

ICCS 2022

Ministerio de Educación,
Formación Profesional
y Deportes

Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana

Informe español



ICCS 2022

Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana

Informe español



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Madrid 2023

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

ICCS 2022

Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana

Publicación incluida en el Programa editorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional de 2023 y editada por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de acuerdo con la reestructuración ministerial establecida por Real Decreto 829/2023, de 20 de noviembre.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES
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: 2023

NIPO IBD: 847-23-128-7

NIPO línea: 847-23-129-2

Depósito Legal: M-31950-2023

Índice

Prólogo.....	7
Capítulo 1. El estudio ICCS 2022.....	11
1.1. Información general.....	11
1.2. Antecedentes del estudio.....	13
1.3. Transición al formato digital de evaluación.....	14
1.4. Características de ICCS 2022.....	15
1.4.1. Marco de evaluación.....	15
1.4.2. Instrumentos de evaluación.....	20
1.4.3. Fases del estudio.....	22
1.5. Influencia de la pandemia de la COVID-19 en el estudio.....	23
1.6. Referencias.....	26
Capítulo 2. Resultados del alumnado de España y del resto de países participantes.....	30
2.1. Introducción.....	30
2.1.1. Asignación de puntuaciones	30
2.1.2. Niveles de rendimiento	30
2.2. Resultados competencia cívica y ciudadana.....	33
2.2.1. Promedios globales.....	33
2.2.2. Distribución de las puntuaciones en competencia cívica y ciudadana.....	35
2.2.3. Distribución del alumnado por niveles de rendimiento.....	37
2.3. Evolución de los resultados.....	39
2.4. Referencias.....	41
Capítulo 3. Influencia del contexto demográfico, social, económico y cultural en la competencia cívica.....	44
3.1. Introducción.....	44
3.2. Rendimiento en competencia cívica y el estatus social, económico y cultural (ISEC).....	44
3.2.1. Impacto directo del estatus social, económico y cultural (ISEC) sobre el rendimiento en competencia cívica.....	46
3.2.2. Rendimiento en competencia cívica por cuartos de ISEC.....	47
3.3. Rendimiento en competencia cívica y género.....	48
3.4. Rendimiento en competencia cívica y antecedentes de inmigración.....	50
3.5. Rendimiento en competencia cívica y titularidad del centro educativo.....	52
3.6. Rendimiento en competencia cívica y localización del centro educativo.....	54
3.7. Referencias.....	57

Capítulo 4. Resultados sobre aspectos de compromiso cívico y ciudadano.....	60
4.1. Introducción.....	60
4.2. Opinión del alumnado sobre su compromiso cívico.....	60
4.2.1. Interés en cuestiones políticas y sociales	60
4.2.2. Autoeficacia en ciudadanía	62
4.3. Alcance y variación de la participación cívica del alumnado.....	65
4.3.1. Fuentes de información sobre cuestiones políticas o sociales.....	66
4.3.2. Debate sobre cuestiones políticas o sociales.....	70
4.3.3. Participación cívica del alumnado usando medios digitales.....	71
4.3.4. Participación de los alumnos en grupos u organizaciones comunitarias.....	72
4.4. Expectativas del alumnado de participar en actividades cívicas.....	74
4.4.1. Participación prevista en formas legales e ilegales de acción cívica.....	74
4.4.2. Participación política prevista en la edad adulta.....	79
4.5. Compromiso cívico y rendimiento en competencia cívica y ciudadana.....	82
4.6. Referencias.....	84
Capítulo 5. Resultados sobre aspectos de actitud cívica y ciudadana.....	87
5.1. Introducción.....	87
5.2. Visión de los sistemas políticos e instituciones democráticas.....	87
5.2.1. Amenazas percibidas para la democracia	87
5.2.2. Restricciones de la libertad en emergencias nacionales	90
5.3. Actitudes hacia la igualdad de derechos.....	91
5.3.1. Apoyo a la igualdad de género.....	92
5.3.2. Apoyo a la igualdad de derechos de los inmigrantes.....	94
5.4. Opiniones relacionadas con las responsabilidades ciudadanas y el medio ambiente.....	96
5.4.1. Actitudes hacia la protección del medio ambiente.....	96
5.4.2. Percepción sobre las amenazas medioambientales globales.....	98
5.5. Referencias.....	101
Anexo. Preguntas liberadas de ICCS 2022.....	103

Prólogo

«La democracia no es una meta que se pueda alcanzar para dedicarse después a otros objetivos; es una condición que solo se puede mantener si todo ciudadano la defiende.»

Rigoberta Menchú

Desde que, hace ya medio siglo, la IEA iniciara su primer estudio sobre la formación del alumnado en su centro educativo, en relación con la vida cívica, muchos son los cambios acontecidos en la sociedad. El mismo concepto de “ciudadanía” ha sido revisado y progresivamente ajustado a las nuevas realidades, como la globalización, los movimientos de refugiados que huyen de conflictos bélicos, o la aparición de organismos políticos y jurídicos supranacionales. A estas cuestiones se han unido otras, como el calentamiento global, el equilibrio de los biosistemas o los recursos naturales del planeta: desafíos que, como la reciente pandemia mundial nos ha recordado, solo se pueden afrontar con el trabajo conjunto, coordinado y solidario que se orienta al bien común.

Es ya tópica la afirmación de que a nuestros jóvenes (nuestros adolescentes de 13 o 14 años, cuyo rendimiento es el objeto del Estudio ICCS) les está deparado un futuro lleno de incertidumbres (también de oportunidades) en el que van a tener que desempeñar tareas y oficios que hoy no existen y que no imaginamos. Seguramente, también la agenda del porvenir tiene señaladas fechas y hechos que exigirán variadas habilidades, muy relacionadas con el trabajo colaborativo, la capacidad de aprendizaje o la versatilidad, y para ello los sistemas educativos, desde las primeras etapas, preparan a su alumnado en este sentido: pero la vida cívica es siempre la agenda misma, pues está ligada al cotidiano devenir social y a la defensa y desarrollo de los valores democráticos. Ya sea en su ámbito local, nacional o global, y en su triple dimensión política, ética y cívica, la educación ciudadana es una obligación y un derecho fundamental de cualquier persona, puesto que determina las relaciones entre esta y su entorno familiar, social y profesional.

Sobre estas cuestiones, y sobre la percepción que el alumnado tiene sobre las mismas, centra el Estudio ICCS su atención. Su intención no es solo indagar en lo que nuestros estudiantes saben sobre instituciones de distintos ámbitos, sobre organizaciones políticas y sociales, o sobre los principios que rigen la vida en democracia: se trata, también, de saber qué sienten, que posicionamiento subjetivo tienen hacia estas cuestiones, qué actitudes son las que muestran hacia instituciones, organizaciones y decisiones de carácter cívico. Por ello, se les pide la opinión sobre asuntos que aparecen en la prensa diaria y que son habitual materia de conversación: por ejemplo, la sostenibilidad y el cambio climático, los límites de cesión de derechos individuales ante situaciones de emergencia, o el posicionamiento ante los movimientos migratorios.

Si el aprendizaje cívico y su evaluación son siempre necesarios, tal vez en esta década del siglo XXI lo sea más que nunca. La renovación de la confianza en las instituciones, el desarrollo de la responsabilidad en relación con el bien común, la defensa de las libertades, o la búsqueda de una situación de estabilidad y paz mundiales, son cuestiones cruciales que incumben a toda la sociedad, pero que serán moldeadas, en gran parte, por las generaciones que ahora pasan la mitad de su tiempo en el entorno escolar.

A lo largo de los cinco capítulos del presente Informe se ofrecen, expresados en gráficos y diagramas, y acompañados de un análisis explicativo, resultados a nivel nacional e internacional extraídos de la prueba cognitiva sobre conocimiento cívico, así como de los cuestionarios de contexto. En coherencia con la tendencia general de avanzar en el aprendizaje competencial, en este informe se describe, a través de niveles de desempeño, lo que el alumnado es, previsiblemente, capaz de hacer, a partir del análisis de sus resultados. Finalmente, para ilustrar de qué manera se ha enfocado la prueba, se ofrecen, en un Anexo, ítems liberados.

Cada aplicación del Estudio ICCS supone un complejo ciclo de planificación, desarrollo, revisión, traducción, adaptación, aplicación, y recogida y análisis de datos. En este ciclo intervienen las Administraciones de los países participantes (en el nuestro, se debe señalar especialmente el trabajo, a nivel organizativo y técnico, de los equipos de las Comunidades Autónomas) y colaboraciones externas de especialistas en distintos ámbitos. Desde el INEE queremos agradecer a todas estas personas, al alumnado que realizó las pruebas, y al personal de todos los centros educativos de las distintas comunidades, su implicación y su trabajo.

¿Están los estudiantes de **2.º de la ESO** preparados para desempeñar su papel como ciudadanos en la sociedad actual?



ICCS 2022 es el **tercer ciclo** del estudio internacional sobre **competencia cívica y ciudadana**.



Después de trece años, **España participa por segunda vez** en el estudio.

PARTICIPACIÓN	22 Países	2 Participantes de referencia	16 Países 
	 84 000 estudiantes	 54 000 docentes	 3500 equipos directivos
	 3500 estudiantes	 1900 docentes	 160 centros

El contenido del estudio incluye una **prueba cognitiva** y **tres cuestionarios de contexto** en torno a **5 áreas de interés**:



La **prueba cognitiva** incluye preguntas sobre instituciones cívicas, principios cívicos, participación ciudadana e identidades cívicas.

Los **cuestionarios del alumnado, del profesorado y del centro** aportan información del contexto familiar, escolar y global.



Capítulo 1.

El estudio ICCS 2022

1.1 Información general

El Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS, *International Civic and Citizenship Education Study*), de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), investiga las formas en que el alumnado de 8.º grado, que en nuestro país se corresponde con 2.º de la ESO (UNESCO, 2012), se encuentra preparado para desempeñar su papel como ciudadanos en la sociedad, indagando sobre el grado de conocimiento y comprensión de los conceptos y temas relacionados con el civismo y la ciudadanía, así como sus creencias, actitudes y comportamientos en estos ámbitos. Además, la evaluación ICCS recopila multitud de datos sobre el contexto específico de la competencia cívica y ciudadana en los sistemas educativos, su contenido y organización, las habilidades y experiencias del profesorado, sus prácticas docentes, el entorno escolar y el clima en el aula, así como el apoyo que nuestros alumnos y alumnas reciben desde el hogar y desde el resto de la sociedad.

A través de la recogida de datos y su análisis, ICCS pretende mejorar la comprensión de los estudiantes de los países participantes de los nuevos retos y cuestiones emergentes del mundo actual, tales como el papel de los estudiantes con respecto a la ciudadanía global, la sostenibilidad medioambiental, las interacciones sociales en los centros educativos, las migraciones, la diversidad o el uso de nuevos medios de comunicación social. La participación en ICCS proporciona a los países datos comparativos fiables para ayudar a configurar las políticas educativas en estas áreas críticas. Además, la información recabada en el estudio permite a los países supervisar su progreso hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la UNESCO, tales como el objetivo 4.7 para una educación de calidad, que asegure que el alumnado adquiere los conocimientos teórico-prácticos requeridos para promover un estilo de vida sostenible, los derechos humanos, la igualdad de género, una cultura pacífica, la ciudadanía mundial y la diversidad cultural, valorando su contribución al desarrollo sostenible.

ICCS 2022 constituye el tercer ciclo de esta evaluación internacional tras ICCS 2009 y 2016. España participó por primera vez en este estudio en la edición de 2009, y ha vuelto a hacerlo en el ciclo ICCS 2022. En la presente edición han participado un total de 22 países y 2 participantes de referencia (Tabla 1). La mayoría de estos países ya habían intervenido en ciclos previos. Con la excepción de Brasil, Colombia y Taiwán, la mayor parte de los países participantes pertenecen geográficamente a Europa (Figura 1.1). De hecho, el estudio ICCS incluye un módulo europeo opcional al que han contribuido 18 países de dicho continente.

Tabla 1.1. Países participantes en ICCS 2022

Brasil	Francia	Rumanía
Bulgaria	Italia	Serbia
Chipre	Letonia	Suecia
Colombia	Lituania	Taiwán
Croacia	Malta	Participantes de Referencia
Dinamarca	Noruega	
Eslovenia	Países Bajos	
España	Polonia	
Estonia	República Eslovaca	Schleswig-Holstein, Alemania

Fuente: elaboración propia.

Figura 1.1. Mapa de países de Europa participantes en ICCS 2022



Fuente: elaboración propia.

La población objetivo del estudio comprende alumnos de aproximadamente 14 años de edad, que se corresponde con el alumnado de 8.º grado (2.º de la ESO en España) en la mayoría de los países participantes. Sin embargo, en Malta la edad promedio de los estudiantes en este grado no es de 13,5 años o más en el momento de la evaluación, requisito de la IEA, por lo que se han seleccionado a los alumnos de 9.º grado para acometer el estudio en dicho país. Adicionalmente, y para evaluar un grupo de edad similar al de otros países nórdicos, Noruega también ha seleccionado al alumnado de 9.º grado como población objetivo para ICCS 2022.

Aunque en algunos países participantes ha tenido lugar la evaluación en papel, la transición a la evaluación digital se ha incorporado como novedad importante en este ciclo del estudio. Otro aspecto novedoso a analizar más detalladamente en esta edición ha sido indagar en la influencia que ha tenido la pandemia de la COVID-19, tanto en el desarrollo del proceso de evaluación como en los contenidos del estudio. Finalmente, como en ediciones anteriores, se ha implementado también en ICCS 2022 el cuestionario europeo, cuyos resultados serán publicados previsiblemente en febrero de 2024 en un informe independiente.

Un factor que merece una cierta consideración al interpretar los resultados del presente informe es la invasión rusa de Ucrania, que comenzó a finales de febrero de 2022, cuando la mayoría de los países participantes aún no había comenzado a recoger los datos del Estudio Principal. Dado que es el primer conflicto militar en Europa en más de dos décadas, podría esperarse que el acontecimiento haya provocado una mayor sensación de inseguridad entre las personas llamadas a participar en ICCS 2022, junto con una gran afluencia de refugiados ucranianos en muchos países europeos y una crisis económica mundial. Previsiblemente, este aspecto tendrá una mayor incidencia en el futuro ciclo del estudio ICCS.

El presente informe nacional ICCS 2022 muestra los resultados de rendimiento junto con los correspondientes análisis de variables de contexto, analizando los resultados de España y comparándolos con los resultados de

los países seleccionados, el Promedio ICCS 2022 y el Promedio de los países miembros de la Unión Europea (UE) participantes en esta edición. Para obtener el Promedio ICCS 2022 se efectúa la media aritmética de las variables a analizar de los 20 países que han participado en este estudio y que presentan una muestra estadísticamente significativa¹. De igual manera se procede con los 16 países miembros de la Unión Europea para calcular el Promedio UE.

Las figuras que se presentan a lo largo de todo el informe muestran los resultados de España, de los países miembros de la UE participantes en el estudio, del Promedio ICCS, del Promedio UE y de los países participantes que aun no siendo miembros de la UE tienen datos comparables con el resto de resultados (presentados en gris y en letra cursiva).

En relación con la participación, cada país selecciona una muestra representativa del alumnado a escala nacional para representar a la población objetivo de ICCS 2022 para hacer estimaciones con un 95 % de confianza y, al mismo tiempo, reducir al mínimo la carga de la evaluación de los centros y del alumnado. Todos los países y regiones de referencia partieron de un diseño básico consistente en un mínimo de 150 centros y una o más clases completas, para una muestra de alumnado de aproximadamente 4000 estudiantes por país. España aportó a la muestra del estudio 157 centros escolares y un total de 3487 estudiantes.

1.2 Antecedentes del estudio

En el año 1971 la IEA introdujo en sus investigaciones un estudio pionero de seis materias diferentes (*Six Subjects Survey*) donde venía incluida la educación cívica. Pero no fue hasta 1999 cuando se desarrolló una investigación particular y concreta sobre esta competencia, mediante el Estudio de Educación Cívica (CIVED, *Civic Education Study*). CIVED 1999 representó el estudio mayor y más riguroso sobre educación cívica realizado internacionalmente hasta entonces, y su evaluación abarcó ámbitos claves tales como la democracia y la ciudadanía, la identidad nacional y la cohesión social, la diversidad o la participación de los jóvenes en la sociedad civil (Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt y Nikolova, 2002).

Los cambios que iba experimentando el mundo y la sociedad de aquella época impulsaron un nuevo estudio de educación cívica, incluyendo como novedad el concepto de competencia ciudadana. Surgió así, diez años después, el primer ciclo del estudio ICCS como lo conocemos en la actualidad, ante la necesidad de dar respuesta al nuevo contexto internacional en dichas competencias (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr y Losito, 2010). En ICCS 2009 se revisó el propio significado del concepto de ciudadanía, así como las funciones de la educación cívica y su enfoque, participando 38 países, España incluida. En dicha edición también se implementaron tres módulos regionales opcionales en Asia, Europa y Latinoamérica.

La IEA organizó la segunda edición de ICCS en el año 2016, realizando un seguimiento más sistemático y profundo de las tendencias en el conocimiento y compromiso cívico en los países participantes siete años antes (Schulz *et al.*, 2018). En esta ocasión, el número de países involucrados cayó significativamente hasta 24 participantes. En particular, España no participó en dicha edición. En ICCS 2016 dejó de implementarse el módulo asiático, no así el latinoamericano y el europeo, dado que había un número significativo de países representativos de estas áreas.

Es innegable que el mundo y la sociedad actual cambia y evoluciona mucho más rápido de lo que lo hacía a finales de siglo pasado o a comienzos de S. XXI. Es por ello que los países de todo el mundo se enfrentan todavía tanto a problemas persistentes como a nuevos retos a la hora de educar a los jóvenes para la ciudadanía (Brennan, 2018; Kahne, Middaugh y Allen, 2014; Theocharis y Van Deth, 2018).

1 · Dinamarca y Brasil, aunque participaron en el estudio ICCS, no obtuvieron una tasa de participación suficiente como para obtener datos comparables estadísticamente con el resto de países participantes.

ICCS 2022 es el tercer ciclo de estudio bajo dicha denominación y la quinta investigación de la IEA en conocimiento cívico. En cada edición, el estudio ICCS desarrolla nuevas medidas para abordar los retos recientes de la educación cívica y ciudadana desde contextos sociales. En el presente ciclo se ha pretendido ampliar su alcance regional y temático, considerando cuestiones como el aumento de los movimientos populistas (Boogards, 2017), las prácticas autoritarias de los gobiernos (Diamond, 2015, 2021) o las cuestiones relacionadas con el cambio climático y la protección del medio ambiente (Mochizuki y Bryan, 2015). Sin embargo, en una sociedad cada vez más polarizada, pueden llegar a evaluarse aspectos cada vez más polémicos o controvertidos.

Además, en esta edición de ICCS se ha prestado una mayor atención a enriquecer la recopilación de datos contextuales de profesores, directores y estudiantes y sobre la educación cívica y ciudadana en los planes de estudio del país.

1.3 Transición al formato digital de evaluación

Hoy día la informática y la tecnología están muy presentes en nuestras vidas y nos facilitan multitud de tareas tanto en el ámbito laboral como cotidiano. Las evaluaciones educativas, tanto internacionales como nacionales, no son ajenas al potencial que ofrecen, por lo que muchos estudios comparativos a gran escala se han adaptado o están actualmente en proceso de transición a sistemas de evaluación por ordenador (Beller, 2013; Sibberns, 2020).

Los argumentos que justifican la transición al formato digital de evaluación son variados. Por un lado, la información que atañe a temas políticos y sociales se presenta cada vez más a través de medios electrónicos, y crece la participación ciudadana a través de las redes sociales y otras herramientas informáticas. Por otra parte, la evaluación por ordenador abre la puerta a la posibilidad de incluir módulos que midan el conocimiento del alumnado mediante ítems interactivos, situando a los estudiantes en situaciones participativas que simulan mejor el mundo real. Como ventajas del uso de la aplicación mediante ordenador, podemos destacar el incremento de la motivación del alumnado por el carácter interactivo de la prueba, teniendo un diseño más atractivo que en papel. Y, por su parte, los equipos que trabajan en las pruebas acaban consiguiendo mayor eficiencia operativa, optimizando el proceso de creación de ítems, preparación de los instrumentos, corrección de las pruebas y recogida de datos.

Por todo ello, la prueba cognitiva del alumnado en ICCS se venía ejecutando tradicionalmente en papel, pero por primera vez este ciclo 2022 ofrece la posibilidad de realizarla, junto con el cuestionario del alumnado, por ordenador. Para la presente edición, 18 países o participantes de referencia han evaluado a su alumnado por ordenador, frente a los 6 que han decidido acometer en papel la aplicación. Además, 11 países han formado parte de un estudio “puente” entre las dos modalidades para poder realizar con fiabilidad la transición al entorno digital, permitiendo unir la escala de tendencias de ICCS 2016 en papel con la de ICCS 2022 en formato digital.

Sin embargo, es importante destacar que la versión en línea de los cuestionarios para docentes y centros educativos ha estado siempre disponible en todos los ciclos de ICCS desde su inicio en 2009. El número de países que utilizan la versión en línea de los cuestionarios para docentes y responsables de centros educativos ha aumentado a lo largo de las distintas ediciones. De hecho, se espera implementar la aplicación digital como modo estándar de recopilación de datos para todos los instrumentos, tanto cognitivos como contextuales, en el próximo ciclo.

Al igual que en otros estudios internacionales, ICCS 2022 se enfrenta al reto de garantizar que los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos en papel y en ordenador sean comparables (Fishbein, Martin, Mullis y Foy, 2018). Dicha comparación atañe tanto a los resultados de los países en las dos modalidades presentes en este ciclo como a los resultados de la evaluación anterior (exclusivamente en papel).

1.4 Características de ICCS 2022

1.4.1 Marco de evaluación

El Marco de evaluación de ICCS 2022 proporciona la base conceptual para la elaboración de la prueba cognitiva y los cuestionarios de contexto, y supone un documento de referencia para la adecuada comprensión del estudio, sus objetivos e implicaciones (Schulz et al., 2022).

Para la elaboración del Marco teórico, se han tenido en cuenta los desafíos aún persistentes en materia de educación cívica y ciudadana, tales como los temas y resultados relevantes del pasado ciclo ICCS 2016:

- Seguimiento del aprendizaje cívico en relación a contextos cambiantes para la educación cívica y ciudadana.
- Revisión de patrones y predisposiciones relacionadas con la participación ciudadana.
- Recopilación de datos sobre las actitudes del alumnado hacia la ciudadanía y la igualdad de derechos.
- Sistematización más completa de la información del centro educativo como lugar de aprendizaje.

Sin embargo, desde el año 2016 se han producido cambios recientes en el contexto global de la educación cívico-ciudadana que se han convertido en asuntos particularmente relevantes hoy día:

- Aumento de la globalización e inmigración, considerando sus causas.
- Concienciación acerca del aumento de la diversidad: etnia, religión, género, orientación sexual o discapacidad.
- Intercambio de información y participación a través de medios digitales.
- Debilitación de sistemas políticos tradicionales y amenazas de desestabilización de las democracias de larga tradición.
- Restricción de la libertad de movimiento y la participación ciudadana, en el contexto de la pandemia de la COVID-19.

Para poder aglutinar los cambios recientes junto con los desafíos aún presentes en el contexto mundial, el Marco de ICCS 2022 establece 5 áreas de interés, donde algunos aspectos nuevos evaluados pueden entroncar, a veces, en varias áreas a la vez:

- Sostenibilidad.
- Participación ciudadana mediante las TIC.
- Diversidad.
- Percepción sobre el sistema político del país.
- Ciudadanía global.

El Marco de evaluación también parte de una serie de preguntas clave de investigación para este ciclo, referidas a los conocimientos del alumnado, su disposición a participar como ciudadanos en la sociedad y sus actitudes en cuestiones cívicas y ciudadanas, a las que se intenta dar respuesta en los Informes internacional y nacional:

1. ¿Cómo se imparte la educación cívica y ciudadana en los países participantes?
2. ¿Qué cambios se han producido en los conocimientos cívicos del alumnado dentro de cada país participante, y entre unos países y otros?
3. ¿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?
4. ¿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?
5. ¿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?

En base a todo ello, se ha confeccionado un Marco de evaluación que identifica y define tanto los aspectos de tipo cognitivo y afectivo-conductual, que deben considerarse como resultados de aprendizaje importantes en materia de educación cívica y ciudadana, como los factores contextuales para que se produzca dicho aprendizaje. Así, el documento puede desglosarse en tres marcos distintos, donde los aspectos cognitivos y afectivo-conductuales ya no aparecen juntos, a diferencia del diseño establecido en ciclos previos:

- Marco de conocimiento cívico (aspectos cognitivos).
- Marco de actitudes y participación ciudadana (aspectos afectivo-conductuales).
- Marco contextual.

Marco de conocimientos cívicos

El contenido para medir el conocimiento cívico en la prueba cognitiva de ICCS 2022 está organizado en base a cuatro dominios de contenido (Tabla 1.2.) y dos dominios cognitivos (Tabla 1.3.). A su vez, estos dominios se pueden organizar en subdominios o procesos cognitivos, que se resumen a continuación en las siguientes tablas:

Tabla 1.2. Dominios de contenido en ICCS 2022

Dominio	Subdominio	Descripción y aspectos
Instituciones y sistemas cívicos	Instituciones estatales	Centrado en instituciones fundamentales para la representación y legislación de la ciudadanía. Engloba aspectos tales como legislaturas/parlamentos, gobiernos, órganos de gobierno, poder judicial, organismos de aplicación de leyes, fuerzas de defensa nacional, proveedores de servicios y juntas electorales.
	Sistemas económicos	Centrado en instituciones, actores, estructuras, mecanismos y relaciones importantes para la economía. Engloba aspectos tales como condiciones económicas, grupos de interés, empresas/corporaciones, instituciones financieras, aranceles y relaciones comerciales, impuestos.
	Sociedad civil	Centrado en instituciones que median con la ciudadanía y le permiten ejercer sus funciones en la sociedad. Engloba aspectos tales como sindicatos, partidos políticos, ONG, grupos reivindicativos, medios de comunicación, instituciones religiosas, centros educativos, organizaciones culturales.
Principios cívicos	Equidad	Basado en el principio de igualdad de las personas en dignidad y derechos. Engloba aspectos tales como igualdad de oportunidades y de derechos, desigualdades dentro y entre sociedades.
	Libertad	Centrado en el concepto de que toda persona tiene derecho a libertades fundamentales. Engloba aspectos tales como libertades de opinión, circulación, residencia, pensamiento, conciencia, religión, reunión y asociación, derecho a vivir sin miedo y con las necesidades básicas cubiertas.

Dominio	Subdominio	Descripción y aspectos
Principios cívicos	Estado de derecho	Relacionado con el principio de gobernanza al que personas e instituciones están sujetas por medio de la ley. Engloba aspectos tales como reconocimiento del Estado de derecho, igualdad ante la ley, equidad en su aplicación, separación de poderes, mecanismos de impugnación de leyes, participación en toma de decisiones, seguridad jurídica, transparencia procesal.
	Sostenibilidad	Relacionado con el principio de progreso humano de satisfacer las necesidades sin comprometer la capacidad de generaciones futuras. Engloba aspectos tales como sostenibilidad medioambiental, social, económica.
	Solidaridad	Refleja la noción de apoyo mutuo entre personas y grupos. Engloba aspectos tales como bienestar social, caridad, ayuda mutua, apoyo transnacional.
Participación ciudadana	Toma de decisiones	Centrado en la participación activa como consecuencia de la aplicación de políticas y prácticas a la comunidad. Engloba aspectos tales como participación en gobernanza de organizaciones, votar.
	Influencias	Centrado en acciones dirigidas a informar y condicionar las políticas, prácticas y actitudes de otros en comunidad. Engloba aspectos tales como participación en debates, manifestaciones o protestas, desarrollo de la política, desarrollo de propuestas de apoyo, consumo ético, corrupción.
	Participación en la comunidad	Centrado en la colaboración para mejorar las relaciones de la persona con una comunidad para beneficio de ésta. Engloba aspectos tales como voluntariado, participación en organizaciones religiosas, culturales y deportivas, mantenerse informado a través de los medios de comunicación.
Roles e identidades cívicas	Ciudadanía	Referida al conocimiento y comprensión de las relaciones cívicas entre individuos y su sociedad. Engloba aspectos tales como roles y responsabilidades de la ciudadanía en la sociedad civil, oportunidades para participar en la sociedad civil.
	Autoimagen cívica	Referida a la comprensión de experiencias que pueden tener lugar dentro y entre comunidades cívicas. Engloba aspectos tales como identidades mundial, supranacional, nacional, local, cultural, ética, de género, religiosa.
	Conexión cívica	Referida a la sensación de mantener relación entre las diferentes comunidades cívicas e identificarse con ellas. Engloba aspectos tales como tolerancia, conciencia global, sentido de comunidad, cohesión social.

Fuente: elaboración propia basada en el Marco de evaluación ICCS 2022,
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/iccs-2022-marco-de-evaluacion-/organizacion-y-gestion-educativa/26645>

Tabla 1.3. Dominios cognitivos en ICCS 2022

Dominio	Descripción y relaciones con procesos cognitivos
Conocimiento	Referido a la información cívica y ciudadana aprendida que el alumnado emplea en tareas cognitivas más complejas que dan sentido a su mundo cívico. Se relaciona con los procesos cognitivos de definir, describir y demostrar mediante ejemplos.
Razonamiento y aplicación	Referido a las formas en las que el alumnado usa la información cívica y ciudadana para llegar a conclusiones más amplias que los contenidos y a utilizarlas en el mundo real. Se relaciona con los procesos cognitivos de interpretar información, relacionar, justificar, integrar, generalizar, evaluar, sugerir soluciones, predecir.

Fuente: elaboración propia basada en el Marco de evaluación ICCS 2022,

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/iccs-2022-marco-de-evaluacion-/organizacion-y-gestion-educativa/26645>

Marco de actitudes y participación ciudadana

ICCS 2022 ha puesto gran énfasis en la medición de aspectos afectivo-conductuales mediante el cuestionario del alumnado. Estos aspectos se han organizado en base a dos áreas, en lugar de dominios, que se recogen a continuación (Tabla 1.4.), y que, a su vez, pueden desdoblarse en subáreas:

Tabla 1.4. Áreas afectivo-conductuales en ICCS 2022

Área	Subárea	Constructos
Actitudes	Actitudes hacia los principios cívicos	Reflejadas en amenazas a la democracia, igualdad de género, igualdad de derechos para inmigrantes y no inmigrantes, igualdad de derechos para grupos étnicos, sostenibilidad medioambiental, discriminación, libertad de movimiento en la UE.
	Actitudes hacia las cuestiones cívicas e instituciones	Reflejadas en la participación en el centro educativo, hacia el sistema político, aceptación de restricciones durante emergencias nacionales, confianza en las instituciones, amenazas para el futuro del mundo, influencia de la religión en la sociedad, el futuro de Europa, cooperación entre países europeos, actitudes hacia la UE.
	Actitudes hacia los roles e identidades cívicas	Reflejadas en buen comportamiento ciudadano, identidad europea, expectativa propia de futuro individual.
Participación	Experiencias de participación	Referida a participación en organizaciones y grupos, en actividades escolares, participación mediante las TIC, opinión sobre comportamientos relacionados con la política, sostenibles, consumismo ético.
	Disposiciones hacia la participación	Referida a interés en temas políticos y sociales, sentido de autoeficacia ciudadana.
	Participación futura esperada	Referida a participar en actividades escolares futuras, formas legales e ilegales de apoyo o protesta, política en la edad adulta.

Fuente: elaboración propia basada en el Marco de evaluación ICCS 2022,

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/iccs-2022-marco-de-evaluacion-/organizacion-y-gestion-educativa/26645>

Marco contextual

Además de medir los resultados de aprendizaje cognitivo y afectivo-conductual del alumnado, la presente edición de ICCS tiene otra parte imprescindible de recopilación de información y variables a tener en cuenta para poder estudiar los resultados en educación cívica y ciudadana. Inicialmente, el alumnado está inmerso en dos contextos superpuestos: el centro educativo y su propio hogar. Pero, a su vez, se amplía progresivamente su incursión en otros contextos globalmente superiores e integrados entre sí, tales como la comunidad local, nacional e internacional. El Marco contextual distingue cuatro niveles de concreción, cuyas características se resumen en la Tabla 1.5.

