponibles en el área local pueden surtir un doble efecto. Por un lado, pueden favorecer la organización de proyectos comunitarios y la participación del alumnado, lo que requiere el desarrollo de actividades que impliquen a la comunidad, pudiendo contribuir ambas al desarrollo de habilidades y competencias relacionadas con la educación cívica y ciudadana. Por otra parte, la participación en la vida del centro educativo en sus distintos niveles puede ser un factor de mayor transparencia y democratización del propio centro. Además, el nivel de recursos puede influir en la provisión de apoyo local a los centros educativos, lo que a su vez puede afectar a las posibilidades de mejora escolar (Reezigt y Creemers, 2005; Verhelst et al., 2020). En varios países participantes en ICCS 2009 algunas de las diferencias en cuanto a la *disponibilidad de recursos en la comunidad local* se asociaron con los conocimientos cívicos del alumnado (véase Schulz et al., 2010). Como en ciclos anteriores, ICCS 2022 continúa midiendo la disponibilidad de recursos en la comunidad local en el cuestionario del centro educativo.

Como parte de la comunidad en la que se ubica, el centro educativo puede verse afectado por cuestiones y problemas existentes en el ámbito local. Los problemas de tensiones sociales dentro de la comunidad local pueden influir en las relaciones sociales del alumnado y en la calidad de su vida social y experiencias cotidianas, tanto fuera como dentro del centro educativo (L'Homme y Jerez Henríquez, 2010). Además, las oportunidades reales de ejercer el voluntariado del alumnado o de participar en actividades cívicas en las comunidades pueden verse influenciadas por factores culturales, económicos, políticos y sociales en el ámbito de la comunidad local en la que se ubican los centros educativos. Es probable que un entorno social seguro mejore las actividades y la participación del alumnado en la comunidad local. Por el contrario, los problemas que crean tensiones y conflictos sociales en la comunidad local pueden desalentar la participación del alumnado en actividades cívicas. En ICCS 2009 y 2016, se preguntó a los equipos directivos de los centros sus *percepciones sobre las tensiones sociales en la comunidad*, y los resultados mostraron una asociación negativa entre mayores niveles de tensión social percibida y los conocimientos cívicos del alumnado (Schulz et al., 2010). El cuestionario del centro en ICCS 2022 recopila de nuevo datos sobre estos aspectos.

La investigación ha demostrado la importancia de las *actividades del alumnado en la comunidad* y su reflexión sobre ellas para la construcción y el desarrollo de conocimientos y habilidades para la ciudadanía activa (Annette, 2008; Henderson et al., 2013). Las interacciones de los centros educativos con sus comunidades y los vínculos que se han establecido con otras instituciones políticas y cívicas también tienen el potencial de influir en las percepciones del alumnado sobre su relación con la comunidad en general y los diferentes roles que pueden desempeñar en ella (Annette, 2000, 2008; Potter, 2002; Torney-Purta y Barber, 2004). Los estudios ICCS 2009 y 2016 mostraron que la mayoría del alumnado en casi todos los países participantes tenían al menos algunas oportunidades de participar en tales actividades (Schulz et al., 2010, 2018b). ICCS 2022 sigue recopilando datos que reflejan las percepciones de los responsables de la dirección de los centros sobre las oportunidades que tiene el alumnado de participar en actividades realizadas por el centro educativo en cooperación con grupos u organizaciones externas.

Los cuestionarios del profesorado en ciclos anteriores también incluían una pregunta sobre la participación del alumnado en actividades cívicas de la comunidad local, que era similar a la pregunta incluida en el cuestionario del centro educativo en cuanto a la opinión del equipo directivo sobre las oportunidades del alumnado para participar en la comunidad. En general, los resultados coincidían con las respuestas de los equipos directivos (Schulz et al., 2010; Schulz et al., 2018b). Las comparaciones entre las opiniones de los equipos directivos y del profesorado brindaron una imagen más amplia de lo que los centros educativos realmente hacen en términos de actividades relacionadas con la comunidad desde dos perspectivas y puntos de vista diferentes. El cuestionario del profesorado en ICCS 2022 utiliza una pregunta similar a los estudios anteriores, que pregunta si han participado con su alumnado en actividades de *cooperación con grupos u organizaciones externas*.

4.3.2 El centro educativo como entorno de aprendizaje

Participación de alumnado, profesorado y familias en la vida y la gestión del centro

La experiencia del alumnado con el aprendizaje cívico en el centro escolar no solo depende de la enseñanza y el aprendizaje desarrollados en el aula, sino también de las posibilidades que tienen de ver los centros educativos y las aulas como “entornos de aprendizaje democrático”. Entre los factores relevantes se encuentran la participación escolar, el clima escolar y la calidad de las relaciones dentro del centro educativo, entre el profesorado y el alumnado, así como entre estudiantes (Bäckman y Trafford, 2007; Consejo de Europa, 2018; Huddleston, 2007); Korkmaz y Erden, 2014; Thapa et al., 2013; Trafford, 2003). Los resultados de ICCS 2016 presentaron diferencias sustanciales entre países en la medida en que el alumnado participó en las elecciones

escolares y en la medida en que tuvo oportunidades de participar en la toma de decisiones del centro educativo (Schulz et al., 2018b). ICCS 2022 pide al equipo directivo que proporcione información sobre la *participación del alumnado en el gobierno escolar*, las *oportunidades del alumnado para contribuir a los procesos de toma de decisiones en el centro educativo* (por ejemplo, oportunidades para expresar puntos de vista sobre asuntos de interés o asistir a reuniones) y, como en ciclos anteriores, la *participación del alumnado en las elecciones escolares*. Además, recoge las percepciones del profesorado sobre la *participación del alumnado en los procesos de toma de decisiones en el aula*.

La participación de los docentes en el gobierno escolar puede considerarse una parte importante de los procesos de gobernanza democrática en el centro educativo y un factor que contribuye potencialmente a la caracterización del centro educativo como un entorno de aprendizaje democrático (Bäckman y Trafford, 2007; Consejo de Europa, 2018). Los cuestionarios del profesorado en ICCS 2009 y 2016 incluían preguntas sobre la participación del profesorado en la gestión escolar. El cuestionario del profesorado en ICCS 2022 mide la *disposición del profesorado a asumir responsabilidades además de la enseñanza*, así como sus *reflexiones sobre la medida en que está dispuesto a cooperar con otros miembros del profesorado para colaborar en la resolución de conflictos dentro del centro educativo*, y a *participar en actividades de orientación y asesoramiento*.

Facultar al profesorado para que participe en la toma de decisiones de los centros educativos puede contribuir a un comportamiento de ciudadanía activa en los centros (Bogler y Somech, 2005). Desde ICCS 2009, el cuestionario del centro educativo incluía una pregunta relacionada con las percepciones de los equipos directivos sobre la participación del profesorado en el gobierno escolar. Como en ciclos anteriores, el cuestionario del centro en ICCS 2022 recoge información sobre las percepciones que tienen los equipos directivos de la *participación docente en la gestión escolar*.

La implicación y participación de las familias se han señalado como factores positivos en su contribución al rendimiento académico del alumnado en el centro educativo en general (Griffith, 1996). Los resultados de ICCS 2016 mostraron que, si bien hubo altos niveles de participación de las familias en los procesos de comunicación, se registraron niveles mucho más bajos de participación de las familias en los procesos de toma de decisiones (Schulz et al., 2018b). El cuestionario del centro educativo en ICCS 2022 pregunta a los equipos directivos sobre la *participación de las familias en los procesos de toma de decisiones*. Además, el cuestionario contiene una pregunta sobre los *tipos de información que los centros educativos entregan a las familias o los tutores legales*.

Clima escolar y del aula

El clima escolar se considera ampliamente como un factor relevante para explicar los resultados de aprendizaje del alumnado (Bryk et al., 2010; Wang y Degol, 2015). Scheerens y Bosker (1997) consideraron el clima escolar como sinónimo de una cultura escolar que se refleja en una variedad de variables relacionadas con la participación del alumnado, el absentismo escolar, la conducta y el comportamiento del alumnado, la motivación del personal y las relaciones entre estudiantes y entre el alumnado y el profesorado dentro del centro educativo. Conceptualizaciones más recientes indican que el clima escolar abarca cuatro aspectos: (1) el clima escolar y la priorización del éxito en el aprendizaje, (2) las relaciones interpersonales dentro del centro educativo y con las familias, (3) la seguridad física y emocional, y (4) la efectividad organizativa (Powell et al., 2015; Wang y Degol, 2015).

El clima escolar y la calidad de las relaciones dentro del centro educativo (relaciones alumnado-profesorado y estudiante-estudiante) pueden influir en el rendimiento académico del alumnado (Bear et al., 2014), en su sentimiento de pertenencia a la comunidad escolar (Knowles y McCafferty-Wright, 2015). La importancia de tener un clima escolar positivo para que el alumnado

participe en experiencias de aprendizaje relacionadas con el civismo también se ha destacado en la investigación sobre el aprendizaje cívico (véase, por ejemplo, Homana et al., 2006). Tanto en ICCS 2009 como en ICCS 2016 se incluyeron ítems que medían las percepciones del alumnado sobre el clima escolar. Los resultados de ICCS 2016 mostraron percepciones sobre las relaciones positivas entre el alumnado y el profesorado con los conocimientos cívicos del alumnado y el apoyo a la igualdad de género y la igualdad de derechos para todos los grupos étnicos/raciales de la sociedad (Schulz et al., 2018b; Schulz y Ainley, 2018). ICCS 2022 sigue recogiendo datos acerca de las percepciones del alumnado sobre aspectos relacionados con su entorno escolar, incluidas sus *percepciones acerca de las relaciones estudiante-docente* y la *interacción del alumnado en el centro educativo*. Además, el cuestionario del profesorado en ICCS 2022 incluye una pregunta que mide las *percepciones del profesorado sobre los problemas de tensión social en el centro educativo*.

El clima del aula es un concepto general, donde las definiciones se centran principalmente en el nivel de cooperación en las actividades de enseñanza y aprendizaje, la equidad en la evaluación y el apoyo social. El clima democrático del aula se centra principalmente en la implementación de valores democráticos y liberales en el aula (Ehman, 1980; Hahn, 1999). Un clima democrático en el aula puede ayudar al alumnado a comprender las ventajas de los valores y prácticas democráticas y puede tener un efecto positivo en su asimilación activa (Perliger et al., 2006). Algunos estudios han señalado que, si bien las percepciones de los docentes o del equipo directivo sobre el clima del aula a menudo tienden a no estar relacionadas con las intenciones de participación futura del alumnado, las opiniones del alumnado sobre el clima del aula son de vital importancia (Hooghe y Quintelier, 2013). Varios estudios han demostrado además que un clima escolar positivo puede alentar al alumnado a compartir sus opiniones y es importante para el desarrollo académico y cívico del alumnado (Mager y Nowak, 2012).

Los resultados de la investigación han destacado la importancia de los contextos del centro educativo y el aula cuando se analiza la participación del alumnado (véase, por ejemplo, Reichert et al., 2018). Según Barber et al. (2015), el alumnado que percibe un clima favorable en el aula tiene más probabilidades de interesarse por la política, confiar en las instituciones públicas, sentirse políticamente eficaz y tratar de participar en formas legales de comportamiento político.

El primer estudio de educación cívica de la IEA, realizado en 1971, evaluó el clima del aula entre el alumnado y encontró evidencias de una asociación con los resultados del aprendizaje respecto al civismo, incluidos los conocimientos cívicos (Torney et al., 1975). El estudio CIVED también incluyó un conjunto de elementos que medían las percepciones del alumnado sobre lo que sucedía en sus clases de educación cívica. Se utilizaron seis ítems para medir un índice de clima abierto respecto a los debates en el aula (véase Schulz, 2004) que anteriormente se había identificado como un elemento de predicción positiva de los conocimientos cívicos y de las expectativas de votar del alumnado como personas adultas (Torney-Purta et al., 2001). Los estudios de ICCS 2009 y 2016 utilizaron un instrumento similar que medía las percepciones del alumnado sobre lo que sucede en el aula durante los debates de temas políticos y sociales. Los resultados de los análisis de múltiples variables confirmaron la asociación de este constructo con los resultados de aprendizaje relacionados con el civismo (Lin, 2014; Schulz et al., 2010, 2018b). El cuestionario del estudiante en ICCS 2022 incluye preguntas idénticas de estudios anteriores que están diseñadas para medir *las percepciones del alumnado sobre la apertura en los debates del aula*.

El cuestionario del profesorado en ICCS 2009 incluía un conjunto de ítems que medían *percepciones de los docentes sobre el clima del aula* y los resultados mostraron asociaciones positivas con los conocimientos cívicos en varios países (Schulz et al., 2010). ICCS 2022 continúa recopilando datos sobre estos aspectos.

Abordar la diversidad en el centro educativo

En vista de la creciente diversidad en la población estudiantil, se pide cada vez más a los centros educativos que desarrollen estrategias y prácticas institucionales y pedagógicas que permitan al alumnado de diferentes orígenes desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad (Treviño et al., 2018). El cuestionario del centro en ICCS 2022 recopila datos relacionados con *estrategias e iniciativas para fomentar el respeto del alumnado por las diferentes formas de diversidad y desarrollar sus habilidades interculturales*.

La investigación ha demostrado que el equipo directivo y el profesorado juegan un papel clave para garantizar un centro educativo inclusivo para todo el alumnado, independientemente de su origen étnico o cultural (Billot et al., 2007; Leeman, 2003; Taylor y Kaur Sidhu, 2012), y también ha destacado que la formación docente es fundamental para preparar al profesorado para trabajar con alumnado de atención a la diversidad (Álvarez Valdivia y Montoto, 2018; De Jaeghere y Zhang, 2008; Mushi, 2004; Tarozzi, 2014). El cuestionario del profesorado en ICCS 2022 incluye una pregunta sobre la frecuencia de diferentes *actividades para abordar la diversidad dentro del aula*. Además, el cuestionario del profesorado recoge datos sobre las percepciones del *impacto en las actividades didácticas y en el entorno de aprendizaje al tener alumnado de diferentes orígenes culturales y étnicos, sociales y económicos* en el aula.

4.3.3 Enseñanza de educación cívica y ciudadana en el centro educativo

La bibliografía sobre mejora escolar muestra que permitir cierto grado de autonomía favorece el éxito de los esfuerzos de mejora (Honig y Rainey, 2012; Reezigt y Creemers, 2005; Steinberg, 2014). Los resultados de la investigación han demostrado que la autonomía del centro educativo, junto con las medidas de rendición de cuentas de forma nacional, pueden suponer un apoyo en prácticas docentes efectivas (Cheng et al., 2016; OCDE, 2020). Los estudios también señalaron que, además de la existencia de normas para fomentar la autonomía de los centros educativos en el ámbito nacional, sus efectos también dependen de las formas en que los centros, y en particular los equipos directivos, la implementan en los contextos escolares (Agasisti et al., 2013; Neeleman, 2019). El nivel de autonomía proporcionado a los centros educativos puede influir en la forma en que se imparte la educación cívica y ciudadana en el ámbito de cada centro (en términos de planificación curricular, elección de libros de texto y materiales didácticos, o procedimientos y herramientas de evaluación). La existencia de legislación, reglamentos y estándares nacionales relativos a los resultados que el alumnado debe lograr no implica necesariamente que los centros educativos ofrezcan programas y enfoques de enseñanza similares (Comisión Europea/EACEA/Eurydice 2007, 2012), y el tiempo asignado a la educación para la ciudadanía, las calificaciones del profesorado y el apoyo que los equipos directivos brindan a la educación cívica y ciudadana dentro de los centros educativos pueden variar (Keating y Kerr, 2013; Keating et al., 2010; Malak-Minkiewicz y Torney-Purta, 2021). Como en ciclos anteriores, el cuestionario del centro en ICCS 2022 continúa incluyendo ítems que miden la *opinión del equipo directivo sobre la autonomía escolar respecto a la educación cívica y ciudadana en el centro educativo*.

Muchos estudios han demostrado que los enfoques curriculares para la enseñanza de la educación cívica y ciudadana varían considerablemente entre países. La educación cívica y ciudadana se enseña como una materia independiente, se integra en materias relacionadas con las ciencias humanas y sociales o se enseña en todas las materias escolares y se concibe como un área transversal del currículo (Ainley et al., 2013; Birzea et al., 2004); Cox et al., 2005; Consejo de Europa, 2018; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2005, 2012, 2017). Los resultados de ICCS 2009 y 2016 ilustraron que estos diferentes enfoques pueden coexistir dentro de los mismos centros educativos (Schulz et al., 2010, 2018b). Los equipos directivos de los centros encuestados en ICCS 2009 y en

ICCS 2016 también proporcionaron información interesante sobre cómo calificaron los objetivos más importantes de la educación cívica y ciudadana. Los resultados mostraron diferencias notables entre los países participantes; sin embargo, los equipos directivos tendían a considerar que los objetivos más relevantes de la educación cívica y ciudadana eran los relacionados con el desarrollo de conocimientos y habilidades (Schulz et al., 2010; Schulz et al. 2018b). También se incluyó una pregunta similar en el cuestionario del profesorado y los resultados fueron muy similares a los del cuestionario del equipo directivo de los centros (Schulz et al. 2010, 2018b).

Al igual que en ciclos anteriores del estudio, el cuestionario del centro en ICCS 2022 incluye una serie de ítems que preguntan a los equipos directivos sobre *cómo se imparte la educación cívica y ciudadana en sus centros educativos* y sobre sus *percepciones de la importancia de los objetivos de la educación cívica y ciudadana*. Esta pregunta sobre la importancia de los diferentes objetivos para la educación cívica y ciudadana también se incluye en el cuestionario del profesorado en ICCS 2022.

El cuestionario del profesorado en ICCS 2009 incluía dos conjuntos de elementos relacionados con la forma en que se imparte la educación cívica y ciudadana en el ámbito escolar. ICCS 2009 también incluyó dos preguntas para el profesorado sobre su percepción acerca de la importancia de los objetivos de la educación cívica y ciudadana, y sobre cómo se asignan responsabilidades específicas en este ámbito dentro del centro educativo. Al igual que en ciclos anteriores del estudio, el cuestionario del profesorado en ICCS 2022 incluye un conjunto de ítems que miden las *percepciones del profesorado sobre la docencia de la educación cívica y ciudadana en el centro educativo*.

Los análisis secundarios de los datos de ICCS 2009 han mostrado cómo los diferentes perfiles de creencias del profesorado están asociados con la formación docente y los contextos nacionales, y que solo una pequeña proporción del profesorado cree que es importante alentar al alumnado a participar en actividades políticas o cívicas (Reichert y Torney-Purta, 2019). ICCS 2022 pide al profesorado que valore la importancia de diferentes comportamientos en el proceso de convertirse en buenos ciudadanos como población adulta, utilizando ítems idénticos a los que se usan para medir las percepciones del alumnado sobre los buenos comportamientos como miembros de la ciudadanía en el cuestionario del estudiante.

CIVED 1999 pidió al alumnado que indicara cuánto habían aprendido sobre cuestiones cívicas en el centro educativo. Las respuestas del alumnado sobre cuánto habían aprendido acerca de la importancia de votar en el centro educativo se usaron como predictor (positivo) para explicar la variación en la participación prevista en las elecciones (Torney-Purta et al., 2001). El cuestionario del estudiante en ICCS 2016 incluía una pregunta que pedía al alumnado que evaluara cuánto habían aprendido en el centro educativo sobre siete temas políticos o sociales diferentes, y los resultados mostraron asociaciones con su interés cívico, aspiraciones educativas y conocimientos cívicos (Schulz et al., 2018b). ICCS 2022 sigue recopilando datos sobre las *percepciones del alumnado acerca del aprendizaje cívico* con conjuntos de ítems ligeramente modificados.

El cuestionario del estudiante europeo en ICCS 2009 y 2016 les preguntaba acerca de sus *oportunidades para aprender sobre Europa en el centro educativo*, y los resultados mostraron que la mayoría del alumnado en los países participantes indicaron haber aprendido sobre una amplia gama de temas (Kerr et al., 2010; Losito et al., 2018). La misma pregunta se incluye en el cuestionario del estudiante europeo en ICCS 2022.

La educación para la ciudadanía mundial (ECM), cuyo objetivo es desarrollar la competencia del alumnado como miembro de la comunidad y de la ciudadanía mundial, se considera cada vez más como un aspecto importante de la educación ciudadana (Davies, 2006; Guo, 2014). La ECM

pretende ser interdisciplinaria e integral y, por lo tanto, debe estar reflejada en todo el plan de estudios. En vista de este objetivo, se sostiene que debe implicar a toda la comunidad escolar en lugar de ser solo una actividad impulsada por el profesorado (UNESCO, 2015). ICCS 2022 recopila datos de los equipos directivos sobre *actividades escolares relacionadas con la ciudadanía mundial*.

Las actividades escolares relacionadas con la sostenibilidad medioambiental se consideran cada vez más como una parte importante de la educación ciudadana (Huckle, 2008). El concepto de “centros educativos sostenibles” (Henderson y Tilbury, 2004) se refiere a iniciativas para establecer entornos de aprendizaje que respeten los principios del desarrollo sostenible y tienen el objetivo de permitir que el alumnado experimente estos principios directamente. La adopción de medidas en el ámbito escolar para hacer que los centros educativos sean más respetuosos con el clima es digna de mención como una iniciativa en el contexto de las actividades de la UNESCO para promover la educación para el desarrollo sostenible (Gibb, 2016). El cuestionario del centro en ICCS 2016 preguntó a los equipos directivos sobre las iniciativas emprendidas por los centros educativos para ser más respetuosos con el medioambiente (*Opiniones de los equipos directivos sobre prácticas respetuosas con el medioambiente en el centro educativo*). El cuestionario del centro en ICCS 2022 incluye una versión modificada de esta pregunta con un mayor enfoque en la educación para el desarrollo sostenible.

En vista que cada vez se reconoce más la importancia de concienciar sobre el impacto del comportamiento humano en el medioambiente (Kyburz-Graber, 2013; Lundholm et al., 2013), el cuestionario del profesorado en ICCS 2016 incluyó una pregunta sobre la participación del profesorado en iniciativas y programas relacionados con la sostenibilidad ambiental (UNESCO, 2012a). Los resultados de ICCS 2016 mostraron que las actividades más comunes, en todos los países, fueron las relacionadas con el consumo de agua y energía, mientras que se registraron porcentajes más bajos respecto a firmar una petición, escribir cartas a una revista/periódico y publicar en las redes sociales (Schulz et al., 2018b). ICCS 2022 recopila de nuevo datos que reflejan las *percepciones del profesorado sobre las actividades relacionadas con la sostenibilidad medioambiental*.

La investigación ha mostrado un uso generalizado de las TIC en la educación secundaria, así como diferencias considerables en el equipamiento de los centros educativos con recursos TIC (véanse Fraillon et al., 2014, 2019; Law et al., 2008). ICCS 2022 pregunta a los equipos directivos sobre las actividades de formación realizadas en el centro educativo, sobre el uso de las tecnologías digitales para la educación cívica y ciudadana, y al profesorado sobre la *realización de actividades con el alumnado del curso objetivo relacionadas con el uso crítico y responsable de las tecnologías digitales para la educación cívica y ciudadana*.

4.3.4 Enseñanza de materias relacionadas con el civismo

Como en ciclos anteriores, el cuestionario del profesorado de ICCS 2022 incluye una opción internacional con preguntas sobre la educación cívica y ciudadana en el centro educativo y las prácticas docentes adoptadas por el profesorado en esta área de aprendizaje. Esta parte del cuestionario solo la completa el profesorado de materias que los centros nacionales definieron como relacionadas con la educación cívica y ciudadana al tener en cuenta sus currículos nacionales para esta área de aprendizaje.