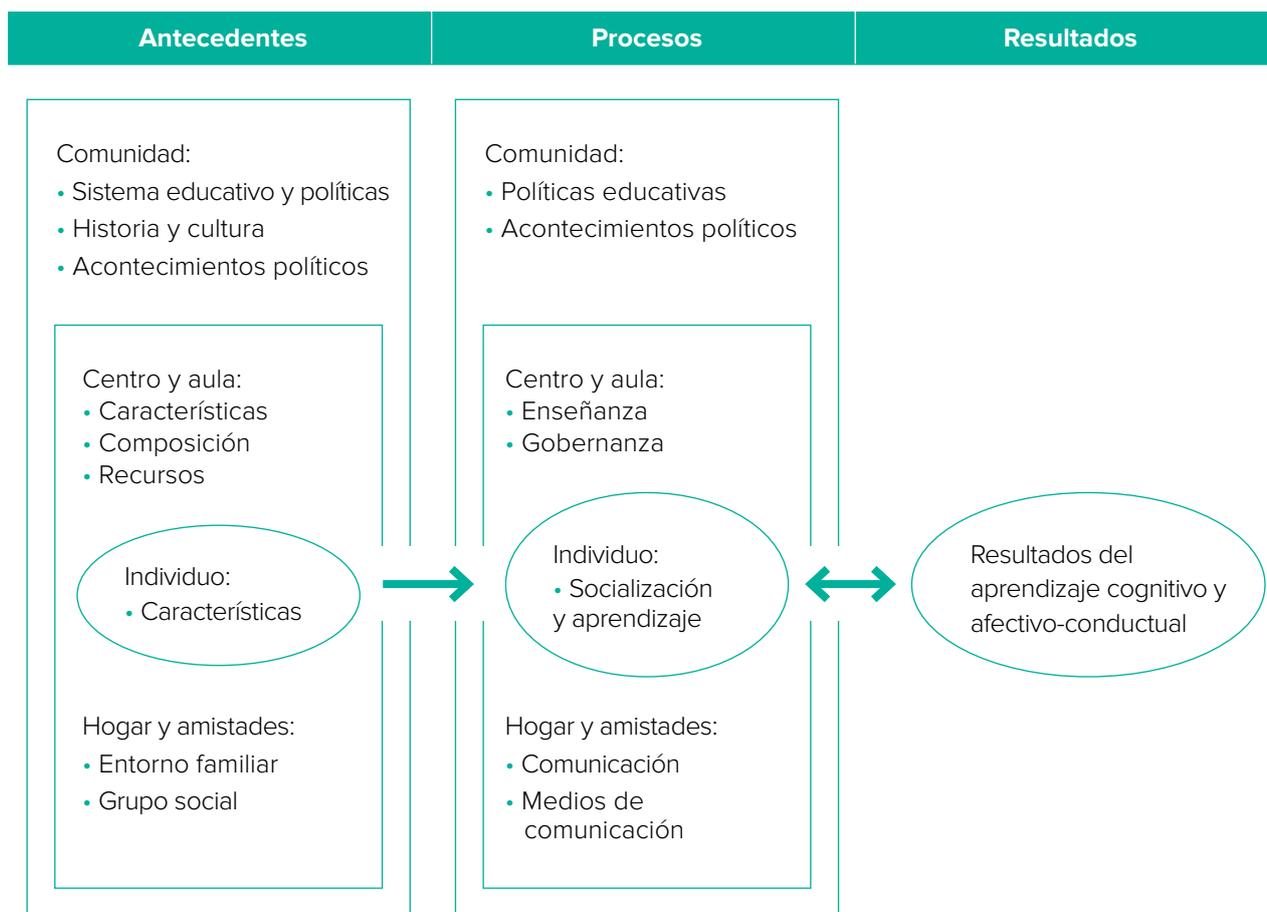
Tabla 1.5. Niveles de concreción contextual en ICCS 2022

Nivel de concreción	Aspectos clave
Contexto de la comunidad	<p>Comprende desde el nivel local en el que funcionan los centros educativos y entornos domésticos, hasta niveles globales regional, nacional, supranacional e internacional. Asimismo, incluye la conexión entre niveles a través de tecnologías digitales. Engloba:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El contexto del sistema educativo nacional en cuanto a competencia cívico-ciudadana: estructura, políticas educativas, currículo, profesorado, evaluación.
Contexto del centro y del aula	<p>Comprende factores que influyen en la educación y el aprendizaje relacionados con la cultura del centro educativo y el entorno escolar en general. Engloba:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las relaciones entre los centros educativos y sus comunidades locales. • El centro educativo como entorno de aprendizaje: participación del alumnado, profesorado y familias en la vida del centro, clima escolar y del aula. • Enseñanza de la educación cívica y ciudadana en el centro educativo. • Enseñanza de materias relacionadas con el civismo.
Contexto del hogar y amistades	<p>Comprende factores relacionados con el entorno familiar y social inmediato del alumnado fuera del centro educativo. Incluye los recursos educativos disponibles en el hogar y la relación de la familia con el centro escolar. Engloba:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El contexto familiar: composición familiar, estatus socioeconómico, contexto cultural y étnico, interés de la familia por temas políticos y sociales. • Actividades del alumnado fuera del centro educativo: participación en debates con familia y amistades, información a través de los medios de comunicación, uso de dispositivos digitales, afiliación y participación religiosa.
Contexto del individuo	<p>Comprende las características individuales de cada estudiante. Engloba:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Edad del alumnado. • Género. • Expectativas de los estudiantes sobre su formación académica.

Fuente: elaboración propia basada en el Marco de evaluación ICCS 2022, <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/iccs-2022-marco-de-evaluacion-/organizacion-y-gestion-educativa/26645>

Este Marco contextual contempla dos tipos de variables: los antecedentes, definidos como las variables preexistentes que determinan cómo se produce el aprendizaje de los alumnos y la adquisición de conocimientos y percepciones cívicas, y los procesos, que son las variables relacionadas con el aprendizaje cívico y están limitados o facilitados por los antecedentes. La Figura 1.2. ilustra las relaciones entre estos dos tipos de variables contextuales y los resultados del aprendizaje cívico en cada uno de los cuatro niveles.

Figura 1.2. Contextos para el desarrollo de los resultados de aprendizaje



Fuente: elaboración propia basada en la Figura 2 del capítulo 1 *Introduction* del Informe internacional, <https://www.iea.nl/publications/iccs-2022-international-report>

1.4.2 Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación de ICCS 2022 pretenden recopilar resultados y variables de contexto a través de distintas formas. Los materiales dirigidos a los estudiantes consisten en una prueba cognitiva, un cuestionario internacional y el correspondiente cuestionario regional del módulo europeo. Por otra parte, el profesorado y el equipo directivo de los centros están llamados también a rellenar sendos cuestionarios. Asimismo, el propio centro coordinador del estudio recaba información adicional mediante la encuesta de contexto nacional.

La prueba de conocimiento del alumnado constituye la fuente principal para conocer el rendimiento de los estudiantes de 2º de la ESO en competencia cívica y ciudadana. Para ello se han diseñado un total de 121 preguntas o ítems integrados en 11 grupos diferentes, de entre los cuales 55 ítems son de tendencia o anclaje, es decir, comunes a las evaluaciones previas para poder comprobar la evolución del rendimiento con el paso del tiempo. Adicionalmente, para los países que evalúan esta competencia por ordenador, como es el caso de España, se han elaborado 3 grupos más de ítems, ascendiendo el total a 136 ítems utilizados distribuidos en 14 agrupaciones. En cualquier caso, en un formato u otro, está garantizado el equilibrio de los contenidos relativos a las distintas áreas fijadas como objetivo del estudio.

Los ítems desarrollados para el test cognitivo incluyen preguntas de elección múltiple, ítems de respuesta abierta, preguntas de arrastrar y soltar, y también tareas largas. Toda esta prueba tiene una duración de 45 minutos.

En la Tabla 1.6. se muestra la cobertura (en número de ítems) de los distintos dominios de contenido y cognitivos del Marco de conocimientos cívicos en la prueba de evaluación del alumnado. Se realiza la distinción entre papel y ordenador, cuando procede, dado que la evaluación en formato digital contiene específicamente los 3 grupos adicionales de ítems comentados anteriormente con características solo disponibles para dichos entornos interactivos.

Tabla 1.6. Cobertura de los dominios del Marco de conocimientos cívicos

Dominios cognitivos	Dominios de contenido				Total en dominios cognitivos
	Instituciones y sistemas cívicos	Principios cívicos	Participación ciudadana	Roles e identidades cívicas	
Conocimiento	9	22	5	6	42
Razonamiento y aplicación	21	29	papel: 22 ordenador: 37	7	papel: 79 ordenador: 94
Total en dominios de contenido	30	51	papel: 27 ordenador: 42	13	papel: 121 ordenador: 136

Fuente: elaboración propia basada en la Tabla 1 del capítulo 1 *Introduction* del Informe internacional, <https://www.iea.nl/publications/iccs-2022-international-report>

Por otra parte, el cuestionario internacional del estudiante consta de una serie de preguntas que dan a conocer las variables contextuales del alumnado, así como sus percepciones y su conducta. Se aborda con una batería de 40 preguntas a rellenar en un tiempo estimado de unos 40-50 minutos. El cuestionario europeo que también completa el alumnado es más breve, tiene una duración estimada de 20 minutos y contiene exclusivamente 12 preguntas de relevancia para la zona geográfica europea. La cobertura (en número de ítems) de las dos áreas afectivo-conductuales del Marco de actitudes y participación ciudadana en los cuestionarios del alumnado, tanto internacional como europeo, queda recogida en la Tabla 1.7.

Tabla 1.7. Cobertura de las áreas del Marco de actitudes y participación ciudadana

Área afectivo-conductual	Subárea	Cuestionario internacional	Cuestionario Europeo
Actitudes	Hacia los principios cívicos	24	24
	Hacia las cuestiones cívicas e instituciones	49	41
	Hacia los roles e identidades cívicas	13	18
Participación	Experiencias de participación	17	-
	Disposiciones hacia la participación	8	-
	Participación futura esperada	26	-

Fuente: elaboración propia basada en la Tabla 2 del capítulo 1 *Introduction* del Informe internacional, <https://www.iea.nl/publications/iccs-2022-international-report>

Con el fin de recoger información de las variables contextuales que inciden sobre los docentes y su percepción sobre factores relativos a la educación cívica y ciudadana en sus centros, se invita al profesorado de la población objetivo a participar también en un cuestionario. Este se compone de 26 preguntas con una duración de unos 30 minutos, aproximadamente. Y, finalmente, los responsables de la dirección de los centros educativos seleccionados en la muestra aportan características concretas de los mismos, así como variables contextuales relativas a la participación cívica y ciudadana en el centro. El cuestionario del equipo directivo tiene 24 preguntas para contestar también en torno a una media hora.

Las preguntas empleadas en los cuestionarios de contexto del alumnado, profesorado y equipo directivo consisten en ítems de tipo Likert (valoración de una serie de afirmaciones en una escala de cuatro puntos), preguntas de respuesta múltiple, ítems de respuesta categórica (elección de la opción más apropiada entre dos o más categorías de respuesta), junto con cuestiones de respuesta abierta.

1.4.3 Fases del estudio

El estudio ICCS 2022 ha constado de varias fases. Durante los años 2018 y 2019 se comenzó a diseñar en una fase previa o pre-piloto, a través de diferentes revisiones del Marco de evaluación y del desarrollo de los instrumentos. Ya en el 2020, empezó la preparación e implementación del Estudio Piloto, si bien el calendario tuvo que modificarse para muchos países participantes a consecuencia del coronavirus. Por ello, se flexibilizaron los periodos de aplicación del Estudio Piloto, prolongándose cuatro meses más hasta abril del 2021. Sin embargo, el Estudio Piloto en España pudo tener lugar en el mes de noviembre de 2020. El Estudio Principal en nuestro país se llevó a cabo, según lo previsto inicialmente en el calendario, entre los meses de abril y mayo de 2022. Finalmente, ya en 2023, el estudio ha pasado por una última fase de análisis de los resultados obtenidos y diseño de los distintos apartados del Informe Internacional, que nos ha permitido llegar hasta la elaboración del presente Informe Nacional de resultados de ICCS 2022.

Durante los Estudios Piloto y Principal, todas las operaciones necesarias se llevaron a cabo bajo los rigurosos estándares técnicos de la IEA, los cuales quedan reflejados en los manuales y guías proporcionados. De esta forma, el centro nacional encargado de coordinar el estudio ha seguido estrictamente los mismos con el fin de garantizar la calidad y comparabilidad de los resultados de la evaluación. Además, la IEA se ha encargado de proporcionar los programas y herramientas informáticas adecuadas, así como formación al respecto para la gestión y desarrollo de los instrumentos de evaluación.

La entrega de los materiales originales, por parte de la IEA, supuso el comienzo del flujo de trabajo para la preparación de los instrumentos del estudio en nuestro país. El Centro de coordinación nacional se encargó de adaptar los mismos a las singularidades y realidades del contexto español, y acometió posteriormente la traducción de la prueba cognitiva y los distintos cuestionarios. Durante todo este flujo de trabajo, la IEA verificó minuciosamente cada una de estas acciones intermedias o finales mediante un seguimiento adecuado.

Durante la aplicación del Estudio Principal, el Centro de coordinación nacional monitorizó la evolución del proceso a través de diferentes controles de calidad. Asimismo, la propia IEA supervisó el desarrollo de la aplicación en nuestro país con rigurosos controles de calidad externos para asegurar el cumplimiento de las normas y los criterios de participación.

Finalmente, y una vez terminada la aplicación en todos los centros, se abordó la codificación o corrección de las preguntas de carácter abierto. En este proceso, un porcentaje significativo de respuestas quedó sometido a un sistema de doble corrección que asegurase la concordancia adecuada entre los distintos codificadores implicados.

En resumen, se ha seguido minuciosamente una metodología de trabajo que asegura que los datos de rendimiento obtenidos por España sean válidos y fiables, pudiéndose establecer las comparaciones pertinentes que se desarrollarán en capítulos posteriores del presente informe.

1.5 Influencia de la pandemia de la COVID-19 en el estudio ICCS 2022

Todos los estudiantes de educación secundaria de España asistieron presencialmente a sus clases durante el curso 2021-2022, dado que la situación sanitaria en los centros escolares se había normalizado. Algunas medidas con las que se comenzó el curso, tales como la mascarilla obligatoria o la distancia social de metro y medio entre estudiantes, se fueron flexibilizando y eliminando paulatinamente hasta final de curso. Esto no trajo consigo ninguna complicación a la hora de efectuar la aplicación, salvo alguna demora muy puntual para organizar y preparar las sesiones en los centros. Afortunadamente, la pandemia, y las medidas derivadas de ella, no afectaron al proceso de aplicación durante esos dos meses, lográndose cumplir los estándares de participación de manera óptima.

Por otro lado, la situación de emergencia sanitaria vivida desde marzo de 2020 en España ha incidido de manera directa en la elaboración de los instrumentos de evaluación. Las decisiones adoptadas a nivel político, tanto nacional como internacionalmente, supusieron una alteración del contexto de la educación cívica y ciudadana. En particular, se produjeron restricciones a la libertad de movimiento y a la participación ciudadana (Marzocchi, 2020; Landmann y Di Gennaro Splendore, 2020). En este punto, la inclusión de alguna pregunta en el estudio que cubriese estos aspectos resulta de una especial relevancia.

El diseño de los instrumentos de evaluación de ICCS 2022 se revisó convenientemente durante la pandemia, quedando sin cambios tanto la prueba cognitiva de los estudiantes como los cuestionarios de adultos (profesorado y equipo directivo). Sin embargo, en el cuestionario del alumnado, y en el cuestionario europeo, sí se han incluido preguntas que aglutinan las actitudes y pensamientos de los estudiantes hacia cuestiones cívicas alteradas por la COVID-19. Conocer las percepciones de los estudiantes sobre el grado de aceptación de las restricciones durante un episodio de emergencia nacional constituye un aspecto clave del Marco de evaluación ICCS (ver preguntas del cuestionario de contexto del alumnado, Cuadros 1.1. y 1.2.). Asimismo, saber las opiniones de los estudiantes sobre posibles amenazas para el futuro del mundo es otro aspecto incluido en el Marco del estudio. Asimismo, en el mismo cuestionario se incluye una pregunta acerca de las enfermedades infecciosas como un nuevo estímulo para sondear al alumnado en qué grado consideran a la COVID-19 (u otras infecciones) como una verdadera amenaza para la sociedad futura (Cuadros 1.1. y 1.2.).

Por lo tanto, la pandemia de la COVID-19 ha estado presente de alguna manera durante este ciclo de ICCS 2022, y el enriquecimiento de los instrumentos de evaluación diseñados que ha causado supone una aportación de carácter cívico muy interesante para el presente estudio y los ciclos venideros.

Cuadro 1.1. Pregunta del cuestionario del alumnado de ICCS 2022 relacionadas con la COVID-19, situaciones de emergencia nacional y amenazas para el futuro del mundo

¿En qué medida estás de acuerdo o no con que el Gobierno tenga derecho a aplicar las siguientes medidas durante una emergencia nacional (p. ej., causada por el brote de una enfermedad infecciosa como la COVID-19)?

(Por favor, marca solo una opción en cada fila)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
a) Cerrar tiendas y empresas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Multar a personas cuyo comportamiento pueda poner en riesgo a otras personas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Obligar a la gente a proporcionar información sobre sus movimientos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Aplazar las reuniones del Parlamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Imponer restricciones a los viajes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Hacer que no sean legales las protestas, marchas o concentraciones pacíficas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Cerrar los centros educativos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Hacer que no sea legal que la gente abandone su casa sin causa justificada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Prohibir las grandes concentraciones de personas en eventos deportivos y de entretenimiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cuadro 1.2. Pregunta del cuestionario del alumnado de ICCS 2022 relacionadas con la COVID-19, situaciones de emergencia nacional y amenazas para el futuro del mundo

¿En qué medida piensas que las siguientes cuestiones son una amenaza para el futuro del mundo?

(Por favor, marca solo una opción en cada fila)

	En gran medida	De forma moderada	Poco	En absoluto
a) Contaminación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Conflicto violento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Pobreza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Cambio climático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Desempleo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Sobreproducción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Enfermedades contagiosas (p. ej., sarampión, COVID-19)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Terrorismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Crisis financiera global	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Pérdida de biodiversidad, extinción de especies	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Escasez de agua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.6 Referencias

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*. Obtenido de:

<https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/civic-knowledge-and-engagement>

Beller, M. (2013). Technologies in large-scale assessments: New directions, challenges, and opportunities. In M. von Davier, E. Gonzalez, I. Kirsch, K. Yamamoto (Eds.), *The role of international large-scale assessments: Perspectives from technology, economy and educational research*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4629-9_3

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/s12286-017-0352-y>

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>

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>

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>

Kahne, J., Middaugh, E. y Allen, D. (2014). *Youth, newmedia and the rise of participatory politics*. YPP research network working paper #1. Youth and participatory politics research network. Obtenido de:

https://clalliance.org/wp-content/uploads/files/ypp_workingpapers_paper01_1.pdf

Landmann, 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>

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>

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>

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 38 countries*. Obtenido de:

<https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/iccs-2009-international-report>

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. y Friedman, T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World*. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report. Obtenido de:

<https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/becoming-citizens-changing-world>

Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V. y Friedman, T. (2022). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment Framework*. Obtenido de:

<https://www.iea.nl/publications/assessment-framework/iea-international-civic-and-citizenship-education-study-2022>

Sibberns, H. (2020). Technology and assessment. In H. Wagemaker (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

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>

UNESCO. (2012). *International Standard Classification of education. ISCED 2011*. Canadá: Institute for Statistics. Obtenido de: <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>

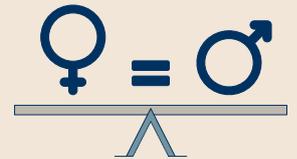
¿Qué puntuaciones en competencia cívica y ciudadana obtienen los estudiantes españoles comparadas con las del resto de países y con ciclos previos del estudio?

RENDIMIENTO EN COMPETENCIA CÍVICA Y CIUDADANA

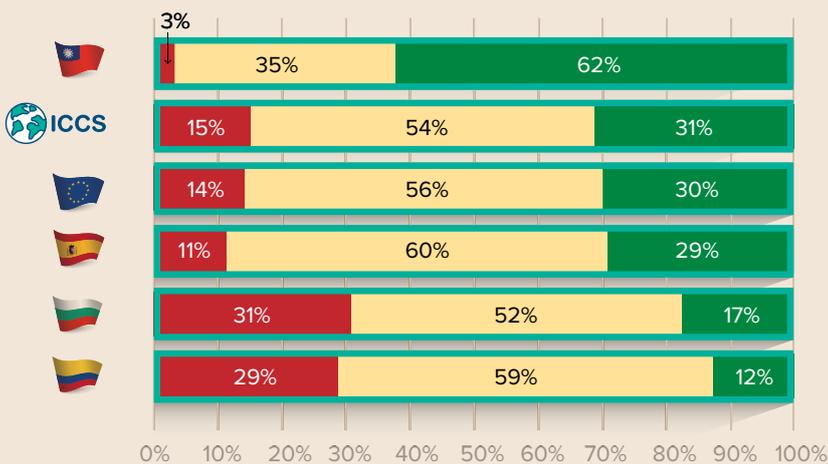
Puntuaciones medias en competencia cívica y ciudadana



España se encuentra en el grupo de países con **rendimiento y grado de equidad superiores a la media.**



PORCENTAJE DE ALUMNADO POR NIVELES DE RENDIMIENTO



■ Bajos ■ Medios ■ Superior

Taiwán es el país con porcentaje más alto en el nivel superior y más pequeño en los niveles bajos.

Colombia es el país con el porcentaje más pequeño en el nivel superior y Bulgaria el país con el porcentaje más alto en los niveles bajos.

El porcentaje de **alumnado en el nivel superior de rendimiento en España es más bajo del que cabría esperar** por su rendimiento medio y por el porcentaje de alumnado en los niveles inferiores.

EVOLUCIÓN DE RESULTADOS 2009-2022



↑ Mejoran significativamente su rendimiento: **Suecia, Taiwán, Estonia, Polonia**



▬ No sufren cambios significativos en su rendimiento: **Letonia, Chipre, España, Malta, Italia, Noruega, Bulgaria**



↓ Empeoran significativamente su rendimiento: **Colombia, Eslovenia, República Eslovaca**

Capítulo 2.

Resultados del alumnado de España y del resto de países participantes

2.1. Introducción

En este capítulo se van a analizar los resultados en el estudio ICCS 2022 del alumnado español y de los otros 19 países participantes con datos válidos según la IEA. Como solo cuatro de ellos no pertenecen a la UE (Colombia, Noruega, Serbia y Taiwán), se ha incluido en los análisis y en las figuras el Promedio de los 16 países participantes de la UE, además del Promedio de todos los países que han participado en el estudio¹.

2.1.1. Asignación de puntuaciones

El estudio ICCS utiliza la teoría de respuesta al ítem (TRI) para asignar las puntuaciones a los estudiantes. Este modelo expresa el nivel de rendimiento en una escala común a la empleada para estimar la dificultad de las preguntas de la prueba. Para cada estudiante se obtiene la distribución a posteriori de la destreza medida de la que se extraen cinco valores aleatorios, denominados valores plausibles. Por ello la puntuación asignada a cada estudiante no se expresa mediante un único valor (estimador puntual, como, por ejemplo, la media). Este procedimiento reduce el sesgo de la varianza de los estimadores obtenidos (Wu, 2005). Las bases de datos de ICCS incluyen una ponderación para que los estimadores obtenidos puedan ser aplicados a la población completa de estudiantes de cada país.

Los promedios globales de los países participantes se expresan en una escala continua con un punto de referencia central de 500 puntos, que fue fijado en la primera edición del estudio (2009). Este valor se utiliza como punto de referencia que permanece constante en los diferentes ciclos de cada estudio. El valor de 500 puntos es, por tanto, una referencia con la que es posible hacer comparaciones entre los países y entre las distintas ediciones.

La media internacional, obtenida realizando la media simple de las puntuaciones promedio de todos los países participantes, cambia de evaluación a evaluación, dado que tanto el número de países participantes como los resultados del estudio difieren de un ciclo a otro.

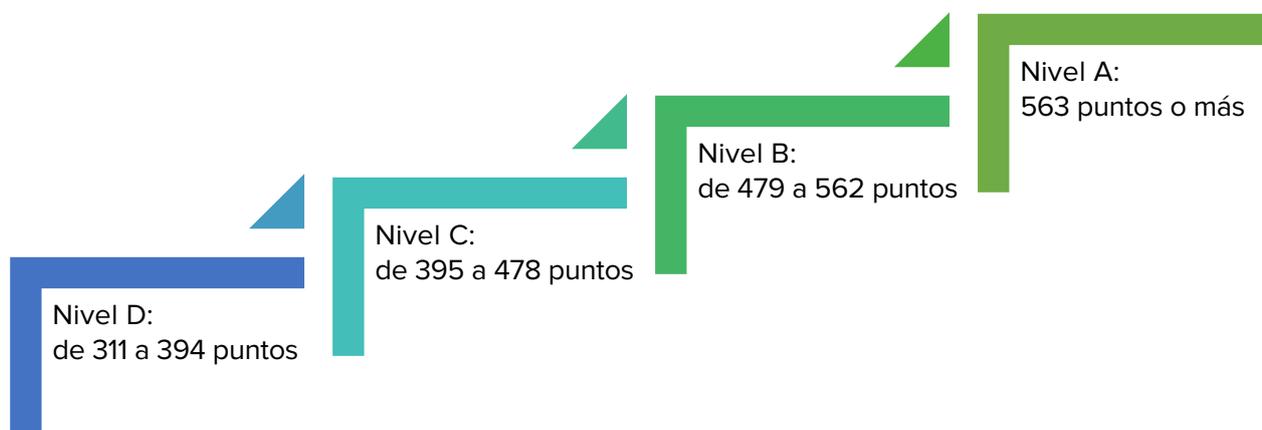
Para estimar la varianza de los estimadores, y por lo tanto los errores típicos, ICCS emplea un procedimiento de remuestreo de tipo jackknife, consistente en obtener múltiples muestras a partir de la original, y calcular el parámetro de interés para cada una de las muestras replicadas, además de para la muestra completa. La variabilidad entre las 75 replicaciones resultantes es el estimador del error típico del estadístico objeto de estudio.

2.1.2. Niveles de rendimiento

Desde la edición de 2009, ICCS establece 4 niveles de rendimiento, cada uno de los cuales hace referencia al grado con el que el alumnado percibe la interconexión de los sistemas cívicos, así como el sentido que tiene del impacto de la participación cívica en sus comunidades. Esta escala abarca desde los elementos concretos, familiares y mecanicistas del civismo y la ciudadanía hasta los procesos políticos más amplios que conforman nuestras comunidades cívicas. Los niveles de rendimiento son los que se muestran en la Figura 2.1 y se describen en el Cuadro 2.1.

1· Al no tratarse de un país en su totalidad, no se han incluido en este informe los länder alemanes de Renania Norte – Westfalia y Schleswig – Holstein, que han participado en el estudio como regiones adjudicatarias. Tampoco se ha incluido a Brasil y a Dinamarca, cuyos datos no han alcanzado los estándares de calidad exigidos por la IEA.

Figura 2.1. Niveles de rendimiento en ICCS 2022



Cuadro 2.1. Destrezas cívicas y ciudadanas asociadas a cada nivel de rendimiento en ICCS

NIVEL A

El alumnado clasificado en el Nivel A de rendimiento es capaz de conectar los procesos de las corrientes y organizaciones sociales y políticas con los mecanismos legales e institucionales utilizados para controlarlas. Sabe generar hipótesis precisas sobre los beneficios, motivaciones y resultados probables de las políticas institucionales y de la acción ciudadana. Puede integrar, justificar y evaluar determinadas posiciones, políticas o leyes basándose en sus principios subyacentes. Demuestra estar familiarizado con las grandes fuerzas económicas internacionales y el carácter estratégico de la participación activa. Es capaz, por ejemplo, de:

- Identificar probables objetivos estratégicos de un programa de consumo ético.
- Sugerir mecanismos mediante los que el debate público y abierto y la comunicación pueden beneficiar a la sociedad.
- Sugerir los beneficios de un amplio conocimiento intercultural en la sociedad.
- Justificar la separación de poderes entre el judicial y el legislativo.
- Relacionar los principios de un gobierno justo y equitativo con las leyes de transparencia de las donaciones económicas a los partidos políticos.
- Evaluar una ley desde los principios de igualdad e inclusión.
- Identificar razones para tener mandatos parlamentarios limitados.
- Identificar las principales características de la economía de libre mercado y la propiedad de las empresas multinacionales.

563 puntos

NIVEL B

El alumnado que pertenece al Nivel B de rendimiento demuestra estar familiarizado con el concepto amplio de la democracia representativa como sistema político. Reconoce formas en las que se pueden utilizar las instituciones y las leyes para proteger y promover los valores y principios de una sociedad. Reconoce el papel potencial del ciudadano como votante en una democracia representativa, y es capaz de generalizar principios y valores a partir de leyes y políticas concretas (incluyendo los derechos humanos). Demuestra comprender la influencia que la ciudadanía activa puede tener más allá de la comunidad local, y puede generalizar el rol del individuo ciudadano al conjunto de la sociedad y al mundo. Entre las capacidades del alumnado cuyo rendimiento se encuentra en el Nivel B se pueden citar, por ejemplo:

- Relacionar la independencia de una autoridad estatutaria con el mantenimiento de la confianza pública en las decisiones tomadas por dicha autoridad.
- Generalizar el riesgo económico que supone la globalización para los países en desarrollo a partir de un contexto local.
- Identificar que una ciudadanía informada es más capaz de tomar decisiones a la hora de votar en unas elecciones.
- Relacionar la responsabilidad del voto con la representatividad de una democracia.
- Describir el papel principal del poder legislativo.
- Definir el papel principal de una constitución.

479 puntos

NIVEL C

El alumnado cuyo rendimiento se encuentra en este nivel demuestra estar familiarizado con la igualdad, la cohesión social y la libertad como principios democráticos. Relaciona estos grandes principios con ejemplos de situaciones cotidianas en las que se demuestra la protección o el desafío a estos principios. También está familiarizado con los conceptos fundamentales del individuo como ciudadano activo: reconoce la necesidad de que el individuo cumpla la ley; relaciona los comportamientos individuales con los resultados probables; y relaciona las características personales con la capacidad del individuo para llevar a cabo un cambio cívico. Puede, por ejemplo:

- Relacionar la libertad de prensa con la exactitud de la información publicada por los medios.
- Justificar la voluntariedad del voto en un contexto de libertad de expresión política.
- Identificar que los líderes democráticos deben ser conscientes de las necesidades de las personas sobre las que tienen autoridad.
- Reconocer que la Declaración Universal de los Derechos Humanos de Naciones Unidas tiene por objeto su aplicación a todas las personas.
- Hacer generalizaciones sobre el valor de internet como herramienta de comunicación en la participación cívica.
- Reconocer el valor de ser un votante informado.
- Reconocer que los gobiernos tienen una responsabilidad para con la ciudadanía.
- Reconocer la motivación ética que hay detrás de una ley de consumo ético.

395 puntos

NIVEL D

El alumnado en este nivel es capaz de reconocer ejemplos explícitos que representan características básicas de la democracia. Identifica los resultados deseados en ejemplos sencillos de reglas y leyes, y reconoce la motivación de quienes están comprometidos en actividades que contribuyen al bien común. Entre otras cosas, puede:

- Reconocer que la defensa nacional es el papel fundamental del ejército.
- Relacionar el derecho a la asistencia médica con la motivación para trabajar en una organización de ayuda.
- Reconocer la relación entre la confidencialidad y la libertad de elección de un votante.
- Reconocer la contribución del voluntariado a las comunidades.
- Reconocer que todas las personas son iguales ante la ley.

311 puntos

En el Anexo se incluyen ejemplos de ítems liberados asociados a cada uno de los niveles de rendimiento.

2.2. Resultados en competencia cívica y ciudadana

En este epígrafe se van a presentar las puntuaciones de los países participantes, así como la dispersión de los resultados en cada uno de ellos. También se incluirá la distribución por niveles de rendimiento del alumnado en cada país.

2.2.1. Promedios globales

En la Figura 2.2 se incluyen las puntuaciones medias estimadas en competencia cívica y ciudadana obtenidas por el alumnado de los países participantes en ICCS 2022, junto con sus correspondientes intervalos de confianza. Estos vienen representados por un segmento dentro del cual se sitúa la puntuación media real del país con una confianza del 95 %. La mayor o menor amplitud de dicho intervalo depende del tamaño de la muestra y de la varianza o dispersión del rendimiento en cada territorio. El gráfico se ha ordenado por orden decreciente de puntuaciones medias, incluyendo los datos correspondientes al Promedio de la UE y al Promedio internacional.

Figura 2.2. Puntuaciones medias estimadas en competencia cívica y ciudadana e intervalos de confianza al 95 % de los países participantes en ICCS 2022

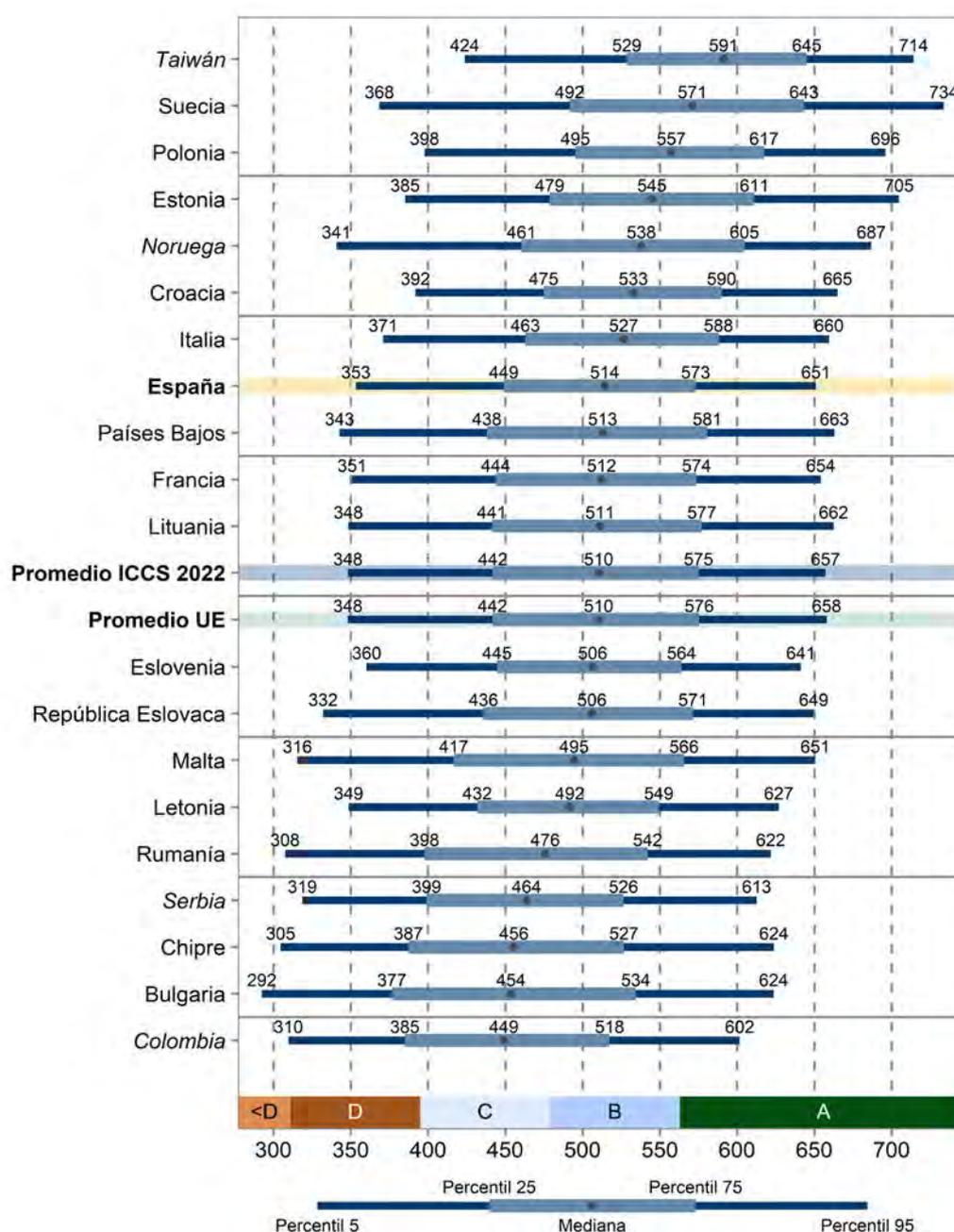


Tal como se puede observar, el país cuyos estudiantes han obtenido el mejor rendimiento medio estimado en competencia cívica y ciudadana es Taiwán (583 puntos). En el extremo opuesto, el alumnado colombiano es el que obtiene un rendimiento más bajo (452). De entre los países de la UE, Suecia (565) y Polonia (554) son los que presentan un mayor rendimiento medio estimado, mientras que Chipre (459) y Bulgaria (456) son los que obtienen una puntuación más baja. El rendimiento medio estimado del alumnado en España (510) no difiere significativamente del Promedio de los países de la UE (508) ni del Promedio de todos los países participantes (508). Países cuyo rendimiento medio estimado no difiere significativamente del de España son Lituania, Países Bajos, Francia, Eslovenia y República Eslovaca.

2.2.2. Distribución de las puntuaciones en competencia cívica y ciudadana

Para caracterizar el grado de desarrollo de la competencia cívica y ciudadana por el alumnado de un país hay que cuantificar, además del valor del rendimiento medio estimado, la dispersión de los resultados. Esto nos va a permitir conocer si existen grandes diferencias en el rendimiento del alumnado de cada país o si, por el contrario, los rendimientos individuales se concentran en torno al rendimiento medio. También si las diferencias son homogéneas a lo largo de toda la escala, o si se dan con mayor intensidad en los niveles altos o bajos de puntuación. Para ello, en la Figura 2.3 se muestran las puntuaciones medias estimadas en los percentiles 5, 25, 50 (mediana), 75 y 95 de cada uno de los países participantes.

Figura 2.3. Puntuaciones medias estimadas en los percentiles 5, 25, 50, 75 y 95 en competencia cívica y ciudadana de los países participantes en ICCS 2022

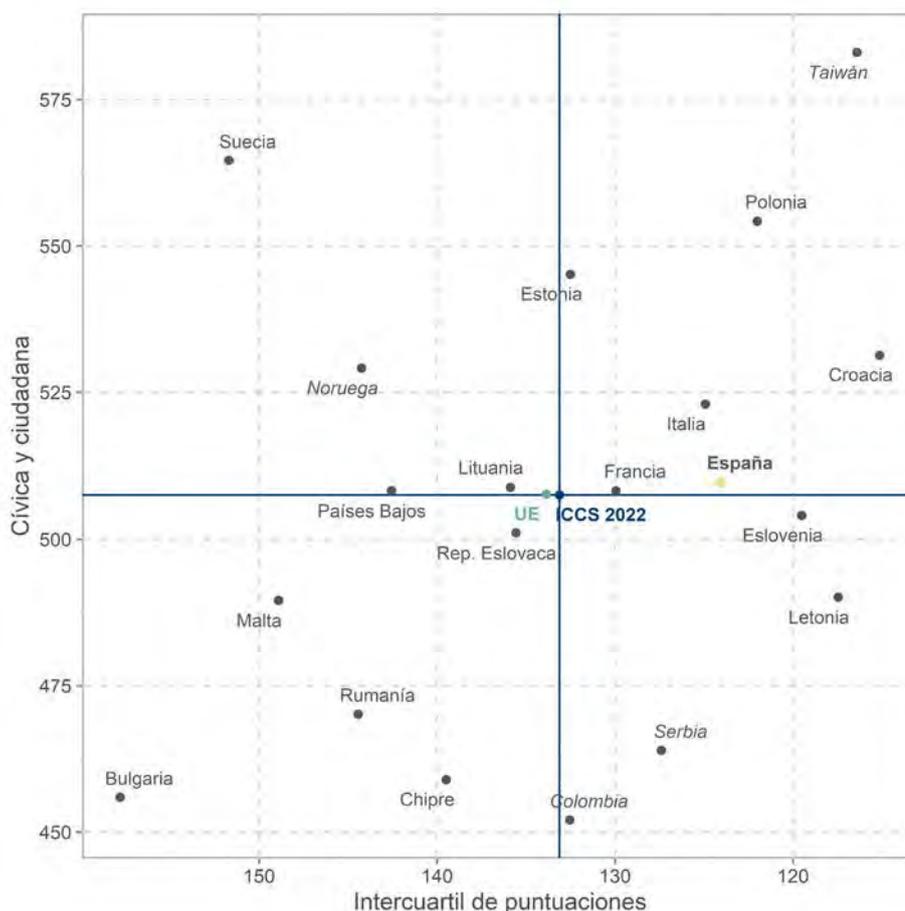


En la Figura 2.3 se observa que los países con un mayor rango intercuartil (la diferencia entre las puntuaciones medias estimadas en los percentiles 75 y 25) son Bulgaria (158 puntos), Suecia (152) y Malta (149), siendo estos tres países, por tanto, los que presentan una mayor dispersión en las puntuaciones. En el extremo contrario se sitúan Letonia (117 puntos), Taiwán (116) y Croacia (115). España (124 puntos) es el sexto de entre los países participantes con una dispersión de los resultados más baja, con un rango intercuartil significativamente inferior al del Promedio de la UE (134 puntos) y al Promedio internacional (133). Por regla general, un sistema educativo con menor dispersión en el rendimiento se identifica con un sistema educativo más equitativo.

Comparando las diferencias entre la mediana y los valores para los percentiles 5 y 95 se puede inferir si la dispersión es más acusada en los niveles altos de rendimiento, en los bajos, o si es homogénea. Así, observamos que en la mayoría de los países se da un mayor grado de dispersión en los niveles bajos de rendimiento. Las excepciones a este comportamiento, esto es, los países en los que se da una mayor dispersión entre los niveles altos de rendimiento, son Chipre y Colombia, y, en menor medida, Bulgaria y Serbia.

Si se representa la dispersión de los resultados (el rango intercuartil) en función del rendimiento medio estimado para cada país, se obtiene la Figura 2.4. Tomando como referencia el punto que representa al Promedio internacional, se pueden distinguir cuatro cuadrantes en el gráfico. El superior derecho incluye a los sistemas educativos cuyos alumnos presentan un nivel más alto de rendimiento (el rendimiento medio estimado es superior a la media internacional), y con un mayor grado de equidad (la dispersión de los resultados es inferior al Promedio internacional). En este cuadrante se encuentran Taiwán, Polonia, Estonia, Croacia, Italia, España y Francia. En la situación opuesta, peor rendimiento y menor equidad, se encuentran República Eslovaca, Malta, Rumanía, Chipre y Bulgaria.

Figura 2.4. Puntuación media estimada según la dispersión de los resultados en competencia cívica y ciudadana (percentil 75-percentil 25) en ICCS 2022



2.2.3. Distribución del alumnado por niveles de rendimiento

Las Figuras 2.5 y 2.6 muestran el porcentaje de alumnado por nivel de rendimiento en cada uno de los países participantes. En la Figura 2.5, los países están ordenados según el porcentaje de alumnado en el Nivel A, mientras que en la Figura 2.6 están ordenados según el porcentaje de alumnado en el Nivel D y por debajo del Nivel D.

Figura 2.5. Proporción de estudiantes en cada uno de los niveles de rendimiento en los países participantes en ICCS 2022, en orden decreciente de proporción en el Nivel A

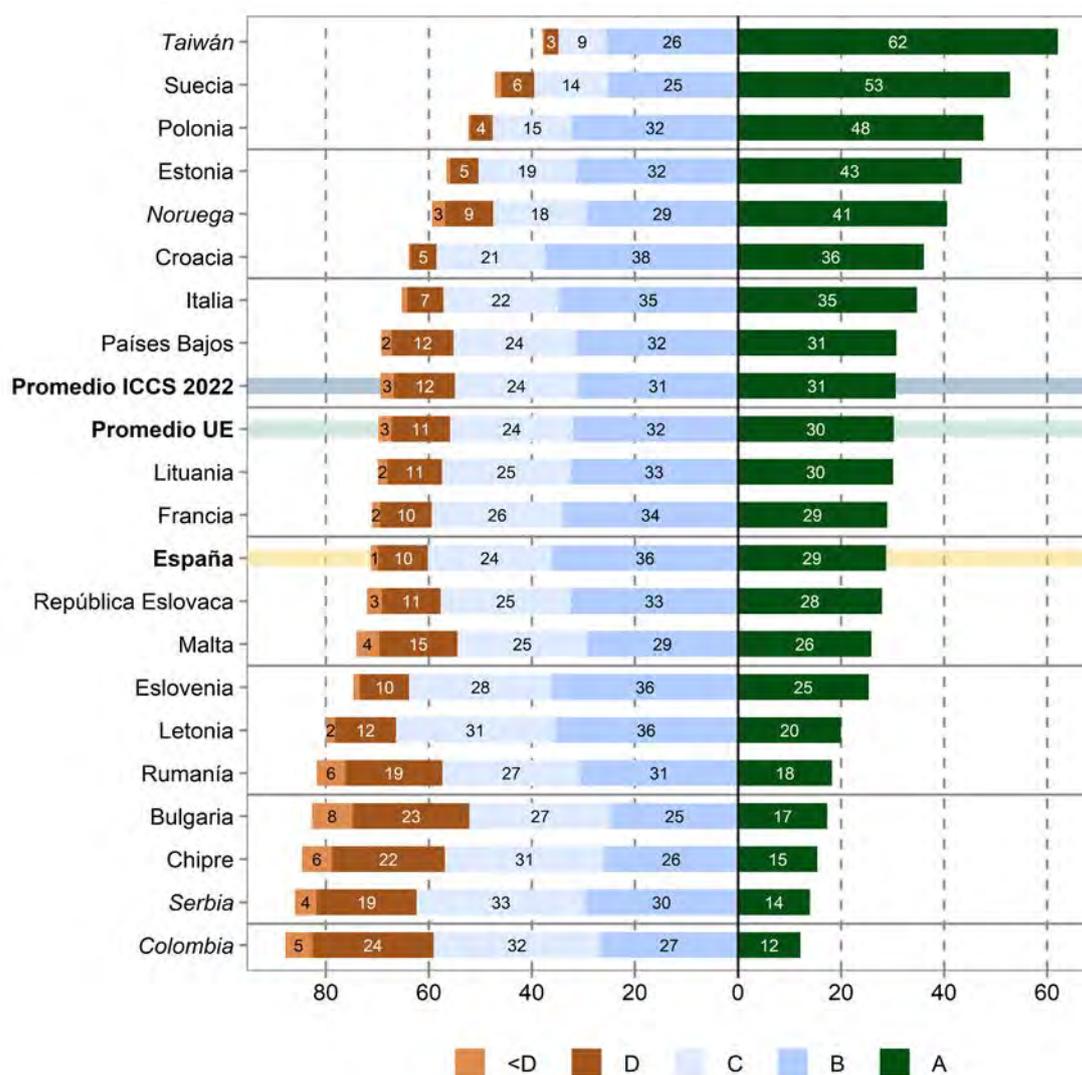
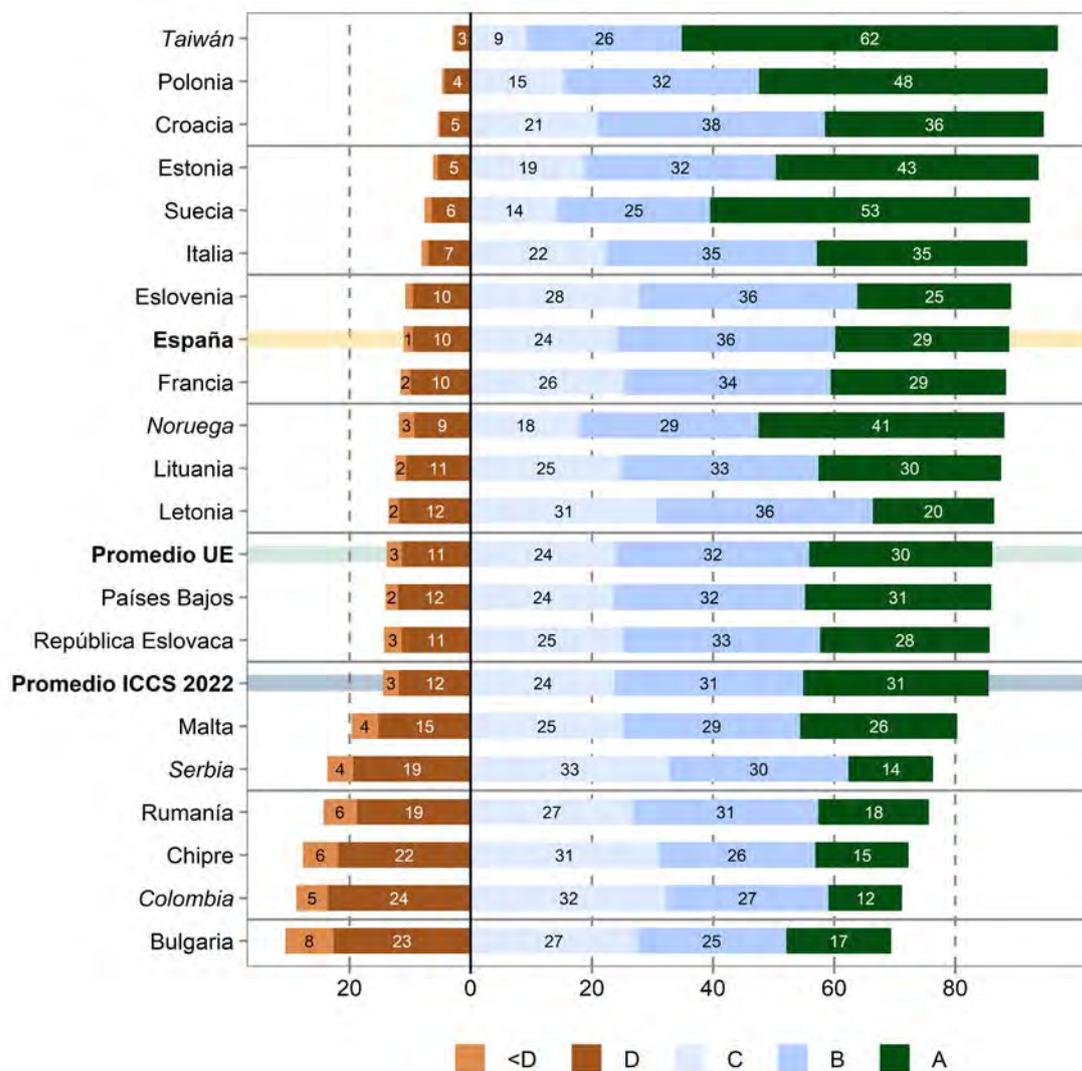


Figura 2.6. Proporción de estudiantes en cada uno de los niveles de rendimiento en los países participantes en ICCS 2022, en orden creciente de proporción en el Nivel D, e inferior



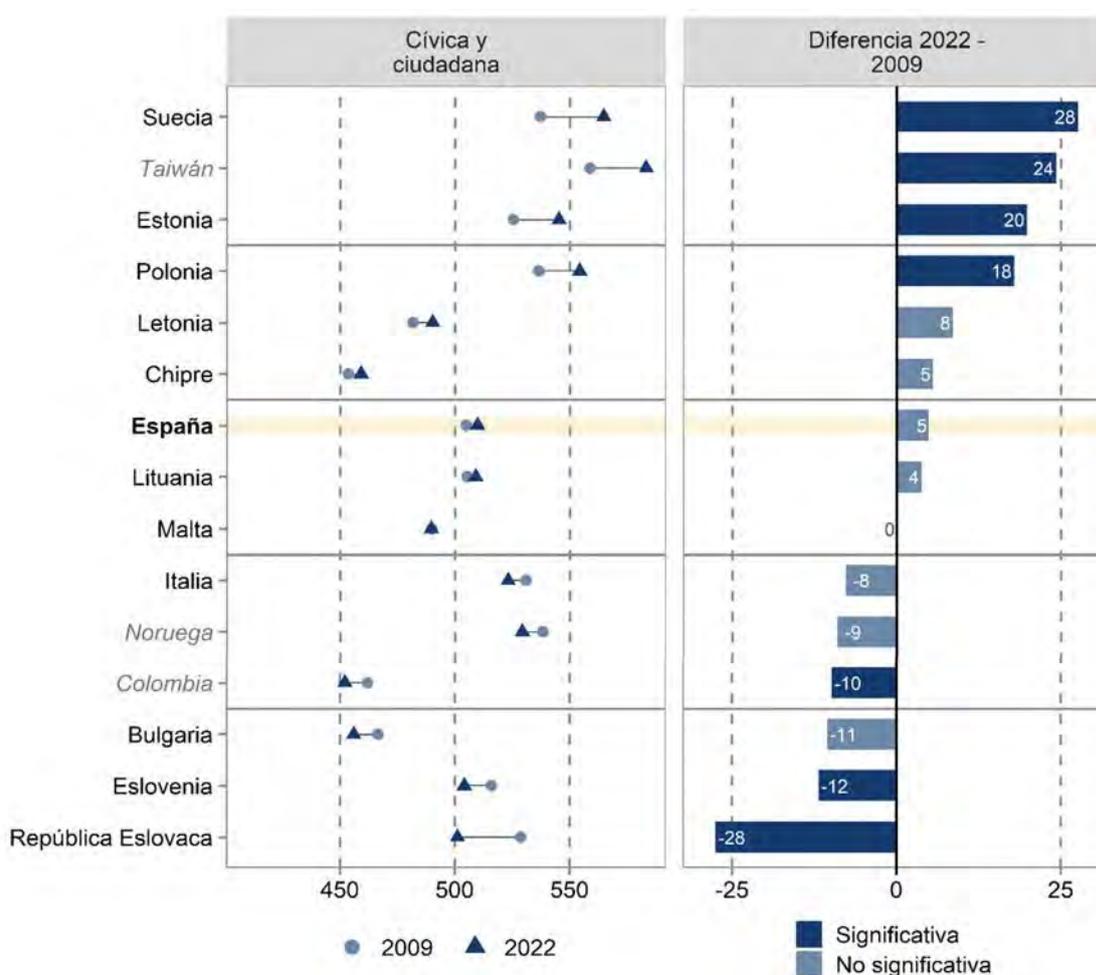
En la parte superior de ambas figuras se sitúan los países con una situación más ventajosa (mayor proporción de estudiantes en el Nivel A en la Figura 2.5 y menor proporción de estudiantes en el Nivel D y por debajo del Nivel D en la Figura 2.6), mientras que en la parte inferior se encuentran los países con unos porcentajes más desfavorables. Taiwán (62 % y 3 %, respectivamente) y Polonia (48 % y 5 %) se encuentran entre los primeros países en ambas figuras. Suecia destaca por tener un alto porcentaje de alumnado en el Nivel A (53 %), pero cae a peores puestos en cuanto al porcentaje de estudiantes en niveles bajos (8 %), al contrario que Croacia, que destaca por tener una de las proporciones más bajas de alumnado en los Niveles D e inferior (5 %), pero que no alcanza los primeros puestos en cuanto al porcentaje de alumnado en el Nivel A (36 %). La situación de España es, en cierta medida, análoga a la croata, ya que su porcentaje de alumnado en niveles bajos (11 %) es relativamente mejor que el de alumnado en el Nivel A (29 %). Tanto es así que ocupa la decimotercera posición en cuanto a porcentaje de alumnado en el Nivel A, mientras que tanto en porcentaje de estudiantes en niveles bajos como en rendimiento medio estimado (Figura 2.2) ocupa la octava posición. Como referencia, los porcentajes del Promedio internacional son el 31 % del alumnado en el Nivel A y el 14 % en el Nivel D y por debajo del D. Los del Promedio UE son, respectivamente, 30 % y 14 %.

2.3. Evolución de los resultados

Tal como se comentó en el Capítulo 1 de este informe, España participó en la primera edición del estudio ICCS, en 2009, pero no lo hizo en la edición de 2016; es por eso que en este informe se analizará la variación en los resultados entre la edición de 2022 y la de 2009. Para ello, se utilizarán los datos de los países que participaron en ambas ediciones, que son, además de España, Bulgaria, Chipre, Colombia, Eslovenia, Estonia, Italia, Letonia, Lituania, Malta, Noruega, Polonia, República Eslovaca, Suecia y Taiwán.

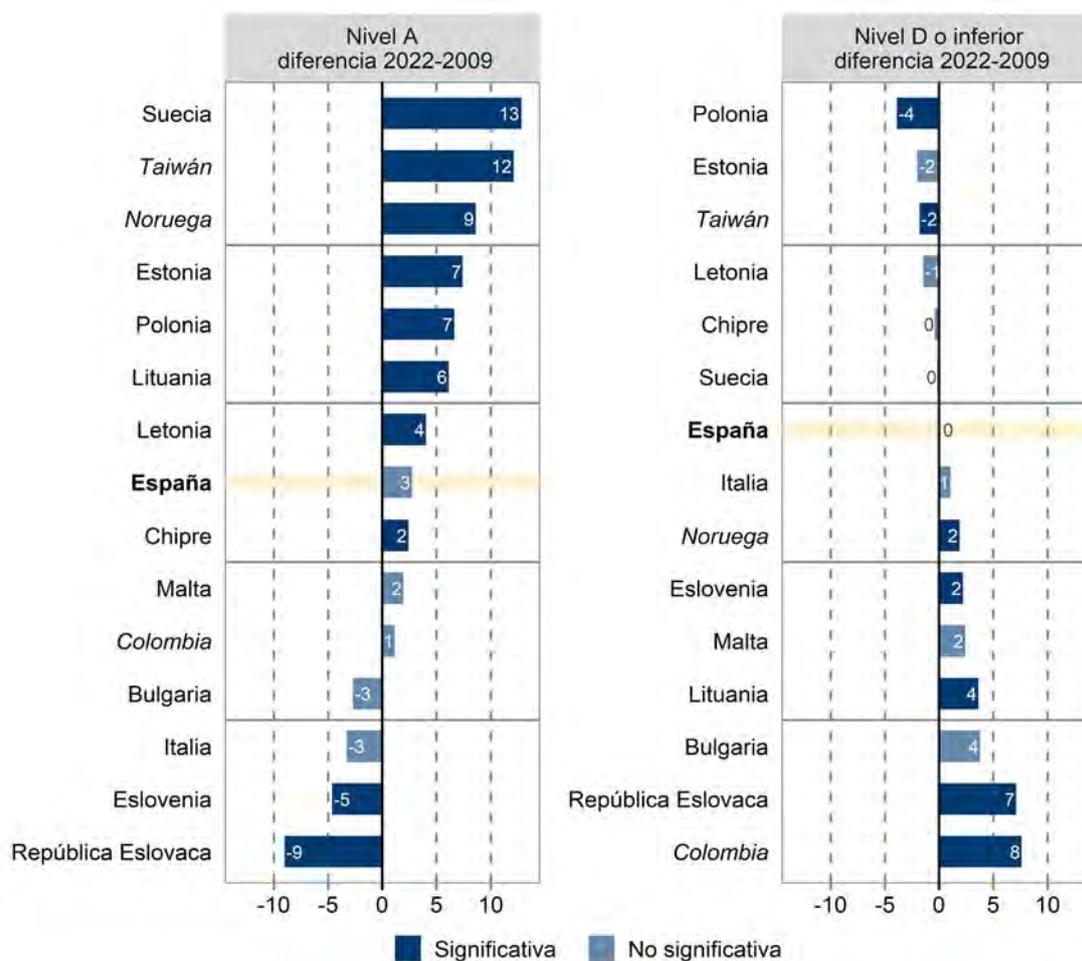
En la Figura 2.7 se muestra la variación en la puntuación media estimada de los países que han participado en las ediciones de ICCS de 2009 y 2022. De los quince países, cuatro han experimentado un incremento estadísticamente significativo: Suecia (28 puntos), Taiwán (24) Estonia (20) y Polonia (18); mientras que tres han sufrido un descenso estadísticamente significativo: República Eslovaca (-28 puntos), Eslovenia (-12) y Colombia (-10). Para el resto de países, incluido España, la variación no ha sido estadísticamente significativa.

Figura 2.7. Variaciones en el rendimiento medio estimado en competencia cívica y ciudadana entre los ciclos de 2009 y 2022 de ICCS



También resulta interesante analizar la evolución del porcentaje de alumnado en los niveles de rendimiento que hemos utilizado como referencia, por un lado, el Nivel A, y por otro, el Nivel D, e inferior. La Figura 2.8 refleja la variación en el porcentaje de alumnado, tanto en el Nivel A como en el Nivel D, e inferior de rendimiento entre las ediciones de 2009 y 2022.

Figura 2.8. Variaciones en el porcentaje de alumnado en el Nivel A (izquierda) y en el Nivel D y por debajo del Nivel D (derecha) de rendimiento entre los ciclos de 2009 y 2022 de ICCS



En lo referente a la evolución del porcentaje de alumnado en el Nivel A, solo dos países han sufrido una bajada significativa: Eslovenia (5 puntos porcentuales) y República Eslovaca (9 pp). Han experimentado un aumento significativo Suecia (13 pp), Taiwán (12 pp), Noruega (9 pp), Estonia (7 pp), Polonia (7 pp), Lituania (6 pp), Letonia (4 pp) y Chipre (2 pp). Los cinco países restantes, incluyendo España, no han sufrido variaciones significativas.

En cuanto a las variaciones en el porcentaje de alumnado en el Nivel D y por debajo del Nivel D (Figura 2.8), se observa una mayor estabilidad, ya que, en la mayoría de los países, incluyendo España, no hay variaciones significativas. Han experimentado un aumento significativo del porcentaje de alumnado en estos niveles bajos de rendimiento Colombia (8 puntos porcentuales), República Eslovaca (7 pp), Lituania (4 pp), Eslovenia (2 pp) y Noruega (2 pp), mientras que los países que han logrado reducirlo de manera significativa son Polonia (4 pp) y Taiwán (2 pp).

2.4. Referencias

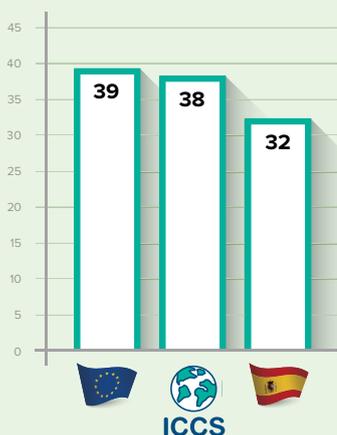
Wu, M. (2005). The role of plausible values in large-scale surveys. *Studies in Educational Evaluation*, 31, 114-128.
Obtenido de <https://www.acer.org/files/plausiblevaluesinsee.pdf>



¿Qué asociaciones existen entre la **competencia cívica** obtenida por el alumnado español y las **características principales** de dichos estudiantes?

IMPACTO DIRECTO DEL ESTATUS SOCIAL, ECONÓMICO Y CULTURAL (ISEC) SOBRE EL RENDIMIENTO EN COMPETENCIA CÍVICA

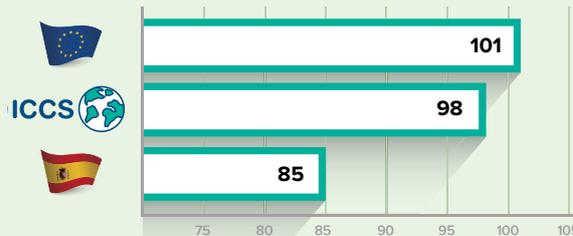
PUNTOS ADICIONALES POR PUNTO DE ISEC



La influencia del ISEC en el rendimiento de los estudiantes varía notablemente de unos países a otros.