Los estudios han demostrado que la preparación del profesorado es uno de los factores más importantes que influyen en el rendimiento del alumnado (véase OCDE, 2009, 2014b). Dentro de la educación cívica y ciudadana, la provisión de formación al profesorado constituye un desafío permanente para las políticas educativas, ya que en muchos países no se brinda formación

específica al profesorado en esta área (Birzea et al., 2004; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2005, 2012, 2017). Siguiendo una clasificación desarrollada por Shulman (1986, 1987), el conocimiento del profesorado puede estar relacionado con temas en el área de la educación cívica y ciudadana (conocimiento del contenido), o con metodología y enfoques de enseñanza (conocimiento pedagógico) de los cuales existe una amplia gama en esta área de aprendizaje (Munn et al. 2012). ICCS 2016 incluyó una pregunta sobre la participación del profesorado en actividades de formación profesional relacionadas con la enseñanza de la educación cívica y ciudadana. ICCS 2022 sigue recopilando datos sobre la *preparación inicial* y la *formación continua* del profesorado para enseñar contenidos relacionados con la educación cívica, así como su *asistencia a cursos de formación sobre enfoques y métodos de enseñanza*.

Los resultados de ICCS 2009 mostraron que el profesorado de materias relacionadas con el civismo tendían a tener más confianza en la enseñanza de los derechos y responsabilidades de la ciudadanía y los derechos humanos, mientras que tenían menos confianza en la enseñanza de temas relacionados con la economía, los negocios y las instituciones legales (Schulz et al. al., 2010). Los resultados de ICCS 2016 sugirieron que, de media, la mayoría del profesorado se sintió muy bien o razonablemente bien preparado para enseñar casi todos los temas y habilidades sobre los que se le preguntó. Al igual que en ICCS 2009, los porcentajes promedio más altos entre países se registraron para la enseñanza de “derechos y responsabilidades de la ciudadanía” e “igualdad de oportunidades para hombres y mujeres”. Los porcentajes más bajos se registraron para la enseñanza de “la comunidad global y las organizaciones internacionales” y “la constitución y los sistemas políticos”. El estudio también encontró pruebas de una gran variación en estos porcentajes entre los países participantes. ICCS 2022 sigue recopilando datos sobre el *sentimiento del profesorado respecto a su preparación para enseñar temas relacionados con el civismo*. Una pregunta que utiliza estos mismos contenidos de enseñanza, tiene como objetivo medir los informes del profesorado sobre las *oportunidades para aprender temas relacionados con el civismo* que tiene el alumnado del curso objetivo en el centro educativo.

Se ha sugerido que la educación cívica y ciudadana en el centro educativo debería implicar pedagogías innovadoras, entornos de aprendizaje atractivos e interactivos, y el uso de diferentes fuentes para desarrollar los conocimientos, las habilidades y las actitudes del alumnado en relación con esta área de aprendizaje (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017; Consejo de Europa, 2018). En ICCS 2016 se preguntó al profesorado sobre el uso de métodos de formación específicos durante sus clases en temas relacionados con el civismo. ICCS 2022 sigue preguntando al profesorado sobre sus *prácticas docentes relacionadas con la educación ciudadana* en su aula (como la “enseñanza interactiva”, la “enseñanza tradicional” y el debate de temas controvertidos) y sobre el *uso de diferentes fuentes en la programación de la educación cívica y ciudadana*. Además, el cuestionario del profesorado en ICCS 2022 también incluye una pregunta centrada en su opinión sobre las *actividades del aula que abordan problemas globales* (como el compromiso colectivo para lograr mejoras en todo el mundo o interacciones sociales y económicas de ámbito internacional).

Evaluar la educación cívica y ciudadana es complejo: la amplia variedad de objetivos de aprendizaje y temas incluidos en esta área y los diferentes contextos y enfoques para su docencia implican tener que adoptar diferentes métodos de evaluación para medir los conocimientos, las habilidades, el desarrollo de valores y actitudes del alumnado, y su participación activa en vida escolar y en la comunidad local (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012, 2017; Torney-Purta et al., 2015). Los cuestionarios del profesorado en ICCS 2009 y 2016 incluían una pregunta sobre el *uso de diferentes herramientas de evaluación en la docencia de educación cívica y ciudadana*. ICCS 2022 sigue recopilando esta información como parte del cuestionario del profesorado.

4.4 El contexto del hogar y de las amistades

Existen muchas variables relacionadas con los contextos del hogar y de las amistades que potencialmente podrían influir en el desarrollo del conocimiento, las actitudes y las disposiciones de participación de la población joven. Entre los factores relevantes se encuentran las interacciones con la familia y las amistades, los recursos educativos en el hogar (incluidas las tecnologías digitales), la cultura, la religión, los valores, el uso del idioma de la prueba en casa, el lugar que ocupa el estudiante en la familia, la educación de los progenitores, los ingresos y los niveles profesionales, el acceso a diferentes formas de medios de comunicación y la calidad de las relaciones entre el centro educativo y la familia. Además, también es importante considerar las oportunidades de acciones cívicas que el alumnado puede ejercer.

4.4.1 El contexto familiar

Numerosos resultados de la investigación han demostrado el papel crucial que juega el contexto familiar en el desarrollo de disposiciones hacia el compromiso y la participación de la población joven en actividades para la ciudadanía (Bengston et al., 2002; Ekman y Zetterberg, 2011; Grusec y Kuczynski, 1997; Janoski y Wilson, 1995; Lauglo, 2011; Renshon, 1975; Vollebergh et al., 2001). Existe un consenso general de que el contexto familiar influye en el desarrollo político de la población adolescente (Castillo et al., 2014; Sherrod et al., 2010). Un nivel socioeconómico más alto puede proporcionar potencialmente un entorno más estimulante para desarrollar disposiciones relacionadas con la ciudadanía y mejorar el rendimiento educativo de la población adolescente. Estos factores, a su vez, fomentan la participación política.

Muchos estudios sobre socialización y participación política han destacado la importancia de la medida en que las familias y los individuos pueden acceder a diferentes formas de capital. Según Bourdieu (1986), el capital económico puede aumentar otras formas de capital, y es posible distinguir entre capital humano, cultural y social. Mientras el término *capital humano* se refiere a las habilidades, conocimientos y calificaciones de un individuo, el término *capital cultural* se refiere a aquellas “señales culturales de alto estatus ampliamente compartidas (actitudes, preferencias, conocimiento formal y comportamientos) utilizadas para la exclusión social y cultural” (Lamont y Lareau, 1988, p. 156). El *capital social* se conceptualiza como un recurso social que vincula a la ciudadanía entre sí para que pueda alcanzar sus metas de manera más efectiva (véase Stolle, 2002).

Putnam (1993, p. 185) señaló que el capital social era la “clave para hacer que la democracia funcione” y se basó en el concepto de capital social de Coleman (1988) generado por la estructura relacional de las interacciones dentro y fuera de la familia, que a su vez facilita el éxito de las acciones individuales y los resultados del aprendizaje.¹⁰ Putnam (1993) consideraba tres componentes del capital social (confianza social, normas sociales y redes sociales) como un “círculo virtuoso” que proporciona un contexto para la cooperación fructífera de una persona con los demás y para su participación en la sociedad.

El concepto de capital social ha sido criticado por su falta de claridad (Woolcock, 2001) dada la amplia gama de factores que incluye y los problemas para establecer indicadores adecuados. Sin embargo, dentro del contexto de ICCS, el concepto de capital social se considera útil porque describe mecanismos que ayudan a explicar por qué algunos estudiantes tienen niveles más altos de conocimiento y compromiso cívico que otros. La evaluación de diferentes aspectos del

10 La visión de Putnam del capital social, sin embargo, es más reducida y más específica que el concepto de Coleman. Putnam vio el capital social como un recurso colectivo y afirmó que las interacciones horizontales tienden a fomentar la confianza y la participación, mientras que las relaciones verticales conducen a la desconfianza y la falta de compromiso (Stolle, 2002).

capital social (confianza, normas e interacción social) incluyen tanto variables de actitud como de contexto. Algunas variables que reflejan el capital social están relacionadas con el contexto del hogar, en particular, las interacciones con la familia, las amistades y los medios de comunicación. Otras variables relevantes son la confianza interpersonal y la participación voluntaria en organizaciones civiles (Capítulo 3, [Marco de actitudes cívicas y compromiso](#)).

Entre las variables relacionadas con el hogar que tienen influencia en el aprendizaje y desarrollo del alumnado y que se miden a través del cuestionario de contexto del alumnado se encuentran: (i) el estatus socioeconómico de la familia, (ii) los antecedentes culturales y étnicos, (iii) el interés de la familia en cuestiones políticas y sociales, y (iv) la composición familiar. Al igual que en ciclos anteriores, ICCS 2022 recopila datos sobre variables que reflejan interacciones sociales fuera del centro educativo (por ejemplo, debatir sobre temas políticos y sociales con la familia y otros compañeros, así como acceder a información a través de los medios de comunicación).

Estatus socioeconómico

El estatus socioeconómico (ESE) se considera ampliamente como un factor explicativo importante que influye en los resultados del aprendizaje de muchas maneras diferentes y complejas (Sirin, 2005). Existe un consenso general de que el ESE está representado por los ingresos, la educación y la profesión (Gottfried, 1985; Hauser, 1994) y que usar las tres variables es mejor que usar un solo indicador (White, 1982). Sin embargo, no hay consenso entre los investigadores respecto a qué mediciones deben usarse en un análisis (Entwistle y Astone, 1994; Hauser, 1994) y se tiende a medir el ESE desde un enfoque más teórico (Harwell, 2018). En estudios internacionales, las advertencias adicionales impuestas sobre la validez de las mediciones del contexto y la comparabilidad entre países de los contextos familiares presentan desafíos continuos para los investigadores en esta área (véase Buchmann, 2002; Brese y Mirazchiyski, 2013; Caro y Cortés, 2012).

Existen evidencias de estudios nacionales de educación cívica y ciudadana de que los conocimientos cívicos del alumnado están positivamente asociados con su origen socioeconómico (ACARA [Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority], 2017; Lutkus y Weiss, 2007; Niemi y Junn, 1998). Asimismo, distintos estudios internacionales de educación cívica y ciudadana realizados por la IEA ilustraron la relación constante entre el entorno socioeconómico y el aprendizaje cívico (Torney et al., 1974; Torney-Purta et al., 2001; Schulz et al. 2010, 2018b). Como en ciclos anteriores del estudio, el cuestionario del estudiante en ICCS 2022 incluye tres tipos diferentes de recogida de datos para medir el *contexto socioeconómico de la familia del alumnado*:

- Datos sobre la *profesión de los progenitores*. Se recopilan a través de preguntas abiertas al alumnado sobre el trabajo de sus progenitores y se codifican según el marco de Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones ISCO-08 (Organización Internacional del Trabajo, 2012). Posteriormente, los códigos se puntúan utilizando el Índice Socioeconómico Internacional (ISEI) de situación ocupacional con el fin de obtener mediciones del nivel socioeconómico (Ganzeboom et al., 1992).
- Datos sobre la *educación de la familia*. Se recogen a través de preguntas cerradas en las que se define el nivel educativo de acuerdo a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE-2011) (UNESCO, 2012b) y luego se adaptan al contexto nacional.
- Datos sobre el *entorno de alfabetización en el hogar*. Se recogen a través de una pregunta sobre el número de libros que hay en casa.

Contexto cultural y étnico

Los estudios internacionales confirman que existen diferencias en competencia lectora en función del idioma y de la condición de inmigrante (véase, por ejemplo, Elley, 1992; Stanat y Christensen, 2006), y también en competencia matemática (Mullis et al. 2000). La investigación en los países industrializados occidentales ha demostrado que el alumnado procedente de familias inmigrantes, en particular el que ha llegado recientemente al país, en muchos casos no domina bien la lengua de instrucción, y desconoce las normas culturales de la cultura dominante. Sin embargo, los estudios también han demostrado que estos efectos dependen en gran medida del contexto nacional. La investigación también sugiere que la condición de inmigrante, el origen étnico y el idioma pueden tener efectos en los resultados del aprendizaje incluso después de estudiar otras variables contextuales, como el origen socioeconómico (véase, por ejemplo, Dimitrova et al., 2016; Dronkers et al., 2012; Fuligni, 1997; Kao, 2001; Lehmann, 1996; Schulz et al., 2010; Stanat y Christensen, 2006). Los resultados de ICCS 2009 y 2016 mostraron que el origen inmigrante y el uso del idioma estaban asociados con resultados de aprendizaje relacionados con la ciudadanía, en particular, en países con proporciones relativamente altas de alumnado inmigrante (véase Schulz et al., 2010, 2018b). ICCS 2022 sigue recopilando datos sobre el entorno cultural/étnico en el cuestionario del estudiante:

- *País de nacimiento* (madre, padre y estudiante): esta información se puede utilizar para distinguir al alumnado “nativo”, “de primera generación” (progenitores nacidos en el extranjero, pero alumnado nacido en el país) e “inmigrantes” (alumnado y progenitores nacidos en el extranjero).
- *Idioma utilizado en casa*: se pregunta al alumnado qué idioma utiliza principalmente en casa y las respuestas proporcionan un indicador del uso predominante de la lengua de la prueba u otro idioma.
- *Uso por parte del alumnado de varios idiomas en casa*: se pregunta al alumnado si utiliza más de un idioma en casa (pregunta opcional para los países).
- *Autoevaluaciones del alumnado sobre el origen étnico*: se pregunta al alumnado si pertenece a grupos étnicos de la sociedad (pregunta opcional para los países).

Interés de la familia en temas políticos y sociales

Está comprobado que la participación de la familia puede desempeñar un papel en la mediación de las desigualdades socioeconómicas al tener un efecto en la promoción del aprendizaje de la población joven (Caro, 2018). Con respecto al aprendizaje cívico, también se ha demostrado que aquellos miembros del alumnado cuyos progenitores hablan con ellos o ellas sobre temas políticos y cívicos tienden a tener un nivel superior de conocimientos y compromiso cívico (véase, por ejemplo, Lauglo y Øia, 2008; Richardson, 2003). El estudio de ICCS 2009 pidió al alumnado que evaluara el grado de *interés de su familia en temas políticos y sociales*, y los resultados mostraron asociaciones positivas con algunos resultados de aprendizaje, particularmente aquellos relacionados con la participación política esperada como personas adultas (Schulz et al., 2010, 2015). ICCS 2016 incluyó la misma pregunta, complementada con un ítem que medía el interés del alumnado en temas políticos y sociales, y los datos mostraron asociaciones con varios indicadores de participación (Schulz et al., 2018b). ICCS 2022 sigue recopilando datos sobre el interés de las familias en temas políticos y sociales utilizando los mismos ítems que en el ciclo anterior.

Composición familiar

La estructura familiar representa un factor de socialización importante que puede afectar a los resultados del aprendizaje. Las investigaciones llevadas a cabo en EE. UU., por ejemplo, muestran que el alumnado que pertenece a familias monoparentales rinde menos que el de familias biparentales. Este resultado se ha asociado generalmente con las dificultades económicas y la falta de capital humano y social en el hogar (McLanahan y 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 Ginther y Pollak, 2004; Marjoribanks, 1997).

Los estudios de ICCS 2009 y 2016 investigaron la estructura familiar preguntando al alumnado sobre la *composición de sus respectivas unidades familiares*, es decir, padres, madres o tutores, hermanos y hermanas, familiares u otras personas con las que convivan habitualmente (esta pregunta es opcional para los países). Como en estudios anteriores, se sigue incluyendo la misma pregunta (con modificaciones) como opción internacional en el cuestionario del estudiante en ICCS 2022.

4.4.2 Actividades del alumnado fuera del centro educativo

Participación del alumnado en debates políticos y sociales con la familia y amistades

La investigación ha demostrado asociaciones entre la frecuencia de los debates sobre temas políticos y los resultados del aprendizaje (Lauglo, 2011; Schulz, 2005; Richardson, 2003). Los análisis de los datos de ICCS 2009 y 2016 también sugirieron asociaciones entre la frecuencia de participación en debates sobre temas políticos y sociales, los conocimientos cívicos y el interés cívico (Lauglo, 2016; Schulz et al., 2010; Schulz et al., 2018b). El cuestionario del estudiante en ICCS 2022 sigue recopilando datos sobre el *nivel de comunicación política* entre el alumnado de primeros cursos de secundaria.

Información a través de los medios de comunicación

Una explicación popular del declive de la sociedad civil en los Estados Unidos es el efecto negativo de ver televisión (Putnam, 2000), que, según se argumenta, conduce a una disminución del interés, de la sensación de eficacia, de la confianza y de la participación (véase también Gerbner, 1980; Robinson, 1976, Van Aelst, 2017). Sin embargo, la investigación también demuestra que el uso de los medios de comunicación (en particular, para acceder a información) tiende a estar relacionado positivamente con la participación política, y que no hay evidencias concluyentes de una relación negativa entre el uso de los medios de comunicación y la participación o la confianza en la política (Aarts et al., 2012; Norris, 2000). Investigaciones más recientes indican que el uso de las redes sociales tiene efectos más evidentes en la movilización política que la televisión (véase, por ejemplo, Boulianne et al., 2020). Además, la investigación demuestra que mientras el consumo de noticias en sitios web de información/noticias tiende a estar asociado con niveles más altos de confianza en la política, el uso de las redes sociales para obtener información está relacionado con niveles más bajos de confianza (Ceron, 2015).

Los datos del estudio CIVED en 1999 mostraron que la información de los medios de comunicación obtenida de los telediaros es un elemento que permite predecir positivamente los conocimientos cívicos e indica la posible participación en las elecciones (Torney-Purta et al., 2001). Los resultados de ICCS 2009 también sugirieron que los conocimientos cívicos del alumnado estaban asociados positivamente con ver los telediaros, leer periódicos y obtener información de internet (Schulz et al., 2010). El cuestionario del estudiante en ICCS 2016 incluía varios ítems que medían la frecuencia del uso de los medios por parte del alumnado para obtener información sobre temas

políticos y sociales. Los resultados de ICCS 2016 mostraron que, en comparación con 2009, se había reducido el uso del periódico como una forma de acceder a la información (Schulz et al., 2018b). ICCS 2022 incluye ítems diseñados para medir el *uso de los medios de comunicación por parte del alumnado para obtener información sobre* temas relacionados con la ciudadanía. Dada su naturaleza más activa, la participación ciudadana del alumnado a través de las redes sociales se describe como un indicador de participación en el *marco de actitudes y participación ciudadana* (Capítulo 3).

Uso de dispositivos digitales por parte del alumnado

Dada la creciente importancia de las TIC para la participación ciudadana, también es interesante recopilar información sobre la frecuencia con la que el alumnado usa dispositivos digitales. Los datos derivados de este tipo de preguntas pueden estar influenciados por el contexto familiar y los recursos del hogar (véase Fraillon et al., 2014, 2019). El cuestionario del estudiante de ICCS 2022 incluye una pregunta opcional sobre *la frecuencia con que el alumnado utiliza diferentes tipos de dispositivos digitales* (ordenador, tabletas y teléfonos inteligentes) en casa.

Afiliación y participación religiosa

Los investigadores sugieren que la afiliación religiosa puede ayudar a fomentar la participación política y social (véase Guo et al., 2013; Perks y Haan, 2011; Verba et al., 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, que se reflejan en bajos niveles de conocimiento y participación política y sensación de eficacia entre las personas muy religiosas (Porter, 2013; Scheufele et al., 2003). En el caso de la población joven, la afiliación religiosa y la participación pueden considerarse como parte del entorno familiar y su influencia en el aprendizaje de carácter cívico.

Los resultados de ICCS 2009 y 2016 mostraron que el alumnado que indicaba asistir con más frecuencia a los servicios religiosos apoyaba más la influencia de la religión en la sociedad (Schulz et al., 2009, 2018b). Como parte de su opción internacional sobre religión, ICCS 2022 sigue midiendo la *afiliación religiosa del alumnado* y la *asistencia del alumnado a los servicios religiosos* utilizando las mismas preguntas que en los dos ciclos anteriores del estudio.

4.5 Características del alumnado

El grado de desarrollo de conocimientos del alumnado, de sus competencias y de sus actitudes puede verse influido por una serie de características, algunas de las cuales están relacionadas con el entorno familiar. Entre los datos contextuales del alumnado, recogidos a través del Cuestionario del estudiante, se incluyen la edad, el género y la formación académica que espera conseguir.

Edad del alumnado

Según las investigaciones, al menos algunas formas de conocimiento y compromiso cívico de los adolescentes aumentan con la edad (Amadeo et al., 2002; Hess y Torney, 1967). Sin embargo, también se ha observado que el sentimiento de confianza del alumnado 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). Los estudios de ICCS 2009 y 2016 confirmaron investigaciones transversales anteriores, basadas en datos de muestras de un mismo nivel educativo, que indicaban que la edad está correlacionada negativamente con los conocimientos cívicos del alumnado, particularmente en países con tasas más altas de repetición de curso, porque el alumnado de mayor edad de una clase suele ser aquel

que ha repetido curso debido a un bajo rendimiento (Schulz et al., 2010). Si bien el estudio no está diseñado para abordar los efectos de la edad en el desarrollo de los conocimientos, las actitudes y la participación cívica, ICCS 2022 sigue recopilando datos sobre la *edad del alumnado* como parte de la información recopilada sobre su contexto.

Género del alumnado

El primer Estudio de Educación Cívica de la IEA en 1971 encontró notables diferencias de género en lo que se refiere al rendimiento cognitivo, donde los chicos tienden a tener puntuaciones más altas 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 solo 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 posteriormente a alumnado del segundo ciclo de educación secundaria (Amadeo et al., 2002). CIVED también mostró que las diferencias entre chicos y chicas eran generalmente mayores en los indicadores de compromiso ciudadano: 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).

ICCS 2009 mostró una diferencia, ya que fueron las chicas las que obtuvieron puntuaciones más altas en conocimientos cívicos (Schulz et al., 2010), lo cual supuso un cambio con respecto a CIVED 1999. Este cambio podría interpretarse como asociado a la ampliación del marco de evaluación, que pasó a dar una mayor importancia a los aspectos de razonamiento. En ICCS 2016 se detectaron diferencias similares en los conocimientos cívicos de chicos y chicas (Schulz et al., 2018b). Los estudios de ICCS 2009 y 2016 también confirmaron los resultados de CIVED 1999, que presentaban diferencias de género en los indicadores de actitudes y participación ciudadana (Fraillon et al., 2014; Kerr et al., 2010; Schulz et al., 2010, 2011, 2018b). ICCS 2022 sigue recopilando datos sobre el *género del alumnado*. Sin embargo, en vista de posibles cambios en las necesidades para la recopilación de información sobre el género, los países tendrán la opción de adaptar esta pregunta incluyendo una tercera categoría de género.

Expectativas del alumnado sobre su formación académica

En los dos primeros estudios de la IEA sobre educación cívica, los años que el alumnado esperaba seguir estudiando en el futuro eran un importante predictor 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 la familia o de los compañeros y compañeras y, en algunos sistemas educativos, por las limitaciones del alumnado que estudia en programas que no permiten el acceso a estudios universitarios.

ICCS 2009 y 2016 utilizaron una pregunta similar que pedía al alumnado que indicara su nivel de educación esperado. Los resultados de los dos primeros ciclos de ICCS confirmaron que esta variable se asocia positivamente con los conocimientos cívicos (Schulz et al., 2010, 2018b). El cuestionario del estudiante en ICCS 2022 incluye la misma pregunta que en los estudios anteriores de ICCS para recopilar datos sobre las *aspiraciones formativas del alumnado*.

5. DISEÑO DE LA EVALUACIÓN

5.1 Instrumentos de ICCS 2022

Los instrumentos de ICCS 2022 recopilan datos de resultados y también de variables de contexto. Dada la naturaleza específica de un estudio sobre educación cívica y ciudadana, las variables de resultados se evalúan a través de los materiales del test cognitivo y del cuestionario del estudiante. Los datos contextuales que explican las variables de resultados se recogen a través de los cuestionarios del estudiante, del profesorado y del centro, así como a través de la encuesta de contextos nacionales.

La Tabla 2 presenta los instrumentos utilizados en ICCS 2022 junto con su respectivo modo de evaluación (evaluación por ordenador = EPO; evaluación en papel = EP), la duración y tipo de persona encuestada. Para los instrumentos del alumnado, los países eligieron el modo de evaluación estándar (ordenador o en papel) para todas las personas encuestadas. Para los cuestionarios del profesorado y del centro educativo, para cada instrumento los países decidieron si entregarlos solo en papel, solo en línea o, según la preferencia de la persona encuestada, en cualquiera de los dos modos. La encuesta de contextos nacionales solo se ofreció en formato en línea a los centros nacionales.

Tabla 2. Instrumentos de ICCS 2022

Instrumento	Modo	Longitud	Persona encuestada
Test cognitivo internacional	Ordenador o papel	45 minutos	Estudiantes
Cuestionario del estudiante internacional	Ordenador o papel	40-50 minutos	Estudiantes
Cuestionario europeo	Ordenador o papel	~20 minutos	Estudiantes
Cuestionario latinoamericano	Ordenador o papel	~10 minutos	Estudiantes
Cuestionario del profesorado	En línea o en papel	~30 minutos	Docente
Cuestionario del centro	En línea o en papel	~30 minutos	Director/a
Encuesta de contextos nacionales	En línea	N/D	NRC

Nota: NRC = Coordinador Nacional de Investigación o designado.

La prueba de conocimientos cívicos en ICCS 2022 también incluye 55 ítems de cinco módulos que se utilizaron en ICCS 2016, para así poder comprobar los cambios con el paso del tiempo en los países que han participado en ambos estudios. Estos 55 ítems se han integrado en los once grupos de ítems del test de ICCS 2022 (con un total de 121 ítems) que son comunes a ambas evaluaciones, tanto las que se responden por ordenador como las de papel. Se ha hecho así para garantizar un equilibrio de contenido adecuado dentro de cada módulo, dado que, para este ciclo, aproximadamente la mitad de los elementos desarrollados recientemente se relacionaron con dos áreas a las que se les ha prestado mayor importancia: la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible. También se ha incluido un mayor número de ítems que reflejan estas dos áreas en los cuestionarios del estudiante, profesorado y centro educativo.

Además de los once módulos comunes a las pruebas en ordenador y en papel, el instrumento de la prueba por ordenador incluye tres módulos de ítems adicionales. En consecuencia,

el instrumento de evaluación por ordenador incluye 14 grupos y el instrumento en papel 11 grupos. Cada uno de los tres conjuntos de ítems, exclusivos de la versión por ordenador, está compuesto por cinco ítems asociados a un tema descriptivo. En cada módulo, al menos un ítem proporcionaba al alumnado algún tipo de información dinámica que no se podía lograr en un entorno de prueba en papel.

La Tabla 3 muestra los números y porcentajes de los ítems de ICCS 2016 y de los desarrollados como novedad para ICCS 2022. En el test del alumnado y el cuestionario europeo del alumnado, más de la mitad de los ítems se han creado nuevos para este tercer ciclo de ICCS. En ICCS 2022, a los cuestionarios del profesorado y del centro educativo se les añadió algo menos de la mitad del contenido. Para el cuestionario del estudiante, alrededor de un tercio de los ítems aborda las áreas de ciudadanía mundial y desarrollo sostenible. Debido a los retrasos en el desarrollo de la prueba de campo de ICCS 2022 en todos los países latinoamericanos a causa de la pandemia de COVID-19, no se pudo disponer de datos del estudio piloto para valorar el desarrollo de nuevos ítems en el cuestionario del alumnado latinoamericano en ICCS 2022. Por esta razón, este instrumento regional se compone casi en su totalidad de material que se incluyó en el ciclo anterior.

Tabla 3. Números y porcentajes de los ítems de ICCS 2016 y de los nuevos desarrollados en ICCS 2022 que se incluyen en los instrumentos del Estudio Principal

Instrumentos	Ítems relacionados ICCS 2016	Ítems nuevos ICCS 2022	Total
Test del alumnado internacional (papel)	55 (45 %)	66 (55 %)	121
Test del alumnado internacional (ordenador)	55 (40 %)	81 (60 %)	136
Cuestionario del estudiante internacional	125 (68 %)	60 (32 %)	185
Cuestionario europeo del estudiante	42 (48 %)	46 (52 %)	88
Cuestionario del alumnado latinoamericano	38 (84 %)	7 (16 %)	45
Cuestionario del profesorado internacional	54 (55 %)	45 (45 %)	99
Cuestionario del centro educativo internacional	75 (58 %)	54 (42 %)	129

Nota: la tabla no incluye las partes de instrumentos opcionales (como preguntas para el profesorado de materias relacionadas con la educación cívica u otros elementos opcionales). Los nuevos ítems de la prueba por ordenador de ICCS 2022 comprenden 66 ítems comunes a la prueba en papel y 15 elementos exclusivos de la prueba por ordenador.

5.2 Tipos de ítems

Los instrumentos de ICCS 2022 incluyen una variedad de diferentes tipos de ítems para evaluar una diversidad de aspectos cognitivos, de comportamiento afectivo o contextuales, que varían según los instrumentos.

El test cognitivo contiene los siguientes tipos de ítems:

- *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.
- *Ítems de respuesta abierta (RA)*. Se pide al alumnado que escriba una respuesta breve a una pregunta abierta. Las respuestas las puntúan codificadores que trabajan para los centros nacionales según guías internacionales de codificación.

- *Ítems de arrastrar y soltar (AS)*. Se solicita al alumnado que arrastre elementos dentro de un entorno digital en el ordenador y los suelten en otros lugares en respuesta a una pregunta.
- *Ítems de tareas largas (TL)*. El alumnado proporciona respuestas seleccionando diferentes opciones en el ordenador en respuesta a tareas más complejas (p. ej., recopilando información de una página web simulada) y reciben algún tipo de respuesta dinámica a partir de sus selecciones.

Tabla 4. Formatos de los ítems del test del alumnado ICCS 2022

Formato del ítem	Ítems comunes en todos los modos	Ítems adicionales por ordenador
EM	108	3
RA	13	9
AS		1
TL		3
Total	121	16

La Tabla 4 ilustra la distribución de formatos de los ítems del estudio ICCS 2022. Para este ciclo, la opción de respuesta por ordenador también incluye una cantidad de ítems interactivos adicionales que solo se responden por ordenador y no serán comparables con ningún ítem en papel. Para los ítems en módulos que son comunes en ambos modos de respuesta (por ordenador y en papel), aproximadamente el 10 % de los ítems son elementos de respuesta construida y el 90 % tiene un formato de elección múltiple, los formatos AS y TL solo se encuentran como parte de los ítems interactivos adicionales de respuesta por ordenador que también incluyen ítems con un formato EM o RR.

Al igual que en ICCS 2009 e ICCS 2016, los cuestionarios del alumnado, del profesorado y del centro educativo de ICCS 2022 incluyen los siguientes tipos de ítems que aparecen tanto en formato digital como en papel:

- *Ítems de tipo Likert (LK)*. En cada ítem, se pide que valoren una serie de afirmaciones, normalmente en una escala de cuatro puntos, para conocer el grado de acuerdo o desacuerdo. En la mayoría de estos ítems la escala de valoración oscila entre (1) totalmente de acuerdo y (4) totalmente en desacuerdo. Las escalas de valoración de otras preguntas indican frecuencia (nunca, rara vez, algunas veces, con frecuencia) o niveles de interés, confianza o importancia.
- *Ítems de respuesta múltiple (RM)*. Se pide que se indiquen los tres aspectos que consideran más importantes.
- *Ítems de respuesta categórica (RC)*. 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 progenitores, 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 (RA)*. Se pide que se escriba una respuesta breve que será codificada por los centros nacionales; estos elementos se utilizan únicamente para recopilar información sobre la ocupación de los progenitores como parte del cuestionario del estudiante internacional.

5.3 Cobertura de los dominios del marco

El material de los ítems de ICCS 2022 se desarrolló para proporcionar una cobertura adecuada de los diferentes tipos de dominios y áreas especificados en el marco de evaluación. Dado que en ICCS 2022 existen marcos distintos para las mediciones cognitivas y afectivo-conductuales, la cobertura se revisa por separado para cada uno de estos dos tipos de mediciones.

La cobertura de los dominios cognitivos y de contenido que se muestra en la Tabla 5 ilustra cuántos ítems, tanto en las evaluaciones en papel (EP) como en las evaluaciones por ordenador (EPO), se relacionan con cada dominio cognitivo y de contenido. El mayor número de ítems está relacionado con el dominio de contenido *Principios cívicos*, seguido por *Instituciones y sistemas cívicos* y *Participación ciudadana*, mientras que el menor número de ítems está relacionado con *Roles e identidades cívicas*. Alrededor de dos tercios de los ítems comunes se relacionan con el dominio cognitivo *Razonamiento y aplicación* y un tercio con *Conocimiento*. Los 15 ítems interactivos por ordenador están todos relacionados con el dominio de contenido *Participación ciudadana* y el dominio cognitivo *Razonamiento y aplicación*.

Tabla 5. Cobertura de los dominios cognitivos y del contenido en la prueba del ICCS 2022

	Instituciones y sistemas cívicos	Principios cívicos	Participación cívica	Roles e identidades cívicas	Total en dominio cognitivo
Conocimiento	9	22	5	6	42
Razonamiento y aplicación	21	29	Papel: 22 Ordenador: 38	7	Papel: 79 Ordenador: 95
Total en el dominio de contenido	30	51	Papel: 27 Ordenador: 43	13	Papel: 121 Ordenador: 137

Nota: cuando no se muestran por separado, el número de ítems es igual para la opción en papel y en ordenador.

La Tabla 6 ilustra la cobertura de las áreas afectivo-conductuales en los tres cuestionarios del alumnado (internacional, europeo y latinoamericano). Dentro del área *Actitudes*, tanto para los cuestionarios internacionales como los europeos, la mayoría de los ítems se relacionan con la subárea *Actitudes hacia cuestiones cívicas e instituciones*, en el cuestionario latinoamericano la mayoría de los ítems pertenecen a la subárea *Actitudes hacia los principios cívicos*. En general, la subárea *Actitudes hacia el civismo y las identidades* tiene algo menos de cobertura en todos los instrumentos. En el área *Participación*, la mayoría de los ítems reflejan la probabilidad de *Participación futura*, seguido por *Experiencias de participación*, mientras que el menor número de ítems está relacionado con las *Disposiciones hacia la participación*.

Tabla 6. Cobertura de áreas y subáreas afectivo-conductuales en los cuestionarios del alumnado de ICCS 2022

Áreas y subáreas afectivo-conductuales	Cuestionario alumnado internacional	Cuestionario alumnado europeo	Cuestionario alumnado latinoamericano
<i>Actitudes</i>			
Actitudes hacia los principios cívicos	24	24	30
Actitudes hacia cuestiones cívicas e instituciones	49	41	7
Actitudes hacia los roles e identidades cívicas	13	18	8
<i>Participación</i>			
Experiencias de participación	17	-	-
Disposiciones hacia la participación	8	-	-
Participación futura esperada	26	-	-

Nota: esta tabla no incluye los ítems opcionales.

5.4 Diseño de la prueba de ICCS 2022 y escala de rendimiento

En el cuestionario del estudiante, ICCS 2022 utiliza un diseño rotativo para la administración de la prueba, de manera que se pueda incluir más material en los tests y así asegurar una cobertura más amplia del marco de evaluación sin aumentar el tiempo de realización del test de cada estudiante. Este procedimiento también permite generar un número de puntuaciones suficiente como para que constituya la base de una descripción completa en la escala. Rotando los bloques entre los cuadernillos (o módulos cuando se rellenan por ordenador) se garantiza que los distintos tests estén relacionados.

En los países que utilizan papel, se administran once grupos de ítems en un diseño rotativo de once cuadernillos, y cada grupo aparece en una de las tres posiciones posibles: al principio, en el medio o al final del cuadernillo (Tabla 7). El diseño para la versión por ordenador sigue los mismos principios, sin embargo, se entregan 14 grupos (incluidos tres grupos que consisten en elementos interactivos adicionales por ordenador, que se muestran en un fondo sombreado en la Tabla 8), cada uno de los cuales también aparece una vez en cada una de las tres posibles posiciones (Tabla 8).

Dado que ICCS 2022 es el primer ciclo de ICCS que incluye la versión por ordenador, es necesario revisar y ajustar los efectos del formato de respuesta para la versión en papel y en ordenador (tanto entre las personas encuestadas en ICCS 2022 como en comparación con la evaluación basada en papel de ICCS 2016). Después de una primera revisión con datos de un estudio sobre los efectos del formato como parte del estudio piloto de ICCS 2022, los resultados mostraron algunos ligeros efectos respecto a la modalidad. En consecuencia, será necesario confirmar estos resultados y proporcionar una base para estimar los ajustes potenciales para que los datos entre modalidades sean totalmente comparables. Por lo tanto, el estudio principal de ICCS 2022 incluye un estudio puente: en los países que completaron la evaluación por ordenador que también participaron en el ciclo anterior, una muestra adicional de alumnado rellena la prueba en papel. El instrumento de test en papel utilizado en el estudio puente comprende solo los primeros ocho grupos de las evaluaciones en papel, que se administran en un diseño de rotación similar (Tabla 9).

Tabla 7. Diseño de cuadernillos del Estudio Principal (evaluación en papel)

Cuadernillo	Posición		
	Primero	Segundo	Tercero
1	C1	C2	C6
2	C2	C3	C7
3	C3	C4	C8
4	C4	C5	C9
5	C5	C6	C10
6	C6	C7	C11
7	C7	C8	C1
8	C8	C9	C2
9	C9	C10	C3
10	C10	C11	C4
11	C11	C1	C5

Tabla 8. Diseño de cuadernillos del Estudio Principal (evaluación por ordenador)

Cuadernillo	Posición		
	Primero	Segundo	Tercero
1	C1	C12	C9
2	C2	C13	C10
3	C3	C14	C11
4	C4	C1	C12
5	C5	C2	C13
6	C6	C3	C14
7	C7	C4	C1
8	C8	C5	C2
9	C9	C6	C3
10	C10	C7	C4
11	C11	C8	C5
12	C12	C9	C6
13	C13	C10	C7
14	C14	C11	C8

Tabla 9. Diseño de cuadernillos del Estudio Principal (estudio puente)

Cuadernillo	Posición		
	Primero	Segundo	Tercero
1	C1	C2	C4
2	C2	C3	C5
3	C3	C4	C6
4	C4	C5	C7
5	C5	C6	C8
6	C6	C7	C1
7	C7	C8	C2
8	C8	C1	C3

Los ítems del test se escalarán utilizando la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) (Bond y Fox, 2007; Hambleton et al., 1991) específicamente con el modelo One-Parameter Rasch (Rasch, 1960). Los ítems del test cognitivo en ICCS 2022 se escalarán para obtener *puntuaciones sobre conocimientos cívicos*. Esta escala cubrirá el conocimiento y la comprensión del alumnado de acuerdo con los cuatro dominios de contenido (*Sistemas cívicos y sociedad, Principios cívicos, Participación ciudadana y Roles e identidades cívicas*) y los dos dominios cognitivos (*Conocimiento y Razonamiento y aplicación*). Los elementos se utilizarán para describir el conocimiento y la comprensión del alumnado en diferentes niveles de competencia. Los ítems de tendencia en ICCS 2016 garantizan la base para comparar las puntuaciones de conocimientos cívicos entre ciclos.

Al igual que en ciclos anteriores del estudio, los ítems del test de ICCS 2022 se han diseñado favoreciendo la base para crear una escala de los conocimientos cívicos descritos que, desde ICCS 2016, ha consistido en cuatro niveles de competencia. Las descripciones de los niveles de competencia son síntesis de los descriptores de los ítems dentro de cada nivel. Describen una jerarquía del conocimiento cívico en cuanto a la creciente sofisticación de los conocimientos del contenido y del proceso cognitivo. Debido a que la escala es creada empíricamente y no de un modelo específico de cognición, los niveles superiores de la escala representan contenidos y procesos cognitivos cada vez más complejos, como se demuestra a través del rendimiento. Sin embargo, la escala no va simplemente desde el contenido sencillo de la parte inferior hasta el razonamiento y el análisis en la parte superior.

Los procesos cognitivos de *Conocimiento* y de *Razonamiento y aplicación* pueden verse en los cuatro niveles de la escala, según los temas del contenido a los que se aplican. La escala incluye una síntesis de los elementos comunes del contenido de educación cívica y ciudadana en cada nivel y las formas habituales en las que el alumnado usa ese contenido. Cada nivel de la escala hace referencia al grado en que el alumnado aprecia la interconexión de los sistemas cívicos, así como la sensación que tiene sobre el impacto de la participación ciudadana en sus comunidades. La escala refleja ampliamente el desarrollo que abarca desde los elementos concretos, familiares y mecánicos del civismo y la ciudadanía hasta los procesos políticos e institucionales más amplios que determinan la forma de nuestras comunidades cívicas, con los siguientes cuatro niveles (véase el Apéndice C para una descripción más detallada):

- *Nivel D.* Se espera que el alumnado con conocimientos cívicos en este nivel demuestre una familiaridad básica con contenidos y ejemplos, concretos y explícitos,

relacionados con las características básicas de la democracia, que identifique los resultados esperados de ejemplos simples de normas y leyes, y que reconozca la función explícita de las instituciones públicas clave y los derechos de los demás.

- *Nivel C.* El alumnado con conocimientos cívicos en este nivel puede comprender los principios fundamentales y los conceptos generales que sustentan la educación cívica y ciudadana, está familiarizado con algunas de las “grandes ideas” de la educación cívica y ciudadana, reconoce los problemas de justicia social en contextos familiares y demuestra comprender el funcionamiento básico de las instituciones públicas y civiles.
- *Nivel B.* Se espera que el alumnado con unos conocimientos cívicos en este nivel demuestre un conocimiento y una comprensión específica de las instituciones, los sistemas y los conceptos cívicos y ciudadanos más extendidos, y que comprenda la interconexión entre las instituciones cívicas y civiles, así como los procesos y sistemas a través de los que operan.
- *Nivel A.* El alumnado con unos conocimientos cívicos en este nivel demuestra un conocimiento y una comprensión integrados —en lugar de segmentados— de los conceptos de educación cívica y ciudadana. Tiene la capacidad de emitir juicios de valor con respecto a los méritos de políticas y comportamientos específicos considerando diferentes perspectivas, para proporcionar justificaciones de posturas o propuestas, y para formular hipótesis sobre los resultados esperados en función de su comprensión de los sistemas y prácticas cívicas y ciudadanas.

5.5 Escalas del cuestionario

ICCS 2022 proporcionará información sobre los resultados de la educación cívica y ciudadana y sobre los contextos basándose en una serie de escalas obtenidas de los cuestionarios internacional y regional del estudiante, y de los cuestionarios del profesorado y del centro educativo. Por lo general, los ítems se escalarán usando el modelo de crédito parcial TRI Rasch (Masters y Wright, 1997).

El cuestionario internacional del estudiante incluye preguntas que se utilizarán para obtener los siguientes constructos esperados (los aspectos nuevos se muestran en *cursiva*):

Actitudes

- *Percepción del alumnado sobre el valor de su participación en el centro educativo (5 ítems)*
- *Actitudes del alumnado hacia el sistema político (9 ítems, se esperan dos dimensiones: escepticismo y apoyo al sistema político)*
- *Percepción del alumnado sobre las amenazas a la democracia (9 ítems)*
- *Percepción del alumnado sobre la buena ciudadanía (13 ítems, se esperan tres dimensiones: comportamiento convencional, comportamiento relacionado con los movimientos sociales y comportamiento de la ciudadanía mundial)*
- *Actitudes del alumnado ante las restricciones en emergencias nacionales (9 ítems)*
- *Actitudes del alumnado hacia la igualdad de derechos para inmigrantes y no inmigrantes (5 ítems)*

- Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género (7 ítems)
- *Actitudes del alumnado hacia la protección del medioambiente (5 ítems)*
- Actitudes del alumnado hacia la igualdad de derechos para todos los grupos étnicos (opción internacional, 5 ítems)
- Confianza del alumnado en las instituciones (14 ítems, seis ítems para medir el constructo: confianza en las instituciones públicas)
- Percepción del alumnado sobre las amenazas al futuro del mundo (11 ítems)
- Actitudes del alumnado hacia la influencia de la religión en la sociedad (opción internacional, 6 ítems)

Participación

- *Participación del alumnado mediante medios de comunicación digitales (5 ítems)*
- Participación (pasada o presente) del alumnado en organizaciones y grupos fuera del centro educativo (5 ítems)
- Participación (pasada o presente) del alumnado en actividades escolares (7 ítems)
- Sentimiento de autoeficacia ciudadana del alumnado (7 ítems)
- Expectativas del alumnado sobre la futura participación escolar (4 ítems)
- Expectativas de participación del alumnado en acciones cívicas para expresar opiniones sobre temas importantes (13 ítems, se esperan tres dimensiones: actividades legales esperadas, *actividades previstas en favor del medioambiente*, actividades ilegales previstas)
- Expectativas de participación del alumnado como personas adultas (10 ítems, se esperan dos dimensiones: participación electoral esperada y participación política activa esperada)

Contextos del hogar y del centro educativo

- Opinión del alumnado sobre consumo de medios de comunicación y debates de temas políticos y sociales (7 ítems, 4 ítems para medir debates políticos con familia y compañeros)
- Percepción del alumnado en cuanto a un clima de aula abierta para el debate sobre temas políticos y sociales (6 ítems)
- Opinión del alumnado sobre el aprendizaje cívico en el centro educativo (9 ítems)
- Percepción del alumnado en cuanto al clima escolar (9 ítems, se esperan dos dimensiones: percepciones de las relaciones profesorado-estudiante en el centro educativo y percepciones de la interacción social entre estudiantes en el centro)

El cuestionario europeo del estudiante incluye ítems que se utilizarán para obtener los siguientes índices (los aspectos nuevos se muestran en *cursiva*):

- Sentimiento de identidad europea del alumnado (4 ítems)
- Opinión del alumnado acerca de las oportunidades de aprendizaje sobre Europa en el centro educativo (5 elementos)
- Actitudes del alumnado hacia la libertad de movimiento de la ciudadanía europea dentro de Europa (6 ítems, se esperan dos dimensiones: aceptación de la libertad de circulación y aceptación de las restricciones)
- Actitudes del alumnado hacia la cooperación entre países europeos (7 ítems)
- *Actitudes del alumnado hacia la cooperación medioambiental en Europa (5 ítems)*
- *Percepción del alumnado en cuanto la discriminación en Europa (10 ítems)*
- Expectativas del alumnado sobre el futuro de Europa (13 ítems, se esperan dos dimensiones: percepciones positivas y negativas)
- Expectativas del alumnado sobre su propio futuro individual (5 ítems)
- *Percepción del alumnado en cuanto a la importancia de aspectos para su vida futura (9 ítems)*
- Opinión del alumnado sobre conductas relacionadas con la política y el consumo ético (6 ítems)
- *Opinión del alumnado sobre sus comportamientos sostenibles con el medioambiente (8 ítems)*
- Actitudes del alumnado hacia la Unión Europea (10 ítems)