España (tercero menor de entre los países de la UE) es uno de los países con **mayor** nivel de **equidad** en su sistema educativo.

DIFERENCIA DE RENDIMIENTO ENTRE EL ALUMNADO DEL CUARTO Y PRIMER CUARTO DE ISEC



A **mayor nivel socioeconómico, mejores puntuaciones** medias en competencia cívica y ciudadana en todos los países.

RENDIMIENTO EN COMPETENCIA CÍVICA Y GÉNERO

DIFERENCIA CHICAS-CHICOS

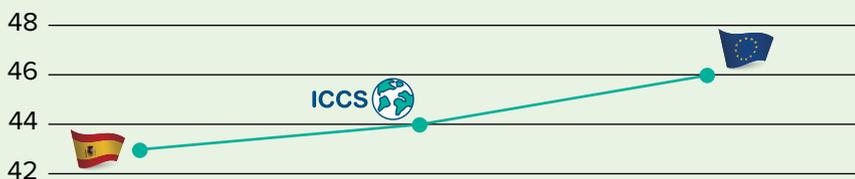


Las **puntuaciones** medias en competencia cívica y ciudadana de las **chicas** son significativamente **más altas que** las de los **chicos**.

* Segunda menor diferencia de entre los países participantes

RENDIMIENTO EN COMPETENCIA CÍVICA Y ANTECEDENTES DE INMIGRACIÓN

DIFERENCIA NO INMIGRANTE-INMIGRANTE



En 16 de los 20 países, los **estudiantes no inmigrantes** tienen una **puntuación** media en competencia cívica y ciudadana significativamente **más alta que** la de los **inmigrantes**.

Capítulo 3.

Influencia del contexto demográfico, social, económico y cultural en la competencia cívica

3.1. Introducción

En este capítulo se analizan las variaciones en la competencia cívica (estudiado en el capítulo 2) asociadas con las características del alumnado y algunas variables de antecedentes. Se hará especial hincapié en las asociaciones entre la competencia cívica de los estudiantes y el estatus social, económico y cultural, el género, si los estudiantes tenían o no antecedentes inmigrantes, la titularidad del centro o si el mismo está ubicado en una zona urbana o no. Se realizarán análisis descriptivos junto con investigaciones basadas en modelos de regresión de las relaciones entre la competencia cívica de los estudiantes y los factores a nivel estudiantil y escolar.

3.2. Rendimiento en competencia cívica y el estatus social, económico y cultural (ISEC)

El rendimiento obtenido por el alumnado está relacionado con el estatus social, económico y cultural de sus familias (ISEC), como se ha puesto de manifiesto en numerosos estudios internacionales de evaluación y en trabajos de investigación (Lagravinese, Liberati y Resce, 2020). El análisis de la relación entre el rendimiento y el ISEC puede proporcionar información relevante de la medida en la que el sistema educativo favorece la equidad.

En los dos ciclos anteriores del estudio ICCS, el origen socioeconómico fue la variable de antecedentes de los estudiantes con las asociaciones más consistentes y fuertes con la competencia cívica de los estudiantes. Sin embargo, la magnitud de la asociación entre el contexto socioeconómico y el rendimiento en competencia cívica y ciudadana varió mucho entre países (ver Schulz *et al.*, 2010; Schulz *et al.*, 2018).

El ISEC se ha calculado a partir de las respuestas recogidas en los cuestionarios de contexto de los estudiantes acerca del nivel educativo de los progenitores, la ocupación de estos y el número de libros que la familia tiene en casa (Cuadros 3.1., 3.2. y 3.3.).

Cuadro 3.1. Pregunta del cuestionario del estudiante sobre el nivel educativo de sus progenitores o tutores legales

¿Cuál es el nivel de estudios más alto completado por tu progenitor o tutor/a legal 1?

Si no estás seguro/a qué casilla elegir, por favor, pide ayuda al/la administrador/a de la prueba.

(Por favor, marca solo una opción)

- | | |
|--|--------------------------|
| Grado, Máster, Doctorado o Enseñanzas Artísticas Superiores. | <input type="checkbox"/> |
| Ciclo Formativo de Grado Superior. | <input type="checkbox"/> |
| Ciclo Formativo de Grado Medio, Bachillerato o Formación Profesional Básica. | <input type="checkbox"/> |
| Educación Secundaria Obligatoria (ESO). | <input type="checkbox"/> |
| No completó la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). | <input type="checkbox"/> |

Cuadro 3.2. Preguntas del cuestionario del estudiante sobre el trabajo actual de sus progenitores o tutores legales

¿Cuál es el trabajo principal de tu progenitor o tutor/a legal 2?

(p. ej., profesor de secundaria, pinche de cocina, gerente de ventas)

Si no trabaja ahora, por favor, háblanos de su último trabajo principal. Si nunca ha tenido un trabajo, por favor, escribe sobre lo que está haciendo actualmente.

Por favor, escribe el nombre del trabajo.

¿Qué hace tu progenitor o tutor/a legal 2 en su trabajo principal?

(p. ej., enseña a estudiantes de secundaria, ayuda a preparar comidas en un restaurante, gestiona un equipo de ventas)

Por favor, escribe una frase para describir el tipo de tareas que realiza o realizaba en ese trabajo.

Cuadro 3.3. Preguntas del cuestionario del estudiante sobre el número de libros en casa

¿Cuántos libros hay en tu casa aproximadamente?

En general hay unos 40 libros por metro de estantería. No cuentes revistas, periódicos, cómics, libros electrónicos o tus libros de texto.

(Por favor, marca solo una opción)

- | | |
|--|--------------------------|
| Ninguno o muy pocos (0–10 libros) | <input type="checkbox"/> |
| Suficientes para llenar una estantería (11–25 libros) | <input type="checkbox"/> |
| Suficientes para llenar una librería (26–100 libros) | <input type="checkbox"/> |
| Suficientes para llenar dos librerías (101–200 libros) | <input type="checkbox"/> |
| Suficientes para llenar tres o más librerías (más de 200 libros) | <input type="checkbox"/> |

Con las respuestas a las preguntas planteadas, se construye el índice del estatus social económico y cultural del hogar, que denominaremos ISEC. Este índice está centrado en 0 y tiene desviación típica 1 para cada uno de los países participantes.

En los siguientes apartados analizaremos el efecto que tiene el ISEC sobre el rendimiento a partir de varios parámetros estadísticos. Se estudiará el impacto que cada punto de ISEC tiene sobre el rendimiento, así como la variabilidad de la competencia cívica y ciudadana que es capaz de explicar el estatus social, económico y cultural del estudiante. Adicionalmente, se presentará el rendimiento en la competencia cívica y ciudadana en el alumnado perteneciente a cada uno de los cuatro cuartos de ISEC.

3.2.1. Impacto directo del estatus social, económico y cultural (ISEC) sobre el rendimiento en competencia cívica

La influencia del estatus socioeconómico y cultural en el rendimiento en competencia cívica se puede analizar mediante la variación que tendría la puntuación media si el ISEC se incrementara en un punto. Esta influencia se puede estimar por medio del valor de la pendiente de la recta de regresión de las puntuaciones medias sobre el valor del ISEC.

En la Figura 3.1. se muestra la estimación del aumento en la puntuación media de cada país participante por cada unidad de incremento en el índice de estatus social, económico y cultural. De esta manera, se puede visualizar en qué medida los factores sociales, económicos y culturales afectan, en cada país, al rendimiento en la competencia cívica y ciudadana de los estudiantes.

Como se puede ver en la Figura 3.1., la influencia del ISEC en el rendimiento de los estudiantes varía notablemente de unos países a otros, desde el aumento en más de 50 puntos por cada unidad de incremento del ISEC en República Eslovaca (52 puntos), hasta donde menor es la influencia, con aumentos por debajo de 30 puntos, en Colombia (27 puntos) y Croacia (28 puntos). Los valores Promedios para los países participantes de ICCS y la UE son 38 y 39 puntos adicionales por punto de ISEC, respectivamente.

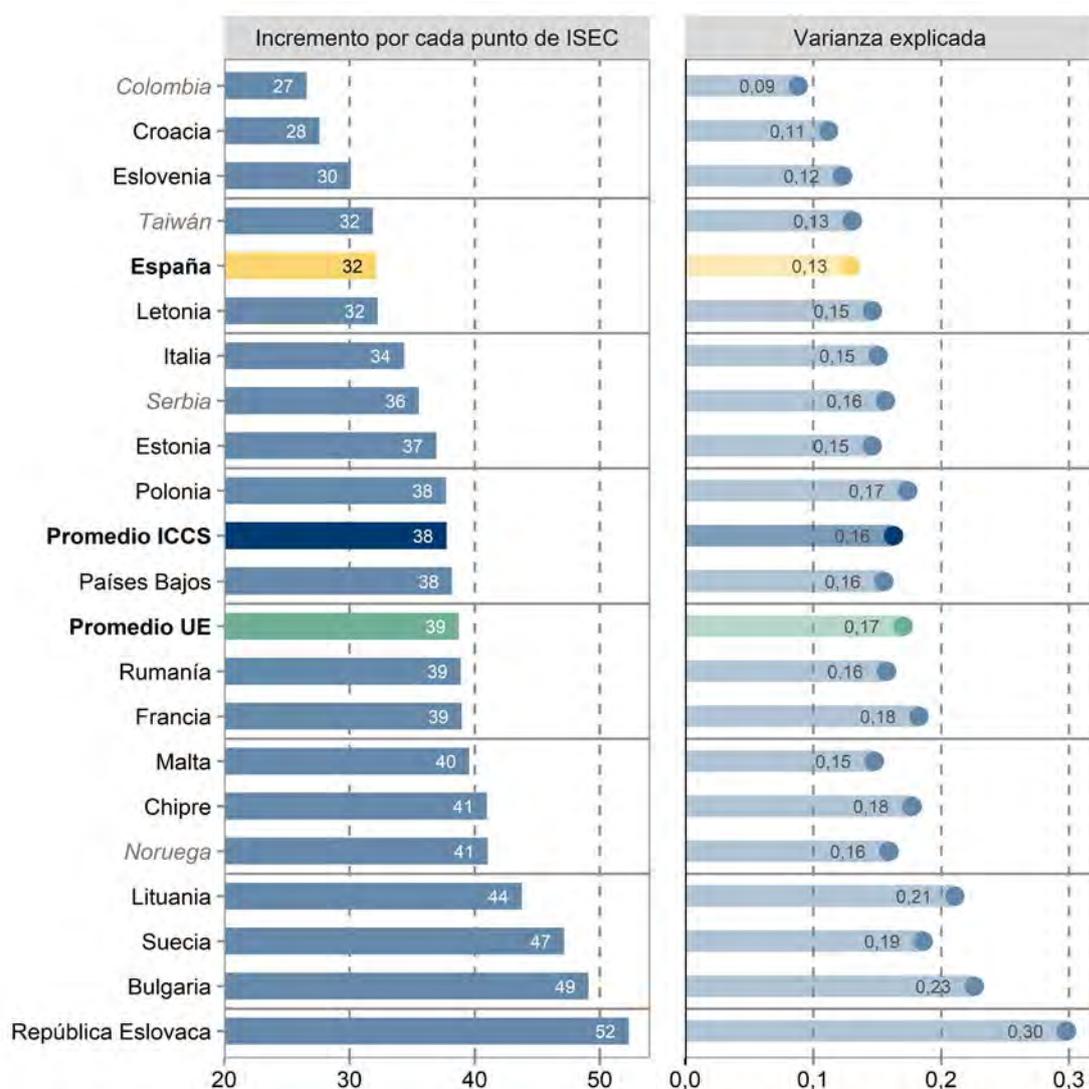
En España (32 puntos) el impacto del ISEC en los resultados en la competencia cívica y ciudadana es uno de los más bajos (tercero menor de entre los de la UE), y en consecuencia se puede afirmar que es uno de los países con mayor nivel de equidad en su sistema educativo.

Como se ha señalado, el ISEC no influye por igual en todos los países participantes en este estudio. Un dato interesante, que aporta información relevante sobre la equidad de los sistemas educativos de los países, es la proporción de variabilidad en los resultados que es atribuible a las diferencias sociales, económicas y culturales, información que proporciona el coeficiente de determinación de la regresión lineal del rendimiento en cada país sobre el estatus social económico y cultural (R^2). Cuanto más alto es el coeficiente de determinación, es decir, cuanto mayor sea el porcentaje de variabilidad explicado por el ISEC en los resultados, menor es el nivel de equidad del sistema educativo. Es importante puntualizar que la variabilidad explicada se mide en forma de varianza explicada, parámetro estadístico estimado por el coeficiente de determinación anteriormente presentado.

La Figura 3.1. muestra para los países participantes en ICCS el porcentaje de variabilidad del rendimiento en competencia cívica y ciudadana explicada por el ISEC. Los países con la proporción más alta, superior al 20 % ($R^2 > 0,2$), de variabilidad explicada por el ISEC son Lituania (0,21; 21 %), Bulgaria (0,23; 23 %) y República Eslovaca (0,30; 30 %), mientras que solo Colombia (0,09; 9 %) presenta porcentaje inferior al 10 % de variabilidad explicada por el ISEC.

En España, el 13 % de la variabilidad en los resultados de los estudiantes en competencia cívica y ciudadana se puede atribuir al estatus social, económico y cultural, 3 y 4 puntos porcentuales menos que los que se estiman en los Promedios ICCS y UE, respectivamente. Este porcentaje es de los más bajos de entre los países participantes, lo que puede considerarse un dato positivo en lo que respecta al nivel de equidad de nuestro sistema educativo.

Figura 3.1. Incremento en el rendimiento de la competencia cívica y ciudadana por unidad de ISEC y variabilidad explicada



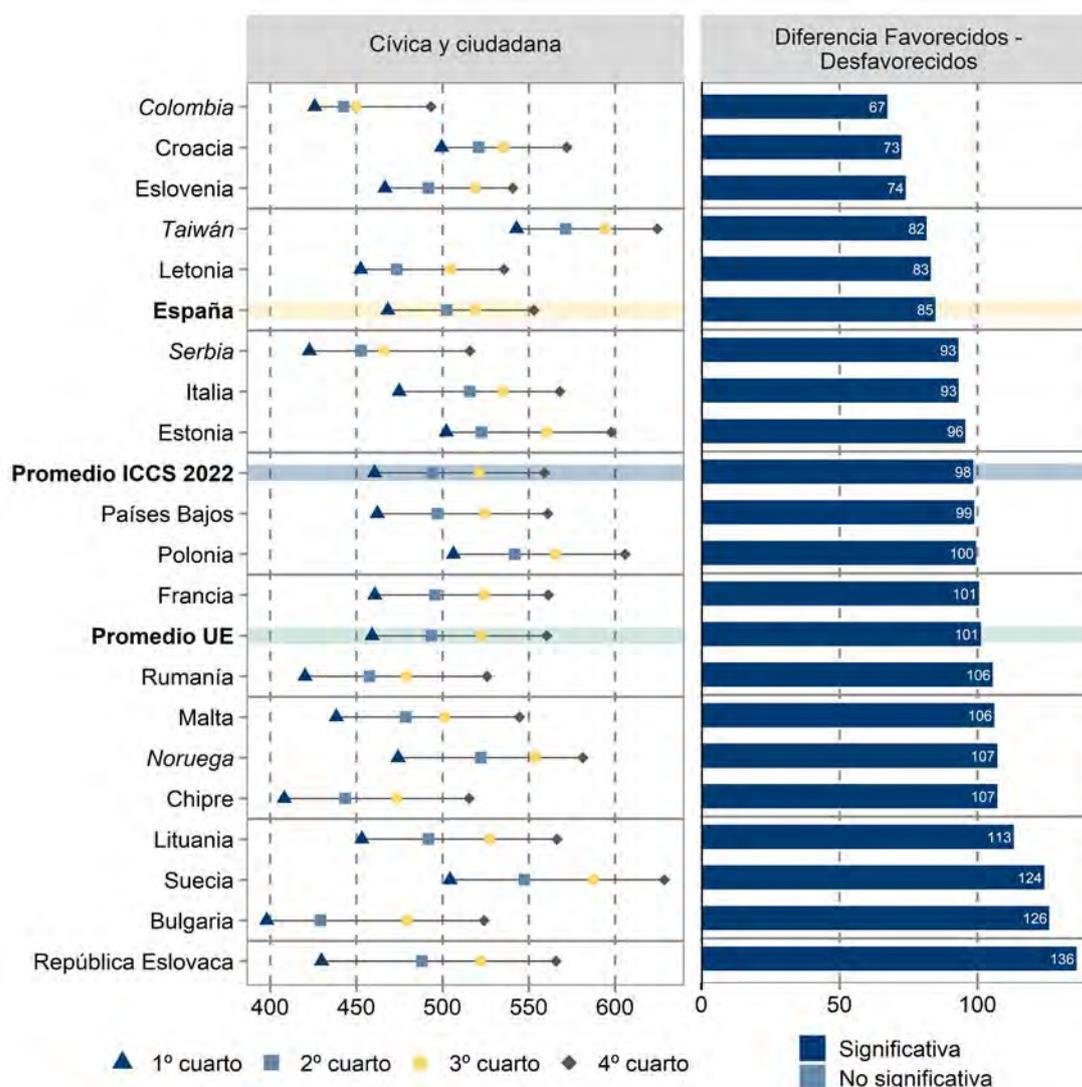
3.2.2. Rendimiento en competencia cívica por cuartos de ISEC

Las puntuaciones medias en competencia cívica y ciudadana en cada uno de los cuartos del ISEC, junto con la diferencia observada de las medias entre el primer cuarto (Desfavorecidos socioeconómicamente) y el último cuarto (Favorecidos socioeconómicamente), se pueden ver en la Figura 3.2, para los países seleccionados.

A mayor nivel socioeconómico, mejores puntuaciones medias en competencia cívica y ciudadana en todos los países, dependiendo de cada país la magnitud de las diferencias observadas. La mitad de los países (10) presentan 100 o más puntos de diferencia entre el rendimiento medio de los estudiantes del 4.º cuarto del ISEC y los del 1.er cuarto. Las mayores diferencias se observan en República Eslovaca (136 puntos) y Bulgaria (126 puntos), mientras que la otra mitad de países presenta menos de 100 puntos de diferencia: Colombia (67 puntos), Croacia (73 puntos) y Eslovenia (74 puntos). En España la diferencia es de 85 puntos, 13 puntos menos que el Promedio ICCS (98 puntos) y 16 menos que el Promedio UE (101 puntos).

Estos resultados ponen de manifiesto que, aunque con claras diferencias de unos países a otros, los sistemas educativos no son capaces de compensar las diferencias sociales, económicas y culturales entre los estudiantes en el rendimiento en competencia cívica y ciudadana.

Figura 3.2. Rendimiento en competencia cívica y ciudadana por cuartos de ISEC y diferencia entre el 4.º cuarto y el 1.er cuarto



3.3. Rendimiento en competencia cívica y género

Numerosos estudios de evaluación educativa, tanto a nivel nacional como internacional, hacen hincapié en la brecha de género que existe en cuanto al rendimiento en las distintas áreas evaluadas.

Analizar estas diferencias de género en el rendimiento de los estudiantes es importante, puesto que permite evaluar el efecto de las políticas que, en materia de igualdad, deben promover el máximo nivel de desarrollo educativo del alumnado, independientemente del género, entre otros aspectos. En el estudio ICCS se pregunta por el género del alumnado en el cuestionario de contexto del estudiante (Cuadro 3.4.) .

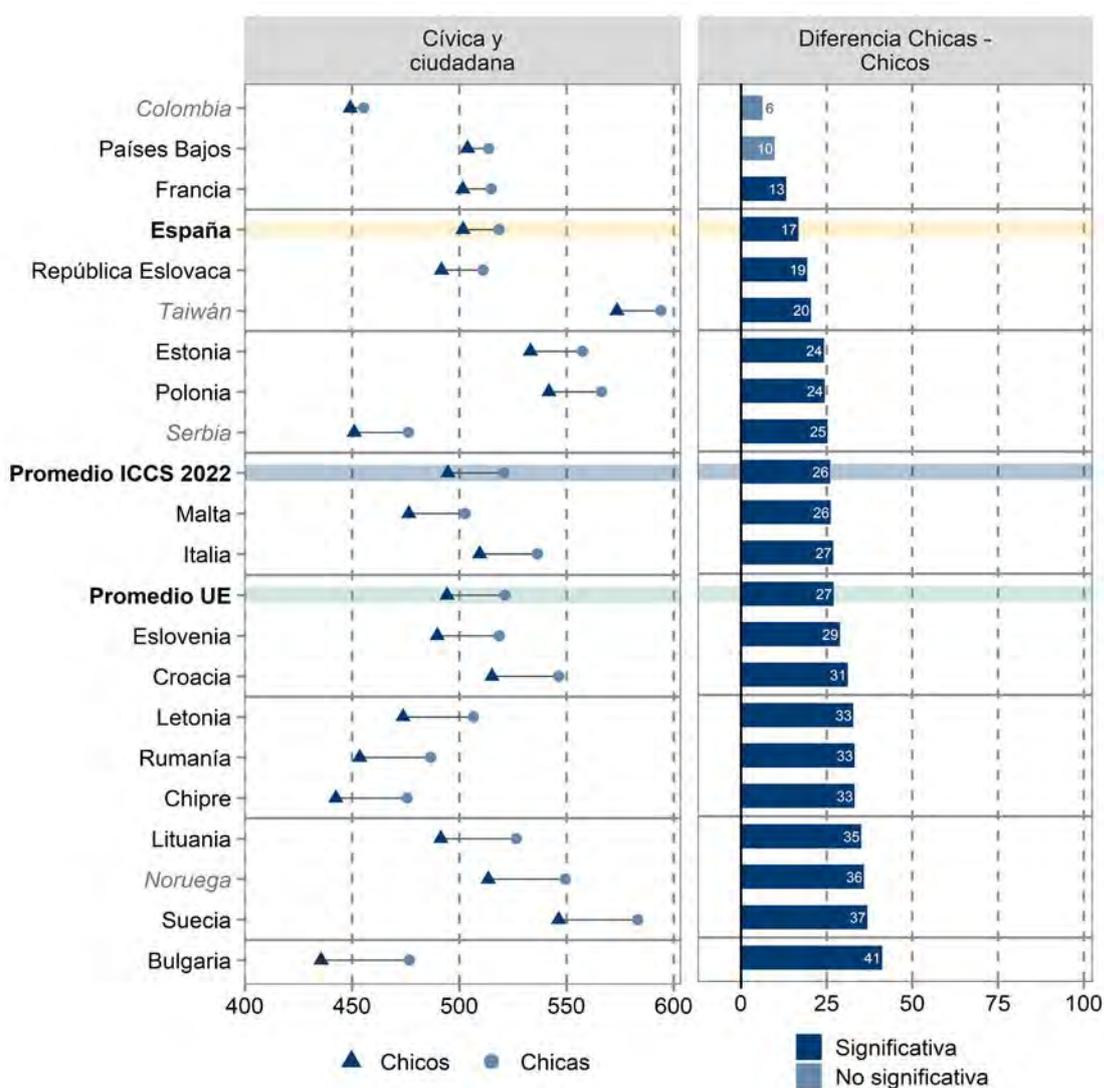
Cuadro 3.4. Pregunta del cuestionario del estudiante sobre su género

¿Eres una chica o un chico?

Chica Chico Otro

Solo uno de los 28 países participantes en el estudio CIVED de la IEA presentó diferencia estadísticamente significativa en la competencia cívica (Torney-Purta, Lehmann, Oswald y Schulz, 2001). Por el contrario, en ICCS 2009 y 2016, los rendimientos promedio de competencia cívica de las estudiantes en ICCS fueron más altos que los de los estudiantes varones, tanto en general como en casi todos los países participantes (Schulz et al, 2010, Schulz et al, 2018). En la Figura 3.3. se muestran, para cada país, las puntuaciones medias en competencia cívica de chicos y chicas en ICCS 2022, junto con su diferencia, indicando en color oscuro si esta es estadísticamente significativa al 95 %.

Figura 3.3. Rendimiento en competencia cívica y ciudadana en función del género y diferencia chicas-chicos



En 2022, el promedio de competencia cívica de las estudiantes fue estadísticamente significativamente mayor que el de los estudiantes varones en 18 de 20 países, así como en los Promedios ICCS y UE (Figura 3.3). Los dos países donde la diferencia de género no fue estadísticamente significativa fueron Colombia y Países Bajos (único de la UE donde se da esta situación). La magnitud de las diferencias significativas en el rendimiento de las estudiantes en relación con los estudiantes varones osciló entre una diferencia (no estadísticamente significativa) de 6 puntos en Colombia hasta 41 puntos en la escala en Bulgaria.

Las puntuaciones medias en competencia cívica y ciudadana de las chicas son significativamente más altas que las de los chicos tanto en el Promedio ICCS (26 puntos) como en el Promedio UE (27 puntos), 9 y 10 puntos más que en España (17 puntos), país cuya diferencia estadísticamente significativa es la segunda menor de entre los países participantes.

3.4. Rendimiento en competencia cívica y antecedentes de inmigración

Las brechas en el rendimiento entre el alumnado inmigrante y el nativo se explican, en gran medida, por las diferencias en el entorno socioeconómico, el capital cultural y las habilidades lingüísticas de los padres migrantes. La política educativa debe centrarse en la enseñanza de idiomas, la participación de los padres, la capacitación en diversidad y la interacción social beneficiosa entre las poblaciones inmigrantes y nativas (Entorf, 2015).

El cuestionario para estudiantes ICCS 2022 incluyó una pregunta que nos permite medir e informar sobre los antecedentes de inmigración e identificar asociaciones entre esta variable y la competencia cívica (Cuadro 3.5).

Cuadro 3.5. Pregunta del cuestionario del estudiante sobre sus antecedentes de inmigración

¿En qué país nacisteis tú y tus progenitores o tutores legales?

(Por favor, marca solo una opción en cada columna)

	Tú	Progenitor 1 o tutor/a legal 1	Progenitor 2 o tutor/a legal 2
El país en el que resido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Marruecos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Latinoamérica: Ecuador, Perú, Argentina...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rumanía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otro país	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Como se observa, en el Cuadro 3.5. se pedía a los estudiantes que indicaran en qué país nacieron ellos y sus progenitores o tutores legales. La codificación internacional de las respuestas a esta pregunta clasificó a cada estudiante y a los progenitores o tutores legales como “nacidos en el país del examen” o “no nacidos en el país del examen”. Estos datos se redujeron aún más para formar una única variable relacionada con el estudiante. Esta variable se codificó como “familia inmigrante” cuando el estudiante reportó que todos los progenitores o tutores legales habían nacido en el extranjero (independientemente de dónde nació el estudiante) y “familia no inmigrante” cuando al menos uno de los progenitores o tutores legales nació en el país donde se realizó el

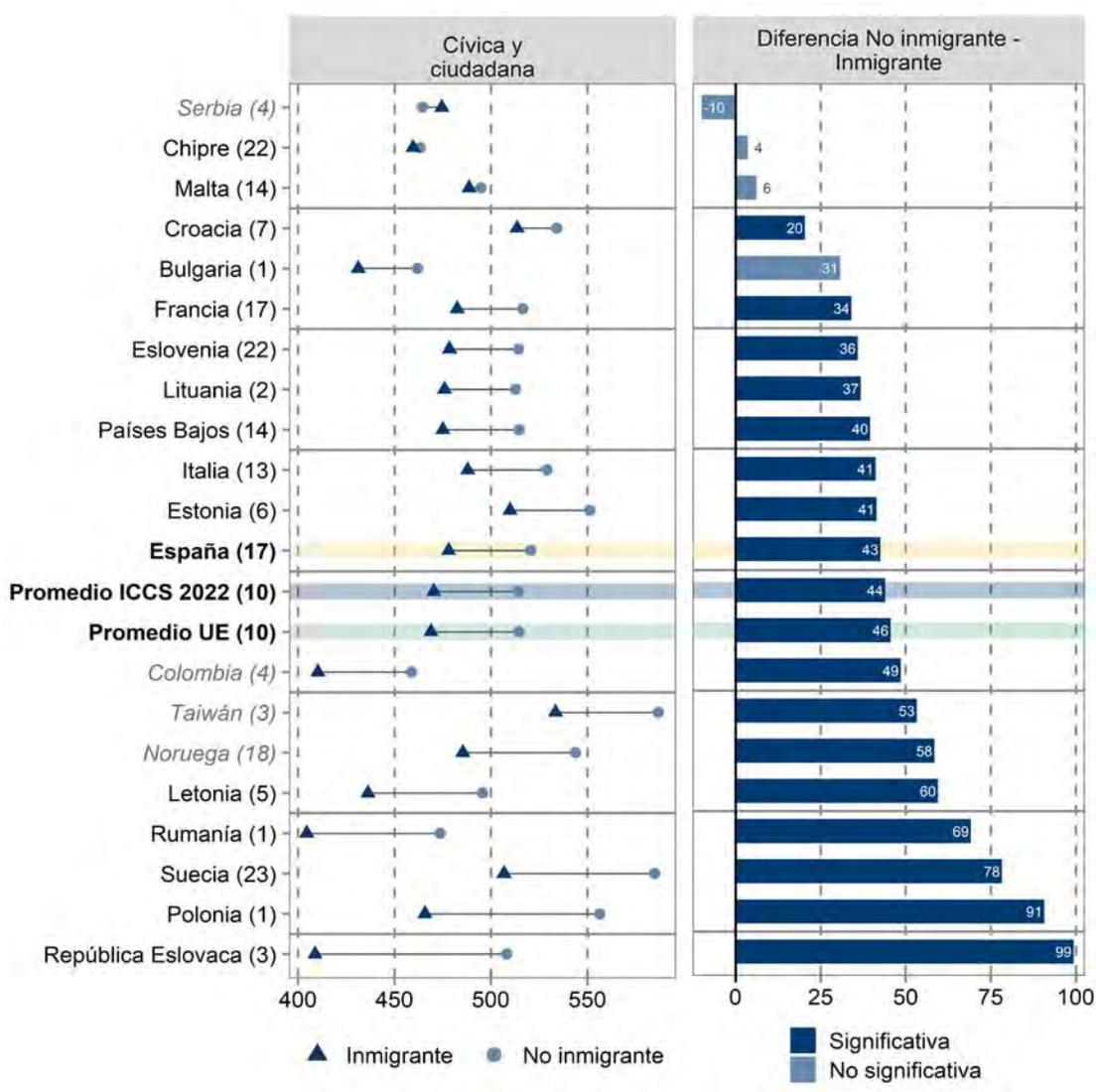
estudio. En promedio, en todos los países de ICCS, faltaban datos relevantes relacionados con esta pregunta para el cinco por ciento de los estudiantes. Entre aquellos estudiantes con datos válidos, el 90 % informó que provenía de una familia no inmigrante; el 10 % informó que provenía de una familia de inmigrantes, mismo valor para el Promedio UE y 7 puntos porcentuales menos que en el caso de España (17 %) (Ver Figura 3.4.).

En la Figura 3.4. se muestra, para todos los países, el porcentaje de alumnado inmigrante (entre paréntesis) en 2.º curso de ESO, sus resultados y la diferencia de puntuaciones medias estimadas entre estudiantes no inmigrantes e inmigrantes, con indicación de su significatividad al 95 %.

Debe observarse (Figura 3.4.) que la baja proporción de alumnado no inmigrante en algunos países (Polonia, 1%; Rumanía, 1%; Bulgaria, 1%; República Eslovaca, 3%; ...) hace que los errores de estimación de las puntuaciones medias de estos estudiantes sean muy altos, impidiendo, en esos casos, valorar con precisión la diferencia estimada entre las puntuaciones de ambos grupos.

Los datos muestran que, en general, en 2022, los estudiantes de familias no inmigrantes obtuvieron puntuaciones más altas en la escala de competencia cívica que los de familias inmigrantes (Figura 3.4.).