El cuestionario del estudiante para Latinoamérica incluye preguntas que se utilizarán para obtener los siguientes índices (los aspectos nuevos se muestran en *cursiva*):

- *Percepción del alumnado sobre su propio futuro individual (8 ítems)*
- Actitudes del alumnado hacia las prácticas autoritarias del gobierno (7 ítems)
- Actitudes del alumnado hacia las prácticas corruptas (5 ítems)
- Actitudes del alumnado hacia la desobediencia a la ley (10 ítems)
- Actitudes del alumnado hacia la homosexualidad (5 ítems)
- Percepción del alumnado en cuanto a la discriminación de las minorías en las sociedades latinoamericanas (10 ítems)

El cuestionario del profesorado incluye preguntas para obtener los siguientes índices contextuales (los aspectos nuevos se muestran en *cursiva*):

- Participación del profesorado en la gestión escolar (6 ítems)
- Percepción del profesorado sobre los problemas sociales en el centro educativo (9 ítems)

- Percepción del profesorado sobre las actividades del alumnado en la comunidad (10 ítems)
- Percepción del profesorado sobre el clima en el aula (4 ítems)
- *Percepción del profesorado sobre la participación del alumnado en los procesos de toma de decisiones en el aula (6 ítems)*
- *Opinión del profesorado sobre actividades para abordar la diversidad entre el alumnado (6 ítems)*
- *Percepción del profesorado en cuanto a los efectos de la diversidad cultural y étnica en los contextos de la docencia y de la clase (6 ítems)*
- *Percepción del profesorado en cuanto a los efectos de la diversidad social y económica en los contextos de la docencia y de la clase (6 ítems)*
- Opinión del profesorado sobre actividades relacionadas con la sustentabilidad medioambiental (6 ítems)
- *Opinión del profesorado sobre actividades relacionadas con el uso de las tecnologías digitales (4 ítems)*
- *Percepción del profesorado sobre la buena ciudadanía (13 ítems, se esperan tres dimensiones: comportamiento convencional, relacionado con los movimientos sociales y de ciudadanía mundial)*
- Opinión del profesorado sobre actividades de clase relacionadas con la educación cívica y ciudadana (opción internacional, 10 ítems)
- *Opinión del profesorado sobre actividades relacionadas con temas globales (opción internacional, 5 ítems)*
- Preparación del profesorado para la docencia de temas relacionados con la educación cívica y ciudadana (opción internacional, 13 ítems)
- Opinión del profesorado acerca de su participación en cursos de formación sobre temas relacionados con la educación cívica y ciudadana (opción internacional, 13 ítems)
- *Percepción del profesorado en cuanto a las oportunidades del alumnado para aprender sobre temas relacionados con la educación cívica y ciudadana (opción internacional, 13 ítems)*
- Opinión del profesorado sobre su formación en metodología didáctica (opción internacional, 6 ítems)

El cuestionario del centro incluye elementos para determinar los siguientes índices contextuales (los aspectos nuevos se muestran en *cursiva*):

- Percepción del equipo directivo sobre la participación del profesorado en la gestión escolar (5 ítems)

- *Percepción del equipo directivo sobre la participación en la comunidad escolar (10 ítems, se esperan dos dimensiones: participación del alumnado y las familias en la toma de decisiones del centro educativo)*
- *Percepción del equipo directivo sobre la contribución del alumnado en los procesos de toma de decisiones del centro educativo (5 ítems)*
- *Opinión del equipo directivo sobre la comunicación entre el centro educativo y las familias/tutores legales (4 ítems)*
- *Opinión del equipo directivo sobre la colaboración entre el centro educativo y la comunidad local (4 ítems)*
- *Percepción del equipo directivo sobre las oportunidades de participación del alumnado en actividades comunitarias (10 ítems)*
- *Opinión del equipo directivo sobre actividades relacionadas con la diversidad en el centro educativo (6 ítems)*
- *Opinión del equipo directivo sobre las actividades relacionadas con la sostenibilidad medioambiental (9 ítems)*
- *Opinión del equipo directivo sobre la medida en que las actividades relacionadas con la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible (6 ítems)*
- *Opinión del equipo directivo acerca de las actividades formativas realizadas en el centro educativo sobre el uso de las tecnologías digitales para la educación cívica y ciudadana (6 ítems)*
- *Percepción del equipo directivo en cuanto a la disponibilidad de recursos en la comunidad local (11 ítems)*
- *Percepción del equipo directivo en cuanto a la tensión social en la comunidad (12 ítems)*
- *Percepción del equipo directivo sobre la autonomía escolar respecto a la educación cívica y ciudadana en el centro educativo (7 ítems)*

6. BIBLIOGRAFÍA

Aarts, K., Fladmoe, A. y Strömbäck, J. (2012). Media, political trust and political knowledge: A comparative perspective. En T. Aalberg y J. Curran (Eds.), *How Media Inform Democracy: A Comparative Approach* (pp. 98-118). Routledge.

Agasisti, T., Catalano, G. y Sibiano, P. (2013). Can schools be autonomous in a centralised educational system? On formal and actual school autonomy in the Italian context. *International Journal of Educational Management*, 310-292 ,(3)27. <https://doi.org/09513541311306495/10.1108>

ACARA. (2017). NAP Sample Assessment Years 6 and 10. Civics and Citizenship Report. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority [ACARA]. <https://nap.edu.au/docs/default-source/default-document-library/nap-cc-report-2016-final-081217.pdf?sfvrsn=0>

Agrusti, G., Ainley, J., Losito, B. y Schulz, W. (2018). ICCS questionnaire development. En W. Schulz, R. Carstens, B. Losito y J. Fraillon (Eds.), *ICCS 2016 technical report* (pp. 21-32). Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo. <https://www.iea.nl/publications/technical-reports/iccs-2016-technical-report>

Ainley, J., Schulz, W. y Friedman, T. (Eds.). (2013). *ICCS 2009 Encyclopedia. Approaches to civic and citizenship education around the world*. Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo. <https://www.iea.nl/index.php/publications/encyclopedias/iccs-2009-encyclopedia>

Ajzen, I. y Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. *European Review of Social Psychology*, 11(1), 1-33. <https://doi.org/14792779943000116/10.1080>

Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27-58. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.27>

Alnæs, K. (2013). Roots of European identity. Challenges and threats. En Consejo de Europa. *We Need to talk about Europe. European Identity Debates at the Council of Europe 2013-14* (pp. 21-36). Consejo de Europa <https://rm.coe.int/090000168046e771>

Álvarez Valdivia, I. M. y Montoto, I. G. (2018). Teachers' intercultural competence: a requirement or an option in a culturally diverse classroom? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 510-526. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377298>

Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V. y Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo. <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/civic-knowledge-and-engagement>

Amnå, E. y Ekman, J. (2014). Standby citizens: diverse faces of political passivity. *European Political Science Review*, 6(2), 261-281. <https://doi.org/10.1017/S175577391300009X>

Amnå, E., Ekström, M., Kerr, M. y Stattin, H. (2009). Political socialization and human agency. The development of civic engagement from adolescence to adulthood. *Statsvetenskaplig Tidskrift*, 40-27,(1)111. https://www.researchgate.net/publication/270790092_Political_Socialization_and_Human_Agency_The_Development_of_Civic_Engagement_from_Adolescence_to_Adulthood

Anderson, J. R., Greeno, J. G., Reder, L. M. y Simon, H. A. (2000). Perspectives on learning, thinking, and activity. *Educational Researcher* 29(4), 11–13. <https://doi.org/10.2307/1176453>

Anderson, L. W. y Krathwohl, D. A. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A Revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Anduiza, E., Jensen, M. J. y Jorba, L. (Eds.). (2012). *Digital media and political engagement worldwide: A comparative study*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S1537592715001838>

Annette, J. (2000). Education for citizenship, civic participation and experiential service learning in the community. En R. Gardner et al. (Eds.), *Education for Citizenship 2000*. Continuum.

Annette, J. (2008). Community involvement, civic engagement and service learning. En J. Arthur, I. Davis y C. Hahn (Eds.), *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 397–388). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781849200486.n31>

Bachen, C., Raphael, C., Lynn, K., McKee, C. y Philippi, J. (2008). Civic engagement, pedagogy, and information technology on web sites for youth. *Political Communication*, 310–290 ,(3)25. <https://doi.org/10.584600802197525/10.1080>

Bäckman, E. y Trafford, B. (2007). *Democratic governance of schools*. Council of Europe Publishing. <https://theewc.org/resources/democratic-governance-of-schools/>

Baker, D. y LeTendre, G. (2005). *National differences, global similarities: World culture and the future of schooling*. Stanford University Press. <https://www.sup.org/books/title/?id=7192>

Banaji, S. y Buckingham, D. (2013). *The civic web: Young people, the Internet, and civic participation*. Cambridge, Massachusetts Institute of Technology (MIT) Press.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 148–117 ,(2)28. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. H. Freeman and Company.

Banks, A. M. (2021). *Civic education in the age of mass migration: Implications for theory and practice*. Teachers College Press. <https://www.tcpress.com/civic-education-in-the-age-of-mass-migration-9780807765791>

Banks, J. A. (2001). Citizenship education and diversity. Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 5–16. <https://doi.org/10.1177/0022487101052001002>

Banks, J. A. (2017). Failed citizenship and transformative civic education. *Educational Researcher*, 377–366 ,(7)46. <https://doi.org/0013189/10.3102X17726741>

Banks, J. A. (2020). *Diversity, transformative knowledge, and civic education*. Routledge. <https://www.routledge.com/Diversity-Transformative-Knowledge-and-Civic-Education-Selected-Essays/Banks/p/book/9780367863197>

Banks, J. A. y McGee Banks, C. A. (Eds.). (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7^a ed.). Wiley.

Barber, C., Sweetwood, S. O. y King, M. (2015). Creating classroom-level measures of citizenship education climate. *Learning Environments Research*, 216–197 ,18. <https://doi.org/10.1007/s7-9180-015-10984>

Barnes, S. H. y Kaase, M. (Eds.). (1979). *Political action: Mass participation in five Western democracies*. SAGE Publications.

Barsalou, L. W. (2016). Situated conceptualization: Theory and applications. En Y. Coello y M. H. Fischer (Eds.), *Foundations of embodied cognition: Perceptual and emotional embodiment* (pp. 37-11). Routledge/Taylor & Francis Group.

Bartels, L. M. y Jackman, S. (2014). A Generational model of political learning. *Electoral Studies*, 18-7, (1)33. <https://doi.org/10.1016/j.electstud.2013.06.004>

Bauman, Z. (2016). *Strangers at Our Door*. Polity Press.

Bear, G., Yang, C., Pell, M. y Gaskins, C. (2014). Validation of a brief measure of teachers' perceptions of school climate: Relations to student achievement and suspensions. *Learning Environments Research*, 354-339, (3)17. <https://doi.org/10.1007/s10984-014-9162-1>

Beller M. (2013). Technologies in large-scale assessments: New directions, challenges, and opportunities. En von Davier M., Gonzalez E., Kirsch I., Yamamoto K. (Eds.), *The Role of International Large-Scale Assessments: Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4629-9_3

Benavot, A. (2014). Education for sustainable development in primary and secondary education. Background paper for the Decade for ESD. UNESCO. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1978.9283>

Benavot, A., Cha, Y., Kamens, D., Meyer, J. y Wong, S. (1991). Knowledge for the masses: World models and national curricula, 1920-1986. *American Sociological Review*, 56, 85-100. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/oa-edit/8-9780203990247/10.4324/knowledge-masses-world-models-national-curricula%1920-E-931986%80%2aaaron-benavot-yun-kyung-cha-david-kamens-john-meyer-suk-ying-wong>

Bengston, V. L., Biblarz, T. J. y Roberts, R. L. (2002). How families still matter. A longitudinal study of youth in two generations. *Ageing & Society*, (23)6, 821 - 822. <https://doi.org/10.1017/S0144686X03251576>

Billot, J., Goddard, J. T. y Cranston, N. (2007). How principals manage ethno-cultural diversity: learnings from 3 countries. *International studies in educational administration*, 35(2) 2007, 3-19. <http://hdl.handle.net/5826/10292>

Birzea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., Losito, B. y Sardoc, M. (2004). *All-European study on education for democratic citizenship policies*. Consejo de Europa. <https://book.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/3009-all-european-study-on-education-for-democratic-citizenship-policies.html>

Bogler, R. y Somech, A. (2005). Organizational citizenship behavior in school: How does it relate to participation in decision-making? *Journal of Educational Administration*, 43(5), 420-438. <https://doi.org/10.1108/09578230510615215>

Bond, T. B. y Fox, C.M. (2007). *Applying the Rasch model: Fundamental Measurement in the Human Sciences* (2.^a ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Boogards, M. (2017). Lessons from Brexit and Trump: populism is what happens when political parties lose control. *Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft*, 11(4), 513-518. <https://doi.org/10.1007/s-0352-017-12286y>

- Bott, S., Guedes, A., Goodwin, M. y Adams Mendoza, J. (2012). *Violence against women in Latin America and the Caribbean: A comparative analysis of population-based data from 12 countries*. Pan American Health Organization and Centers for Disease Control and Prevention. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/3471>
- Boulianne, S., Lalancette, M. y Ilkiw, D. (2020). "School Strike 4 Climate": Social media and the International Youth Protest on climate change. *Media and Communication*, 8(2), 208–218. <https://doi.org/10.17645/mac.v8i2.2768>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology and education* (pp. 241–248). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1996). On the family as a realized category. *Theory, Culture and Society*, (13)3, 19-26. <https://doi.org/10.1177/026327696013003002>
- Bourn, D., Hunt, F. y Bamber, P. (2017). *A review of education for sustainable development and global citizenship education in teacher education*. (UNESCO GEM Background Paper). UNESCO. <http://gem-report-2017.unesco.org/en/background-papers/>
- Brennan, G. (2018). How digital media reshapes political activism: mass protests, social mobilization, and civic engagement. *Geopolitics, History, and International Relations*, 10(2), 76–81. <https://www.jstor.org/stable/26802343>
- Brese, F. y Mirazchiyski, P. (2013). *Measuring students' family background in large-scale education studies*. IERI Monograph Series. Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments (Special Issue 2).
- Brodie, J. (2004). Introduction: globalization and citizenship beyond the national state. *Citizenship Studies*, 8(4), 323–332. <https://doi.org/10.1080/1362102052000316945>
- Bromley, P., Lerch, J. y Jiménez, J. (2016). *Education for global citizenship education & sustainable development: Content in social science textbooks*. Background paper for the 2016 Global Education Monitoring Report, UNESCO. <https://doi.org/10.1111/ejed.12240>
- Bronfenbrenner, U. (2004). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/making-human-beings-human/book225589>
- Bryk, A., Bender Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S. y Easton, J. Q. (2009). *Organizing schools for improvement. Lessons from Chicago*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226078014.001.0001>
- Buchmann, C. (2002). Measuring family background in international studies of education: Conceptual issues and methodological challenges. En A. C. Porter y A. Gamoran (Eds.), *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement* (pp. 150–197). National Academy Press.
- Burnouf, L. (2004). Global awareness and perspectives in global education. *Canadian Social Studies*, 38(3).
- Cabrera, A.F., Nora, A., Terenzini, P.T., Pascarella, E. y Hagedorn, L. S. (1999). Campus racial climate and the adjustment of students to college. *The Journal of Higher Education*, 70(2), 134–160. <https://doi.org/10.1080/00221546.1999.11780759>

Canache, D., Hayes, M., Mondak, J. J. y Seligson, M. A. (2014). Determinants of perceived skin-color discrimination in Latin America. *Journal of Politics*, 520–506 ,76. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1017/S0022381613001424>

Caro, D. H. (2018). sociales- brechas económicas en el tema de interés: the mediating role of parental cognitive involvement. *Large-Scale Assessment in Education*, 38-1 ,(13)6. <https://doi.org/10.1186/s9-0067-018-40536>

Caro, D. H. y Cortés, D. (2012). Measuring family socioeconomic status: an illustration using data from PIRLS 2006. IERI Monograph Series. *Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments*, 33–9 ,5.

Caro, D. H. y Schulz, W (2012). Ten hypotheses about tolerance among Latin American adolescents. *Citizenship, Social and Economics Education*, 234–213 ,(3)11. <https://doi.org/10.2304/csee.2012.11.3.213>

Carrera, S. (2005). What does free movement mean in theory and practice in an enlarged EU? *European Law Journal*, 721–699 ,(6)11. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0386.2005.00283.x>

Castillo, J. C., Miranda, D., Bonhomme, M., Cox, C. y Bascopé, M. (2014). Social inequality and changes in students' expected political participation in Chile. *Education, Citizenship and Social Justice*, 156-140 ,(2)9. <https://doi.org/1746197914520650/10.1177>

Ceron, A. (2015). Internet, news, and political trust: The difference between social media and online media outlets. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 503–487 ,(5) 20. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12129>

Chaban, N., Elgström, O., Kelly, S. y Suet Yi. (2013). Images of the EU beyond its borders: Issue-specific and regional perceptions of European Union power and leadership. *Revista de Estudios de Mercado Común*, 451–433 ,(3) 51. <https://doi.org/10.1111/jcms.12004>

Chan, J., A, H.-P. y Chan, E. (2006). Reconsidering social cohesion: Developing a definition and analytical framework for empirical research. *Investigación de Indicadores Sociales*, 75 (2), 273-302. <https://doi.org/10.1007/s1-2118-005-11205>

Chaux, E. (2009). Citizenship competencies in the midst of a violent political conflict: The Colombian educational response. *Harvard Educational Review*, 79(1), 84–93. <https://doi.org/10.17763/haer.79.1.d2566q027573h219>

Chaux, E. y Velásquez, A. M. (2009). Peace education in Colombia: The promise of citizenship competencies. En V. Bouvier (Ed.), *Colombia: Building peace in a time of war* (pp. 159–171). United States Institute of Peace. <https://lib.ugent.be/catalog/rug01:001674186>

Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas* Ministerio de Educación. <http://journals.openedition.org/revestudsoc/24449>

Checkel, J. T. y Katzenstein, P. J. (2009). *European identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S0090599200040198>

Cheng, Y. C., Ko, J. y Lee, T. T. H. (2016). School autonomy, leadership and learning: A reconceptualisation. *International Journal of Educational Management*, 30(2), 177–196. <https://doi.org/10.1108/IJEM0108-2015-08->

Cho, A. (2020). Digital civic engagement by young people. Office of Global Insight and Policy, UNICEF. <https://www.unicef.org/globalinsight/reports/digital-civic-engagement-young-people>

Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age. *Theory & Research in Social Education*, 607-565 ,(4)44. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549/0>

Chong, A. y Ñopo, H. (2007). Discrimination in Latin America: An Elephant in the Room? Working Paper No. 516. Inter-American Development Bank [Banco Interamericano de Desarrollo]. <https://ssrn.com/abstract=1820904> o <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1820904>

Christensen I. R., Biseth H. y Huang L. (2021). Developing digital citizenship and civic engagement through social media use in Nordic schools. En H. Biseth, B. Hoskins y L. Huang (Eds.), *Northern Lights on Civic and Citizenship Education*. IEA Research for Education (A Series of In-depth Analyses Based on Data of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)), vol 11. Springer. https://doi.org/4_7-66788-030-3-978/10.1007

Cochran, M. M. y Brassard, J. A. (1979). Child development and personal social networks. *Child Development*, 616-601 ,(3)50. <https://doi.org/10.2307/1128926>

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94 (suplemento), 95- 120. <https://doi.org/10.1086/228943>

Campos, C., Hargreaves Heap, S. y Lopez de Leon, F. (2017). The political influence of peer groups: experimental evidence in the classroom. *Oxford Economic Papers*, 69(4), 963-985, <https://doi.org/10.1093/oep/gpw065>

Conover, P. J. (1995). Citizen identities and conceptions of the self. *Journal of Political Philosophy*, 165-133 ,(2)3. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9760.1995.tb00032.x>

Copeland-Linder, N., Johnson, S. B., Haynie, D. L., Chung, S. E. y Cheng, T. L. (2012). Retaliatory attitudes and violent behaviors among assault-injured youth. *Journal of Adolescent Health*, 50(3), 215-220. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.04.005>

Côté, R. R. y Erickson, B. H. (2009). Untangling the roots of tolerance: How forms of social capital shape attitudes toward ethnic minorities and immigrants. *American Behavioral Scientist*, 52(12), 1664-1689. <https://doi.org/10.1177/0002764209331532>

Consejo de Europa. (2018). *Marco de Referencia de Competencias para la Cultura Democrática*. Consejo de Europa. <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>

Consejo de la Unión Europea. (2021). Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2030-2021). Consejo de Europa. <https://www.consilium.europa.eu/media/48584/st-06289re-01en21.pdf>

Cox, C. (2010). Informe de Referente Regional 2010: Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados. Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas.

Cox, C., Jaramillo, R. y Reimers, F. (2005). Education for citizenship and democracy in the Americas: An agenda for action. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/english/document/Education-for-Democratic-Citizenship-in-the-Americas-An-Agenda-for-Action.pdf>

Dalton, R. (1980). Reassessing parental socialization: Indicator unreliability versus generational transfer. *American Political Science Review*, 431–421 ,(2)74. <https://doi.org/10.2307/1960637>

Dalton, R. (2002). The decline of party identifications. En R. Dalton y M. Wattenberg (Eds.), *Parties without partisans* (pp. 36–19). Oxford University Press. <https://doi.org/01992/10.1093/53099.003.0002>

Daniels, H. y Garner, P. (Eds.). (1999). *Inclusive Education*, World Yearbook of Education. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203080245>

Davies, L. (2006). Global citizenship: Abstraction or framework for action? *Educational Review*, 25-5,(5)58. <https://doi.org/00131910500352523/10.1080>

DeJaeghere, J. G. y Zhang, Y. (2008). Development of intercultural competence among US American teachers: professional development factors that enhance competence. *Intercultural Education*, 268-255 ,(3)19. <https://doi.org/10.1080/14675980802078624>

Delanty, G. (2007). European citizenship: A critical assessment. *Citizenship Studies*, 11(3), 64–72. <https://doi.org/10.1080/13621020601099872>

Delanty, G. y Rumford, C. (2005). *Rethinking Europe. Social theory and the implications of Europeanization*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203640050>

De Moor, K. U., Wahlström, M., Wennerhag, M. y De Vydt, M. (Eds.). (2020). Protest for a future II: Composition, mobilization and motives of the participants in Fridays For Future climate protests on 27-20 September, 2019, in 19 cities around the world. <https://gup.ub.gu.se/publication/290509>

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

Diamond, L. (2015). Facing up to democratic recession. *Journal of Democracy*, 26(1), 141–155. <https://doi.org/10.1353/jod.2015.0009>

Diamond, L. (2021). Democratic regression in comparative perspective: scope, methods, and causes. *Democratization*, 28(1), 22-42, <https://doi.org/10.1080/13510347.2020.1807517>

Dimitrova, R., Chasiotis, A. y van de Vijver, F. (2016). Adjustment outcomes of immigrant children and youth in Europe: A meta-analysis. *European Psychologist*, 21(2), 150-162. <https://doi.org/9040-1016/10.1027/a000246>

Dinas, E. (2013). Opening 'Openness to Change': Political Events and the increased sensitivity of young adults. *Political Research Quarterly*. 66(4), 868–882. <https://doi.org/1065912913475874/10.1177>

Domerath, I. (2012). The three dimensions of solidarity in the EU legal order: Limits of the judicial and legal approach. *European Integration*, 35(4), 459-475. <https://doi.org/10.1080/07036337.2012.704630>

Donoso, S. (2017). Democracy and social movements in Latin America. En P. Rigorizzi y C. Wylde (Eds.), *Handbook of South American governance* (pp. 334-347). Routledge.