Figura 3.4. Rendimiento en competencia cívica y ciudadana según la condición de inmigración y diferencia



En Serbia (10 puntos) la diferencia en el rendimiento en competencia cívica favorece al alumnado no inmigrante, si bien se trata de una diferencia no significativa. Tampoco se aprecian diferencias significativas en Chipre (22 puntos), Malta (14 puntos) y Bulgaria (31 puntos), en algún caso debido a los errores en las estimaciones (ver Tabla 3.4).

En 16 de los 20 países, entre ellos España, los estudiantes no inmigrantes tienen una puntuación media en competencia cívica y ciudadana significativamente más alta que la de los inmigrantes, destacando República Eslovaca (99 puntos) y Polonia (91 puntos) (Figura 3.4). En España, la diferencia alcanza los 43 puntos, significativamente más alta a favor del alumnado no inmigrante, aproximadamente del mismo orden que en los Promedios ICCS (44 puntos) y UE (46 puntos). Por otro lado, los países que menores diferencias significativas presentan son Croacia (20 puntos), Francia (34 puntos), Eslovenia (36 puntos) y Lituania (37 puntos).

3.5. Rendimiento en competencia cívica y titularidad del centro educativo

Otros factores que suelen también tenerse en cuenta para analizar las diferencias observadas en el rendimiento son la titularidad y el tamaño de la población donde se ubica el centro educativo. En este epígrafe trataremos la variable titularidad. En el cuestionario para centros educativos (normalmente cumplimentado por el director o directora) ICCS 2022 incluyó una pregunta que nos permite identificar posibles relaciones entre la titularidad del centro educativo y la competencia cívica (Cuadro 3.6.).

En la Figura 3.5. se muestra, para todos los países, el porcentaje de alumnado matriculado en centros educativos de titularidad pública (entre paréntesis) en 2.º curso de ESO, sus resultados y la diferencia de puntuaciones medias estimadas entre estudiantes de centros privados y centros públicos, con indicación de su significatividad al 95 %.

Según información de los equipos directivos, el 87 % del alumnado se encuentra matriculado en centros públicos tanto en el Promedio ICCS como en el Promedio UE, 18 puntos porcentuales más que en el caso de España (69 %), tercer país con mayor número de alumnos y alumnas que estudian en centros no públicos.

Cuadro 3.6. Pregunta del cuestionario del centro educativo acerca de la titularidad del mismo

¿Es este un centro público, concertado o privado?

(Por favor, marque solo una casilla)

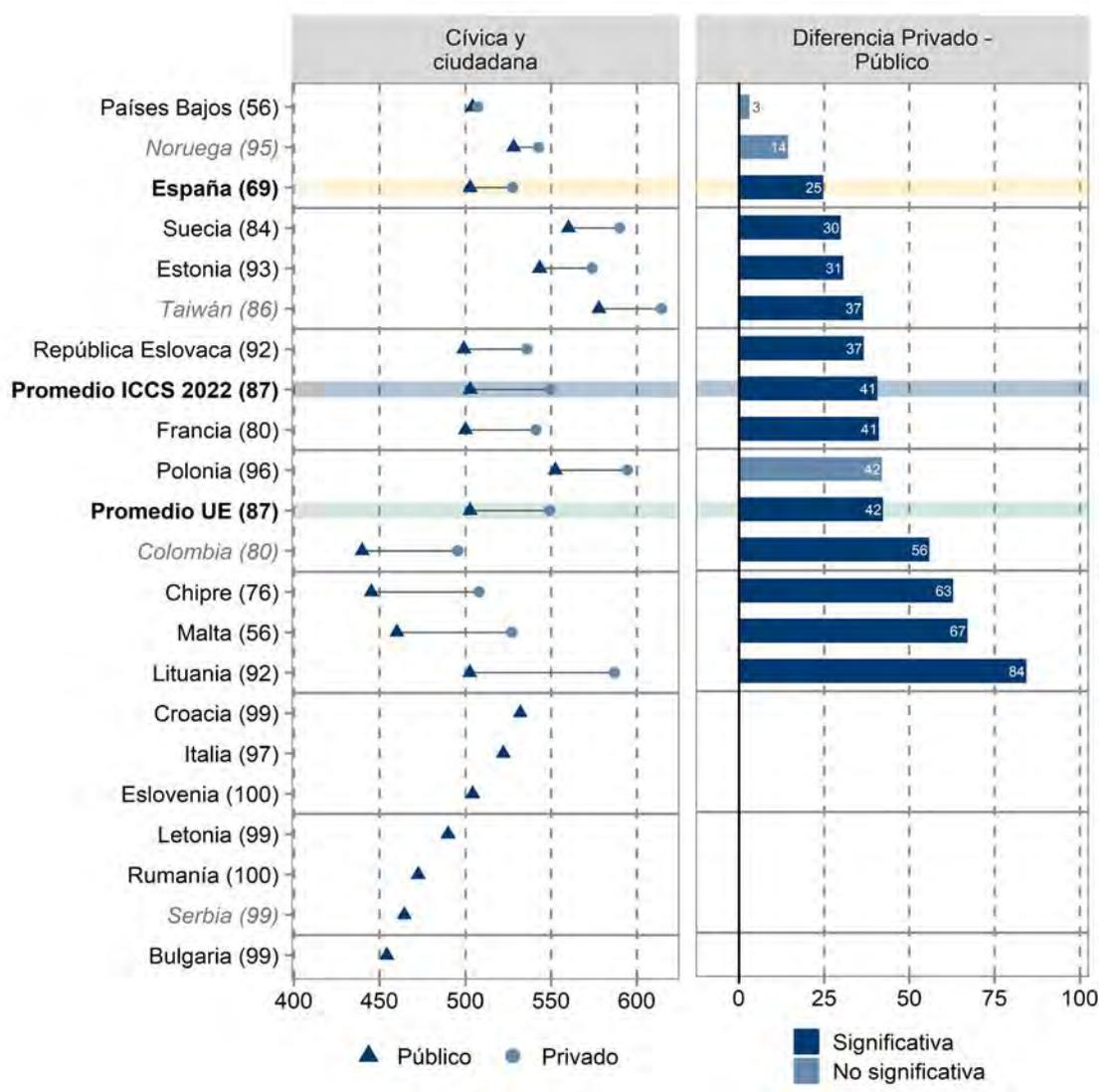
Un centro educativo público

(Este es un centro educativo gestionado directa o indirectamente por una autoridad educativa pública, agencia estatal o junta rectora designada por el Gobierno o elegida por una concesión pública).

Un centro educativo concertado o privado

(Este es un centro educativo gestionado directa o indirectamente por una organización no gubernamental; por ejemplo, la Iglesia, una cooperativa, una empresa o una institución privada).

Figura 3.5. Rendimiento en la competencia cívica y ciudadana según la titularidad del centro educativo y diferencia



Debe observarse (Figura 3.5.) que la alta proporción de alumnado escolarizado en centros de titularidad pública en algunos países (Italia, 97 %; Croacia, Letonia, Serbia y Bulgaria, 99 %; Eslovenia y Rumanía, 100 %) hace que los errores de estimación de las puntuaciones medias para los estudiantes matriculados en centros no públicos sean muy altos, impidiendo, en esos casos, presentar dicho rendimiento.

En Países Bajos (3 puntos), Noruega (14 puntos) y Polonia (42 puntos) la diferencia en el rendimiento en competencia cívica entre ambas categorías es no significativa, en algún caso debido a los errores en las estimaciones (ver Tabla 3.5).

En 10 de los 13 países de los que se ha podido estimar el rendimiento para alumnado matriculado en centros educativos de titularidad no pública, entre ellos España, los estudiantes de escuelas privadas presentan una puntuación media estimada en competencia cívica y ciudadana significativamente más alta que la de los estudiantes de escuelas públicas, destacando Lituania (84 puntos) (Figura 3.5.). En España, la diferencia alcanza los 25 puntos, significativamente más alta a favor del alumnado de escuelas privadas, y considerablemente menor que el Promedio ICCS (41 puntos) y el Promedio UE (42 puntos). Se trata de la menor diferencia de entre los países que presentan diferencias estadísticamente significativas.

3.6. Rendimiento en competencia cívica y localización del centro educativo

Aunque diferentes estudios muestran que los estudiantes de centros ubicados en entornos rurales muestran resultados inferiores a los de estudiantes en centros urbanos (Alordiah *et al.*, 2015, Abamba, 2021), esto depende de las políticas educativas de los países, como se puede ver en los resultados de esta sección.

En el cuestionario que debe completar el director o directora acerca de las características del centro educativo, se recoge información del tamaño de la población en la que se localiza el centro (Cuadro 3.7).

Cuadro 3.7. Pregunta del cuestionario del centro educativo acerca de la localización del mismo

¿Qué describe mejor el área en la que se encuentra situado el centro educativo?

(Por favor, marque solo una casilla)

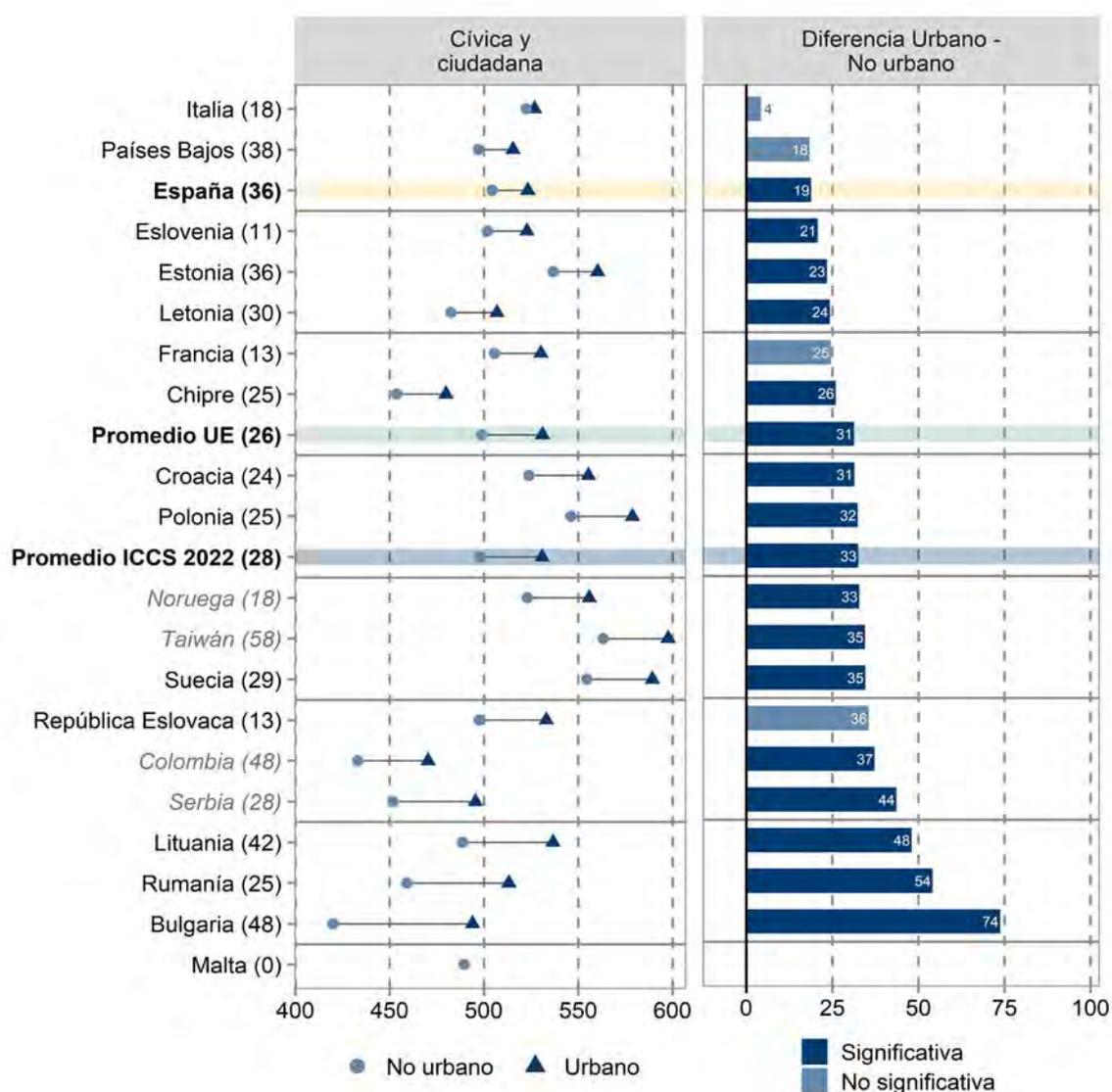
- | | |
|--|--------------------------|
| Una aldea o área rural (menos de 3000 personas) | <input type="checkbox"/> |
| Un pueblo pequeño (de 3000 a unas 15 000 personas) | <input type="checkbox"/> |
| Un pueblo o ciudad pequeña (de 15 000 a unas 100 000 personas) | <input type="checkbox"/> |
| Una ciudad (de 100 000 a unas 1 000 000 personas) | <input type="checkbox"/> |
| Una gran ciudad (más de 1 000 000 de personas) | <input type="checkbox"/> |

Para el análisis, se han agrupado las categorías iniciales de la pregunta en dos categorías:

- No urbano: Poblaciones hasta 100 000 personas (desde una aldea hasta una ciudad pequeña)
- Urbano: Poblaciones de más de 100 000 personas (ciudad o gran ciudad)

En la Figura 3.6. se muestra la proporción de estudiantes que asiste a centros en poblaciones de más de 100 000 habitantes (urbanas) junto con las puntuaciones medias estimadas y la diferencia en competencia cívica entre ambas categorías de población: urbana y no urbana. En la gráfica, se han ordenado los países de menor a mayor diferencia entre las categorías.

Figura 3.6. Rendimiento según la ubicación del centro educativo y diferencia



En España, aproximadamente 1 de cada 3 estudiantes de 2º de ESO asiste a centros localizados en poblaciones de más de 100 000 habitantes (urbanas) (36 %). Este porcentaje es significativamente más alto al del Promedio ICCS (26 %) y al del Promedio UE (28 %) (Figura 3.6.).

En cuanto a las diferencias de rendimiento en competencia cívica relacionadas con el tamaño de la localidad del centro se observa un patrón general en todos los casos: el rendimiento estimado para el alumnado que asiste a centros urbanos es siempre mayor que el del alumnado que asiste a centros no urbanos, aunque en el caso de Italia, Países Bajos, Francia y República Eslovaca (4, 18, 25 y 36 puntos de diferencia, respectivamente) esta diferencia no es estadísticamente significativa. En el Promedio ICCS, los estudiantes de las poblaciones urbanas obtienen 33 puntos más que los de poblaciones no urbanas, ligeramente superior al Promedio UE (31 puntos) (Figura 3.6.).

En España (19 puntos), los estudiantes de localidades de más de 100 000 habitantes (urbanas) tienen un rendimiento medio en competencia cívica significativamente más alto que los de poblaciones de tamaño inferior o igual a 100 000 habitantes (no urbanas). Esta es, nuevamente, la menor diferencia de entre los países que presentan diferencias estadísticamente significativas, muy lejos de Lituania (48 puntos), Rumanía (54 puntos) o Bulgaria (74 puntos) que se acercan o pasan de los 50 puntos de diferencia entre ambas categorías.

3.7. Referencias

Abamba, E. I. (2021). The effects of School location on students' academic achievement in senior secondary physics based on the 5E learning cycle in Delta State, Nigeria. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*. Obtenido de: <https://journals.helsinki.fi/lumat/article/view/1371>

Alordiah, C. O., Akpadaka, G. y Oviogbodu, C. O. (2015). The influence of gender, school location and socio-economic status on students' academic achievement in Mathematics. *Journal of Education and Practice*, 6(17), 130-136
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079759.pdf>

Entorf, Horst. (2015). Migrants and educational achievement gaps. *IZA World of Labor*. Obtenido de: <https://wol.iza.org/articles/migrants-and-educational-achievement-gaps/long>

Lagravinese, R., Liberati, P. y Resce, G., (2020), The impact of economic, social and cultural conditions on educational attainments. *Journal of Policy Modeling*, 42, issue 1, p. 112-132.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0161893819300286?via%3Dihub>

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 38 countries*. Obtenido de: <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/iccs-2009-international-report>

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. y Friedman, T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Obtenido de: <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/becoming-citizens-changing-world>

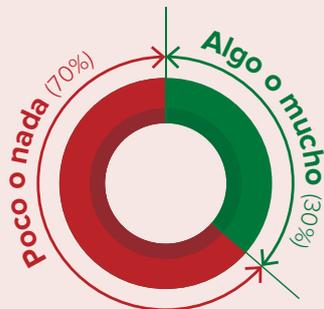
Torney-Purta, J., Lehman, R., Oswald, H. y Schulz, W. (2001). Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen. Obtenido de: <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/citizenship-and-education-twenty-eight>



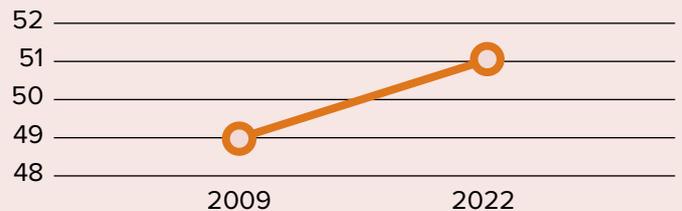
Compromiso cívico: creencias de los estudiantes sobre su implicación, valor que dan a la participación, su compromiso con organizaciones y sus expectativas de apoyo a temas cívicos y de participación en procesos electorales.

OPINIONES DEL ALUMNADO SOBRE SU COMPROMISO CÍVICO

Menos de un tercio de los estudiantes españoles están algo o muy **interesados en temas políticos o sociales**. Esa proporción **desciende** hasta el 11 % entre los estudiantes que opinan que sus **progenitores** o tutores legales están **poco o nada interesados** en esos temas.



Aumenta la confianza de los estudiantes españoles respecto a su **eficacia ciudadana** en comparación con los resultados de ICCS 2009, siendo España el tercer país donde más se ha incrementado.



PARTICIPACIÓN CÍVICA DE LOS ESTUDIANTES

La **TV** sigue siendo la **fuerza de información más importante** para los estudiantes españoles **sobre noticias** nacionales e internacionales de asuntos políticos y sociales, pero su porcentaje **disminuye** respecto a 2009, al igual que el uso de los **periódicos**.



La **mayor participación** de los estudiantes españoles en organizaciones de carácter juvenil y comunitarias es **en equipos deportivos**, mientras que la participación en **grupos de voluntariado crece** significativamente respecto a 2009.



EXPECTATIVAS FUTURAS DE PARTICIPACIÓN

Las expectativas de **participación en actividades ilegales** para manifestar opiniones en cuestiones **sociales o políticas** son **más altas** en el alumnado con menor rendimiento en competencia cívica y ciudadana, en aquellos con un ISEC más bajo y en los **chicos**.



Esas expectativas de **participación en actividades legales** son **más altas** en las **chicas** y no tienen relación con el rendimiento en competencia cívica y ciudadana.

Las **expectativas** futuras de que los estudiantes **participen en procesos electorales** en la edad adulta **es mayor en España** que en los promedios de países participantes en ICCS 2022 y de la UE. Dichas expectativas tienen una relación positiva con el rendimiento en competencia cívica y ciudadana, y es mayor en estudiantes con mayor ISEC **y en las alumnas**.



Capítulo 4.

Resultados sobre aspectos de compromiso cívico y ciudadano

4.1. Introducción

El compromiso cívico es una característica esencial de las sociedades democráticas, y fomentarlo es un objetivo principal de la educación cívica y ciudadana: por ello, ya el Estudio de Educación Cívica de la IEA de 1999 indagó en las oportunidades existentes para la participación cívica y su relación con la enseñanza de la educación y el conocimiento cívico (Torney-Purta *et al.*, 2001).

Dentro de las creencias del alumnado con respecto a su compromiso cívico están su interés en cuestiones políticas y sociales y su autoeficacia en ciudadanía. En ciclos anteriores de ICCS se ha evidenciado que la autoeficacia en ciudadanía está asociada al compromiso cívico futuro esperado (Schulz *et al.*, 2018). Por ello, este cuarto capítulo del informe ICCS 2022 comenzará dando cuenta de la opinión del alumnado sobre su compromiso cívico descrito a través de su interés en cuestiones políticas y su percepción sobre su propia autoeficacia como ciudadano.

Además, ICCS 2022 incluye diferentes índices que miden el compromiso cívico a través de la participación cívica actual y las expectativas de participación futura de los estudiantes, teniendo en cuenta, entre otras cuestiones, las fuentes que utilizan para informarse sobre cuestiones políticas o sociales, su participación en debates sobre estas cuestiones, su compromiso cívico a través de la utilización de medios digitales, su participación en organizaciones y grupos comunitarios, o su participación prevista en formas legales e ilegales de acción cívica o en política.

La parte final del capítulo se dedicará al análisis de la relación existente entre los distintos índices asociados al compromiso cívico y ciudadano y el rendimiento en la competencia.

4.2. Opinión del alumnado sobre su compromiso cívico

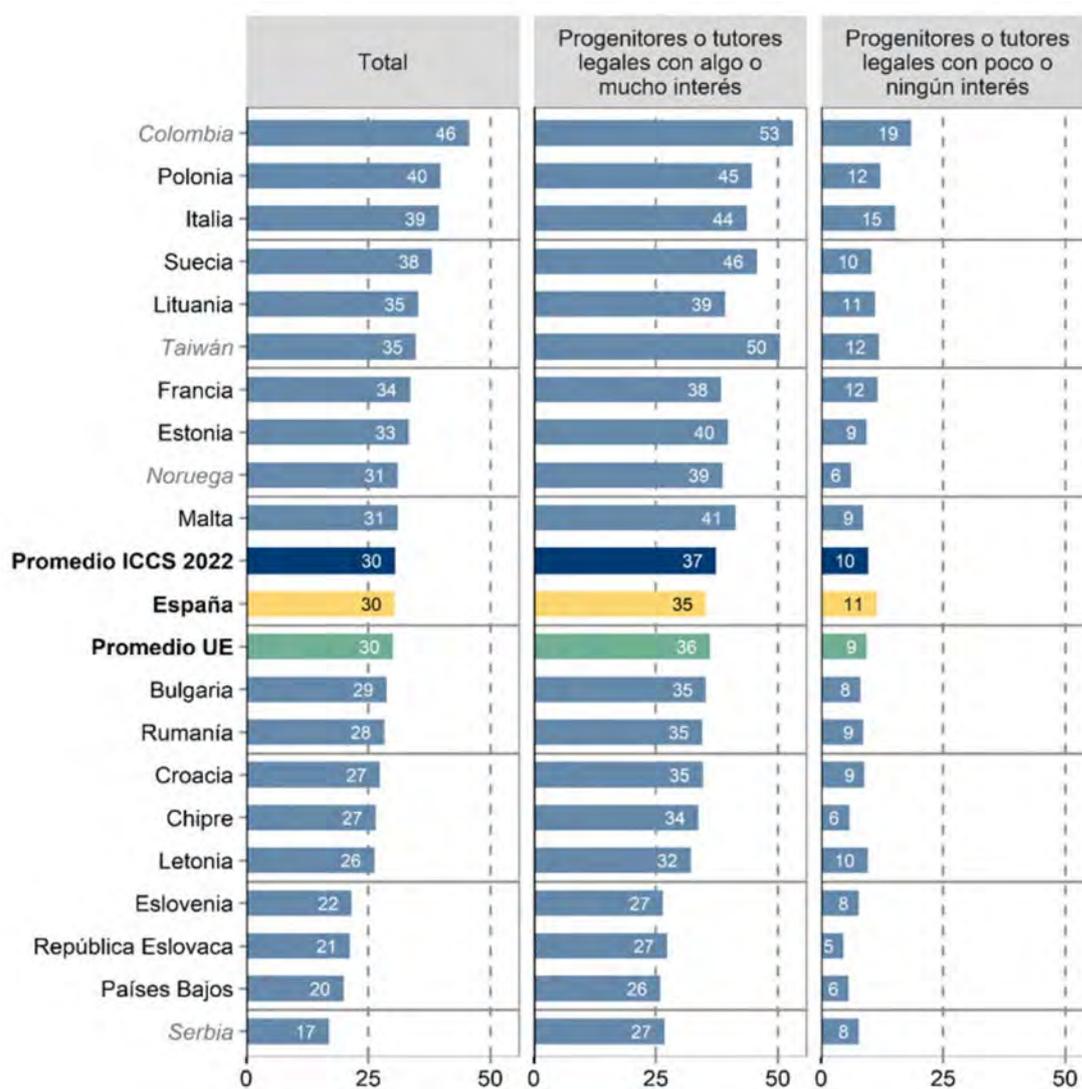
4.2.1. Interés en cuestiones políticas y sociales

El interés por las cuestiones políticas y sociales suele considerarse un requisito previo para la participación de los ciudadanos (Verba, Scholzman y Brady, 1995; Prior y Bougher, 2018), por tanto, aumentar ese interés entre los estudiantes puede considerarse un objetivo importante de la educación cívica y ciudadana (Claes y Hooghe, 2017).

En ICCS 2022 se preguntó por el grado de interés de los alumnos en cuestiones políticas o sociales y también por el de sus progenitores o tutores legales en esas mismas cuestiones.

En la Figura 4.1. se muestra el porcentaje de alumnado que manifiesta estar algo o muy interesado en cuestiones políticas o sociales, este mismo porcentaje dentro del grupo de alumnado que afirma que al menos uno de sus progenitores o tutores legales está algo o muy interesado en esas cuestiones y también del grupo que afirma que sus progenitores o tutores legales están poco o nada interesados.

Figura 4.1. Porcentaje de alumnado algo o muy interesado en cuestiones cívicas



En España el 30 % del alumnado de 2.º de ESO afirma estar algo o muy interesado en cuestiones cívicas, al igual que ocurre en el Promedio ICCS 2022 y en el Promedio UE. En todos los países participantes se aprecia que ese porcentaje es mayor si consideramos únicamente al alumnado con al menos un progenitor o tutor legal con interés cívico y ese porcentaje es mucho menor en el grupo con progenitores o tutores legales con un bajo interés cívico. En España hay una diferencia entre ambos porcentajes de 24 puntos, algo inferior que en el Promedio ICCS 2022 y en el Promedio UE (27 puntos porcentuales en ambos casos).

4.2.2. Autoeficacia en ciudadanía

La autoeficacia en ciudadanía es un concepto que refleja la confianza de uno mismo en el comportamiento de ciudadanía activa, aunque existen variaciones en su definición (Eidhof y de Ruyter, 2022). La revisión de la literatura de investigación sugiere que desarrollar una mayor autoeficacia en ciudadanía se presenta como un objetivo de la educación cívica y ciudadana en la escuela (Schulz *et al.*, 2022).

ICCS 2022 incluyó una pregunta (Cuadro 4.1) con siete puntos que reflejaban diferentes actividades que eran relevantes para los estudiantes. Se utilizaron las preguntas para construir el índice de autoeficacia en ciudadanía del estudiante, y se equiparó a la escala establecida en ICCS 2009, donde el promedio era de 50 puntos y la desviación típica de 10.

Cuadro 4.1. Pregunta del cuestionario del alumnado de ICCS 2022 sobre autoeficacia en ciudadanía

¿Cómo crees que harías las siguientes actividades?

(Por favor, marca solo una opción en cada fila)

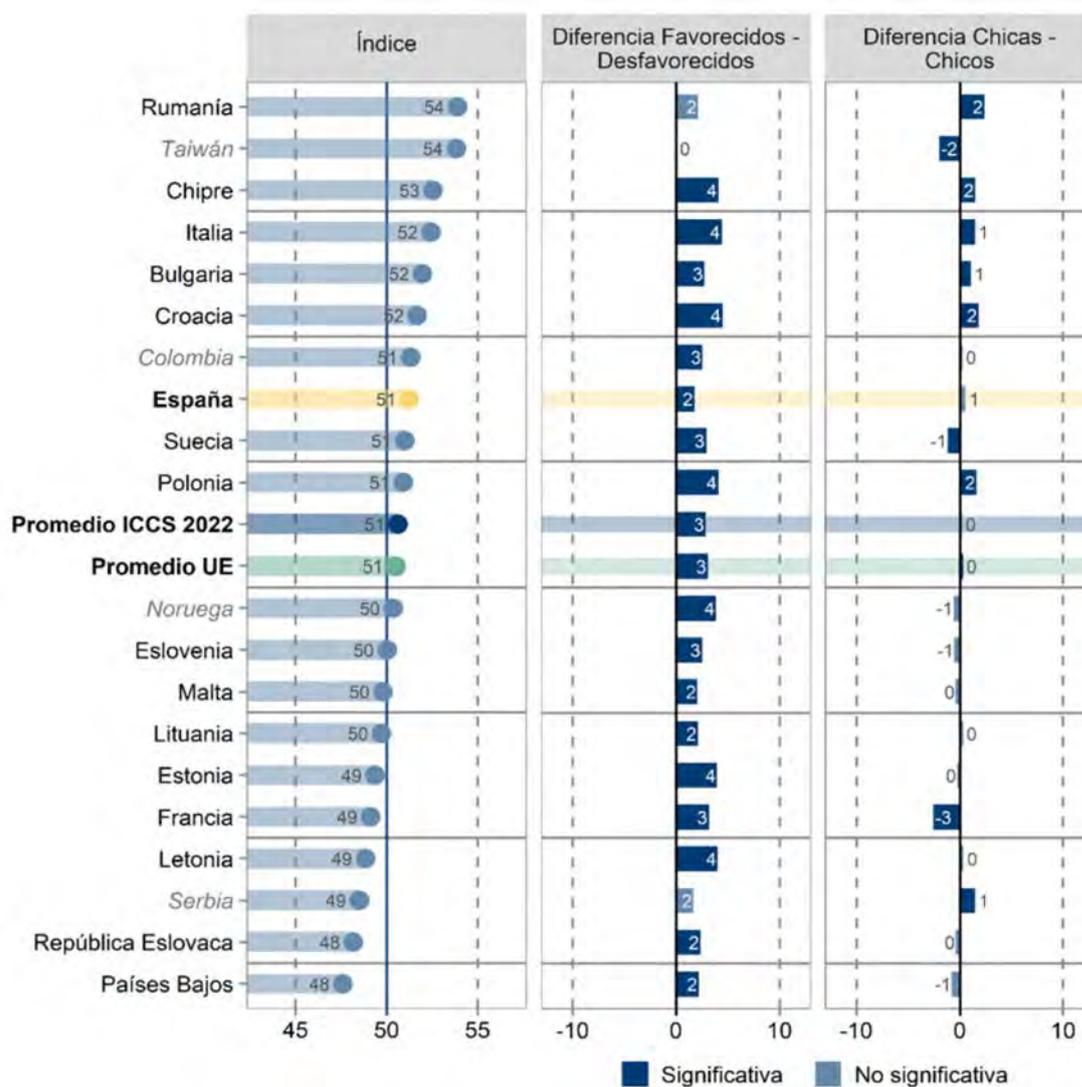
	Muy bien	Bastante bien	No muy bien	Nada bien
a) Razonar tu punto de vista sobre un tema social o político controvertido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Presentarte como candidato/a a las elecciones escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Organizar un grupo de estudiantes para lograr cambios en el centro educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Seguir un debate sobre un tema controvertido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Escribir una carta o correo electrónico a un periódico dando tu opinión sobre un tema actual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Hablar frente a tu clase sobre un tema social o político.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Valorar la credibilidad de la información sobre temas políticos o sociales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La Figura 4.2. muestra el promedio de las puntuaciones por países en la escala de autoeficacia en ciudadanía para ICCS 2022. Las puntuaciones varían desde 48 puntos en Países Bajos y la República Eslovaca hasta 54 en Rumania y Taiwán. España (51) se posiciona con los Promedios de los países ICCS 2022 (51) y de la UE (51).

Si se desagregan los datos por nivel socioeconómico y cultural (ISEC) se observa que en casi todos los países hay diferencia estadísticamente significativa y positiva entre el alumnado favorecido socioeconómicamente y el desfavorecido. Es decir, hay una asociación positiva entre la confianza en el comportamiento como ciudadanos y el nivel socioeconómico y cultural del alumnado. España está entre aquellos países que, aun manteniendo una diferencia por ISEC significativa, lo hace de manera moderada.

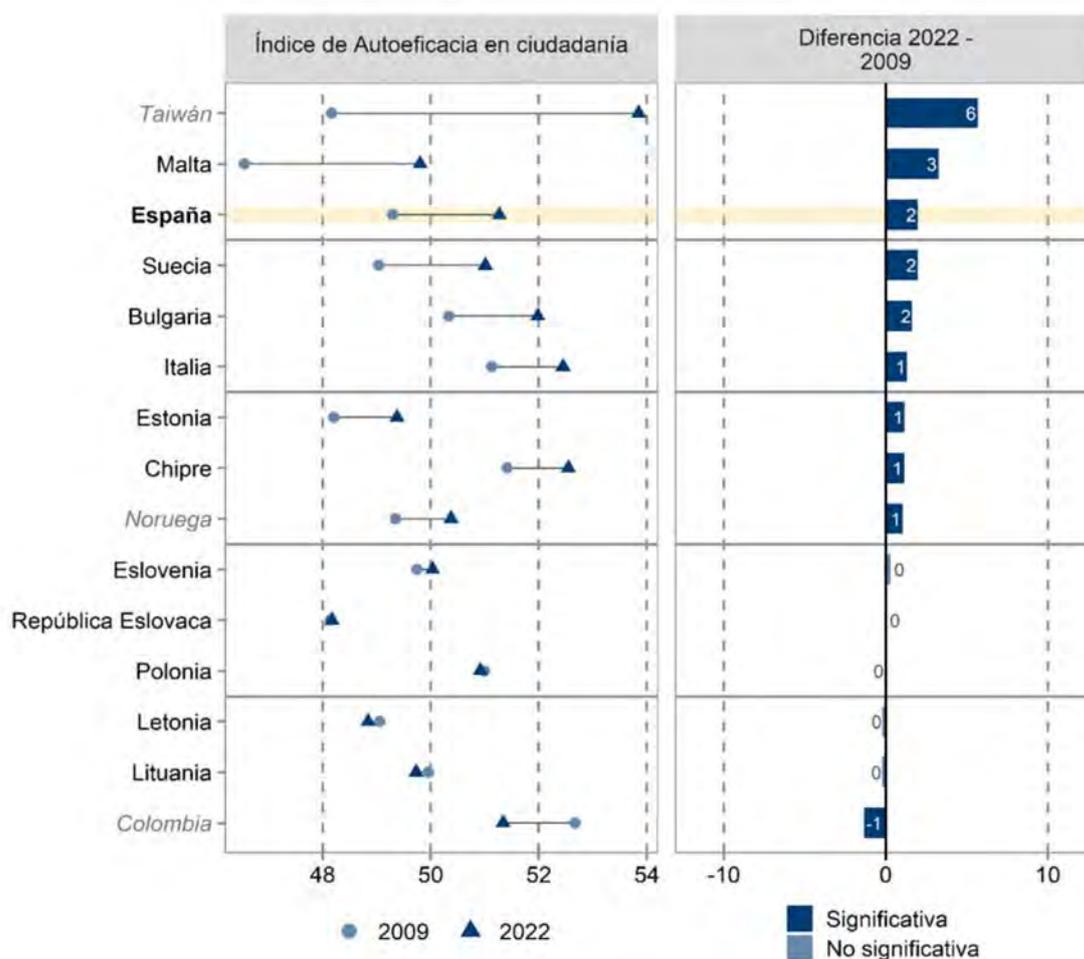
Desde una perspectiva de género, se observa que en la mitad de los países hay diferencia significativa en la percepción, a veces con diferencia positiva de las alumnas respecto de los alumnos, como en Rumanía, Chipre, Croacia y Polonia, y otras veces con diferencia negativa, como en Francia y Taiwán. España es uno de los países en los que no existe esa diferencia entre las chicas y los chicos en cuanto a autoeficacia en ciudadanía, tal y como sucede en los Promedios ICCS 2022 y UE.

Figura 4.2. Índice de autoeficacia en ciudadanía y sus diferencias por nivel de ISEC y género



Si se comparan los resultados de ICCS 2022 con los que se obtuvieron en ICCS 2009 (Figura 4.3.) se observa que la mayoría de los países mejoran significativamente sus resultados en esta edición, mostrando que la confianza de los estudiantes ha aumentado entre estos dos ciclos de ICCS. Taiwán (6 puntos) y Malta (3 puntos) encabezan esta mejoría en el índice, y solo Colombia (-1) reduce el índice significativamente. España (2 puntos) es el tercer país que más ha incrementado la autoeficacia en ciudadanía de sus estudiantes en ICCS 2022 con respecto a sus resultados en ICCS 2009, con una mejora de una quinta parte de la desviación típica.

Figura 4.3. Comparativa de los índices de autoeficacia en ciudadanía en ICCS 2009 e ICCS 2022



4.3. Alcance y variación de la participación cívica del alumnado

ICCS 2022 incluyó en el cuestionario del alumnado dos preguntas (Cuadro 4.1. y Cuadro 4.2.) con 11 ítems que reflejaban diferentes fuentes de información y medios digitales de participación cívica y ciudadana. Estos 11 ítems se utilizaron para construir tres índices: fuentes de información sobre cuestiones políticas y sociales, debates sobre cuestiones políticas y sociales y participación cívica del alumnado usando medios digitales. Todos ellos con escala de media 50 puntos y desviación típica 10.

Cuadro 4.2. Pregunta del cuestionario del alumnado de ICCS 2022 acerca de fuentes de información

¿Con qué frecuencia participas en cada una de las siguientes actividades?

(Por favor, marca solo una opción en cada fila)

	Nunca o casi nunca	Mensualmente (al menos una vez al mes)	Semanalmente (al menos una vez a la semana)	Diariamente o casi a diario
a) Ver la televisión para informarme sobre noticias nacionales e internacionales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Leer el periódico (incluyendo versiones en línea) para informarme sobre noticias nacionales e internacionales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Hablar con mi familia sobre cuestiones políticas o sociales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Hablar con mi familia sobre lo que sucede en otros países.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Hablar con amigos/as sobre cuestiones políticas o sociales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Hablar con amigos/as sobre lo que sucede en otros países.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cuadro 4.3. Pregunta del cuestionario del alumnado de ICCS 2022 acerca de participación cívico usando medios digitales

¿Con qué frecuencia participas en cada una de las siguientes actividades relacionadas con internet y las redes sociales?

(Por favor, marca solo una opción en cada fila)

	Nunca o casi nunca	Mensualmente (al menos una vez al mes)	Semanalmente (al menos una vez a la semana)	Diariamente o casi a diario
a) Usar internet para buscar información sobre asuntos políticos o sociales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Publicar contenido propio sobre un asunto político o social en internet o en las redes sociales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Compartir contenido sobre un asunto político o social publicado por otra persona.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Comentar una publicación en línea sobre un asunto político o social.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Dar me gusta a una publicación en línea sobre un asunto político o social.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.3.1. Fuentes de información sobre cuestiones políticas o sociales

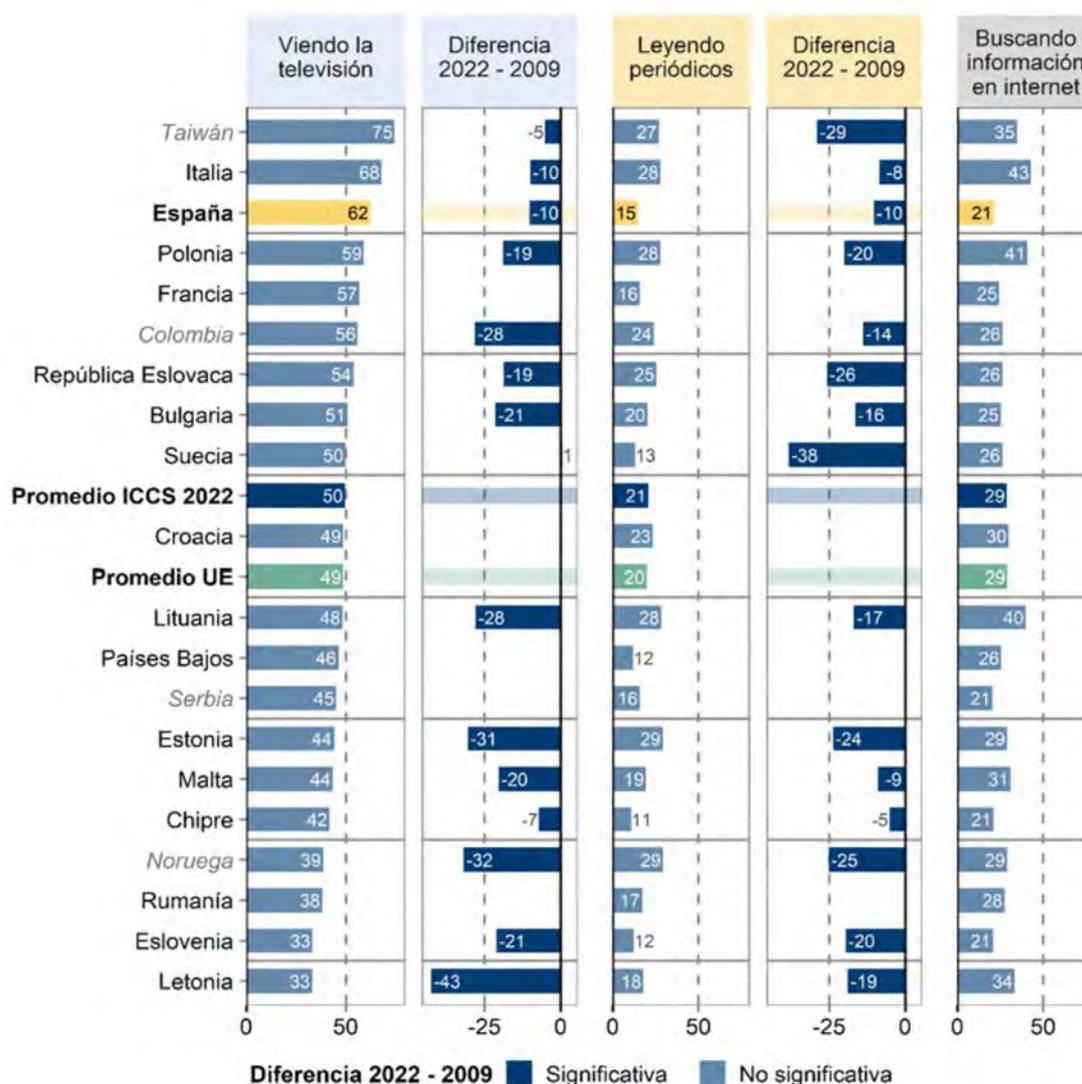
En la Figura 4.4. se muestran los porcentajes de alumnado que participa al menos una vez a la semana en las actividades descritas en el Cuadro 4.2. en los apartados a) y b) y en el apartado a) de la pregunta mostrada en el Cuadro 4.3.

Estas actividades son:

- Ver la televisión para informarse sobre noticias nacionales e internacionales.
- Leer el periódico (incluyendo versiones digitales) para informarse sobre noticias nacionales e internacionales.
- Usar internet para buscar información sobre asuntos políticos o sociales.

Así mismo, se muestra la diferencia de esos porcentajes respecto a los obtenidos en ICCS 2009, salvo en la actividad “realizar búsquedas en internet”, ya que no ha sido planteada en ese ciclo del estudio.

Figura 4.4. Porcentaje de alumnado que usa al menos una vez a la semana las siguientes fuentes de información y su diferencia respecto a 2009



Se observa en la Figura 4.4. que la televisión es una fuente importante de información para los estudiantes españoles, llegando a ser vista frecuentemente por un 62 % del alumnado con el fin de informarse de noticias nacionales e internacionales. Este porcentaje es 12 puntos porcentuales superior al Promedio de los países participantes (50 %) y 13 respecto al Promedio de los países de la UE participantes (49 %). Sin embargo, se aprecia que este porcentaje ha disminuido respecto a 2009; en el caso de España, en 10 puntos porcentuales.

También disminuye el uso de los periódicos como fuente de información, siendo la bajada de 38 puntos porcentuales en el caso de Suecia. En España la diferencia respecto a 2009 es de 10 puntos y el porcentaje de alumnado que lo usa al menos semanalmente es del 15 % en el ciclo actual. Este porcentaje es significativamente inferior al del Promedio ICCS 2022 (21 %) y al del Promedio UE (20 %) (Figura 4.4.).

Respecto al uso de internet como fuente de información sobre asuntos políticos o sociales, la Figura 4.4. muestra que España (21 %) también se encuentra significativamente por debajo del Promedio ICCS 2022 y del Promedio UE (29 % en ambos casos).

España es el segundo país con mayor porcentaje de alumnado que habla frecuentemente con su familia sobre lo que pasa en otros países, un 62 %, situándose por debajo de Italia (70 %). También es el segundo que más ha subido respecto de 2009, 24 puntos porcentuales, tan solo por detrás de Suecia, que ha subido 30 puntos porcentuales (Figura 4.5.).

Por otro lado, el porcentaje de alumnado que habla frecuentemente sobre cuestiones políticas o sociales con su familia es de los más bajos de los países participantes, tan solo un 34 %, pero no hay diferencias significativas con el Promedio ICCS 2022 y el Promedio UE (también del 34 %). Este porcentaje ha aumentado en 13 puntos porcentuales respecto del 2009 (Figura 4.5.).

Figura 4.5. Porcentaje de alumnado que habla al menos una vez a la semana con la familia sobre los siguientes temas y su diferencia respecto a 2009

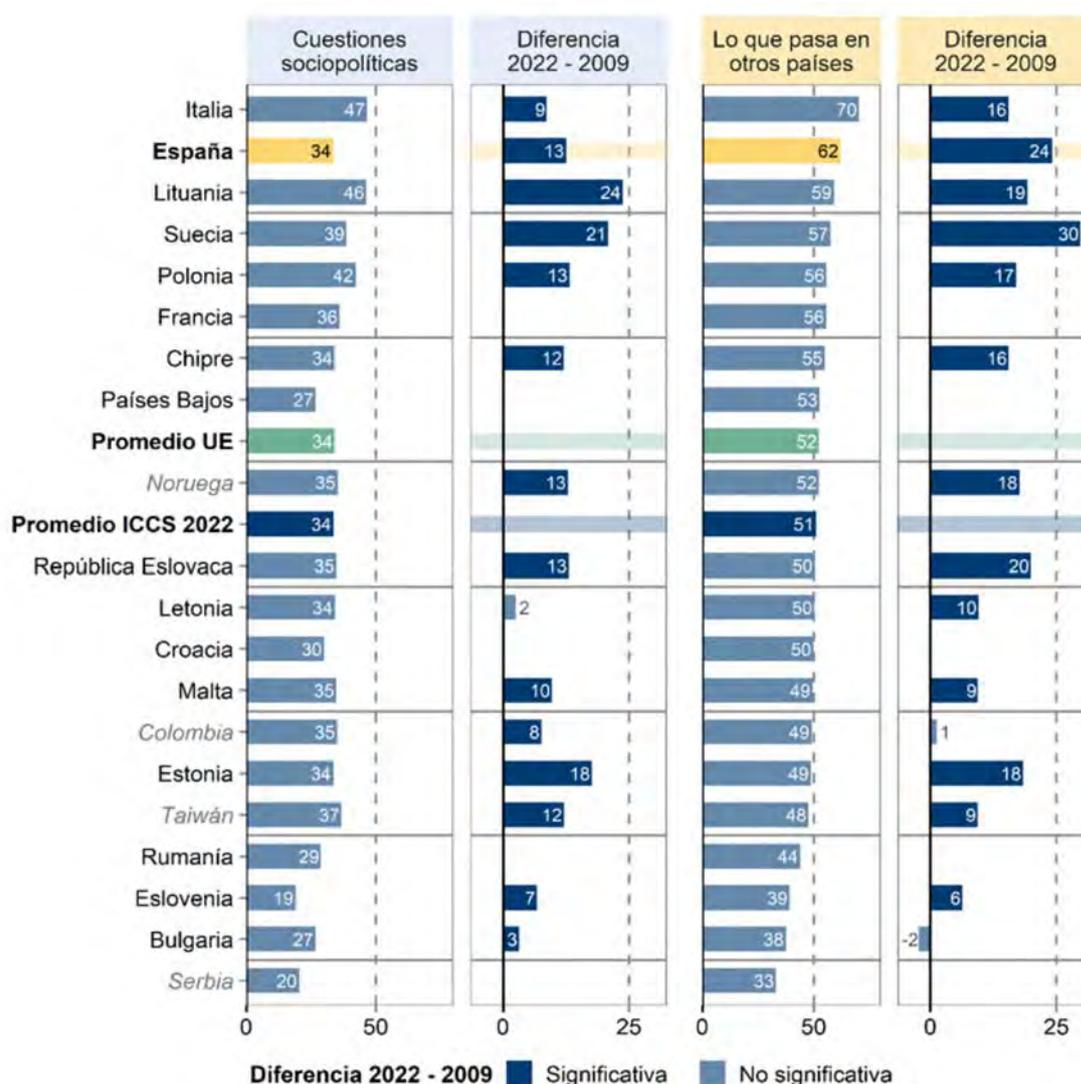
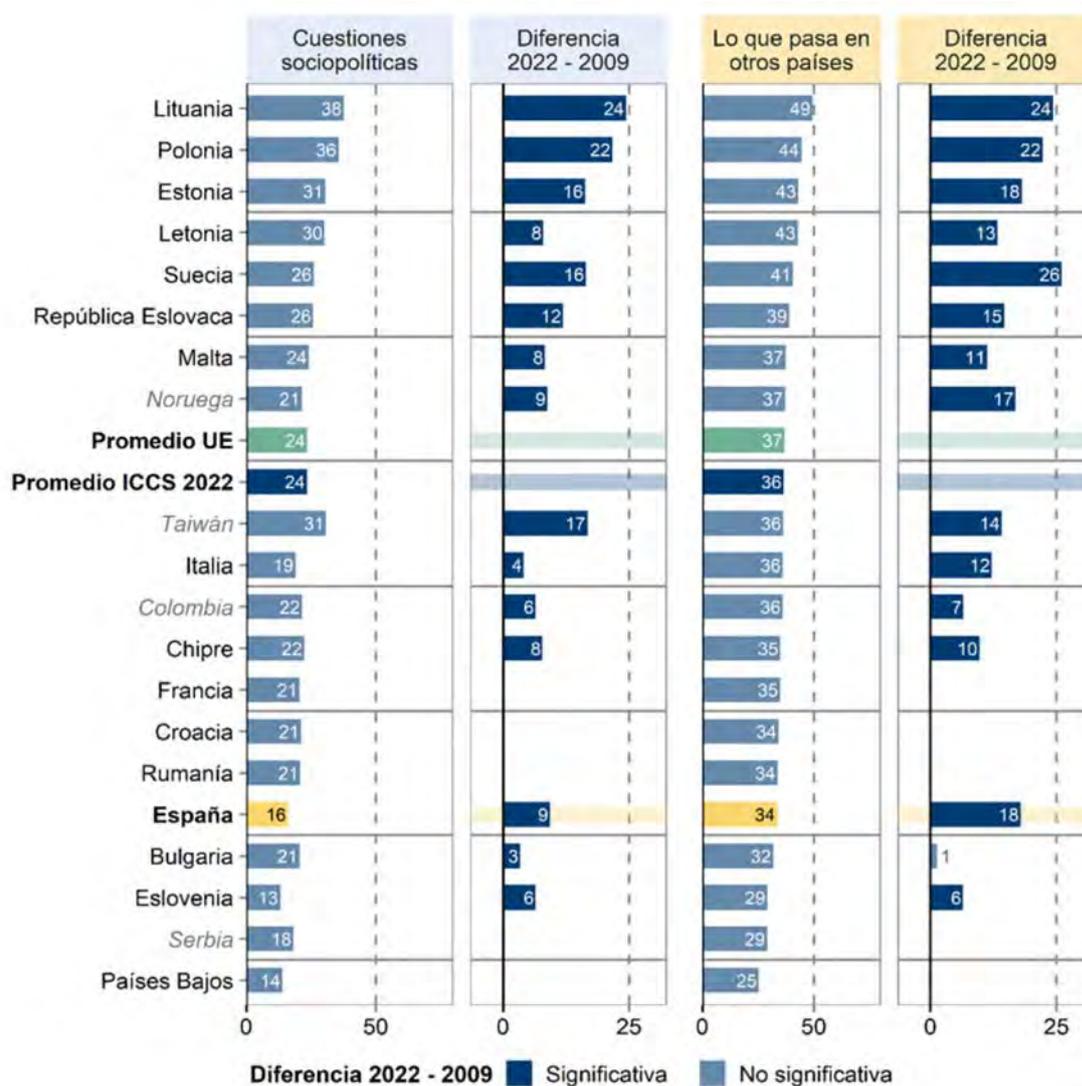


Figura 4.6. Porcentaje de alumnado que habla al menos una vez a la semana con sus amistades sobre los siguientes temas y su diferencia respecto a 2009



Si se comparan los datos presentados en las Figuras 4.5 y 4.6, se observa que tanto para cuestiones políticas o sociales como con lo que pasa en otros países, los porcentajes de alumnado que tratan estos temas frecuentemente con sus amistades son menores que los que lo hacen con sus familias. Los datos de España se encuentran entre los más bajos de los países participantes en ambos casos, (16 % y 34 %, respectivamente) y son significativamente inferiores al Promedio ICCS 2022 (24 % y 36 %, respectivamente) y al Promedio UE (24 % y 37 %, respectivamente).

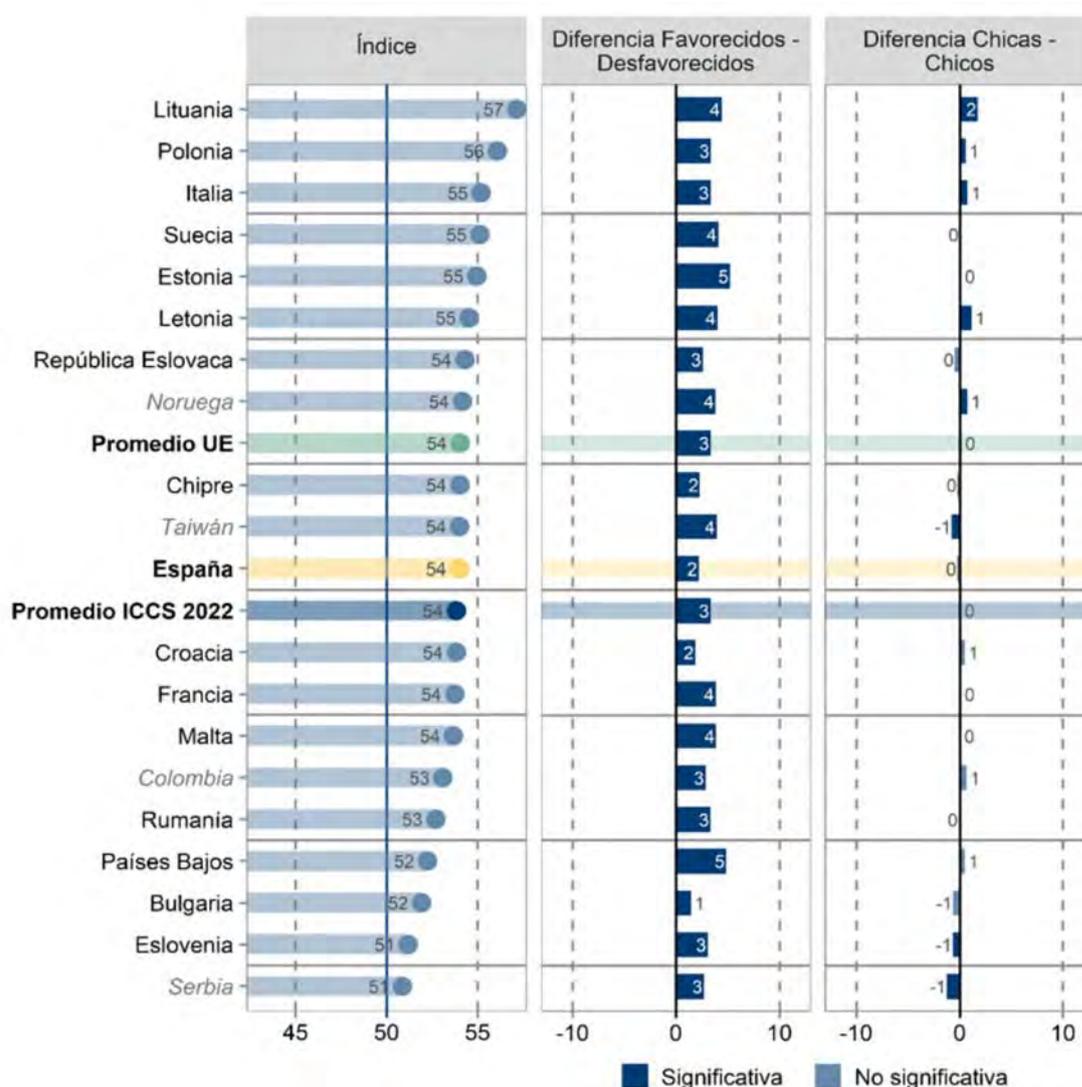
No obstante, en España se ha aumentado 9 puntos porcentuales respecto a 2009 para cuestiones políticas y sociales y 18 puntos porcentuales respecto a lo que pasa en otros países (Figura 4.6.).

4.3.2. Debate sobre cuestiones políticas o sociales

Las respuestas de los apartados c), d) e) y f) de la pregunta que aparece en el Cuadro 4.2. sobre la frecuencia con la que se tratan distintas cuestiones cívicas en diferentes situaciones se han resumido en el índice de debate sobre cuestiones políticas o sociales. Este índice tiene una fiabilidad satisfactoria y sus puntuaciones son equiparables a las obtenidas en el 2009. La escala del índice se creó con media 50 y desviación típica 10 para el Promedio de países participantes en 2009. Valores altos del índice indican que se debaten cuestiones cívicas con una mayor frecuencia.

En la Figura 4.7. se muestran los valores del índice y las diferencias en el índice, desagregadas por nivel de ISEC y género.

Figura 4.7. Índice de debate sobre cuestiones políticas o sociales y sus diferencias por nivel de ISEC y género



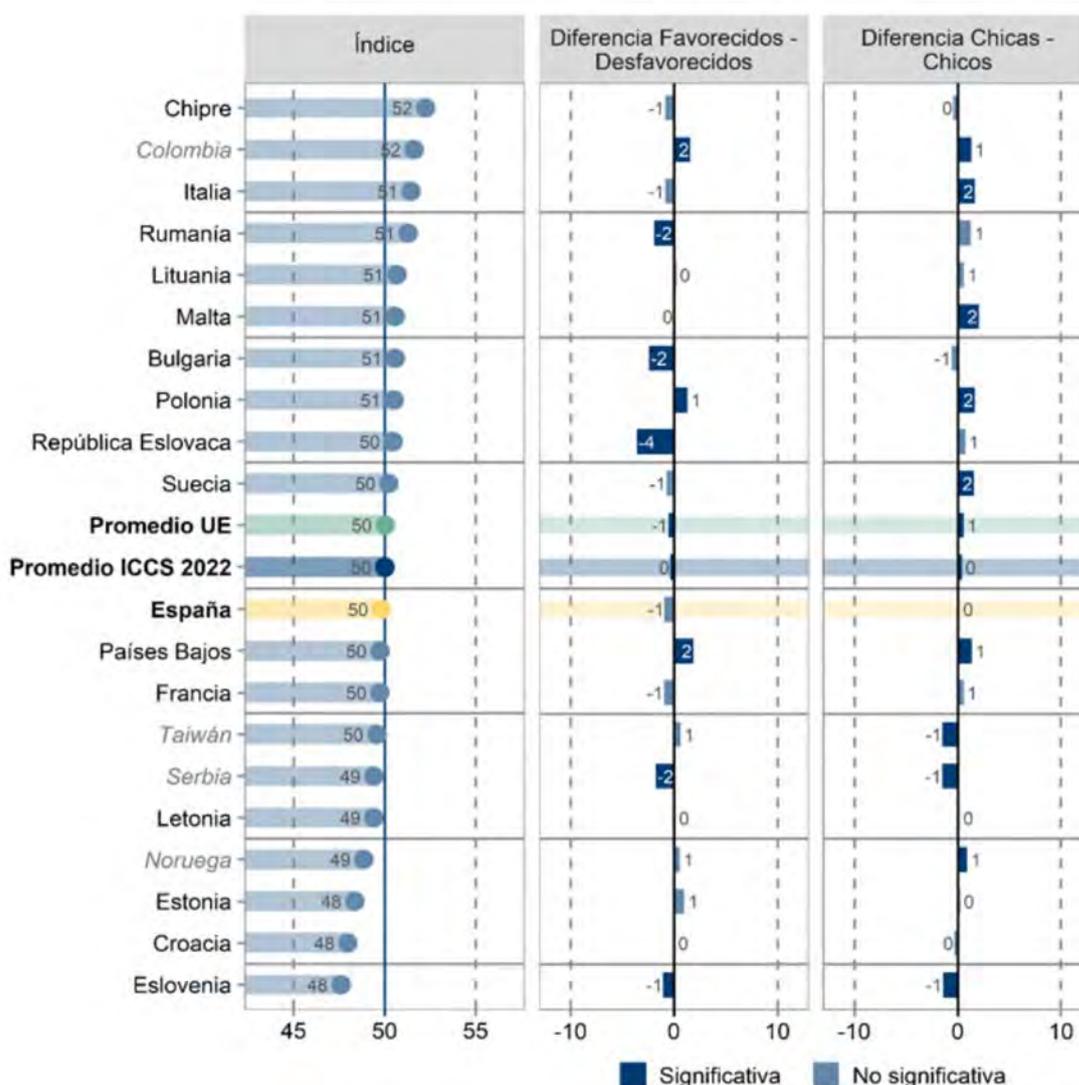
El Promedio del índice ICCS 2022 es 4 puntos superior al Promedio de los países participantes en ICCS 2009, lo que indica que la frecuencia con que el alumnado debate sobre cuestiones cívicas es mayor que en el 2009. En España la puntuación del índice es de 54 puntos y es similar a la del Promedio ICCS 2022 y la del Promedio UE (Figura 4.7).

El alumnado con mayor ISEC debate con más frecuencia cuestiones cívicas. En España la diferencia entre el alumnado en el cuarto más alto del índice socioeconómico y cultural y los que están en el cuarto más bajo es de 2 puntos. Al igual que en España, en la mayoría de países no se observan diferencias por género en las puntuaciones de este índice (Figura 4.7).

4.3.3. Participación cívica del alumnado usando medios digitales

La información obtenida en la pregunta del cuestionario del alumnado acerca de compromiso cívico usando medios digitales (ver Cuadro 4.3.) se ha resumido en un índice con una escala de media 50 y desviación típica de 10 para los países participantes.

Figura 4.8. Índice de compromiso cívico del alumnado usando medios digitales y sus diferencias por nivel de ISEC y género



Como se observa en la Figura 4.8., el alumnado español realiza actividades de compromiso cívico usando medios digitales con una frecuencia similar al Promedio de países participantes en ICCS 2022 y al Promedio de países de la UE participantes, con una puntuación de 50 puntos en el índice.

Las diferencias según el ISEC y según el género son muy pequeñas y en la mayor parte de los casos no son estadísticamente significativas, por lo que no se evidencia que estas características sean determinantes en la frecuencia de utilización de medios tecnológicos para realizar actividades de compromiso cívico (Figura 4.8).

4.3.4. Participación de los alumnos en grupos u organizaciones comunitarias

Existen evidencias de la relación entre la participación en organizaciones de la juventud y su posterior compromiso cívico como ciudadanos adultos (Verba *et al.*, 1995). Además, la participación de los estudiantes en organizaciones comunitarias apoya el desarrollo de conocimientos y habilidades para una ciudadanía activa (Schulz *et al.*, 2023).