Dronkers, J., van der Velden, R. y Dunne, A. (2012). Why are migrant students better off in certain types of educational systems or schools than in others? *European Educational Research Journal*, 44-11 ,(1)11. <https://doi.org/10.2304/eerj.2012.11.1.11>

Duchesne, S. (2008). Waiting for a European identity. Reflections on the process of identification with Europe. *Perspectives on European Politics and Society* 9(4) 397-410. <https://doi.org/10.1080/15705850802416796>

Durkheim, E. (1969). *The Division of Labor in Society*. Nueva York: Free Press.

Eckstein, K., Noack, P. y Gniewosz, B. (2013). Predictors of intentions to participate in politics and actual political behaviors in young adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 37(5), 428-435. <https://doi.org/10.1177/0165025413486419>

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. <https://doi.org/00028312017002253/10.3102>

Eisenberg, N. (1995). Prosocial development: A multifaceted model. En W. M. Kurtines y J. L. Gerwitz (Eds.), *Moral development: An introduction* (pp. 401-429). Prentice Hall.

Ekman, J. y Amnå, E. (2012). Political participation and civic engagement: Towards a new typology. *Human Affairs*, 22(3), 283-300. <https://doi.org/10.2478/s13374-012-0024-1>

Ekman, J. y Zetterberg, P. (2011). Schools and democratic socialization: Assessing the impact of different educational settings on Swedish -14year olds' political citizenship. *Politics, Culture and Socialization*, 192-171 ,(2)2. <https://www.budrich-journals.de/index.php/pcs/article/view/19731>

Ekström, G. y Kvaem, T. A. (2013). *Religion and Youths' Political Engagement: A Quantitative Approach* [Trabajo fin de grado]. Göteborg University: School of Business, Economics and Law. <http://hdl.handle.net/32496/2077>

Elley, W. B. (1992). How in the world do students read? Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA).

Entwistle, D. R. A. y Astone, N. M. (1994). Some practical guidelines for measuring youth's race/ethnicity and socioeconomic status. *Child Development*, 65(6), 1521-1540. <https://doi.org/10.1111/j.8624.1994-1467.tb00833.x>

Estellés, M. y Castellví, J. (2020). The educational implications of populism, emotions and digital hate speech: A dialogue with scholars from Canada, Chile, Spain, the UK, and the US. *Sustainability*, 12(15), 6034. <https://doi.org/10.3390/su12156034>

Ettekal, A. y Mahoney, J. (2017). Ecological systems theory. En K. Peppler (Ed.), *The SAGE encyclopedia of out-of-school learning* (Vol. 1, pp. 239-241). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/9781483385198/10.4135.n94>

eTwinning (2016). Growing digital citizens. eTwinning. https://www.etwinning.net/eun-files/book2016/eTwinningBook_2016.pdf

Comisión Europea. (2010). EU citizens' attitudes towards alcohol. Comisión Europea. <https://www.drugsandalcohol.ie/13045/>

Comisión Europea. (2012). *The development of European identity/identities: Unfinished business. A policy review*. Comisión Europea. <http://www.mela-project.polimi.it/publications/920.htm>

Comisión Europea. (2014). *Future of Europe. Report on Eurobarometer 413*. Comisión Europea <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2038>

Comisión Europea. (2016). *Understanding and tackling the migration challenge: The role of research*. Comisión Europea. https://knowledge4policy.ec.europa.eu/publication/understanding-tackling-migration-challenge-role-research_en

Comisión Europea. (2018a). *Special Eurobarometer 479. Future of Europe*. <https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/yearFrom/1974/yearTo/2018/surveyKy/2217>

Comisión Europea (2018b). *Standard Eurobarometer 90. Public opinion in the European Union*. Comisión Europea. <https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/yearFrom/1974/yearTo/2018/surveyKy/2215>

Comisión Europea (2018c). *Special Eurobarometer 474. Europeans' perceptions of the Schengen Area*. Comisión Europea. <https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/yearFrom/1974/yearTo/2018/surveyKy/2218>

Comisión Europea. (2018d). *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza (2018/C 01/195)*. Comisión Europea. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H01\)0607\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H01)0607)&from=ES)

Comisión Europea (2019). *Special Eurobarometer 493. Discrimination in the European Union*. Comisión Europea. <https://webgate.ec.europa.eu/ebsm/api/public/deliverable/download?-doc=true&deliverableId=71116>

Consejo Europeo. (2000). *Estrategia de Lisboa*. Parlamento Europeo. https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/empl/dv/lisbonstrategybn_/lisbonstrategybn_en.pdf

Eurostat. (2018). *Migration and migrant population statistics. EU citizens living in another Member State*. Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU_citizens_living_in_another_Member_State_-_statistical_overview

Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2005). *Citizenship education at school in Europe*. Comisión Europea, Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura. <https://doi.org/10.2797/778483>

Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2007). *School autonomy in Europe: Policies and measures*. Eurydice European Unit. <https://doi.org/10.2766/34099>

Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2012). *Citizenship education in Europe*. Oficina de Publicaciones. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/83012>

Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2017). *Citizenship Education at School in Europe - 2017*. Informe Eurydice. Oficina de Publicaciones. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/818387>

Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Informe Eurydice. Oficina de Publicaciones. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/222073>

Evans, N. S., Stevenson, R. B., Lasen, M., Ferreira, J. A. y Davis, J. (2017). Approaches to embedding sustainability in teacher education: A synthesis of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 63, 405–417. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.013>

Frank, D. J. y Meyer, J. W. (2021). Expanded education and global integration: solidarity and conflict on education. *Journal for research and debate*, 5-1 ,(10)4. <https://www.oneducation.net/no10-april3954/2021-/>

Fishbein, B., Martin, M. O., Mullis, I. V. A. y Foy, P. (2018). The TIMSS 2019 Item Equivalence Study: examining mode effects for computer-based assessment and implications for measuring trends. *Large-scale Assessment in Education*, 6:11. <https://doi.org/10.1186/s40536-018-0064-z>

Fligstein, N. (2009). *Euroclash: The EU, European identity, and the future of Europe*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199580859.001.0001>

Fozdar, F. y Matin, C. (2020). Constructing the postnational citizen?: Civics and citizenship education in the Australian National Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 52(3), 372-394. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1727018>

Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T. y Gebhardt, E. (2014). *Preparing for life in a digital age. The IEA International Computer and Literacy Information Study International Report*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-14222-7>

Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Duckworth, D. y Friedman, T. (2019). *IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. Springer. <https://doi.org/8-19389-030-3-978/10.1007>

Fraillon, J., Schulz, W. y Ainley, J. (2012). *ICCS 2009 Asian Report. Civic knowledge and attitudes among lower secondary students in five Asian countries*. Amsterdam, Países Bajos: IEA. <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/iccs-2009-asian-report>

Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Soriani, A. y Tome, V. (2017). *Digital citizenship education: Volume 1: Overview and new perspectives*. Council of Europe Publishing: Estrasburgo.

Frey, C. B., Chen, C. y Presidente, G. (2020). Democracy, culture, and contagion: Political regimes and countries' responsiveness to Covid-19. *COVID Economics: Vetted and Real-Time Papers*, 18, 222-238. <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:06808503-78e4-404f-804f-1f97ab2c7d7e>

Fuligni, A. J. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: The roles of family background, attitudes, and behavior. *Child Development*, 68(2), 351–363. <https://doi.org/1131854/10.2307>

Fundar (2016). *Beyond domestic violence laws in Latin America: Challenges for protection services for survivors*. ELLA regional evidence paper. Fundar, Centre of Analysis and Research. http://ella.practicalaction.org/wp-content/uploads/2016/06/20160414-Fundar_Domestic-Violence-REP.pdf

Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. M. y Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1), 1–56. [https://doi.org/089-0049/10.1016X\(-90017\)92B](https://doi.org/089-0049/10.1016X(-90017)92B)

Gasser, U., Cortesi, S., Malik, M. y Lee, A. (2012). Youth and digital media: From credibility to information quality. Berkman Center for Internet & Society. <http://ssrn.com/abstract=2005272>

Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W. y ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 173-158 ,9. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.02.001>

Gerbner, G. (1980). The mainstreaming of America. *Journal of Communication*, 29-19 ,(3)30. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1980.tb01987.x>

Gibb, N. (2016). Getting climate-ready. A guide for schools on climate action. UNESCO. https://www.unesco.de/sites/default/files/2019-03/Getting_Climate-Ready-Guide_Schools.pdf

Gidron N. y Hall, P. A. (2020). Populism as a Problem of Social Integration. *Comparative Political Studies*, 53(7), 1027-1059. <https://doi.org/10.1177/0010414019879947>

Ginther, D. K. y Pollak, R. A. (2004). Family structure and children's educational outcomes: Blended families, stylized facts, and descriptive regressions. *Demography*, 41(4), 671-696. <https://www.jstor.org/stable/1515225>

Goleman, D. (2007). *Social Intelligence*. Random House.

Gottfried, A. W. (1985). Measures of socioeconomic status in child development research: Data and recommendations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31(1), 85-92. <https://www.jstor.org/stable/23086136>

Gould, J. (Ed.). (2011). *Guardian of democracy: The civic mission of schools*. Washington, DC, EE. UU: National Conference on Citizenship. https://www.csuchico.edu/iege/_assets/documents/susi-guardian-of-democracy-the-civic-mission-of-schools.pdf

Green, A. y Janmaat, J. G. (2011). *Regimes of social cohesion: Societies and the crisis of globalization*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230308633>

Griffith, R. L., Wolfeld, L., Armon, B. K., Ríos, J. y Liu, O. L. (2016). Assessing intercultural competence in higher education: Existing research and future directions. *ETS Research Report Series*, 2016(2), 16-25. <https://doi.org/10.1002/ets2.12112>

Grusec, J. E. y Kuczynski, L. (Eds.). (1997). *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*. John Wiley.

Guo, L. (2014). Preparing teachers to educate for 21st century global citizenship: Envisioning and enacting. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 4(1), 1-23. <https://journals.sfu.ca/jgcee/index.php/jgcee/article/view/121/168>

Guo, C., Webb, N. J., Abzuq, R. y Peck, L. R. A. (2013). Religious affiliation, religious attendance, and participation in social change organizations. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 42(1), 34-58. <https://doi.org/10.1177/0899764012473385>

Hahn, L. (1999). Citizenship education: An empirical study of policy, practices and outcome. *Oxford Review of Education*, 25, 231-250. <https://doi.org/10.1080/030549899104233>

Hambleton, R. K., Swaminathan, H. y Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory*. SAGE Publications.

Harvey-Beavis, A. (2002). Student and school questionnaire development. En R. Adams y M. Wu (Eds.), *PISA 2000 technical report* (pp. 33-38). OECD Publications.

Harwell, M. (2018). Don't Expect Too Much: The Limited Usefulness of Common SES Measures and a Prescription for Change. Boulder, Colorado: National Education Policy Center. <http://nepc.colorado.edu/publication/SES>

Haste, H. (2010). Citizenship education: A critical look at a contested field. En L. R. Sherod, J. Torney-Purta y C. A. Flanagan (Eds.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (pp. 161–188). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470767603.ch7>

Hattam, R. (2018). Diversity, Global citizenship and the culturally responsive school. En I. Davies, Ho Li-Ching, D. Kiwan, C. L. Peck, A. Peterson, E. Sant e Y. Waghid (Eds.), *The Palgrave Handbook of Global Citizenship Education* (pp. 275-257). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-1-137-1-978-1-1057>

Hauser, R. M. (1994). Measuring socioeconomic status in studies of child development. *Child Development*, 1545–1541 ,(6)65. <https://doi.org/10.2307/1131279>

Heath, A. y Richards, L. (2016). *Attitudes towards Immigration and their Antecedents: Topline Results from Round 7 of the European Social Survey*. ESS Topline Results Series 7. https://www.europeansocialsurvey.org/docs/findings/ESS7_toplines_issue_7_immigration.pdf

Heflin, K. (2015). The Internet is not the antidote. *Journalism History*, 41(3), 165–175. <https://doi.org/10.1080/00947679.2015.12059127>

Henderson, A., Pancer, S. M. y Brown, S. D. (2013). Creating effective civic engagement policy for adolescents: Quantitative and qualitative evaluations of compulsory community service. *Journal of Adolescent Research*, 154–120 ,(1)29. <https://doi.org/10.1177/0743558413502532>

Henderson, K. y Tilbury, D. (2004). *Whole-school approaches to sustainability: An international review of sustainable school programs*. Report prepared by the Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES) for The Department of the Environment and Heritage, Australian Government. http://aries.mq.edu.au/projects/whole_school/files/international_review.pdf

Henn, M. y Weinstein, M. (2006). Young people and political (in)activism: Why don't young people vote?. *Policy & Politics*, 34(3), 517-534. <https://doi.org/10.1332/030557306777695316>

Hermann, R. K., Risse, T. y Brewer, B. M. (Eds.). (2004). *Transnational identities: Becoming European in the EU*. Rowman E Littlefield Publishers Inc.

Hess, R. D. y Torney, J. (1967). *The development of political attitudes in children*. Anchor.

Hicks, D. (2003). Thirty years of global education: A reminder of key principles and precedents. *Educational Review*, 55(3), 265–275. <https://doi.org/10.1080/0013191032000118929>

Hobolt, S., Anduiza, E., Carkoglu, A., Lutz, G. y Sauter, N. (2016). Democracy divided? People, politicians and the politics of populism. CSES Planning Committee Final Report. https://cses.org/wp-content/uploads/03/2019/CSES5_ContentSubcommittee_FinalReport.pdf

Hoffmann, M. L. (1981). The development of empathy. En J. P. Rushton y R. M. Sorrentino (Eds.), *Altruism and helping behavior* (pp. 41–63). University of Nebraska Press.

Holden, C. (2007). Young people's concerns. En D. Hicks y C. Holden (Eds.), *Teaching the global dimension: Key principles and effective practice* (pp. 42–31), Routledge Falmer. <https://doi.org/10.1080/0013191032000118929>

Homana, G., Barber, C. y Torney-Purta, J. (2006). Assessing school citizenship education climate: Implications for the social studies (Circle Working Paper 48). https://circle.tufts.edu/sites/default/files/2019-12/WP48_SchoolCitizenshipImplicationsfortheSocialStudies_2006.pdf

Honig, I. y Rainey, L. R. (2012). Autonomy and school improvement: What do we know and where do we go from here?. *Educational Policy*, 26(3), 465–495. <https://doi.org/0895904811417590/10.1177>

Honnety, A. (1996). *The Struggle for recognition. The moral grammar of social conflicts*. MIT Press. <https://mitpress.mit.edu/books/struggle-recognition>

Hooghe, M. y Oser, J. (2015). The rise of engaged citizenship: The evolution of citizenship norms among adolescents in 21 countries between 1999 and 2009. *International Journal of Comparative Sociology*, 56(1), 29–52. <https://doi.org/10.1177/0020715215578488>

Hooghe, M. y Quintelier, E. (2013). The relationship between political participation intentions of adolescents and a participatory democratic climate at school in 35 countries. *Oxford Review of Education*, 39(5), 567–589. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.830097>

Hoskins, B., Janmaat, J. G. y Melis, G. (2017). Tackling inequalities in political socialisation: A systematic analysis of access to and mitigation effects of learning citizenship at school. *Social Science Research*, 68, 88–101. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.09.001>

Howard, J. (2000). Social psychology of identities. *Annual Review of Sociology*, 26, 367–393. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.26.1.367>

Howard, P. N. y Hussain, M. M. (2011). The upheavals in Egypt and Tunisia: The role of digital media. *Journal of Democracy*, 22(3), 35–48. <https://doi.org/10.1353/JOD.2011.0041>

Huckle, J. (2008). Sustainable development. En J. Arthur, I. Davis y C. Hahn (Eds.), *The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 342–354). SAGE Publications. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/sage-handbook-of-education-for-citizenship-and-democracy/book230964>

Huddleston, T. (2007). *From student voice to shared responsibility: Effective practice in democratic school governance in European schools*. Citizenship Foundation. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802f7046>

Husman, J. y Shell, D. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 166–175. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.08.001>

Inglehart, R. F. y Norris, P. (2016). Trump, Brexit, and the rise of populism: Economic have-nots and cultural backlash (29 de julio de 2016). HKS Working Paper No. RWPO26-16. <https://ssrn.com/abstract=2818659>

Organización Internacional del Trabajo. (2012). Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones: CIUO-08. Ginebra, Suiza: Organización Internacional del Trabajo. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_172572.pdf

Istrate, O., Noveanu, G. y Smith, T. M. (2006). Exploring sources of variation in Romanian science achievement. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 496–475, (4)36. <https://doi.org/10.1007/s6-9006-006-11125>

Janoski, J. y Wilson, J. (1995). Pathways to voluntarism: Family socialization and status transmission models. *Social Forces*, 74(1), 271–292. <https://doi.org/10.2307/2580632>

Jennings, M. K. y Niemi, R. (1981). *Generations and Politics*. Princeton University Press. <https://press.princeton.edu/books/hardcover/9780691642734/generations-and-politics>

Jennings, M. K., Stoker, L. y Bowers, J. (2009). Politics across generations: Family transmission reexamined. *The Journal of Politics*, 71(3), 782-799. Institute of Governmental Studies. <https://doi.org/10.1017/S0022381609090719>

Kaase, M. (1990). Mass participation. En A. M. Jennings, J. W. van Deth et al. (Eds.), *Continuities in Political Action* (pp. 67-23). Walter de Gruyter. <https://readbookpage.com/pdf/continuities-in-political-action/>

Kahne, J. y Bowyer, B. (2019). Can media literacy education increase digital engagement in politics?. *Learning, Media and Technology*, 224-211 ,(2)44. <https://doi.org/17439884.2/10.1080/019.1601108>

Kahne, J., Hodgins, E. y Eidman-Aadahl, E. (2016). Redesigning civic education for the digital age: Participatory politics and the pursuit of democratic engagement. *Theory & Research in Social Education*, 44(1), 1-35. <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1132646>

Kahne, J., Lee, N. y Feezell, J. T. (2012). The civic and political significance of online participatory cultures among youth transitioning to adulthood. *Journal of Information Technology & Politics*, 10(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/19331681.2012.701109>

Kahne, J., Middaugh, E. y Allen, D. (2014). Youth, new media and the rise of participatory politics. YPP Research Network Working Paper 1#. Youth and Participatory Politics Research Network. https://clalliance.org/wp-content/uploads/files/ypp_workingpapers_paper1_01.pdf

Kao, G. (2001). Race and ethnic differences in peer influences on educational achievement. En D. Massey y E. Anderson (Eds.), *The problem of the century: Racial stratification in the US at the millennium* (pp. 437-460). Russell Sage. <https://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610448390>

Karolewski, I. P. y Kaina, V. (2006). *European identity. Theoretical perspectives and empirical insights*. LIT Verlag.

Karolewski, I. P. y Kaina, V. (2013). EU governance and European identity. *Living Reviews in European Governance*, 59-5 ,(1)8. <http://www.livingreviews.org/lreg1-2013->

Keating, A. y Janmaat, J. G. (2015). Education through citizenship at school: Do school activities have a lasting impact on youth political engagement?. *Parliamentary Affairs* 69(2), 1-21. <https://doi.org/10.1093/pa/gsv017>

Keating, A. y Kerr, D. (2013). Putting participation into practice. Re-evaluating the implementation of the Citizenship curriculum in England. En R. Hedtke y T. Zimenkova (Eds.), *Education for civic and political participation. A critical approach* (pp. 117-132). Routledge.

Keating, A., Kerr, D., Benton, T., Mundy, E. y Lopes, J. (2010). *Citizenship education in England 2001-2010: Young peoples' practices and prospects for the future, the eighth and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)*. Department of Education.

Kelley, J. (2001). Attitudes towards homosexuality in 29 nations. *Australian Social Monitor*, 4 22-15. <http://hdl.handle.net/93208/1885>

- Kennedy, K. (2006). Towards a conceptual framework for understanding active and passive citizenship. Unpublished report. http://www.academia.edu/1243639/towards_a_conceptual_framework_for_active_citizenship
- Kennedy, K. (2012). Global trends in civic and citizenship education: What are the lessons for nation states?. *Education Sciences*, 2(3), 121–135. <https://doi.org/10.3390/educsci2030121>
- Kerr, D., Schulz, W., & Fraillon, J. (2011). The development of regional instruments. En W. Schulz, J. Ainley y J. Fraillon (Eds.), ICCS 2009 technical report (pp. 49–45). Países Bajos: Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo. <https://www.iea.nl/publications/technical-reports/iccs-2009-technical-report>
- Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W. y Burge, B. (2010). ICCS 2009 European Report. Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in twenty-four European countries. Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo. <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/iccs-2009-european-report>
- Knowles, R. T. y McCafferty-Wright, J. (2015). Connecting an open classroom climate to social movement citizenship: A study of 8th graders in Europe using IEA ICCS data. *The Journal of Social Studies Research*, 39(4), 255–269. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.03.002>
- Knowles, R., Torney-Purta, J. y Barber, C. (2018). Enhancing citizenship learning with international comparative research: Analyses of IEA civic education datasets. *Enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía*, 13 (3), 7-30. https://doi.org/10.1386/ctl.13.1.7_1
- Kopnina, H. y Meijers, F. (2014). Education for sustainable development (ESD): Exploring theoretical and practical challenges. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 15(2), 188-207. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2012-0059>
- Korkmaz, H. E. y Erden, M. (2014). A Delphi Study: The Characteristics of Democratic Schools. *The Journal of Educational Research*, 373–365 ,(5)107. <https://doi.org/00220671.20/10.1080/13.823365>
- Koyama, J. (2017). Competing and contested discourses on citizenship and civic praxis. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 28. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2730>
- Krastev, I. y Leonardo, M. (2020). Europe's pandemic politics: how the virus has changed the public's worldview. European Council on Foreign Relations Policy Brief. https://www.ecfr.eu/publications/summary/europes_pandemic_politics_how_the_virus_has_changed_the_publics_worldview
- Kyburz-Graber, R. (2013). Socioecological approaches to environmental education and research. A paradigmatic response to behavioral change orientations. En R. B. Stevenson et al. (Eds.), *International handbook of research on environmental education* (pp. 23–32). AERA-Routledge. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203813331.ch3>
- L'Homme, C. y Jerez Henríquez, C. (2010). *Education, youth and development. UNESCO in Latin America and the Caribbean*. UNESCO. <http://www.unesco.org/santiago>
- Lamont, M. y Lareau, A. (1988). Cultural capital: Allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments. *Sociological Theory*, 6(2), 153–168. <https://doi.org/10.2307/202113>

Landman, T. y Di Gennaro Splendore, L. (2020). Pandemic democracy: elections and COVID-19. *Journal of Risk Research* 23(7-8), 1060-1066. <https://doi.org/10.1080/13669877.2020.1765003>

Latinobarómetro (2009). *Informe 2009*. Corporación Latinobarómetro, Santiago de Chile. https://www.latinobarometro.org/documentos/latbd_latinobarometro_informe_2009.pdf

Lauglo, J. (2011). Political socialization in the home and young people's educational achievement and ambition. *British Journal of Sociology of Education*, 74-53 ,(1)32. <https://doi.org/10.1080/1425692.2011.527722>

Lauglo, J. (2013). Do more knowledgeable adolescents have more rationally based civic attitudes? Analysis of 38 countries. *Educational Psychology*, 33(3), 262-282. <https://ilsa-gateway.org/papers/do-more-knowledgeable-adolescents-have-more-rationally-based-civic-attitudes>

Lauglo, J. (2016). Does political socialization at home boost adolescents' expectation of higher education? An analysis of eighth-grade students in 35 Countries. *Comparative Education Review*, 60(3), 429-456. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/687033>

Lauglo, J. y Øia, T. (2008). Education and civic engagement among Norwegian youth. *Policy Futures in Education*, 6(2), 203-223. <https://doi.org/10.2304/pfie.2008.6.2.203>

Lavena, C. F. (2013). What determines permissiveness toward corruption? *Public Integrity*, 15(4), 345-366. <https://doi.org/10.2753/PIN1099-9922150402>

Law, N., Pelgrum, W. y Plomp, T. (2008). *Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the IEA SITES 2006 study*. CERC Studies in Comparative Education. Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong/Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8928-2>

Lee, W. O., Grossman, D. L., Kennedy, K. J. y Fairbrother, G. P. (Eds.). (2004). *Citizenship education in Asia and the Pacific. Concepts and issues*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8928-2>

Lee, C. D., White, G. y Dong, D. (Eds.). (2021). *Educating for civic reasoning and discourse*. National Academy of Education. <https://doi.org/10.31094/2021/2>

Leeman, Y. (2003). School leadership for intercultural education. *Intercultural Education*, 14(1), 31-45. <https://doi.org/10.1080/1467598032000044638>

Lehmann, R. (1996). Reading literacy among immigrant students in the United States and former West Germany. En M. Binkley, K. Rust y T. Williams (Eds.), *La competencia lectora en una perspectiva internacional* (pp. 101 a 114). National Center for Education Statistics (NCES).