En el Cuadro 4.4. se muestra la pregunta del cuestionario del alumnado que hace referencia a su participación en organizaciones. Se ha construido un índice de participación en organizaciones con las respuestas de los apartados a), b), c), d) y e) que resume esa información y tiene media 50 y desviación típica 10 para los países participantes.

Cuadro 4.4. Pregunta del cuestionario del alumnado de ICCS 2022 acerca de participación en organizaciones

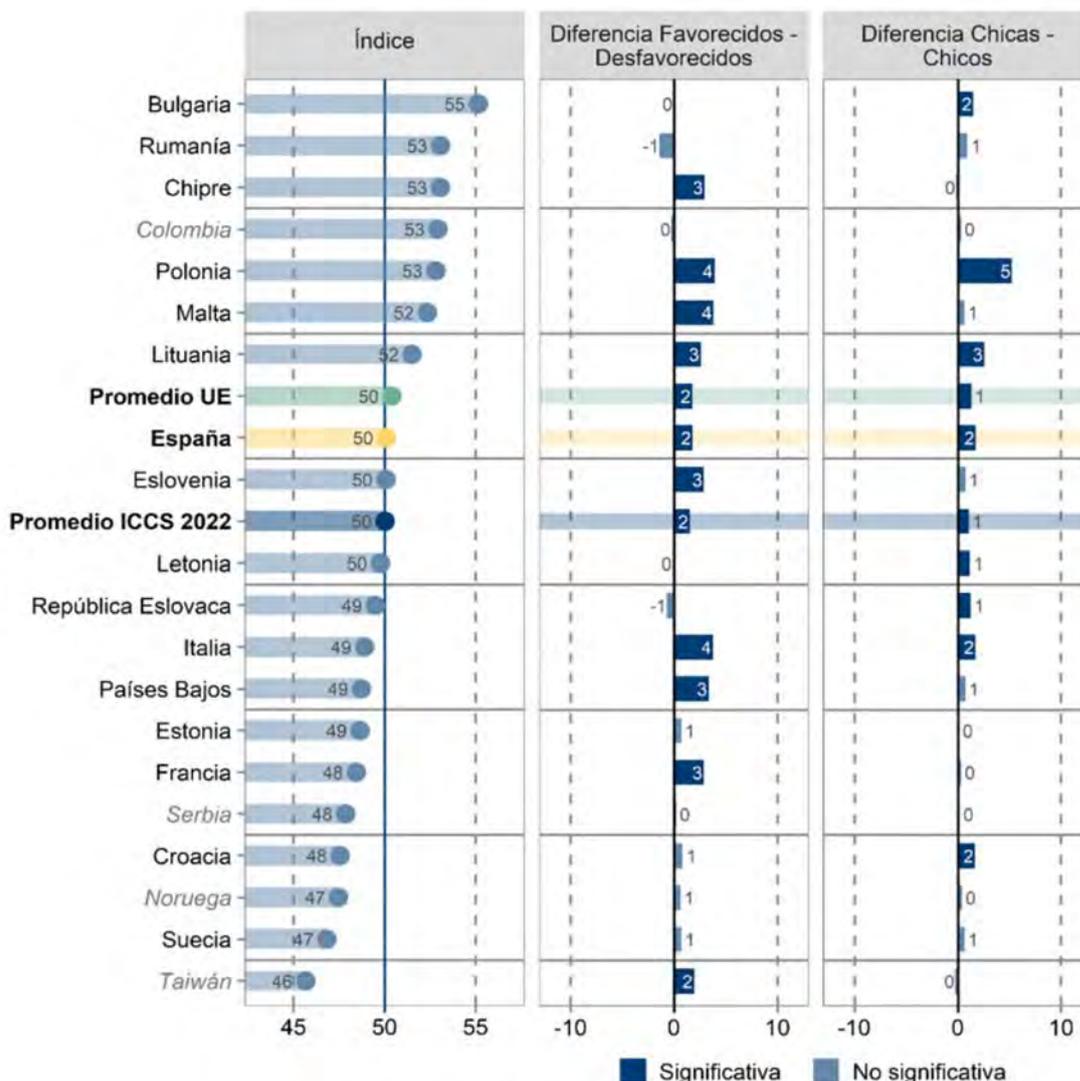
¿Te has involucrado alguna vez en actividades de alguna de las siguientes organizaciones, clubs o grupos?

(Por favor, marca solo una opción en cada fila)

	Sí, lo he hecho <u>en los últimos doce meses</u>	Sí, lo he hecho, pero hace <u>más de un año</u>	No, no lo he hecho nunca
a) Una organización juvenil afiliada a un partido político o sindicato.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Un grupo de voluntariado que hace algo para ayudar a la localidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Un grupo u organización que hace campaña a favor de una causa particular (p. ej., protección del medioambiente, derechos humanos o derechos de los animales).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Una campaña global para un asunto en particular (p. ej., acción contra el cambio climático).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Un grupo juvenil de la comunidad (p. ej., los scouts).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Un equipo deportivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Un grupo religioso u organización.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Las puntuaciones obtenidas en ese índice se muestran en la Figura 4.9. junto con las diferencias de puntuaciones del alumnado perteneciente al cuarto más alto de ISEC (Favorecidos) y al cuarto más bajo (Desfavorecidos) y de las chicas respecto a los chicos.

Figura 4.9. Índice de participación del alumnado en organizaciones y sus diferencias por nivel de ISEC y género

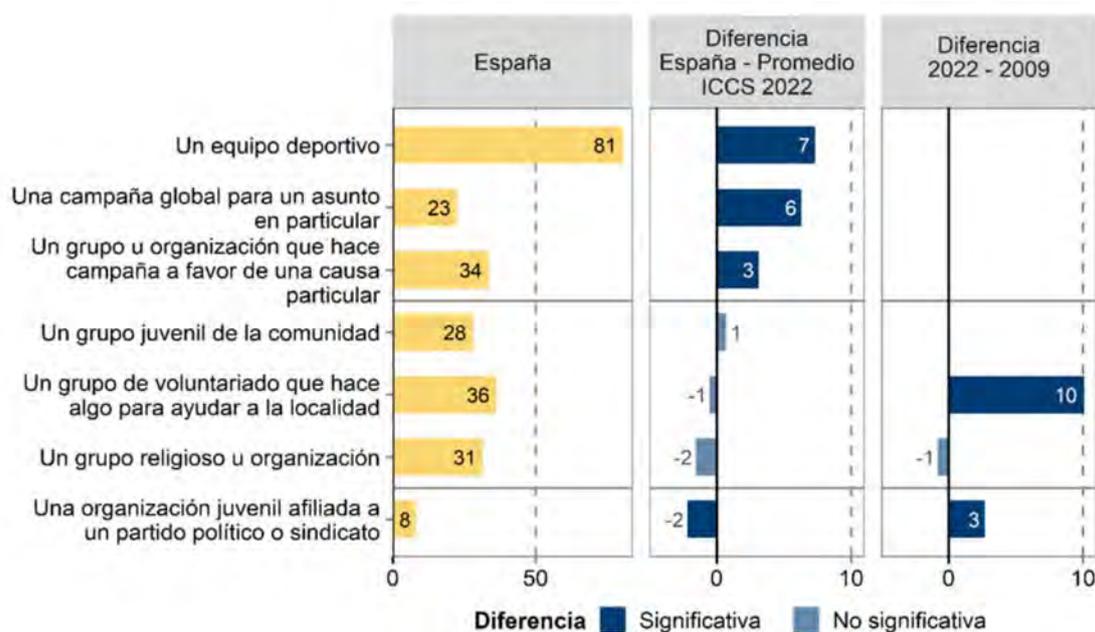


España, como se puede observar en la Figura 4.9., tiene una puntuación en el índice de participación en organizaciones similar al Promedio de países participantes en ICCS 2022 y al Promedio de países participantes de la UE, con una puntuación de 50 puntos.

En la Figura 4.9 también se puede comprobar que en España el alumnado favorecido socioeconómicamente participa en organizaciones con mayor frecuencia que el desfavorecido y las chicas más que los chicos. Aunque estas diferencias son significativas, se sitúan por debajo de los 2 puntos. Una situación similar se presenta en los Promedios ICCS 2022 y UE.

En la Figura 4.10. se detallan los porcentajes de alumnado español que afirma haber participado en las distintas organizaciones que aparecen en la pregunta del cuestionario del alumnado reflejada en el Cuadro 4.4. Además, se presenta en dicha figura la diferencia de esos porcentajes respecto al Promedio de países participantes en ICCS 2022 y la diferencia respecto de los de ICCS 2009, en los casos que aplica.

Figura 4.10. Porcentaje de participación del alumnado español en organizaciones o grupos



La mayor participación del alumnado español de 2.º de ESO es en equipos deportivos (81 %). Además, es donde hay más diferencia respecto al Promedio ICCS, siendo superior en 7 puntos porcentuales. En sentido contrario, las organizaciones juveniles afiliadas a partidos políticos o sindicatos tienen el menor porcentaje de participación (8 %), que es inferior en 2 puntos porcentuales al del Promedio ICCS2022, a pesar de haber subido 3 puntos porcentuales respecto de 2009 (Figura 4.10.).

La participación en grupos de voluntarios que hacen algo para ayudar a su localidad sube 10 puntos porcentuales respecto de 2009 y es la segunda categoría con más participación (36 %) (Figura 4.10.).

4.4. Expectativas del alumnado de participar en actividades cívicas

En la medida del compromiso cívico futuro esperado entre el alumnado de 2.º ESO, ICCS 2022 distinguió, entre otros, los aspectos siguientes:

- Expectativas de participar en formas legales e ilegales de acción cívica de apoyo o protesta.
- Expectativas de participación política como adultos.

4.4.1. Participación prevista en formas legales e ilegales de acción cívica

Como en ciclos anteriores, ICCS 2022 recopiló datos con una pregunta (Cuadros 4.5. y 4.6.) que pedía a los estudiantes que calificaran sus expectativas de participación en actividades destinadas a expresar opiniones sobre cuestiones sociales y políticas.

Con las respuestas se diseñaron dos índices con una escala de media 50 y desviación típica 10. Los índices diseñados permiten medir:

- La participación prevista de los estudiantes en actividades cívicas y políticas legales.
- La participación prevista de los estudiantes en actividades de protesta ilegales.

La medida del primer índice se realizó con las respuestas a los apartados del a) al g) (Cuadro 4.5.). La medida del segundo índice se realizó con el resto de los apartados, del h) al n) (Cuadro 4.6.).

Cuadro 4.5. Pregunta del cuestionario del alumnado de ICCS 2022 sobre participación prevista de acción cívica (formas legales)

Hay muchas formas diferentes de cómo los ciudadanos pueden expresar sus opiniones sobre temas importantes de la sociedad.

¿Participarías en alguna de las siguientes actividades para expresar tu opinión en el futuro?

(Por favor, marca solo una opción en cada fila)

	Haría seguramente esto	Haría probablemente esto	Probablemente <u>no</u> haría esto	Seguro que <u>no</u> haría esto
a) Hablar con otros sobre tus puntos de vista en temas políticos o sociales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Contactar con un representante electo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Participar en una marcha o manifestación pacífica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Recoger firmas para una petición.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Colaborar en un debate en línea sobre cuestiones sociales o políticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Organizar una campaña en línea para apoyar una cuestión social o política.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Rechazar la compra de productos que son dañinos para el medioambiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cuadro 4.6. Pregunta del cuestionario del alumnado de ICCS 2022 sobre participación prevista de acción cívica (formas ilegales)

Hay muchas formas diferentes de cómo los ciudadanos pueden expresar sus opiniones sobre temas importantes de la sociedad.

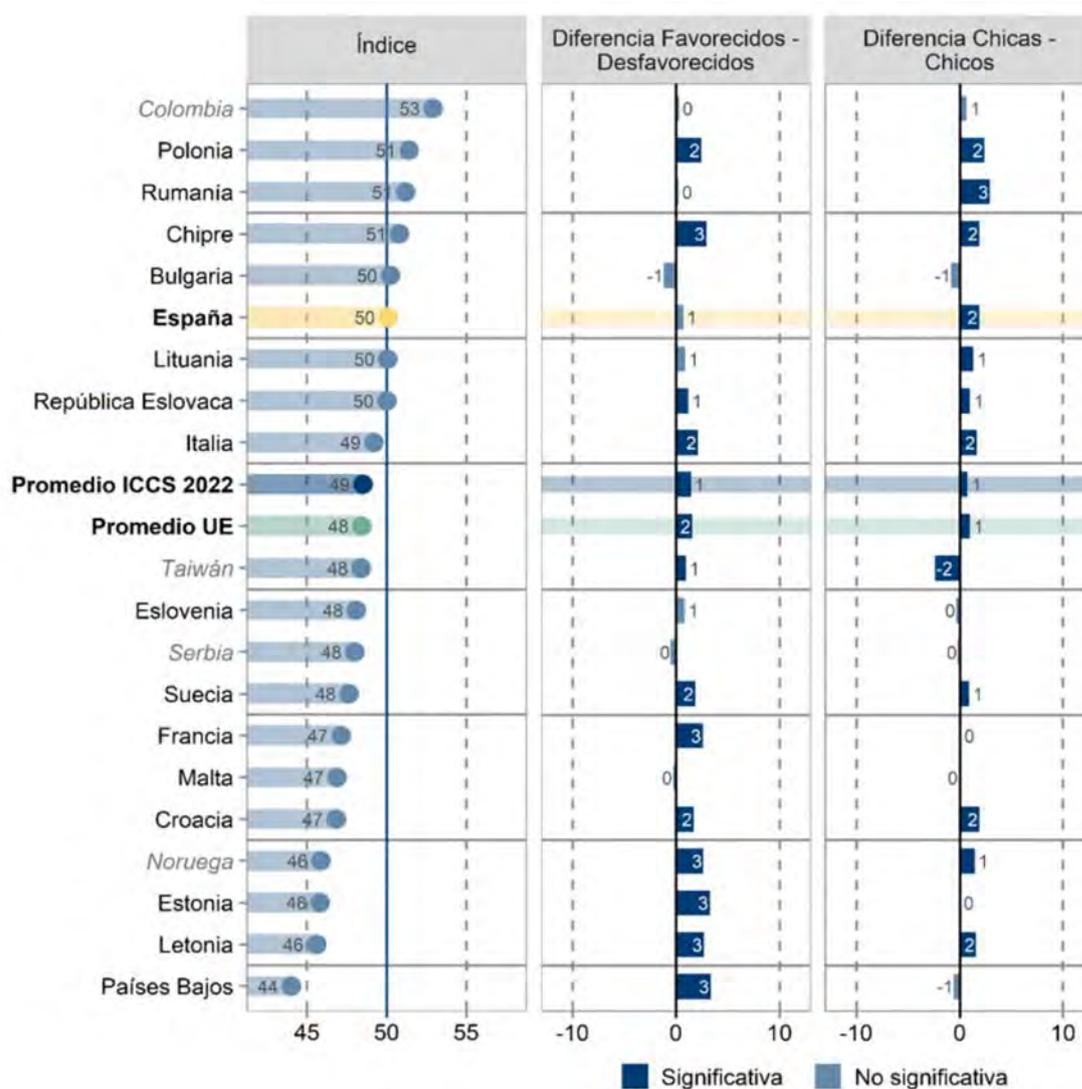
¿Participarías en alguna de las siguientes actividades para expresar tu opinión en el futuro?

(Por favor, marca solo una opción en cada fila)

	Haría seguramente esto	Haría probablemente esto	Probablemente <u>no</u> haría esto	Seguro que <u>no</u> haría esto
h) Decirle a alguien que deje de dañar el medioambiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Participar en una protesta organizada para exigir más acciones para proteger nuestro medioambiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Animar a otras personas a hacer esfuerzos personales para ayudar al medioambiente (p.ej., ahorrando agua).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Pintar con spray eslóganes de protesta en las paredes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Organizar una protesta bloqueando el tráfico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Ocupar edificios públicos en señal de protesta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Participar en una huelga escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Al comparar las puntuaciones nacionales en el índice de participación prevista en formas legales de acción cívica, Colombia (53), Polonia (51), Rumanía (51) y Chipre (51) registraron valores significativamente más altos que el Promedio de ICCS 2022 (49) (Figura 4.11.) mientras que Países Bajos (44), Letonia (46), Estonia (46) y Noruega (46) tienen puntuaciones significativamente inferiores al Promedio. España (50) muestra un valor del índice de un punto por encima del Promedio de los países participantes en ICCS 2022 (49) y de dos de diferencia con el Promedio de los países de la Unión Europea (48).

Figura 4.11. Índice de expectativa de participación en actividades legales y sus diferencias por nivel de ISEC y género



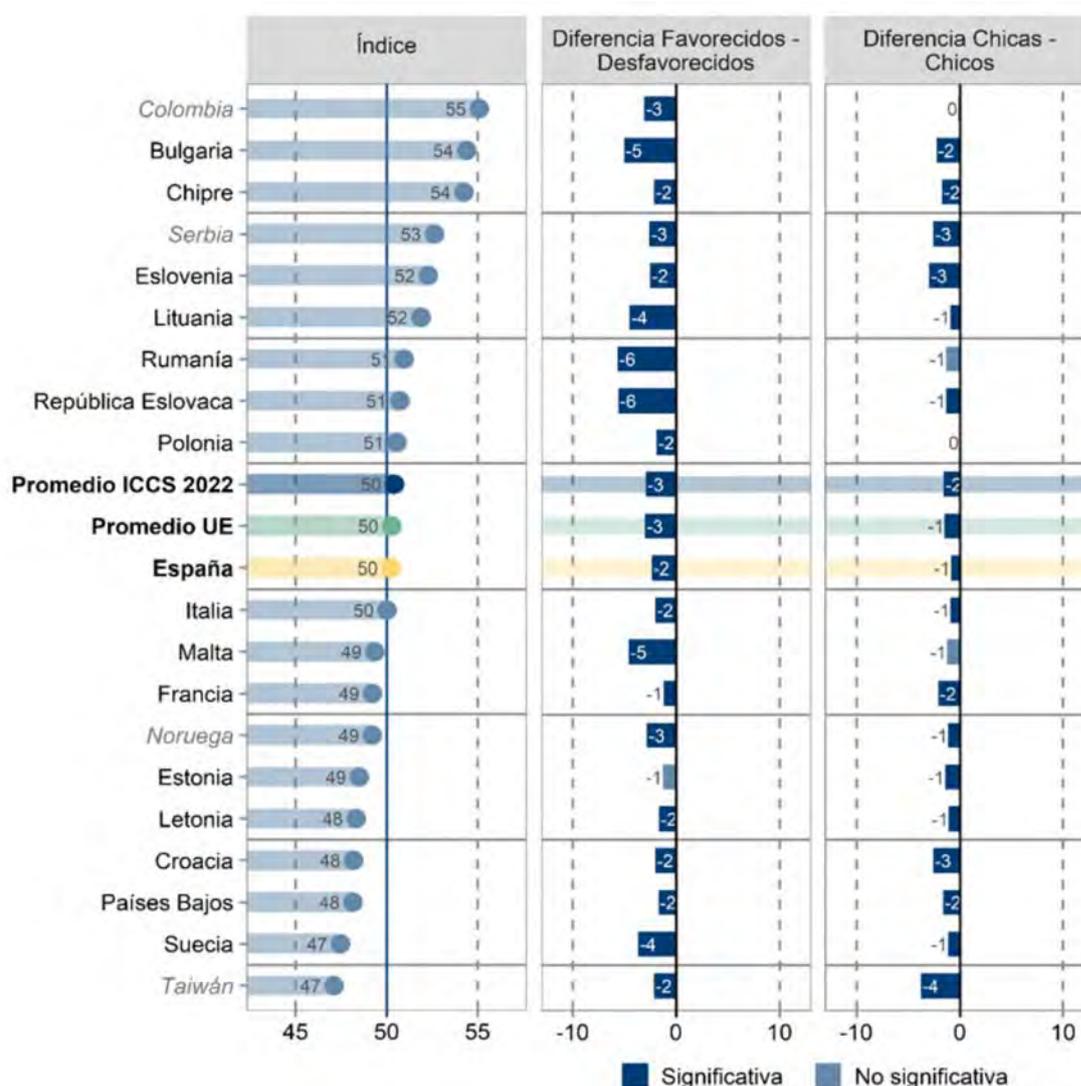
Al igual que en índices anteriores, en la Figura 4.11. se desagregan los datos por nivel socioeconómico y cultural (ISEC). Se observa que la mayoría de los países muestran una diferencia estadísticamente significativa en la expectativa de participación en formas legales de acción cívica. Y aquellos que muestran mayor diferencia coinciden, salvo en el caso de Chipre, con aquellos que tienen menor puntuación en el índice, Países Bajos, Letonia, Estonia y Noruega (3 puntos de diferencia en todos los casos). En España no se aprecia diferencia significativa en las respuestas del alumnado favorecido frente al que no lo es.

En la distribución de la diferencia en el índice según el género de los estudiantes se observa menos regularidad. Más de la mitad de los países muestran diferencias significativas en cuanto a las expectativas de que las alumnas, respecto a los alumnos, expresen su opinión mediante acciones legales. Rumanía (3 puntos de diferencia) es el país que muestra mayor diferencia en estas expectativas de las chicas respecto de los chicos. España sigue esta tendencia con dos puntos de diferencia en la participación futura de las estudiantes frente a sus homólogos masculinos. En el extremo opuesto se encuentra Taiwán, donde los alumnos se encuentran dos puntos por encima de las alumnas en expectativas de participación en acciones legales (Figura 4.11.).

Las expectativas de participación en formas ilegales de acción cívica, así como la construcción del índice, se llevaron a cabo con las repuestas a los ítems que se muestran en el Cuadro 4.6.

En la Figura 4.12. se presentan los promedios nacionales del índice de participación prevista en actividades cívicas y políticas ilegales de los países participantes y se observa que los valores más altos se presentan en Colombia (56), Bulgaria (54) y Chipre (54) y son estadísticamente significativos más altos que el Promedio de ICCS 2022 (50), mientras que Taiwán (47) y Suecia (47) obtuvieron puntuaciones significativamente inferiores a la media de países ICCS 2022. España (50) obtuvo el mismo valor del índice que los Promedios de los países ICCS 2022 (50) y que los países de la Unión Europea (50).

Figura 4.12. Índice de expectativa de participación en actividades ilegales y sus diferencias por nivel de ISEC y género



Desagregando por nivel de ISEC, salvo Estonia, todos los países participantes muestran una diferencia negativa significativa, lo que supone una asociación negativa entre las expectativas de participación futura en acciones ilegales y el nivel socioeconómico y cultural. El alumnado español se sitúa en esta circunstancia (Figura 4.12).

Si se estudian los resultados del índice según el género (ver Figuro 4.12.) se observa también una diferencia negativa significativa en la mayoría de los países, lo que supone que los chicos tienen mayores expectativas de participación en acciones ilegales para expresar su opinión que las chicas. Solo en Colombia, Rumanía, Polonia y Malta se presenta una diferencia no significativa por género.

4.4.2. Participación política prevista en la edad adulta

En ICCS 2022, utilizando el mismo formato aplicado que en ICCS 2009, los estudiantes calificaron sus intenciones de ser políticamente activos en la edad adulta con un conjunto de ítems que reflejaban tanto su participación electoral prevista como su participación activa prevista (Cuadro 4.7). Ediciones anteriores de ICCS revelan que, si bien la mayoría de los estudiantes de los países participantes esperaban participar en las elecciones, relativamente pocos estudiantes expresaron intenciones de participar de forma más activa en política (Schulz et al., 2010, 2018).

Cuadro 4.7. Pregunta del cuestionario del alumnado de ICCS 2022 sobre participación prevista en la edad adulta

A continuación, se enumeran diferentes formas en que los adultos pueden participar activamente en la sociedad.

Cuando seas adulto, ¿qué crees que harás?

(Por favor, marca solo una opción en cada fila)

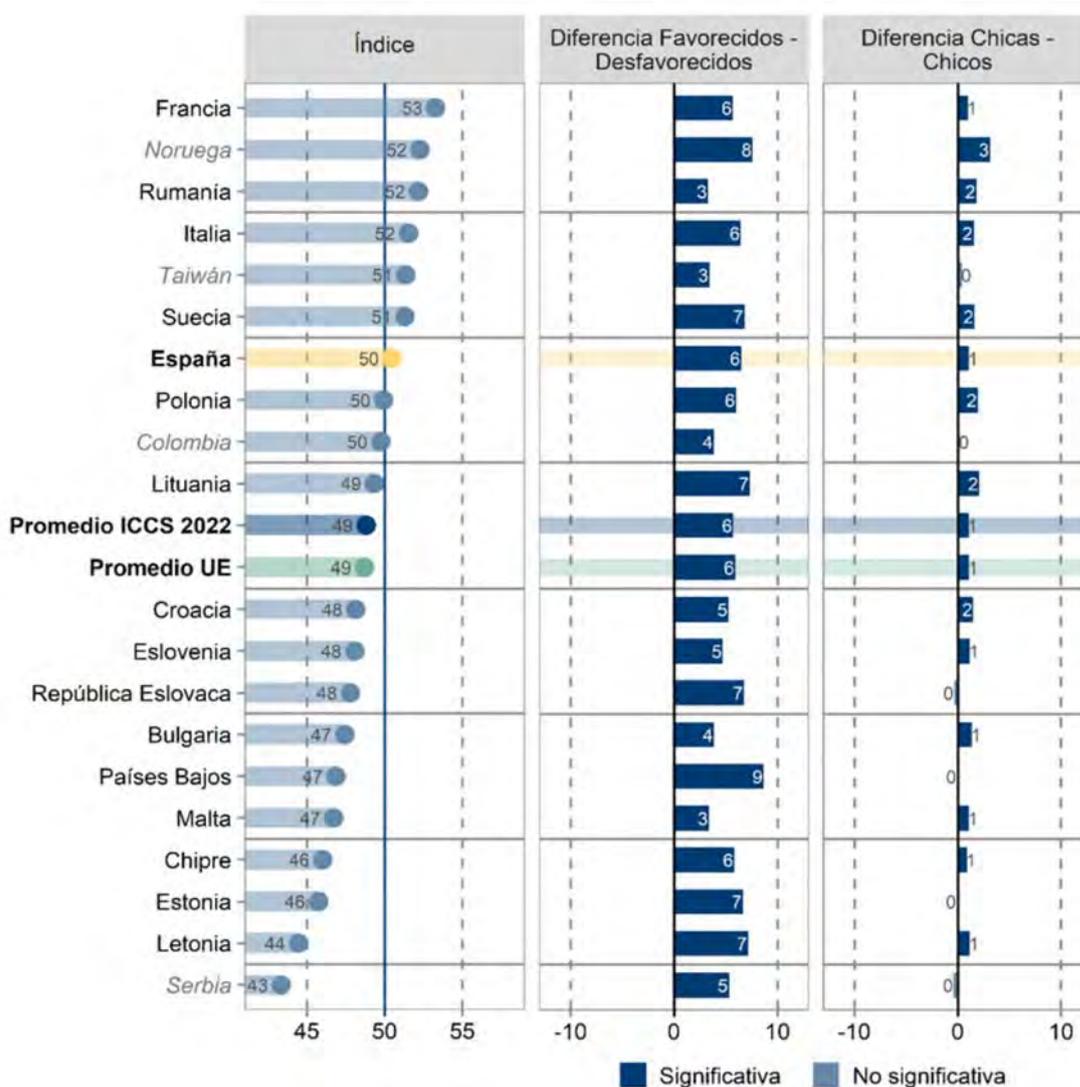
	Lo haría	Probablemente lo haría	Probablemente <u>no</u> lo haría	Seguro que <u>no</u> lo haría
a) Votar en las elecciones municipales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Votar en las elecciones generales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Informarme sobre los candidatos antes de votar en las elecciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Ayudar a un candidato o partido político durante una campaña electoral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Afiliarme a un partido político.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Afiliarme a un sindicato.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Presentarme como candidato en las elecciones municipales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Unirme a una organización por una causa política o social.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Hacer voluntariado para ayudar a otras personas en el barrio o municipio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Votar en las elecciones autonómicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Votar en las elecciones europeas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se recogen las respuestas a los tres primeros ítems, a), b) y c) en el índice de participación prevista en procesos electorales con una escala de media 50 y desviación típica 10.

Francia (53), Noruega (52), Rumanía (52) e Italia (52) tienen puntuaciones estimadas en el índice de 3 o más puntos por encima del Promedio de los países participantes en ICCS 2022 (49). Los países con menores expectativas de participación en procesos electorales son Serbia (43) y Letonia (44), con 5 o más puntos por debajo del Promedio de países participantes (Figura 4.13).

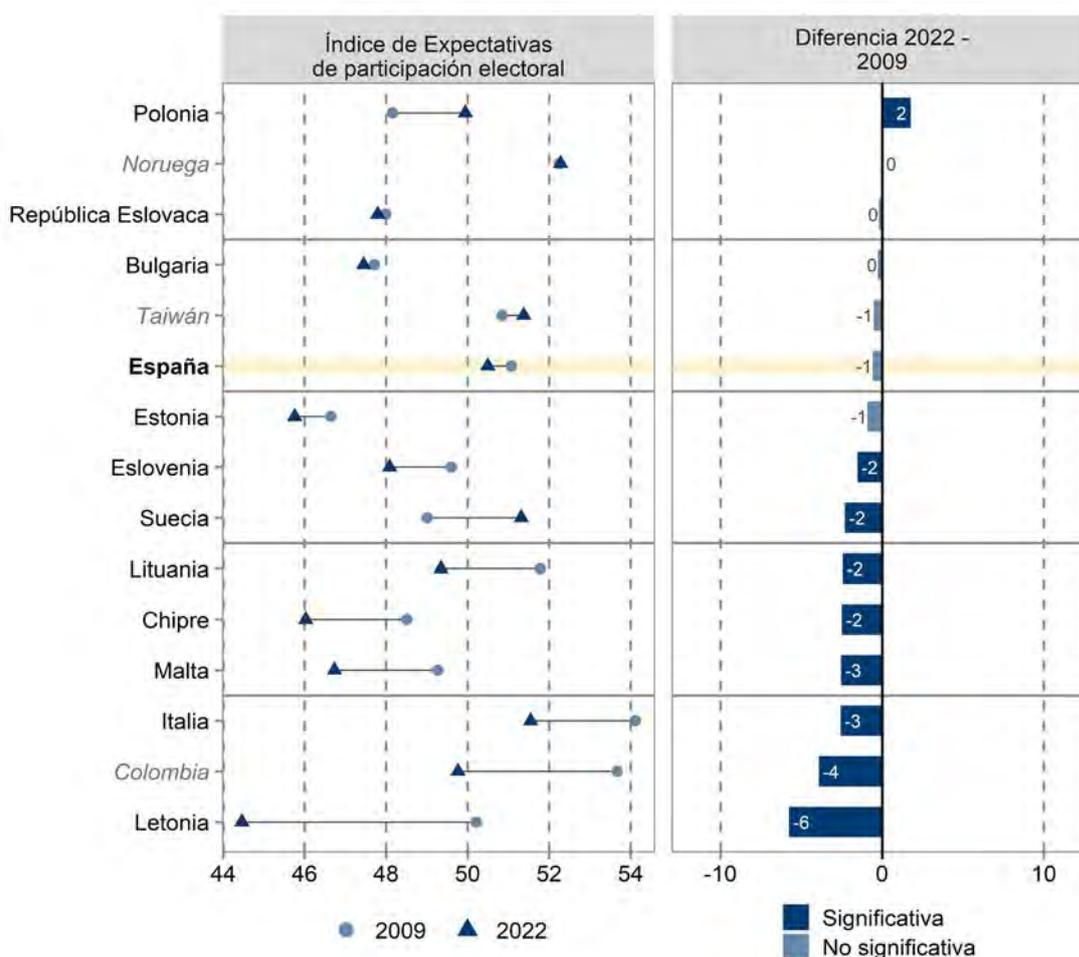
Todos los países muestran una asociación significativa positiva entre la participación futura en los procesos electorales y el nivel socioeconómico y cultural. La diferencia entre las expectativas del alumnado en el cuarto cuarto de ISEC con respecto a los que están en el primer cuarto oscila entre los tres puntos de Rumanía, Taiwán y Malta, hasta los nueve puntos en Países Bajos. La mayoría de los países muestran también una diferencia significativa en cuanto al género a favor de la futura participación del alumnado femenino. En Taiwán, Colombia, República Eslovaca, Países Bajos, Estonia y Serbia no hay diferencia de género en los valores del índice (Figura 4.13).