Lemola, S., Raikkonen, K., Mathews, K., Scheier, M., Heinonen, K., Pesonen, A. y Lahti, J. (2010). A new measure for dispositional optimism in young children. *European Journal of Personality*, 24(1), 71-84. <https://doi.org/10.1002/per.742>

Letki, N. (2006). Investigating the roots of civic morality: Trust, social capital, and institutional performance. *Political Behavior*, 28(4), 305-325. <https://doi.org/10.1007/s11109-006-9013-6>

Lin, A. R. (2014). Examining Students' Perception of Classroom Openness as a Predictor of Civic Knowledge: A Cross-National Analysis of 38 Countries. *Applied Developmental Science*, 18(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/10888691.2014.864204>

- Losito, B. y Mintrop, H. (2001). The teaching of civic education. En J. Torney-Purta, R. Lehmann, H. Oswald y W. Schulz (Eds.), *Citizenship and education in twenty-eight countries* (pp. 173–157). Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/citizenship-and-education-twenty-eight>
- Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V. y Schulz, W. (2018). Young People's Perceptions of Europe in a Time of Change IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 European Report. Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo. <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/young-peoples-perceptions-europe-time>
- Lundholm, C., Hopwood, N. y Kelsey, E. (2013). Environmental learning: Insights from research Into the student experience. En R. B. Stevenson et al. (Eds.), *International Handbook of Research on Environmental Education*. (pp. 252–243). AERA-Routledge. <https://www.routledge.com/International-Handbook-of-Research-on-Environmental-Education/Stevenson-Brody-Dillon-Wals/p/book/9780415892391>
- Lutkus, A. D. y Weiss, A. R. (2007). *The nation's report card: Civics 2006* (NCES 2007-476). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. U.S. Government Printing Office. <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pubs/main2006/2007476.aspx>
- Macauley, F. (2005). Judicialising and (de) criminalising domestic violence in Latin America. *Social Policy & Society*, 5(1), 103-114. <https://doi.org/10.1017/S1474746405002782>
- Mager, U. y Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school: a systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38-61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001>
- Mair P. (2002). Populist democracy vs party democracy. En Y. Mény y Y. Surel (Eds.), *Democracies and the Populist Challenge* (pp. 81-98). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781403920072_5
- Malak-Minkiewicz, B. y Torney-Purta, J. (Eds.). (2021). *Influences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies: Practice, policy, and research across countries and regions*. Springer. <https://doi.org.libproxy.viko.lt/10.1007/978-3-030-71102-3>
- Maldonado, A. (2 de junio de 2015). Same-sex marriage resonates most strongly with young people in the Americas. *America's Barometer: Topical Brief*. Vanderbilt University. <https://www.vanderbilt.edu/lapop/insights/ITB021en.pdf>
- Marjoribanks, K. (1997). Children of single-parent families. En L. J. Saha (Ed.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education* (pp. 589–595). Elsevier.
- Marquardt, J. (2020). Fridays for Future's disruptive potential: An inconvenient youth between moderate and radical ideas. *Frontiers in Communication*, 5, 1-48. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2020.00048>
- Marzocchi, O. (2020). *The impact of COVID-19 measures on democracy, the rule of law and fundamental rights in the EU* (European Parliament Briefing). European Parliament. <https://data.europa.eu/doi/10.2861/47207>
- Massó, A. (2009). A readiness to accept immigrants in Europe? Individual and country-level characteristics. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35(2), 251–270. <https://doi.org/10.1080/13691830802586245>

Masters, G. N. y Wright, B. D. (1997). The partial credit model. En W. J. van der Linden & R. K. Hambleton (Eds.), *Handbook of modern item response theory* (pp. 101-122). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-2691-6_6

Mazzoni, D., Albanesi, C., Ferreira, P. D., Opermann, S., Pavlopoulos, V. y Cicognani, E. (2017). Cross-border mobility, European identity and participation among European adolescents and young adults. *European Journal of Developmental Psychology*, 339-324 ,(3)15. <https://doi.org/10.17405629.2017.1378089/0.1080>

McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M. y Wineburg, S. (2018). Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory & Research in Social Education*, 193-165 ,(2)46. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320>

McGrew, S., Ortega, T., Breakstone, J. y Wineburg, S. (2017). The challenge that's bigger than fake news: Civic reasoning in a social media environment, *American Educator*, 9-4 ,(3)41. https://www.aft.org/ae/fall2017/mcgrew_ortega_breakstone_wineburg

McLanahan, S. S. y Sandefur, G. D. (1994). *Growing up with a single parent: What hurts, what helps*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.1093/sf/73.3.1184>

Micheletti, M. y Stolle D. (2015). Concept of political consumerism. En L. R. Sherrod (Ed.), *Youth activism: An international encyclopedia*. Greenwood Publishing.

Micheletti, M. y Stolle, D. (Eds.). (2004). *Politics, products, and markets: Exploring political consumerism past and present*. Transaction Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781315126937>

Middaugh, E., Bowyer, B. y Kahne, J. (2016). U Suk! Participatory media and youth experiences with political discourse. *Youth & Society*, 922-902 ,(7)49. <https://doi.org/0044118/10.1177X16655246>

Mihailidis, P. (2011). New civic voices and the emerging media literacy landscape. *Journal of Media Literacy Education*, 3(1), 4-5. <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol3/iss1/3>

Millei, Z. e Imre, R. (Eds.). (2015). *Childhood and Nation: Interdisciplinary Engagements*. MacMillan. Ministerio de Educación de Colombia. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía ... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer* Ministerio de Educación Colombia. https://www.oocities.org/capecanaval/1132/Competencias_Ciudadanas.pdf

Mochizuki, Y., y Bryan, A. (2015). Climate change education in the context of education for sustainable development: Rationale and principles. *Journal of Education for Sustainable Development*, 9(1), 4-26. <https://doi.org/10.1177/0973408215569109>

Modood, T. y Meer, N. (2013). Contemporary citizenship and diversity in Europe: El lugar de la multiculturalidad. En R. Taras (Ed.), *Desafiando el multiculturalismo: European Models of Diversity* (pp. 25-51). Edinburgh University Press. <https://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctt20q22fw>

Morley, K. M. (2003). Fitting in by race/ethnicity: The social and academic integration of diverse students at a large predominantly white university. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 5(2), 147-174. <https://doi.org/10.2190/K1KF-RTLW-1DPW-T4CC>

Morrell, G. (2008). *Multiculturalism, Citizenship and Identity*. Information Centre about Asylum and Refugees (ICAR).

- Morris, S. D. y Blake, C. H. (2010). Corruption and politics in Latin America. En S. D. Morris y C. H. Blake (Eds.), *Corruption, and politics in Latin America* (pp. 1–29). Lynne Rienner. <https://doi.org/10.1017/S0022216X12000120>
- Morris, S. D. y Klesner, J. L. (2010). Corruption and trust: Theoretical considerations and evidence from Mexico. *Comparative Political Studies*, 43(10), 1258–1285. <https://doi.org/10.1177/0010414010369072>
- Mosher, R., Kenny, R. A. y Garrod, A. (1994). *Preparing for citizenship: Teaching youth to live democratically*. Praeger. <https://archive.org/details/preparingforciti00mosh>
- Mossberger, K., Tolbert, C. J. y McNeal, R. S. (2008). *Digital citizenship. The internet, society, and participation*. The MIT Press. <https://mitpress.mit.edu/books/digital-citizenship>
- Mullis, I. V. S. y Martin, M. O. (Eds.). (2013). *TIMSS 2015 Assessment Frameworks*. TIMSS, & PIRLS International Study Center, Boston College. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/frameworks.html>
- Mullis, I. V. S. y Martin, M. O. (eds.). (2017). *TIMSS 2019 Assessment Frameworks*. TIMSS, & PIRLS International Study Center, Boston College. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2019/frameworks/>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., Gregory, K. D., Garden, R. A., O'Connor, K. M., Chrostowski, S. J. y 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*. TIMSS, & PIRLS International Study Center, Boston College. https://timssandpirls.bc.edu/timss1999i/math_achievement_report.html
- Munck, I., Barber, C. y Torney-Purta, J. (2018). Measurement invariance in comparing attitudes toward immigrants among youth across Europe in 1999 and 2009: The alignment method. *Sociological Methods and Research*, 47(4), 687–728. <https://doi.org/10.1177/0049124117729691>
- Munn, P., Brown, J. y Ross, H. (Eds.). (2012). *Democratic citizenship in schools: Teaching controversial issues, traditions, and accountability*. Dunedin Press.
- Mushi, S. (2004). Multicultural competencies in teaching: a typology of classroom activities. *Intercultural Education*, 15(2), 179–194. <https://doi.org/10.1080/1467598042000225032>
- Neal, J. W. y Neal, Z. P. (2013). Nested or networked? Future directions for ecological systems theory. *Social Development*, 22(4), 722–737. <https://doi.org/10.1111/sode.12018>
- Neeleman, A. (2019). The scope of school autonomy in practice: An empirically based classification of school interventions. *Journal of Educational Change*, 20, 31–55 <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9332-5>
- Neundorff, A. y Smets, K. (2017). Political socialization and the making of citizens. En Oxford Handbooks Online in Political Science. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199935307.013.98>
- Neundorff, A., Smets, K. y García-Albacete, G. M. (2013). Homemade citizens: The development of political interest during adolescence and young adulthood. *Acta Politica*, 48(1), 92–116. <https://doi.org/10.1057/ap.2012.23>
- Neundorff, A., Niemi, R. y Smets, K. (2016). The compensation effect of civic education on political engagement: How civics classes make up for missing parental socialization. *Political Behavior*, 38(4), 1–29. <https://doi.org/10.1007/s11109-016-9341-0>

- Nie, N. H. y Hillygus. (2001). Education and democratic citizenship. D. Ravitch y J. P. Viteritti (Eds.). *En Making Good Citizens. Education and Civil Society* (pp. 30–57). Yale University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1npt8c.6>
- Nie, N. H., Junn, J. y Stehlik-Barry, K. (1996). *Education and democratic citizenship in America*. University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/E/bo3683564.html>
- Niemi, R. y Junn, J. (1998). *Civic education: What makes students learn?* Yale University Press.
- Nonomura, R. (2017). Political consumerism and the participation gap: are boycotting and ‘buy-cotting’ youth-based activities? *Journal of youth studies* 20(2), 234–251. <https://doi.org/10.1080/13676261.2016.1206861>
- Norris, P. (2000). *A virtuous circle: Political communication in postindustrial societies*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/journals/american-political-science-review/article/abs/virtuous-circle-political-communications-in-postindustrial-societies-by-pippa-norris-cambridge-cambridge-university-press-2000-398p-5995-cloth-21-95-paper/885FF96A931D8E92B51B7F3A49F546D5>
- Ñopo, H., Chong, A. y Moro, A. (2010). Discrimination in Latin America: An economic perspective. The Inter-American Development Bank. <https://publications.iadb.org/publications/english/document/Discrimination-in-Latin-America-An-Economic-Perspective.pdf>
- OCDE. (2005). *Technical report for the OECD Programme for International Student Assessment 2003*. OECD Publications. <https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternational-studentassessmentpisa/35188570.pdf>
- OCDE. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD Publications. <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- OCDE. (2012). *Free movement of workers and labour market adjustment. Recent experiences from OECD countries and the European Union*. OECD Publications. <https://www.oecd.org/migration/freemovementofworkersandlabourmarketadjustment.htm>
- OCDE. (2015). *Skills for social progress. The power of social and emotional skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- OCDE. (2020). *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>
- Omelicheva, M, Y. y Ahmed, R. (2018). Religion and politics: Examining the impact of faith on political participation, *Religion, State and Society*, 46 (1), 4–25. <https://doi.org/10.1080/09637494.2017.1363345>
- Oscarsson, V. (1996). Pupils’ views of the future in Sweden. *Environmental Education Research*, 2(3), 261–277. <https://doi.org/10.1080/1350462960020301>
- Osler, A. (2011). Teacher interpretations of citizenship education: National identity, cosmopolitan ideals, and political realities. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.503245>
- Osler, A. (2012). Citizenship Education and Diversity. En J. A. Banks (Ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education*. Vol. 1 (pp. 353–361). Sage Publications Inc. <https://sk.sagepub.com/reference/diversityineducation>
- Osler, A. y Starkey, H. (2001). Citizenship education and national identities in France and England: Inclusive or exclusive? *Oxford Review of Education*, 27(2), 199–215. <https://doi.org/10.1080/03054980124800>

Osler, A. y Starkey, H. (2008). Education for cosmopolitan citizenship. En V. Georgi (Ed.). *The making of citizens in Europe: New perspectives on citizenship education*. Bundeszentrale für politische Bildung (BPB) (Agencia Federal Alemana para la Educación Cívica).

Oxley, L. y Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301-325. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>

Paas, T. y Halapuu, V. (2012). *Attitudes towards immigrants and the integration of ethnically diverse societies*. NORFACE Migration Discussion Paper No. 2012-23. https://www.norface-migration.org/publ_uploads/NDP_23_12.pdf

Pancer, S. M. (2015). *The psychology of citizenship and civic engagement*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199752126.001.0001>

Pancer, S. y Pratt, M. (1999). Social and family determinants of community service involvement in Canadian youth. En M. Yates y J. Youniss (Eds.), *Roots of Civic Identity* (pp. 32-55). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511751820>

Pashby, K., da Costa, M., Stein, S. y Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144-164. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>

Pasek, J., Feldman, L., Romer, D. y Jamieson, K. (2008). Schools as incubators of democratic participation: Building long-term political efficacy with civic education. *Applied Developmental Science*, 12(1), 236-237. <https://doi.org/10.1080/10888690801910526>

Perks, T. y Haan, M. (2011). Youth religious involvement and adult community participation: Do levels of youth religious involvement matter? *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 40(1) 197-129. <https://doi.org/10.1177/0899764009357794>

Perliger, A., Canetti-Nisim, D. y Pedahzur, A. (2006). Democratic attitudes among high-school pupils: El papel que juegan las percepciones del clima de clase. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 119-140. <https://doi.org/10.1080/09243450500405217>

Pew Research Center (2014a). *The global divide on Homosexuality: Greater acceptance in more secular and affluent countries*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/global/2013/06/04/the-global-divide-on-homosexuality/>

Pew Research Center (2014b). *Religion in Latin America: Widespread change in a historically Catholic region*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/religion/2014/11/13/religion-in-latin-america/>

Pew Research Center (2019). *Climate Change Still Seen as the top global threat, but cyberattacks a rising concern*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/global/2019/02/10/climate-change-still-seen-as-the-top-global-threat-but-cyberattacks-a-rising-concern/>

Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. Free Press.

Porter, T. J. (2013). Moral and political identity and civic involvement in adolescents. *Journal of Moral Education*, 42(2), 239-255. <https://doi.org/10.1080/03057240.2012.761133>

Potter, J. (2002). *Active citizenship in schools*. Kogan Page. <https://doi.org/10.4324/9780203417058>

Powell, J. E., Powell, A. I. y Petrosko, J. M. (2015). School climate as a predictor of incivility and bullying among public school employees: A multilevel analysis. *Journal of School Violence*, 14(2), 217-244. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.906917>

Putnam, R. D. y Campbell, D. E. (2010). *American grace: How religion divides and unites us*. Simon and Schuster. <https://americangrace.org/>

Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work*. Princeton University Press. <https://press.princeton.edu/books/paperback/9780691037387/making-democracy-work>

Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon and Schuster.

Rainie, L., Smith, A., Schlozman, K., Brady, H. y Verba, S. (2012). *Social media and political engagement*. Pew Research Center's Internet, & American Life Project. <https://www.pewresearch.org/internet/2012/10/19/social-media-and-political-engagement/>

Ramlackhan, K. y Wang, Y. (2021). Urban school district performance: A longitudinal analysis of achievement. *Urban Education*, <https://doi.org/10.1177/00420859211044947>

Rasch, G. (1960). *Studies in mathematical psychology: Probabilistic models for some intelligence and attainment tests, Volume 1*. Dinamarca: Danmarks Paedagogiske Institut.

Reezigt, G. J. y Cremers, B. P. M. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407-424. <https://doi.org/10.1080/09243450500235200>

Reay, D. (1998). Cultural Reproduction: Mothers' involvement in their children's primary schooling. En M. Grenfell, y D. James (Eds.), *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory* (pp. 55-71). Londres: Falmer Press. <https://doi.org/10.4324/9780203209455>

Reichert, F., Chen, J. y Torney-Purta, J. (2018). Profiles of adolescents' perceptions of democratic classroom climate and students' influence: The effect of school and community contexts. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(6), 1279-1298. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0831-8>

Reichert, F. y Torney-Purta, J. (2019). A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis. *Teaching and Teacher Education*, 77, 112-125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.005>

Reichert, F., Lange D. y Chow, L. (2021). Educational beliefs matter for classroom instruction: A comparative analysis of teachers' beliefs about the aims of civic education. *Teaching and Teacher Education*, 98, Article 103248. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103248>

Reid, A., Gill, J. y Sears, A. (Eds.). (2010). *Globalisation, the nation-state and the citizen. Dilemmas and directions for civics and citizenship education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203855119>

Reimers, F. (2007). Civic education when democracy is in flux: The impact of empirical research on policy and practice in Latin America. *Ciudadanía y Formación Docente*, 3 (2), 5-21.

Reimers, F. (2013). Education for Improvement: Citizenship in the Global Public Sphere. *Harvard International Review*, 35(1), 56-61.

- Renshon, S. A. (1975). The role of personality development in political socialization. En D. C. Schwartz y S. Schwartz (Eds.), *New Directions in Socialization* (pp. 29–68). Free Press. <https://archive.org/details/newdirectionsinp0000schw>
- Richardson, W. (2003). *Connecting political discussion to civic engagement: The role of civic knowledge, efficacy and context for adolescents*. [Tesis doctoral inédita] Universidad de Maryland, College Park, Maryland, EE. UU. <https://www.iea.nl/index.php/publications/award/connecting-political-discussion-civic-engagement-role-civic-knowledge-efficacy>
- Rizzo, A. y Chaoyun, L. (2017). How young adults imagine their future? The role of temperamental traits. *European Journal of Futures Research*, 5(9). <https://doi.org/10.1007/s40309-017-0116-6>
- 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. <https://doi.org/10.2307/1959647>
- Rogers, C. R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *Counseling Psychologist*, 5, 2–10. <https://doi.org/10.1177/001100007500500202>
- Rovira Kaltwasser, C. y Van Hauwaert, S. (2020). The populist citizen: Empirical evidence from Europe and Latin America. *European Political Science Review*, 12(1), 1-18. <https://doi.org/10.1017/S1755773919000262>
- Rubin, A. (2002). *Reflections upon the late-modern transition as seen in the images of the future held by young Finns*. En G. Gidley y S. Inayatullah (Eds), *Youth futures: comparative research and transformative visions* (pp. 99–109). Praeger.
- Rustenbach, E. (2010). Sources of negative attitudes toward immigrants in Europe: A multi-level analysis. *International Migration Review*, 44(1), 53–77. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2009.00798.x>
- Sandoval-Hernández, A., Isac, M. M. y Miranda, D. (Eds.). (2018). *Teaching Tolerance in a Globalized World*. (IEA Research for Education; Vol. 4). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-78692-6>
- Sandoval-Hernández, A., Isac, M. M. y Miranda, D. (2019). Measurement Strategy for SDG Global Indicator 4.7.1 and Thematic Indicators 4.7.4 and 4.7.5 using International Large-Scale Assessments in Education: Proposal. (Information papers; No. GAML6/REF/9). UNESCO Institute for Statistics. <http://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/08/2019/2/GAML-6REF-9-measurement-strategy-for4.7.5-4.7.4-4.7.1-.pdf>
- Sandoval-Hernández, A., Miranda, D., Treviño, E. y Schmelkes, S. (2019). Is democracy overrated? Latin American students’ support for dictatorships. IEA Compass: Briefs in Education No. 7. Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo. <https://www.iea.nl/publications/series-journals/iea-compass-briefs-education-series/october-2019-democracy-overrated>
- Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006–2017), *Review of Educational Research*, 89(5), 655–696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Schachner, M. (2014). *Contextual conditions for acculturation and school-related outcomes of early adolescent immigrants in Germany* (doctoral thesis). University of Jena and Tilburg University. <https://research.tilburguniversity.edu/en/publications/contextual-conditions-for-acculturation-and-school-related-outcom>

Schachner, M. K. (2019). From equality and inclusion to cultural pluralism – Evolution and effects of cultural diversity perspectives in schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1326378>

Schachner, M. K., Noack, P., Van de Vijver, F. J. R. y Eckstein, K. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school: Equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child Development*, 87(4), 1175-1191. <https://doi.org/10.1111/cdev.12536>

Schattle, H. (2012). *Globalization and citizenship*. Rowman & Littlefield.

Scheerens, J. (Ed.). (2009). *Informal learning of active citizenship at school: An international comparative study in seven European countries*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9621-1>

Scheerens, J. (2011). Indicators on informal learning for active citizenship at school. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(3), 201-222. <https://doi.org/10.1007/s11092-011-9120-8>

Scheerens, J. y Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Pergamon.

Scheufele, D. A., Nisbet, M. C. y Brossard, D. (2003). Pathways to political participation? Religion, communication contexts, and mass media. *International Journal of Public Opinion Research*, 15(3), 300-324. <https://doi.org/10.1093/ijpor/15.3.300>

Schlozman, K., Verba, S. y Brady, H. (2012). *The unheavenly chorus: Unequal political voice and the broken promise of American democracy*. Princeton University Press. <https://press.princeton.edu/books/hardcover/9780691154848/the-unheavenly-chorus>

Schulz, W. (2004). Scaling procedures for Likert-type items on students' concepts, attitudes and actions. En W. Schulz y H. Sibberns (Eds.), *IEA Civic Education Study: Technical report* (pp. 193-126). International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://www.iea.nl/index.php/publications/technical-reports/iea-civic-education-study-technical-report>

Schulz, W. (2005). Political efficacy and expected political participation among lower and upper secondary students. Paper presented at the ECPR General Conference, Budapest, September 8-10 2005.

Schulz, W. (2018). Civic knowledge, engagement and attitudes among lower-secondary students in 24 countries. Results from ICCS 2016. En J. A. Pineda-Alonso, N. De Alba y E. Navarro-Medina (Eds.), *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7110-0.CH001>

Schulz, W. (2021). Reflections on the development of IEA civic and citizenship education studies. En J. Torney-Purta y B. Malak (Eds.), *Contributions of IEA's Civic and Citizenship Studies to Educational Discourse: Perceptions across Nations*. Springer. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-030-71102-3_23.pdf

Schulz, W. y Ainley, J. (2018). Lower secondary school students' attitudes toward equality. *CADMO*, 1, 66-81. <https://doi.org/10.3280/CAD2018-001008>

Schulz, W., Ainley, J. y Fraillon, J. (2015). Assessing the intended participation of young adolescents as future citizens: Comparing results from five East Asian countries. *En World Education Research Yearbook 2015* (pp. 74-93). Routledge.

- Schulz, W., Ainley, J., Cox, C. y Friedman, T. (2018a). *Young people's views of government, peaceful coexistence and diversity in five Latin American countries. The International Civic and Citizenship Education Study 2016 Latin American Report*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-95393-9>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. y Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report. Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries*. Amsterdam, Países Bajos: Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo. <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/iccs-2009-international-report>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. y Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. Assessment Framework*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. y Friedman, T. (2018b). *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>
- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T. y Lietz, P. (2011). *ICCS 2009 Latin American Report: Civic knowledge and attitudes among lower secondary students in six Latin American countries*. Amsterdam, Países Bajos: Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/ICCS_2009_Latin_American_Report.pdf
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B. y Kerr, D. (2008). *International Civic and Citizenship Education Study. Assessment framework*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5>
- Schulz, W. y Friedman, T. (2011). Scaling procedures for ICCS questionnaire items. En W. Schulz, J. Ainley, J. y J. Fraillon (Eds.), *ICCS 2009 Technical Report* (pp. 157–259). Amsterdam, Países Bajos: Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). <https://www.iea.nl/index.php/publications/technical-reports/iccs-2009-technical-report>
- Schulz, W. y Friedman, T. (2018). Scaling procedures for ICCS 2016 questionnaire items. En W. Schulz, R. Carstens, B. Losito y J. Fraillon (Eds.), *ICCS 2016 technical report* (139-243). Amsterdam, Países Bajos: Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). <https://www.iea.nl/publications/technical-reports/iccs-2016-technical-report>
- Searing, D., Wright, G. y Rabinowitz, G. (1976). The primacy principle: Attitude change and political socialization. *British Journal of Political Science*, 6(1), 83–113. <https://doi.org/10.1017/S0007123400000533>
- Sears, D. O. y Levy, S. (2003). Childhood and adult political development. En D. O. Sears, L. Huddy y R. Jervis (Eds.), *Oxford Handbook of Political Psychology* (pp. 60–109). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199760107.013.0003>
- Seegerberg, A. y Bennett, W. L. (2011). Social media and the organization of collective action: Using Twitter to explore the ecologies of two climate change protests. *The Communication Review*, 14(3), 197–215. <https://doi.org/10.1080/10714421.2011.597250>
- Seltzer, J. (1994). Consequences of marital dissolution for children. *Annual Review of Sociology* 20, 235–266. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.20.080194.001315>
- Semyonov, M., Gorodzeisky, A. y Glikman, A. (2012). Neighborhood ethnic composition and resident perceptions of safety in European countries. *Social Problems*, 59(1), 117–135. <https://doi.org/10.1525/sp.2012.59.1.117>

Shahibi, M. S., Thought, M., Ehsan, S. D., Mazlan, M. A. y Angsa, J. P. (2013). Perception towards the credibility of information in internet among young Malay generation. *International Journal of Education and Research*, 1(7), 1-8. <https://www.semanticscholar.org/paper/Conceptual-model-of-continuance-intention-to-use-of-Ibrahim-Shahibi/412ef58957f65b04179e4f8ea148ced8f2e4084f>

Sherrod, L., Torney-Purta, J. y Flanagan, C. (Eds.). (2010). *Handbook of research on civic engagement in youth*. John Wiley and Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470767603>

Shores, K., Kim, H. E. y Still, M. (2020). Categorical inequality in Black and White: Linking disproportionality across multiple educational outcomes. *American Educational Research Journal*, 57(5), 2089-2131. <https://doi.org/10.3102/0002831219900128>

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-31. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

Sibberns, H. (2020). Technology and assessment. En Wagemaker, H. (Eds.), *Reliability and Validity of International Large-Scale Assessment*. IEA Research for Education, vol 10. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-53081-5_10

Sincer, I., Severiens, S. y Volmer, M. (2019). Teaching diversity in citizenship education: Context-related teacher understandings and practices. *Teacher and Teacher Education*, 78, 183-192. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.015>

Sirin, S. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417- 453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>

Smart, A., Sinclair, M., Benavot, A., Bernard, J., Chabbott, C., Russell, S. G. y Williams J. H. (2019). NISSEM Global Briefs: Educating for the social, the emotional and the sustainable. <https://www.nissem.org/sel/target-4.7/renewing-textbooks/blogs-and-news/activity/educating-social-emotional-and-sustainable>

Soysal, Y. N. (1994). *Limits of citizenship: Migrants and postnational membership in Europe*. Chicago University Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/L/bo3683837.html>

Spanring, R., Wallace, C. y Datler, G. (2008). What leads young people to identify with Europe? An exploration of the impact of exposure to Europe and political engagement on European identity among young Europeans. *Perspectives on European Politics and Society*, 9(4), 480-498. <https://doi.org/10.1080/15705850802416929>

Spohr, D. (2017). Fakenews and ideological polarization: Filter bubbles and selective exposure on social media. *Business Information Review*, 34(3), 150-160. <https://doi.org/10.1177/0266382117722446>

Stanat, P. y Christensen, G. (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. OECD Publications. <https://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/where-immigrant-students-succeed-a-comparative-review-of-performance-and-engagement-in-pisa-2003.htm>

Steinberg, M. P. (2014). Does greater autonomy improve school performance? Evidence from a regression discontinuity analysis in Chicago. *Education Finance and Policy*, 9(1), 1-35. https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00118

Stern, P. C. (2000). New environmental theories: Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues*, 56(3), 407–424. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00175>

Stolle, D., Hooghe, M. y Micheletti, M. (2005). Politics in the supermarket: Political consumerism as a form of political participation. *International Political Science Review*, 26(3), 245–269. <https://doi.org/10.1177/0192512105053784>

Stolle, D. y Lewis, J. (2002). Social capital: An emerging concept. En B. Hobson, J. Lewis y B. Siim (Eds.), *Contested concepts in gender and European social politics* (pp. 195–229). Edward Elgar Press. <https://doi.org/10.4337/9781781950340.00012>

Storm, I. (2015). Civic engagement in Britain: The role of religion and inclusive values. *European Sociological Review*, 31(1), 14–29. <https://doi.org/10.1093/esr/jcu077>

Strayer, J. (1987). Perspectivas afectivas y cognitivas sobre la empatía. En N. Eisenberg y J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 218–244). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S0033291700008667>

Tarozzi, M. (2014). Building an ‘intercultural ethos’ in teacher education. *Intercultural Education*, 25(2), 128–142. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.888804>

Taylor, N., Quinn, E., Jenkins, K., Miller-Brown, H., Rizk, N., Prodromou, T., Serow, P. y Taylor, S. (2019). Education for sustainability in the secondary sector—A review. *Journal of Education for Sustainable Development*, 13(1), 102–122. <https://doi.org/10.1177/0973408219846675>

Taylor, S. y Kaur Sidhu, R. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39–56. <https://doi.org/10.1080/13603110903560085>

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

Theocharis, Y., y Van Deth, J. W. (2018). The continuous expansion of citizen participation: A new taxonomy. *European Political Science Review*, 10(1), 139–163. <https://doi.org/10.1017/S1755773916000230>

Thijssen, P. (2012). From mechanical to organic solidarity, and back: With Honneth beyond Durkheim. *European Journal of Social Theory*, 15(4), 454–470. <https://doi.org/10.1177/1368431011423589>

Thomas, L., Briggs, P., Hart, A. y Kerrigan, F. (2017). Understanding social media and identity work in young people transitioning to university. *Computers in Human Behavior*, 76, 541–553. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.08.021>

Torgler, B. y Valev, N. T. (2006). Corruption and age. *Journal of Bioeconomics*, 8, 133–145. <https://doi.org/10.1007/s10818-006-9003-0>

Torney, J., Oppenheim, A. N. y Farnen, R. F. (1975). *Civic education in ten countries: An empirical study*. John Wiley and Sons.

Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), 203–212. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604_7

Torney-Purta, J. y Barber, C. (2004). *Democratic school engagement and civic participation among European adolescents: Analysis of data from the IEA Civic Education Study*. Consejo de Europa, DGIV/EDU/CIT (2004) 40. <https://doi.org/10.4119/jsse-324>

Torney-Purta J., Cabrera, J. C., Crofts Roohr, K., Liu, O. L. y Ríos, J. A. (2015). *Assessing civic competency and engagement in higher education: research background, frameworks, and directions for next-generation assessment*. Research report ETS RR-15-34. Educational Testing Service. <https://doi.org/10.1002/ets2.12081>

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. y Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo. <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/citizenship-and-education-twenty-eight>

Torney-Purta, J. y Schwille, J. (2011). The international civic and citizenship education study (ICCS). En C. Papanastasiou, T. Plomp y E. C. Papanastasiou (Eds.), *IEA 1958-2008: 50 years of experiences and memories Volume 1* (pp. 97-114). Cultural Center of the Kykkos Monastery.

Torney-Purta, J., Schwille, J. y Amadeo, J. A. (1999). *Civic education across countries: Twenty-four case studies from the IEA Civic Education Project*. Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo. <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/civic-education-across-countries>

Torney-Purta, J. y Wilkenfeld, B. (2009). *Pathways to twenty-first century competencies through civic education classrooms: An analysis of survey results from ninth-graders*. Division for Public Education, American

Trafford, B. (2003). *School councils, school democracy, school improvement: Why, what, how*. Secondary Heads Association.

Transparency International. (27 de septiembre de 2019). *Corruption perceptions index 2018*. <https://www.transparency.org/en/cpi/2018>

Travers, K. J. y Westbury, I. (1989). *The IEA Study of Mathematics I: Analysis of mathematics curricula*. Pergamon Press. <https://eric>

7. APÉNDICES

Apéndice A. Instituciones y personal

Centro de Estudios Internacionales

El Centro de Estudios Internacionales está situado en el Consejo Australiano para la Investigación Educativa (ACER: Australian Council for Educational Research). ACER fue responsable del diseño y puesta en marcha del estudio en estrecha colaboración con LPS (Laboratorio di Pedagogia Sperimentale de la Universidad Roma Tre, Roma) y la Universidad LUMSA de Roma, y la IEA.

Personal de ACER

Wolfram Schulz, *director de estudios internacionales*

Abigail Middel, *analista de datos*

Dulce Lay, *analista de datos*

Greg Macaskill, *analista de datos*

John Ainley, *investigador del proyecto*

Judy Nixon, *desarrollo de las pruebas*

Laila Halou, *investigadora del proyecto*

Naoko Tabata, *investigadora del proyecto*

Nora Kovarcikova, *investigadora del proyecto*

Tim Friedman, *coordinador del proyecto*

Personal del LPS/LUMSA

Bruno Losito, *codirector asociado de investigación*

Gabriella Agrusti, *codirectora asociada de investigación*

Carlos Di Chiacchio, *analista de datos*

Elisa Caponera, *analista de datos*

Laura Palmerio, *analista de datos*

Valeria Damiani, *investigadora del proyecto*

Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA)

La IEA proporciona ayuda general para coordinar el ICCS 2022 tanto desde la oficinas de Amsterdam como la de Hamburgo. El personal de la IEA en Amsterdam es responsable de la coordinación de la verificación de la traducción, el seguimiento del control de calidad y la publicación y difusión del informe. El personal de la IEA en Hamburgo es responsable de la coordinación de los procedimientos de muestreo y la gestión y el procesamiento de datos.

Personal de la IEA Amsterdam

Julian Fraillon, *coordinador de desarrollo de las pruebas*

Dirk Hastedt, *director ejecutivo*

Andrea Netten, *directora de la IEA Amsterdam*

Jan-Peter Broek, *responsable financiero*

Jan-Philip Wagner, *investigador*
Jasmin Schiffer, *diseñadora gráfica*
Katerina Hartmanova, *investigadora junior*
Katie Hill, *responsable de comunicación*
Lauren Musu, *investigador sénior*
Luiza Uerlings, *diseñadora gráfica junior*
Philippa Elliott, *responsable de publicaciones*

Personal de la IEA de Hamburgo

Alena Becker, *codirectora de la unidad de estudios internacionales*
Christine Busch, *responsable delegada de datos internacionales del ICCS*
Diego Cortes, *investigador (muestreo)*
Falk Brese, *responsable de datos internacionales ICCS*
Hannah Kowolik, *responsable de datos internacionales ICCS*
Ralph Carstens, *investigador principal*
Sabine Weber, *investigadora (muestreo)*
Umut Atasever, *investigador (muestreo)*

Comité de Asesoría del Proyecto de ICCS 2022 (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.

Barbara Malak-Minkiewicz, *IEA Amsterdam (retirada), Países Bajos*
Cristián Cox, *Universidad Diego Portales, Chile*
Erik Amnå, *Universidad de Örebro, Suecia*
Judith Torney-Purta, *Universidad de Maryland, Estados Unidos*
Wiel Veugelers, *Universidad de Estudios Humanísticos de Utrecht, Países Bajos*

Asesor de muestreo de ICCS 2022

Marc Joncas es el asesor de muestreo del estudio. Ha proporcionado una inestimable ayuda en los aspectos del estudio relacionados con el muestreo.

Coordinadores Nacionales de Investigación de ICCS 2022 (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 de ICCS 2022 en los países participantes.

Alemania (Renania del Norte-Westfalia y Schleswig-Holstein)

Hermann Josef Abs
Universidad de Duisburg-Essen

Katrin Hahn-Laudenberg
Bergische Universität Wuppertal

Brasil

Aline Fernandes Muler

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Bulgaria

Natalia Vassileva

Centro de Control y Evaluación de la Calidad en la Educación Escolar

Chile

M. Victoria Martínez Muñoz

Agencia de Calidad de la Educación

China-Taipei

Meihui Liu

Universidad Nacional Normal de Taiwán (NTNU)

Chipre

Yiasemina Karagiorgi

Centro de Investigación y Evaluación Educativa

Colombia

Natalia González Gómez

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

Croacia

Ines Elezović

Departamento para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación, Centro Nacional de Evaluación Externa de Educación

Dinamarca

Jens Bruun

Universidad Danesa de Educación, Universidad de Aarhus

Eslovenia

Eva Klemenčič-Mirazchiyski

Instituto de Investigaciones Educativas

España

Gala Ríos Junquera

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)

Estonia

Meril Umarik
Universidad de Tallinn

Francia

Marion LeCam
Ministerio de Educación Nacional

Italia

Laura Palmerio
INVALSI

Letonia

Ireta Čekse
Universidad de Letonia

Lituania

Lina Pareigiene
Centro Nacional de Exámenes

Malta

Louis Scerri
Ministerio de Educación y Empleo

Noruega

Oddveig Storstad
NTNU Samfunnsforskning (Investigación social del NTNU)

Países Bajos

Remmert Daas
Universidad de Amsterdam

Polonia

Olga Wasilewska
Instituto de Investigaciones Educativas (IBE)

República Eslovaca

Gabriella Kopas
Instituto Nacional de Mediciones Educativas Certificadas

Rumanía

Catalina Ulrich

Universidad de Bucarest

Serbia

Tanja Trbojević

Instituto para la Calidad y Evaluación de la Educación

Suecia

Ellen Almgren

Agencia Nacional Finlandesa para la Educación

Apéndice B. Términos clave para los dominios de contenido cívico y ciudadano

Términos clave utilizados en todos los dominios de contenido

<i>Comunidad</i>	Un grupo de personas que comparten algo en común (por ejemplo, historia, valores, lealtades, un objetivo común, ubicación). En este marco, la pertenencia a la comunidad incluye la pertenencia basada en criterios definidos externamente relacionados con la función de la comunidad (como asistir a un centro educativo como miembro del alumnado) y la pertenencia definida por la propia creencia de los individuos sobre su pertenencia (por ejemplo, a través de la identificación con personas con una “mentalidad similar” con respecto a un tema político, religioso, filosófico o social o a través de percepciones de atributos compartidos desde la identidad de género hasta la humanidad, en relación con la identificación con la comunidad global). ¹¹
<i>Sociedad</i>	Una comunidad definida por su territorio geográfico y dentro de la cual la población comparte una cultura común (que puede incluir y acoger múltiples y diversas comunidades étnicas o de otro tipo) y una forma de vida en condiciones de relativa autonomía, independencia y autosuficiencia.
<i>Globalización</i>	<ol style="list-style-type: none"> El estatus legal de ser ciudadano de un Estado nación o comunidad legal supranacional (por ejemplo, la Unión Europea). La realidad de la participación o falta de participación de los individuos en sus comunidades. El término “ciudadanía”, a diferencia del término “ciudadanía activa”, no supone ciertos niveles de participación. Identidad ciudadana del individuo o sentido de pertenencia a una entidad nacional o supranacional.
<i>Civil</i>	Se refiere a la esfera de la sociedad en la que las conexiones compartidas entre las personas se encuentran en un nivel más amplio que el de la familia, pero no incluyen conexiones con el Estado.
<i>Cívico</i>	Se refiere a cualquier comunidad en la que las conexiones compartidas entre las personas están en un nivel más amplio que el de la familia (incluido el Estado). “Cívico” también se refiere a los principios, mecanismos y procesos de toma de decisiones, participación, gobernanza y control legislativo que existen en estas comunidades.

¹¹ Debe tenerse en cuenta que una comunidad aún puede contener un cierto grado de diversidad.

Términos clave relacionados con el dominio de contenido 1: Instituciones y sistemas cívicos

<i>Poder/ autoridad</i>	Enumerados juntos como conceptos relacionados con la naturaleza y las consecuencias del derecho o la capacidad de los órganos o individuos para tomar decisiones vinculantes en nombre de otros y que estos otros deben aceptar y cumplir.
<i>Normas/ley</i>	Enumerados juntos como prescripciones explícitas e implícitas del comportamiento. Las normas son aquellas prescripciones que no son obligatorias y que, por tanto, no son aplicadas por un órgano soberano. Se consideran leyes aquellas prescripciones que son aplicadas por un órgano soberano.
<i>Constitución</i>	Las reglas fundamentales o leyes básicas que rigen la política de una nación o un organismo subnacional.
<i>Gobernanza</i>	El acto y los procesos de administración de la política y los asuntos públicos.
<i>Toma de decisiones</i>	Los procesos formales e informales mediante los cuales se toman decisiones dentro instituciones civiles y estatales y entre estas instituciones.
<i>Negociación</i>	Los procesos que sustentan y se evidencian en el momento de llegar a un acuerdo, y el uso y la necesidad de utilizar tales procesos como medio para la toma de decisiones.
<i>Rendición de cuentas</i>	El requisito de que los representantes respondan ante sus representados sobre el desempeño de sus funciones y el uso de sus facultades. La rendición de cuentas incluye la suposición de que los representantes pueden aceptar la responsabilidad por sus fallas y tomar medidas para rectificarlas.
<i>Democracia</i>	El marco de la evaluación de ICCS acepta la definición más amplia de democracia “como el gobierno del pueblo”. Esta definición se refiere tanto a la democracia como sistema de gobierno como a los principios de libertad, equidad y sentido de comunidad que sustentan los sistemas democráticos y garantizan el respeto y la promoción de los derechos humanos. Tanto los sistemas democráticos representativos (como los parlamentos nacionales) como los sistemas de “democracia directa” (como los referéndums o los sistemas utilizados en algunas comunidades locales u organizaciones escolares) pueden verse como sistemas democráticos según la definición de democracia utilizada en este marco.
<i>Soberanía</i>	El reclamo de cada estado/nación individual de tener el poder final en la toma de decisiones políticas relevantes para ese estado/nación y el reconocimiento de que este poder sustenta el funcionamiento y la viabilidad de las organizaciones, acuerdos y tratados internacionales.
<i>Economía</i>	Sistemas que rigen la producción, la distribución y el consumo de bienes y servicios dentro de los estados, incluida la regulación industrial, el comercio, los impuestos y el gasto público, incluido el bienestar social. Las condiciones económicas son un foco de decisiones cívicas y un aspecto clave del entorno en el que se toman decisiones sobre otras políticas.

<i>Tratados</i>	Acuerdos vinculantes bajo el derecho internacional celebrados por organismos como estados y organizaciones internacionales.
<i>Comercio</i>	Las acciones, leyes y políticas que sustentan el intercambio de capital, bienes y servicios entre países a través de sus fronteras internacionales.
<i>Globalización</i>	El creciente movimiento internacional de mercancías, dinero, información y personas; y el desarrollo de tecnología, organizaciones, sistemas legales e infraestructuras para permitir este movimiento. El marco de la evaluación de ICCS reconoce que un alto nivel de debate internacional está relacionado con la definición, las percepciones e incluso la existencia de la globalización. La globalización se ha incluido en el marco como un concepto clave para que lo tenga en cuenta el alumnado. La definición no es una declaración de creencia sobre la existencia de la globalización o sus ventajas.
<i>Disidencia</i>	En las sociedades democráticas, la disidencia es una noción central que permite expresar oposición, expresar desacuerdo o mantenerse al margen de las políticas o decisiones del órgano de gobierno.

Términos clave relacionados con el dominio de contenido 2: Principios cívicos

<i>Preocupación por el bien común</i>	El concepto de que el objetivo final de la acción cívica y comunitaria es promover condiciones que beneficien a todos los miembros de la comunidad.
<i>Separación de poderes</i>	El concepto de que las tres ramas del gobierno (ejecutivo, legislativo, judicial) se mantienen separadas (independientes) entre sí para evitar el abuso de poder y establecer un sistema de comprobaciones y contrapesos entre estos ámbitos.
<i>Derechos humanos</i>	Una forma de derecho inalienable de todos los seres humanos que, a efectos del marco de evaluación de ICCS, se enmarca en los contenidos de la Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (Naciones Unidas 1948).
<i>Justicia social</i>	La distribución de ventajas y desventajas dentro de las comunidades.
<i>El estado de bienestar</i>	El papel de un gobierno en la prestación de la seguridad social y económica de su pueblo a través del apoyo como la atención de la salud, las pensiones y los subsidios y beneficios de bienestar social.
<i>Igualdad</i>	La noción de que todas las personas nacen iguales en términos de dignidad y derechos, independientemente de sus características personales (tales como género, raza, religión).

<i>Igualdad social</i>	El concepto de que la sociedad tiene el imperativo moral de apoyar el acceso y trato justo y equitativo de la ciudadanía por la ley, los servicios y beneficios sociales y la clase política.
<i>Seguridad y protección</i>	El concepto de que las personas tienen derecho a ser protegidas, ya sentirse protegidas en situaciones de vulnerabilidad.
<i>Cambio climático</i>	“Un cambio de clima atribuido directa o indirectamente a la actividad humana que altera la composición de la atmósfera mundial y que se suma a la variabilidad natural del clima observada durante períodos de tiempo comparables” (Naciones Unidas, 1992, p. 7). ¹²
<i>Energías renovables</i>	Para ICCS, las energías renovables se definen como fuentes de energía o tipos de combustible que pueden regenerarse y reponerse virtualmente indefinidamente, y están disponible para su uso de manera que no consuman los recursos naturales de la Tierra ni dañen el medioambiente. Entre las fuentes de energía renovable se encuentran la biomasa, la eólica, la hidráulica, la solar y la geotérmica.

Términos clave relacionados con el dominio de contenido 3: Participación cívica

<i>Participación cívica</i>	La noción de que las comunidades cívicas se benefician de la participación activa de su ciudadanía. Las comunidades cívicas tienen la responsabilidad de facilitar la ciudadanía activa, y la ciudadanía tiene la responsabilidad de participar activamente en sus comunidades cívicas.
<i>Colaboración/ cooperación</i>	El concepto de que las comunidades salen más beneficiadas cuando sus miembros actúan juntos en la consecución de los objetivos comunes de la comunidad. Esta definición permite el desacuerdo dentro de las comunidades sobre la mejor manera de lograr sus objetivos.
<i>Negociación/ resolución</i>	El concepto de que la resolución pacífica de las diferencias es esencial para el bienestar de la comunidad y es la mejor forma de intentar resolver las diferencias de puntos de vista entre los miembros de la comunidad.
<i>Ciudadanía digital</i>	Pertenencia a una comunidad definida por su uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para participar en la sociedad, la política y el gobierno.

¹² Esta definición es la adoptada por la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el cambio climático y ha sido adoptada por ICCS por su condición internacional y su referencia al cambio asociado con la actividad humana.

Términos clave relacionados con el dominio de contenido 4: Identidades y roles cívicos

<i>Construcción nacional</i>	El proceso de desarrollar, entre la gente de un país, alguna forma de sentimiento de identidad nacional, con el objetivo de fomentar la armonía y la estabilidad a largo plazo. Dentro de los parámetros del marco de la evaluación de ICCS, se asume que la construcción nacional es un proceso continuo y dinámico en todas las naciones en lugar de ser un proceso asociado solo con las naciones independizadas recientemente.
<i>Apatridia</i>	Las circunstancias de las personas que no tienen ningún vínculo legal de nacionalidad o ciudadanía con ningún Estado. En este concepto se incluyen las causas y consecuencias de la apatridia.
<i>Sufragio/Votar</i>	Juntos, estos conceptos se refieren a los derechos, responsabilidades y expectativas de las personas para votar en entornos formales e informales. Estos conceptos también se refieren, de una manera más amplia, a cuestiones asociadas con la votación y los procesos de votación, como la votación obligatoria y voluntaria y las votaciones secretas.
<i>Cambio positivo</i>	El concepto de que la participación cívica está motivada por el deseo de mejorar aspectos de una comunidad. La escala de estas mejoras puede ser desde pequeña y local hasta de gran tamaño y global.
<i>Inclusión</i>	El concepto de que las comunidades tienen la responsabilidad de actuar de manera que apoyen a todos sus miembros para que se sientan valorados como miembros de esas comunidades.
<i>Empatía</i>	Asumir intelectual o emocionalmente el papel o la perspectiva de los demás.
<i>Identidad cultural</i>	El concepto de que la sociedad tiene el imperativo moral de apoyar el acceso y trato justo y equitativo de la ciudadanía por la ley, los servicios y beneficios sociales y la clase política.
<i>Identidad de género</i>	La identidad de género refleja una sensación profunda y experimentada del propio género que puede corresponder o diferir del sexo asignado al nacer.
<i>Patriotismo</i>	El amor o la devoción de un individuo por su país (o países), que puede conducir a la voluntad de actuar en apoyo de ese país (o países).
<i>Nacionalismo</i>	La politización del patriotismo en principios o programas basados en la premisa de que la identidad nacional tiene prioridad sobre otros principios sociales y políticos.
<i>Ciudadanía mundial</i>	Sentido de pertenencia de los individuos y preocupación por la comunidad global y la humanidad común que trasciende las fronteras locales y nacionales. El concepto de ciudadanía mundial “enfatisa la interdependencia e interconexión política, económica, social y cultural entre lo local, lo nacional y lo global” (UNESCO, 2015).
<i>Valores cívicos y ciudadanos</i>	Creencias éticas y morales centrales de los individuos sobre sus comunidades cívicas y sus roles como ciudadanos dentro de sus comunidades.

Apéndice C. Niveles de competencia descritos**Nivel A. 563 puntos y más**

El alumnado que encaja en el Nivel A conecta los procesos de organización e influencia social y política, y los mecanismos legales e institucionales utilizados para controlarlos. Genera hipótesis precisas sobre los beneficios, las motivaciones y los resultados probables de las políticas institucionales y las acciones de la ciudadanía. Integra, justifica y evalúa determinadas posturas, políticas o leyes con base en los principios que las sustentan. El alumnado demuestra familiaridad con las potencias económicas internacionales y la naturaleza estratégica de la participación activa.

El alumnado que encaja en el Nivel A, por ejemplo:

- Identifica probables objetivos estratégicos de un programa de consumo ético,
- Sugiere mecanismos por los cuales el debate público abierto y la comunicación pueden beneficiar a la sociedad,
- Sugiere beneficios relacionados de la comprensión intercultural generalizada en la sociedad,
- Justifica la separación de poderes entre el poder judicial y el parlamento,
- Relaciona el principio de gobierno justo y equitativo con las leyes relativas a la divulgación de las donaciones a partidos políticos,
- Evalúa una política con respecto a la igualdad y la inclusión,
- Identifica una razón para tener mandatos parlamentarios limitados, e
- Identifica la característica principal de la propiedad en economías de libre mercado y en empresas multinacionales.

Nivel B. De 479 a 562 puntos

El alumnado que encaja en el Nivel B demuestra familiaridad con el concepto amplio de una democracia representativa como sistema político. Reconoce las formas en que las instituciones y las leyes pueden utilizarse para proteger y promover los valores y principios de una sociedad. Reconoce el papel potencial de la ciudadanía como grupo de votantes en una democracia representativa y generaliza principios y valores a partir de ejemplos específicos de políticas y leyes (incluidos los derechos humanos). El alumnado demuestra que comprende la influencia que la ciudadanía activa puede tener más allá de la comunidad local. Generaliza el papel de la ciudadanía activa como persona en sociedades civiles de mayor tamaño, así como en el mundo.

El alumnado que encaja en el Nivel B, por ejemplo:

- Relaciona la independencia de una autoridad legal para mantener la confianza pública en las decisiones tomadas por la autoridad,
- Generaliza el riesgo económico para los países en desarrollo de la globalización desde un contexto local,
- Identifica que la ciudadanía informada es más capaz de tomar decisiones cuando vota en las elecciones,
- Relaciona la responsabilidad de votar con la representatividad de una democracia,
- Describe el papel principal de una legislatura o un parlamento,
- Define el papel principal de una constitución,

Nivel C. De 395 a 478 puntos

El alumnado que encaja en el Nivel C demuestra familiaridad con la igualdad, la cohesión social y la libertad como principios de la democracia. Relaciona estos principios generales con ejemplos cotidianos de situaciones en las que se demuestra la protección o el desafío de los principios. El alumnado también demuestra familiaridad con los conceptos fundamentales del individuo como miembro activo de la ciudadanía: reconoce la necesidad de que los individuos obedezcan la ley; relaciona las acciones individuales con los resultados probables; y relaciona las características personales con la capacidad de un individuo para llevar a término cambios en la sociedad.

El alumnado que encaja en el Nivel C, por ejemplo:

- Relaciona la libertad de prensa con la exactitud de la información proporcionada al público por los medios de comunicación,
- Justifica el voto voluntario en el contexto de la libertad de expresión política,
- Identifica que los líderes democráticos deben ser conscientes de las necesidades de las personas sobre las que tienen autoridad,
- Reconoce que la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU está destinada a aplicarse a todos,
- Generaliza sobre el valor de internet como herramienta comunicativa en la participación ciudadana,
- Reconoce el valor de ser un votante informado,
- Reconoce que los gobiernos tienen una responsabilidad hacia toda la ciudadanía, y
- Reconoce la motivación cívica detrás de un acto de consumo ético.

Nivel D. De 311 a 394 puntos

El alumnado que encaja en el Nivel D reconoce ejemplos explícitos que representan las características básicas de la democracia. Identifica los resultados previstos de ejemplos simples de normas y leyes y reconoce las motivaciones de las personas que participan en actividades que contribuyen al bien común.

El alumnado que encaja en el Nivel D, por ejemplo:

- Reconoce que la defensa nacional es un papel clave de las fuerzas armadas,
- Relaciona el derecho a la asistencia médica con la motivación para trabajar en una organización de ayuda,
- Reconoce la relación entre el voto secreto y la libertad de elección del votante,
- Reconoce que el voluntariado contribuye a las comunidades, y
- Reconoce que todas las personas son iguales ante la ley.

Apéndice D. Ejemplos de ítems de la muestra

Este apéndice contiene diez ejemplos de ítems de la muestra que se utilizaron en el Estudio Principal de ICCS 2016 y cubren una variedad de dominios de contenido. Si bien los elementos se usaron en 2016, las referencias de contenido y dominio cognitivo se han asignado al marco de evaluación de ICCS 2022. Para cada elemento de ejemplo, se incluye la siguiente información resumida:

<i>ID del ítem</i>	El identificador único del ítem utilizado en la prueba e indicado en la base de datos internacional de ICCS 2016.
<i>Nivel ICCS</i>	El nivel de competencia en la escala ICCS en la que se encuentra el elemento (A, B, C, D o por debajo del nivel D).
<i>Solución / puntuación máxima</i>	Para los ítems de elección múltiple, la solución es la respuesta correcta. La solución está numerada 1, 2, 3 o 4 para indicar la posición de la respuesta correcta en el conjunto de cuatro opciones propuestas. Para los ítems de respuesta abierta, se muestra la puntuación máxima.
<i>Ciclo</i>	El ciclo o ciclos de ICCS (2009 o 2016) en el que el ítem se incluyó en el instrumento del Estudio Principal de ICCS.
<i>ECM</i>	Una indicación de si este elemento se considera relevante para el tema de la educación para la ciudadanía mundial en ICCS 2022.
<i>Dominio de contenido</i>	La referencia del dominio de contenido al marco de la evaluación de ICCS 2022.
<i>Dominio cognitivo</i>	La referencia del dominio cognitivo al marco de la evaluación de ICCS 2022.

Después de los diez ítems de ejemplo, se encuentran descripciones de cada uno de los tres grupos de ítems adicionales por ordenador, incluidas las tareas con observaciones dinámicas que se incluyeron en el instrumento de prueba del Estudio Principal de ICCS 2022.

Ítem de ejemplo 1

ID del ítem	CI3REM1	Nivel ICCS	Por debajo del nivel D	Solución	4
Ciclo	2016	ECM	Por debajo del nivel D		
Dominio de contenido	2. Principios cívicos	Dominio cognitivo	1. Conocimiento		

“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita [...] y será obligatoria.”
Declaración Universal de Derechos Humanos

P ¿Por qué la educación es considerada un derecho humano?

- Porque al alumnado le gusta ir al centro educativo y pasar tiempo con sus amistades.
- Porque la educación proporciona puestos de trabajo a muchos docentes.
- Porque el alumnado puede estar en el centro educativo mientras su familia trabaja.
- Porque la educación desarrolla las habilidades que las personas necesitan para participar en su comunidad.

Ítem de ejemplo 2

ID del ítem	CI3SPM1	Nivel ICCS	D	Solución	2
Ciclo	2016	ECM	N		
Dominio de contenido	2. Principios cívicos	Dominio cognitivo	1. Conocimiento		

Un ministro del gobierno de <País de ejemplo> ha sido sorprendido conduciendo con exceso de velocidad en su coche. Le han impuesto una multa por infringir las normas de tráfico.

Q ¿Por qué el ministro tiene que pagar la multa?

- Porque los ministros tienen suficiente dinero para pagarse las multas.
- Todos somos iguales ante la ley.
- Porque quiere que le vuelvan a votar.
- Porque la policía puede detenerlo si no paga la multa.

Ítem de ejemplo 3

ID del ítem	CI3NWM1	Nivel ICCS	D	Solución	3
Ciclo	2016	ECM	N		
Dominio de contenido	1. Instituciones y sistemas cívicos	Dominio cognitivo		2. Razonamiento y aplicación	

Muchas personas que trabajan en puestos de trabajo con mucho ruido en <País de ejemplo> han sufrido daños en el oído a consecuencia del ruido.

P ¿Qué acción sería la más razonable que podría tomar el gobierno para afrontar el problema de los puestos de trabajo con mucho ruido?

- Clausurar inmediatamente todos los puestos de trabajo con mucho ruido.
- Dar dinero a los trabajadores para ayudarlos a encontrar trabajo en puestos de trabajo más silenciosos.
- Redactar leyes que fijen que los empresarios deben proteger a los trabajadores del ruido.
- Arrestar a los propietarios de las empresas con puestos de trabajo ruidosos.

Ítem de ejemplo 4 (asociado como una unidad con el ítem de ejemplo 5)

ID del ítem	CI3DBM1	Nivel ICCS	D	Solución	2
Ciclo	2016	ECM	S		
Dominio de contenido	4. Roles e identidades cívicas	Dominio cognitivo	2. Razonamiento y aplicación		

Médicos Sin Fronteras es una organización en la que los profesionales de la salud ofrecen su tiempo como voluntarios en países donde las personas requieren asistencia médica.

P ¿Cuál es la razón más probable por la que las personas dedican su tiempo voluntario a una organización de este tipo?

- Porque quieren influir en las leyes internacionales sobre derechos humanos.
- Porque creen que todas las personas merecen acceso a asistencia médica.
- Porque es la única forma en que pueden obtener experiencia práctica en el cuidado de los pacientes.
- Porque a los profesionales de la salud les cuesta conseguir trabajo.

Ítem de ejemplo 5 (asociado como una unidad con el ítem de ejemplo 4)

ID del ítem	CI3DBM1	Nivel ICCS	D	Solución	2
Ciclo	2016	ECM	S		
Dominio de contenido	4. Roles e identidades cívicas	Dominio cognitivo	2. Razonamiento y aplicación		

Médicos Sin Fronteras opta por limitar la cantidad de dinero que recibe de los gobiernos. Recibe alrededor del 80 % de sus fondos de fuentes privadas.

CI3DBM2

P ¿Cuál es la razón más probable por la que Médicos sin Fronteras elige obtener la mayor parte de sus fondos de fuentes privadas en lugar de gobiernos?

- A los gobiernos no les gustan las organizaciones como Médicos Sin Fronteras.
- Los gobiernos no tienen suficiente dinero para dar a organizaciones como Médicos Sin Fronteras.
- Médicos sin Fronteras podría querer crear un partido político que se oponga a muchos gobiernos.
- Médicos Sin Fronteras desea permanecer independiente de los gobiernos y sus políticas.

Ítem de ejemplo 6

ID del ítem	CI2JOM1	Nivel ICCS	C	Solución	2
Ciclo	2009 y 2016	ECM	N		
Dominio de contenido	2. Principios cívicos	Dominio cognitivo	2. Razonamiento y aplicación		

P ¿Por qué es importante que los periodistas puedan investigar e informar libremente sobre los hechos?

- Genera confianza en el gobierno del país.
- Ayuda a los periodistas a informar al público con precisión.
- Asegura que haya suficientes periodistas para informar sobre todos los acontecimientos.
- Se asegura de que a ningún periodista se le pague demasiado por su trabajo.

Ítem de ejemplo 7

ID del ítem	CI2BCM1	Nivel ICCS	B	Solución	3
Ciclo	2016	ECM	N		
Dominio de contenido	3. Participación cívica	Dominio cognitivo	1. Conocimiento		

Los participantes de un taller quieren elegir a un líder. Un miembro se ofrece a ser el líder, pero los miembros deciden votar para elegir un líder.

P ¿Cuál es la **mejor** razón para que el taller elija al líder por votación en lugar de elegir a una persona que se ofrece para ser líder?

- Votar permite a las personas realizar una segunda votación si no están de acuerdo con el resultado.
- Votar es la forma más rápida de decidir quién persona debe ser la persona líder.
- Votar permite que todos los miembros del taller participen en la elección de la persona líder.
- Votar asegura que todos los miembros del taller estarán contentos con la persona elegida.

Ítem de ejemplo 8 (asociado como una unidad con el ítem de ejemplo 9)

ID del ítem	CI2ETM2	Nivel ICCS	B	Solución	1
Ciclo	2009 y 2016	ECM	S		
Dominio de contenido	2. Principios cívicos	Dominio cognitivo	2. Razonamiento y aplicación		

Algunos negocios de <País de ejemplo> han empezado a importar fruta de otro país a un precio muy barato. Los agricultores de <País de ejemplo> están enfadados porque no pueden permitirse vender fruta al mismo precio. Algunas personas de <País de ejemplo> han decidido comprar solo fruta cultivada en <País de ejemplo>.

CI2ETM2

Q ¿Cuál es el mejor argumento en **contra** de proteger los negocios de los agricultores de <País de ejemplo>?

- Las personas tienen derecho a elegir a quién le compran su fruta.
- Los agricultores podrán encontrar otra forma de ganarse el dinero.
- La gente siempre comprará fruta de la mejor calidad, por lo que el precio no importa.
- Los agricultores deberían vender su fruta por menos, aunque no puedan permitirselo.

Ítem de ejemplo 9 (asociado como una unidad con el ítem de ejemplo 8)

ID del ítem	CI2ETO1	Nivel ICCS	B	Solución	2
Ciclo	2009 y 2016	ECM	S		
Dominio de contenido	3. Participación cívica	Dominio cognitivo	2. Razonamiento y aplicación		

P ¿De qué manera el hecho de comprar solo frutas cultivadas localmente ayuda a proteger los negocios de los agricultores de <País de ejemplo>? Escribe **dos maneras** distintas.

1. _____

2. _____

Ítem de ejemplo 9: Puntuación

Puntuación 2. Se refiere a formas de ayudar de **dos categorías diferentes** de las tres categorías enumeradas a continuación.

1. Da dinero a los agricultores.
2. Permite a los agricultores mantener una posición en el mercado (en relación con la competencia).
3. Supone un ejemplo a seguir por otras personas O puede dar visibilidad a los agricultores y/o su causa.

Código 1. Se refiere solo a formas de ayudar de una de las tres categorías enumeradas (incluidas las respuestas en las que se ofrecen **diferentes formas de ayudar de la misma categoría**).

Código 0. Irrelevante O incoherente O repite la pregunta.

Ítem de ejemplo 10

ID del ítem	CI2DLM1	Nivel ICCS	A	Solución	4
Ciclo	2009 y 2016	ECM	N		
Dominio de contenido	2. Principios cívicos	Dominio cognitivo	2. Razonamiento y aplicación		

Los individuos o grupos a veces dan dinero a los partidos políticos en forma de donaciones. Algunos países tienen leyes que exigen que los partidos políticos hagan pública la información sobre las donaciones a los partidos.

P ¿Por qué los países tienen estas leyes?

- Las leyes animan a las personas a votar por los partidos políticos que reciben menos donaciones.
- Las leyes ayudan a las personas a decidir qué partido es probable que gane las próximas elecciones.
- Las leyes animan a más personas a afiliarse a los partidos políticos más ricos.
- Las leyes disuaden a los partidos políticos de favorecer a las personas que hacen donaciones.

Descripciones de grupos adicionales de respuesta por ordenador

A continuación, se incluyen descripciones resumidas de los contenidos de los tres grupos de ítems adicionales de respuesta por ordenador de ICCS 2022, incluida la naturaleza de la tarea.

Nombre	Descripción del grupo y las tareas dinámicas
<p>Votaciones en clubs deportivos</p> <p>(5 ítems de distinta dificultad)</p>	<p>Un club deportivo ha decidido que los miembros voten sobre las decisiones del club mediante una aplicación. Las preguntas en el grupo se refieren principalmente a cómo las diferentes reglas de votación asociadas con la configuración de la aplicación pueden afectar al proceso de votación y a la legitimidad de los resultados del proceso de votación.</p> <p>En la tarea dinámica, el alumnado configura la aplicación (mediante botones de selección) para fijar tres normas que determinen la forma de votación. Luego, el alumnado recibe un informe generado dinámicamente sobre la cantidad de personas que votaron y “observaciones” de los votantes sobre sus percepciones del proceso de votación. El alumnado usa esta información para evaluar las reglas del sistema de votación.</p>
<p>Organización benéfica</p> <p>(5 ítems de distinta dificultad)</p>	<p>El alumnado desempeña el papel de asesor de una organización benéfica. El alumnado evalúa y asesora sobre cómo la organización puede asignar mejor los fondos en tres áreas de su presupuesto (promoción y recaudación de fondos; servicios; y administración), y sobre las prácticas que permitirán que la organización benéfica brinde apoyo a sus voluntarios y clientes.</p> <p>En la tarea dinámica, el alumnado puede modificar la asignación del presupuesto en estas tres áreas. A medida que el alumnado aumenta o disminuye la proporción del presupuesto asignado a un área determinada, pueden ver el impacto que tiene el aumento o la disminución en las acciones que se pueden llevar a cabo. Se requiere que el alumnado recomiende el “mejor” equilibrio de gasto en las tres áreas.</p>
<p>Elecciones escolares</p> <p>(5 ítems de distinta dificultad)</p>	<p>El alumnado contribuye al desarrollo de las reglas que rigen la elección de los representantes de clase en su centro educativo. La campaña tiene tres candidatos, cada uno de los cuales demuestra un comportamiento muy diferente en su intento de ganar apoyo. En el grupo, el alumnado reflexiona sobre la relación entre las reglas y su posible impacto en el resultado de las elecciones escolares.</p> <p>En la tarea dinámica, el alumnado selecciona reglas de la votación para apoyar específicamente que las elecciones escolares sean libres y justas. Luego, el alumnado evalúa cómo una regla que no haya seleccionado puede beneficiar o perjudicar a las personas que se presentan a las elecciones en función de los comportamientos expresados por estas personas en la campaña.</p>



Marco de evaluación





El Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS, *International Civic and Citizenship Study* en inglés), es un estudio a gran escala coordinado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* en inglés), que evalúa la competencia cívica y ciudadana del alumnado de 8.º grado (equivalente a 2.º de ESO en España). ICCS se realizó por primera vez en 2009 y tiene una periodicidad de 6 años. España participó en la primera edición y también en ICCS 2022, la edición actual, que corresponde con el tercer ciclo del estudio, con una muestra representativa de todo el territorio nacional.

El objetivo de ICCS es evaluar en qué medida los jóvenes se encuentran preparados para desempeñar sus funciones como ciudadanos en un contexto global, incluyendo contenidos relacionados con el desarrollo sostenible, la migración, los sistemas políticos y la participación ciudadana, con el propósito de generar indicadores comparables internacionalmente que faciliten la toma de decisiones fundamentadas para mejorar las políticas y prácticas educativas.

La elaboración de los documentos e informes nacionales se realiza desde el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, dependiente del Ministerio de Educación y Formación Profesional.



© IEA, 2021

Asociación Internacional
para la Evaluación del
Rendimiento Educativo



ISBN-978-84-369-6077-8