Figura 4.13. Índice de expectativa de participación política en procesos electorales y sus diferencias por nivel de ISEC y género



Las expectativas futuras de que los estudiantes participen en procesos electorales en la edad adulta es mayor en España (50) que en el Promedio ICCS 2022 (49) y en el Promedio UE (49) (Figura 4.13.). Además, es mayor en estudiantes con mayor nivel socioeconómico y cultural (6 puntos) y en las chicas (1 punto).

Figura 4.14. Comparativa de los índices de expectativa de participación en procesos electorales en ICCS 2009 e ICCS 2022



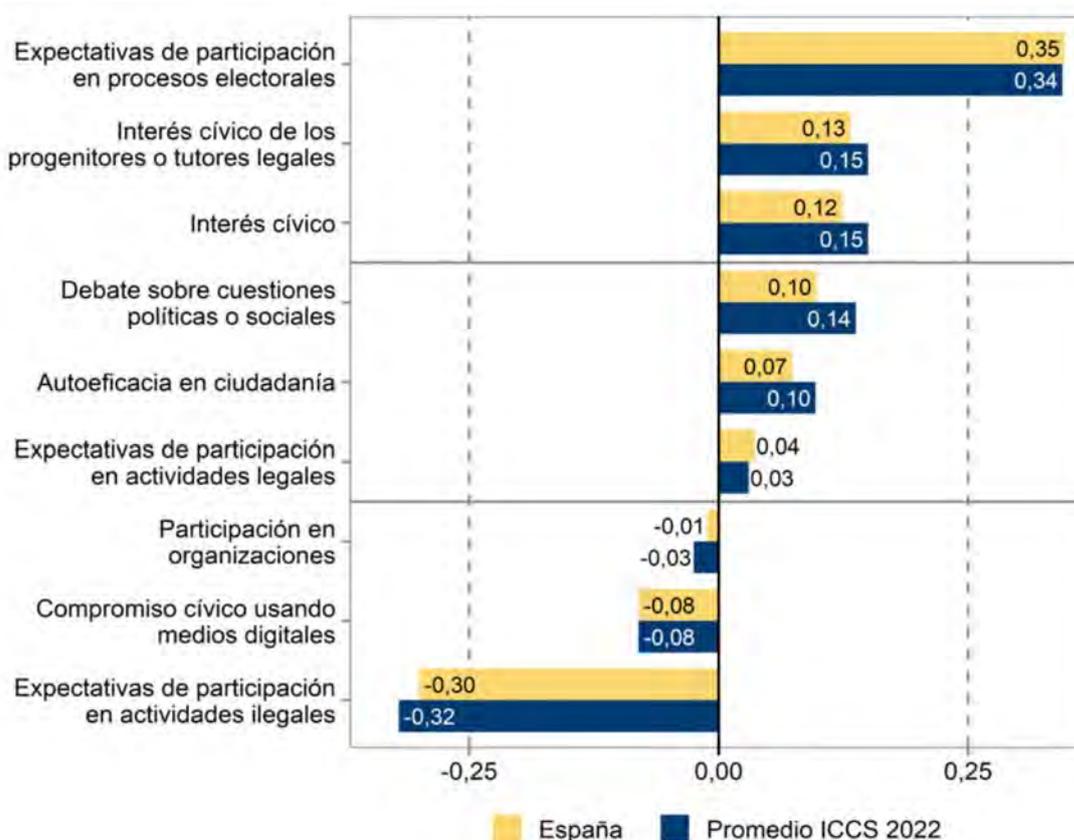
Al revisar las puntuaciones del índice acerca de la participación electoral esperada por país a lo largo del tiempo (Figura 4.14.), se observa una disminución estadísticamente significativa (de -1,2 puntos de puntuación) entre ICCS 2009 e ICCS 2022. Muy llamativo es el caso de Letonia, que disminuye en 6 puntos el índice de participación, alejándose notablemente de los valores Promedios. En España también se aprecia una disminución en la participación electoral prevista, pero este incremento negativo, a diferencia del Promedio de los países participantes, no es significativo. España sigue manteniendo entre el alumnado expectativas de participación en procesos electorales significativamente mayores que los Promedios ICCS y UE.

4.5. Compromiso cívico y rendimiento en competencia cívica y ciudadana

Una vez desarrollados los distintos aspectos que componen el compromiso cívico, se va a analizar cómo se relacionan con la escala de competencia cívica y ciudadana. Para ello, se han calculado los coeficientes de correlación lineal de Pearson de los índices que se han descrito a lo largo del capítulo con la escala de rendimiento en competencia cívica y ciudadana.

En la Figura 4.15. se detallan las correlaciones de los distintos índices respecto a la competencia cívica y ciudadana para España y el promedio de esas correlaciones en los países participantes en ICCS 2022.

Figura 4.15. Correlaciones de los siguientes índices con la escala de rendimiento en España y su promedio en los países participantes



El índice que presenta una mayor correlación con el rendimiento es el de expectativas de participación en procesos electorales con un coeficiente de correlación de 0,35 en España, lo que significa que el alumnado que tiene más expectativas de participar en procesos electorales en la edad adulta también tiene mejor rendimiento en competencia cívica y ciudadana, si bien esta relación no es fuerte (Figura 4.15.). El promedio de correlaciones lineales de los países participantes (0,34) está muy cerca del de España, por lo que esta relación es consistente a nivel internacional. También se había descrito una relación positiva de este índice con el ISEC (Epígrafe 4.4.2.).

Por el contrario, el índice de expectativas de participación en actividades ilegales tiene una relación inversa con el rendimiento, $-0,30$ en España. Esto implica que los estudiantes que consideran más probable participar en actividades ilegales para expresar su opinión en temas importantes de la sociedad tienen menos rendimiento que los que lo consideran menos probable, aunque esta relación es débil. En el Promedio ICCS 2022 ($-0,32$) también se produce esta relación en un grado un poco mayor que en España. También se observa un cierto grado de relación inversa de este índice con el ISEC, como se aprecia en el epígrafe 4.4.1.

Sin embargo, el índice de participación en actividades legales no presenta correlación con el rendimiento en competencia cívica y ciudadana ni en España ni en el Promedio ICCS 2022.

Las expectativas de participación en actividades ilegales para manifestar opiniones en cuestiones sociales o políticas son más altas en el alumnado con menor rendimiento en competencia cívica y ciudadana (Figura 4.15.), en aquellos con un nivel socioeconómico y cultural más bajo y en los chicos. También ocurre así en España (Epígrafe 4.4.2.).

Las expectativas futuras de que los estudiantes participen en procesos electorales en la edad adulta tienen una relación positiva con el rendimiento en competencia cívica y ciudadana (Figura 4.15.)

Para el resto de índices tampoco hay correlación, o esta es muy débil.

4.6. Referencias

Claes, E. y Hooghe, M. (2017). The Effect of Political Science Education on Political Trust and Interest: Results from a 5-year Panel Study. *Journal of Political Science Education*, 13(1), 33–45. <https://doi.org/10.1080/15512169.2016.1171153>.

Eidhof, B. y de Ruyter, D. (2022). Citizenship, self-efficacy and education: A conceptual review. *Theory and Research in Education*, 20(1), 64–82. <https://doi.org/10.1177/14778785221093313>

Prior, M. y Bougher, L. D. (2018). “Like They’ve Never, Ever Seen in This Country”? Political Interest and Voter Engagement in 2016. *Public Opinion Quarterly*, 82(S1), 822–842. <https://doi.org/10.1093/poq/nfy002>

Torney-Purta, J., Lehman, R., Oswald, H. y Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Obtenido de: <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/citizenship-and-education-twenty-eight>

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 38 countries*. Obtenido de: <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/iccs-2009-international-report>

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. y Friedman, T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Obtenido de: <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/becoming-citizens-changing-world>

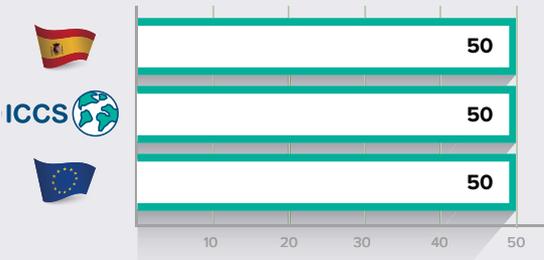
Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V. y Friedman, T. (2022). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment Framework*. Obtenido de: <https://www.iea.nl/publications/assessment-framework/iea-international-civic-and-citizenship-education-study-2022>

Verba, S., Schlozman, K. L. y Brady, H. E. (1995). *Voice and equality*. Harvard University Press. Obtenido de: <https://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674942936>



Actitudes del alumnado en materia cívica y ciudadana: juicios sobre ideas, personas, objetos, acontecimientos, situaciones y/o relaciones.

VISIÓN DE LOS SISTEMAS POLÍTICOS E INSTITUCIONES DEMOCRÁTICAS

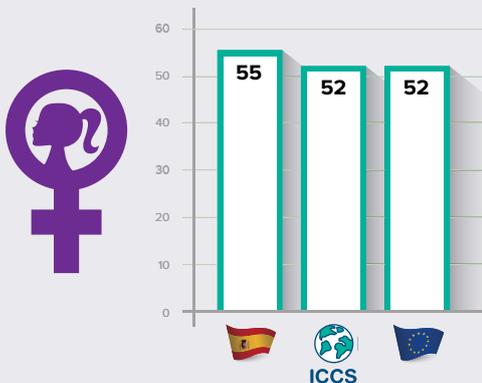


La **percepción** del alumnado sobre **amenazas para la democracia** en España **es similar** al promedio de la mayoría de los **países participantes** y de la UE.

Los **estudiantes españoles destacan** por su **apoyo a medidas restrictivas** de la libertad durante **episodios de emergencias nacionales** tales como la COVID-19.



ACTITUDES HACIA LA IGUALDAD DE DERECHOS



España se coloca **por encima de la media en apoyo a la igualdad de género**, con diferencias significativas a favor de las chicas y del alumnado con un mayor valor de ISEC.



Los **estudiantes españoles apoyan la igualdad de derechos de los inmigrantes** por encima del promedio de países participantes y de la UE.

OPINIONES RELACIONADAS CON EL MEDIO AMBIENTE



España destaca como país con un **alumnado altamente concienciado** hacia la **protección del medio ambiente**.

Los **estudiantes españoles**, y significativamente los de mayor ISEC, se sitúan **por encima de la media** en la percepción de **amenazas medioambientales globales**.



Capítulo 5.

Resultados sobre aspectos de actitud cívica y ciudadana

5.1. Introducción

Además del compromiso cívico, analizado en el capítulo anterior, el cuestionario del alumnado permite recabar información sobre las actitudes y percepciones en cuestiones cívicas y ciudadanas relevantes. La actitud se entiende como juicio sobre ideas, personas, objetos, acontecimientos, situaciones y/o relaciones. Esta abarca percepciones que pueden cambiar con el tiempo, mientras que la disposición o la creencia son características de una persona que tienden a ser constantes durante periodos temporales más largos (Hanel, Foad y Maio, 2021). También cabe la posibilidad de que, al mismo tiempo, los individuos muestren actitudes aparentemente contradictorias.

El presente capítulo profundiza en algunas de estas actitudes mostradas por el alumnado en ICCS 2022. De este modo, se pretende dar respuesta a la cuarta pregunta de investigación del estudio (apartado 1.4.1) sobre lo que piensa el alumnado de los países participantes en cuanto a cuestiones cívicas importantes de la sociedad moderna. El capítulo gira en torno a aspectos relacionados con sistemas políticos e instituciones democráticas, la igualdad de derechos y el medioambiente.

5.2. Visión de los sistemas políticos y las instituciones democráticas

Durante los ciclos previos de ICCS se ha prestado una atención considerable a las actitudes hacia las instituciones de carácter cívico. Sin embargo, en la presente edición, además de la confianza en las instituciones cívicas o el funcionamiento de los sistemas políticos, las opiniones sobre las amenazas percibidas para la democracia y las actitudes ante las restricciones de la libertad en situaciones de emergencia nacional han tenido una especial relevancia y serán los resultados que se discutan en este apartado.

5.2.1. Amenazas percibidas para la democracia

Existen evidencias de diferencias transnacionales considerables en los perfiles de las personas que expresan insatisfacción y las características políticas con las que están insatisfechas (Rovira Kaltwasser y Van Hauwaert, 2020). Las perspectivas sobre las opiniones de los sistemas políticos también pueden extraerse de las respuestas a las amenazas potenciales a la democracia.

En ICCS 2022, se preguntó al alumnado hasta qué punto diferentes situaciones posibles en la sociedad eran “malas para la democracia” (Cuadro 5.1).

Cuadro 5.1. Pregunta del cuestionario del alumnado de ICCS 2022 sobre situaciones malas para la democracia

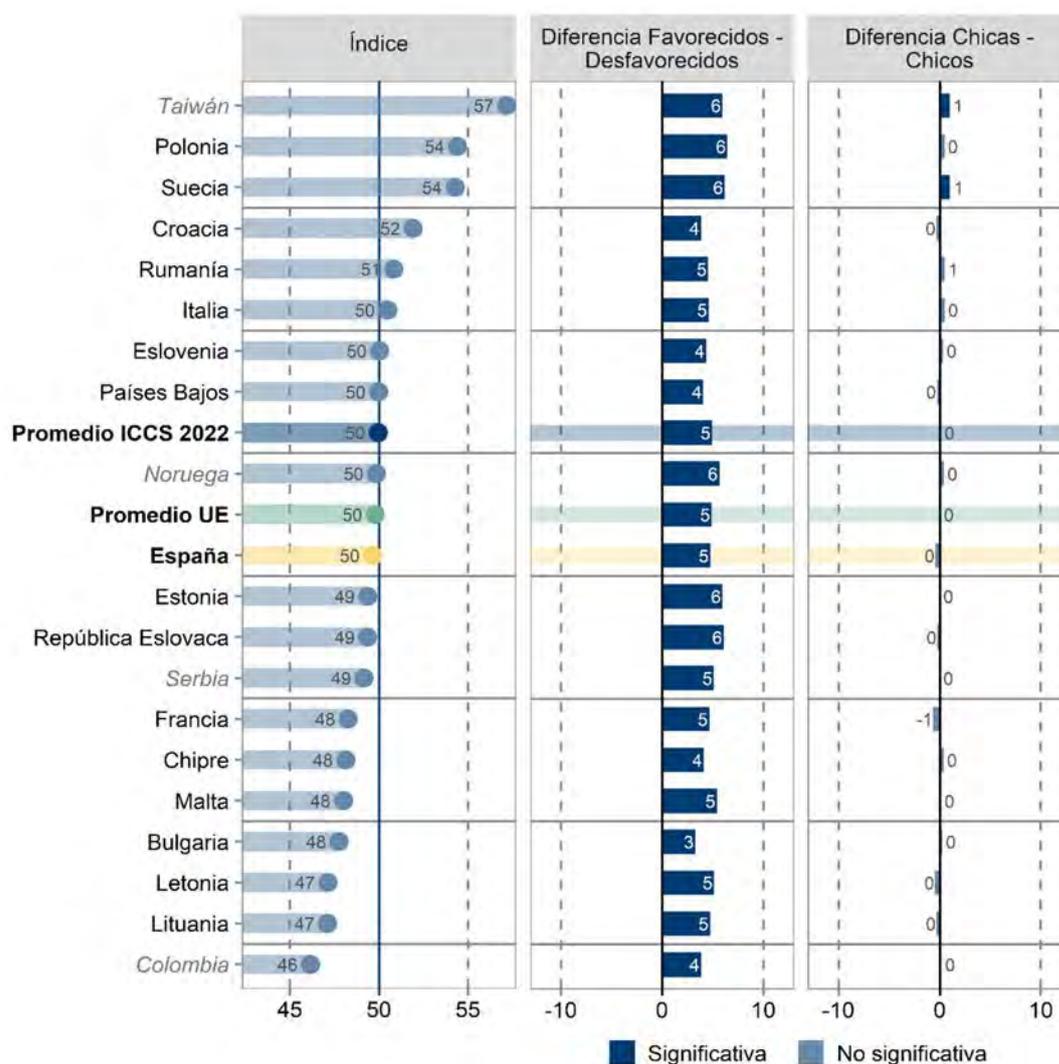
¿Cómo sería de malo para la democracia que tuviesen lugar las siguientes situaciones?

(Por favor, marca solo una opción en cada fila)

	Muy malo	Bastante malo	Un poco malo	Nada malo
a) Los líderes políticos otorgan puestos en el Gobierno a los miembros de su familia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) El Gobierno quebranta una ley para cumplir una promesa que hizo antes de ser elegido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Los líderes de la oposición son detenidos por criticar abiertamente una nueva ley.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Solo los partidarios del Gobierno son nombrados jueces.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) El Gobierno cierra los periódicos, las emisoras de radio y de televisión que hayan criticado sus políticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) El Gobierno bloquea las redes sociales para evitar que los usuarios critiquen sus políticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) El Gobierno controla todos los periódicos, las emisoras de radio y la televisión del país.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La percepción de los alumnos a las amenazas para la democracia se ha medido a través de una escala o índice que resume las respuestas de los estudiantes según la media de todos los participantes en el estudio en una escala con media 50 y desviación típica 10. Cuanto mayor sea la puntuación, mayor es la apreciación de amenaza. En la Figura 5.1 también se recogen las diferencias en el índice, desagregadas por nivel de ISEC y género.

Figura 5.1. Índice de amenazas percibidas para la democracia y sus diferencias por nivel ISEC y género



En España (50), la percepción de las amenazas para la democracia es similar al Promedio de todos los estudiantes de la UE (50) y al Promedio de los países participantes en el estudio (50). Destaca con el valor más alto Taiwán (57) y con el valor más bajo Colombia (46). Se aprecia en todos los países una diferencia estadísticamente significativa entre la opinión de los sectores con un estatus social, económico y cultural más favorecido y la de aquellos otros con un estatus más desfavorecido. En cambio, solamente se aprecian diferencias significativas por género entre las chicas y los chicos en dos países: Taiwán (1) y Suecia (1).

5.2.2. Restricciones de la libertad en emergencias nacionales

La aparición de la COVID-19 a principios de 2020 supuso un reto para la gobernanza democrática debido a las restricciones que se impusieron, incidiendo directamente en la libertad individual y en la suspensión de los derechos de los ciudadanos (Marzocchi, 2020; Landman y Di Gennaro Splendore, 2020).

Para recopilar datos específicos sobre las opiniones de los estudiantes en relación con estas cuestiones, el estudio ICCS 2022 incluyó una pregunta (Cuadro 5.2.) sobre aceptación de restricciones impuestas por los gobiernos durante un episodio de emergencia nacional. Con las respuestas se construye el índice para las restricciones de la libertad en emergencias nacionales en una escala con media 50 y desviación típica 10. Cuanto mayor es el índice, mayor acuerdo muestran los alumnos en restringir las libertades en caso de una emergencia nacional. La Figura 5.2 muestra el índice y también las diferencias de respuesta de los estudiantes en el grado de aceptación de los alumnos a las restricciones de libertad en democracia por una emergencia nacional según su ISEC y su género.

Cuadro 5.2. Pregunta del cuestionario del alumnado de ICCS 2022 sobre aceptación de restricciones impuestas en un episodio de emergencia nacional

¿En qué medida estás de acuerdo o no con que el Gobierno tenga derecho a aplicar las siguientes medidas durante una emergencia nacional (p. ej., causada por el brote de una enfermedad infecciosa como la COVID-19)?

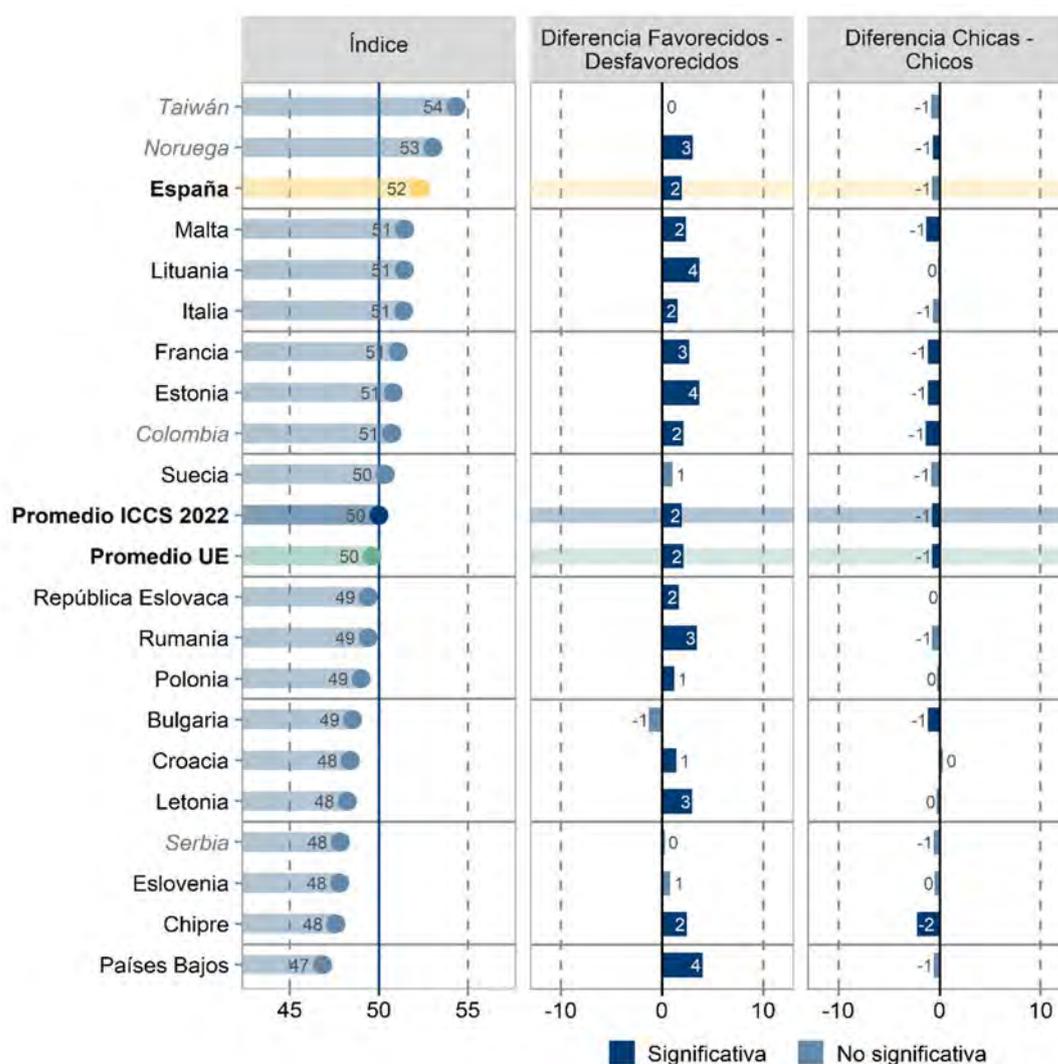
(Por favor, marca solo una opción en cada fila)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
a) Cerrar tiendas y empresas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Multar a personas cuyo comportamiento pueda poner en riesgo a otras personas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Obligar a la gente a proporcionar información sobre sus movimientos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Aplazar las reuniones del Parlamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Imponer restricciones a los viajes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Hacer que no sean legales las protestas, marchas o concentraciones pacíficas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Cerrar los centros educativos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Hacer que no sea legal que la gente abandone su casa sin causa justificada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Prohibir las grandes concentraciones de personas en eventos deportivos y de entretenimiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Los estudiantes españoles (52) se sitúan por encima de los valores obtenidos en el Promedio UE (50) que son similares al Promedio de los países participantes en el estudio ICCS 2022 (50). Taiwán (54) aparece como el país más favorable a la restricción de libertades y en el otro extremo se encuentra Países Bajos (47), que es el más reticente del grupo. En la mayoría de los países, incluyendo España y los países de la UE, se pueden observar diferencias significativas de opinión y perspectiva entre aquellos países que son más favorecidos social, económica y culturalmente (Figura 5.2.) en comparación con los que no lo son.

En el caso de las diferencias de opinión por género entre chicas y chicos se observa que, aun siendo valores relativamente pequeños, esas diferencias son estadísticamente significativas en varios países de la UE, aunque no se evidencia diferencia significativa en España.

Figura 5.2. Índice de restricciones de la libertad y sus diferencias por nivel ISEC y género



5.3. Actitudes hacia la igualdad de derechos

El estudio de las actitudes hacia los derechos y responsabilidades cívicas de los distintos grupos de ciudadanos ha sido una característica permanente en todos los estudios previos de la IEA sobre educación cívica y ciudadana (Blaskó, da Costa y Vera-Toscano, 2020). Este rasgo ha cobrado una mayor importancia en las sociedades contemporáneas, muchas de las cuales se han diversificado enormemente en los últimos tiempos.

En particular, en este apartado se pretende destacar dos aspectos concretos: el género y las migraciones. Desde sus primeros estudios de educación cívica, la IEA siempre ha tenido en cuenta las actitudes hacia los derechos de la mujer y el apoyo a la igualdad de género. En los ciclos previos de ICCS 2009 y 2016, se ha venido observando progresivamente un mayor respaldo a este aspecto en algunos países, expresado mayoritariamente por las alumnas, así como diferencias persistentes entre los países participantes. Debido al incremento de los niveles de migración entre países en los últimos años, la evaluación de las actitudes del alumnado sobre los derechos de los inmigrantes se ha convertido en uno de los focos de investigación principales (Heath y Richards, 2016). En ICCS 2009 y 2016 se midió el respaldo a los derechos de los inmigrantes, observándose que la mayoría de los estudiantes de secundaria tendían a estar a favor de la igualdad de derechos para los inmigrantes, siendo las alumnas y los estudiantes inmigrantes los que expresaron las actitudes más positivas.

5.3.1. Apoyo a la igualdad de género

Para construir el índice de apoyo a la igualdad de género se utilizó una pregunta del cuestionario del alumnado, donde se incluyeron seis ítems de los ciclos anteriores y uno nuevo (Cuadro 5.3.).

Cuadro 5.3. Pregunta del cuestionario del alumnado de ICCS 2022 acerca de afirmaciones sobre la igualdad de género

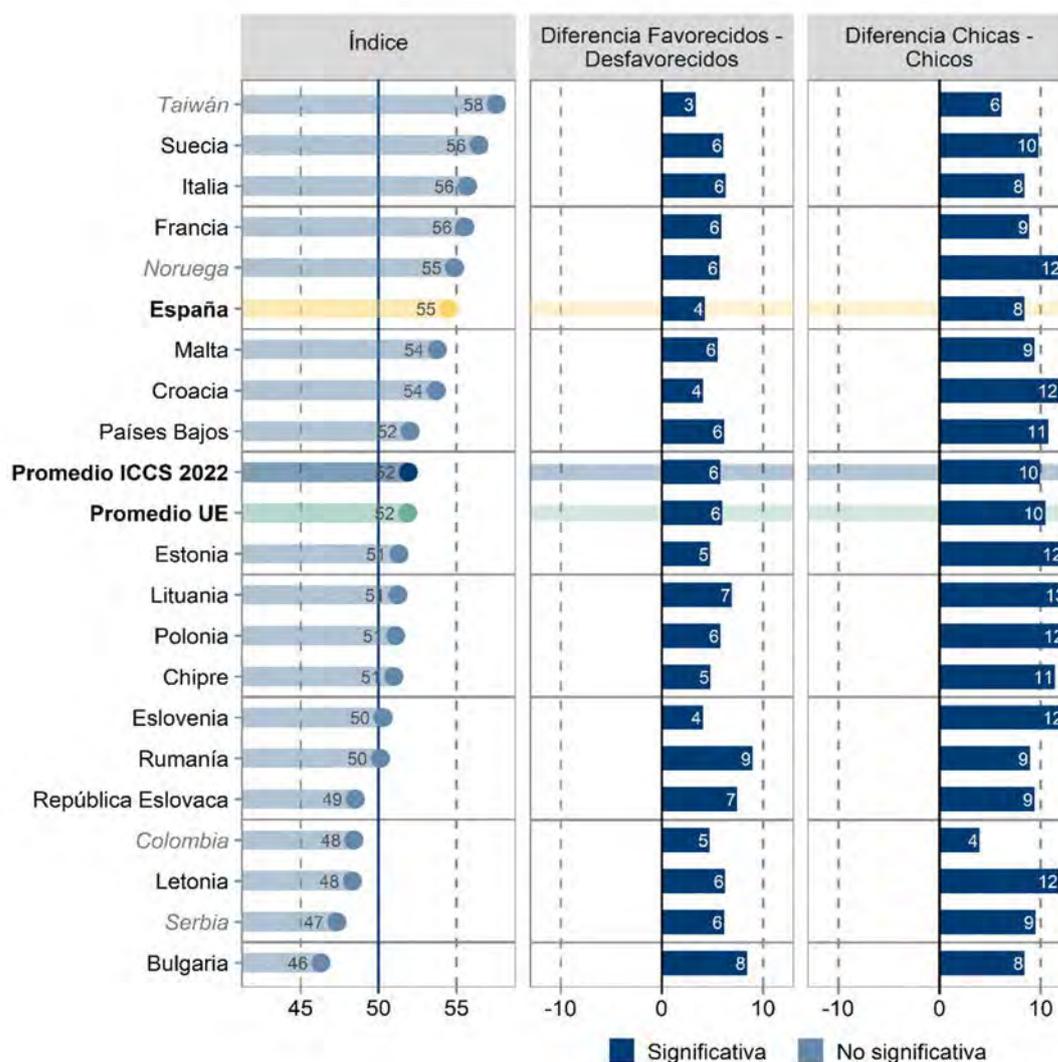
Hay diferentes opiniones sobre el papel de la mujer y el hombre en la sociedad.
¿En qué medida estás de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones?
(Por favor, marca solo una opción en cada fila)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
a) Los hombres y las mujeres deben tener igualdad de oportunidades para participar en el Gobierno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Los hombres y las mujeres deberían tener los mismos derechos en todos los ámbitos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Las mujeres deberían mantenerse fuera de la política.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Cuando no hay muchos empleos disponibles, los hombres deberían tener más derecho que las mujeres a un empleo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Los hombres y las mujeres deberían recibir la misma remuneración cuando realizan los mismos trabajos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Los hombres están mejor cualificados para ser líderes políticos que las mujeres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Debería haber el mismo número de hombres y mujeres en el Parlamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Con las respuestas del alumnado a estas afirmaciones se construye el índice de apoyo a la igualdad de género, que fue fijado en 2009 en una escala con media 50 y desviación típica 10 para todos los países involucrados, de tal forma que una puntuación más alta en el índice implica un mayor apoyo en materia de género. Los resultados obtenidos por cada país seleccionado se recogen en la Figura 5.3., junto con las diferencias observadas tanto por nivel de ISEC como por género.

A la vista de los resultados presentados en la Figura 5.3., tanto el Promedio ICCS 2022 como el Promedio UE presentan 52 puntos de valor estimado para el índice. El valor del resultado obtenido por España (55) se sitúa tres puntos por encima de ambos promedios y tres puntos por debajo de Taiwán, siendo este el país que alcanzó el mayor valor en este índice. España es el sexto país en apoyo a la igualdad de género, por detrás de otros países europeos como Suecia, Italia y Francia, con un punto más (56) en dicho índice. Por el contrario, los países que evidencian un menor apoyo a la igualdad entre hombres y mujeres fueron Bulgaria, Serbia, Letonia y Colombia, que no llegan a superar los 48 puntos. Los estudiantes españoles se posicionan de forma clara entre los más favorables a la igualdad entre géneros, como ya sucedió en el ciclo de ICCS 2009.

Figura 5.3. Índice de apoyo a la igualdad de género y sus diferencias por nivel ISEC y género



En la Figura 5.3. también se muestran las diferencias por género en los resultados de apoyo a la igualdad de género. Las alumnas muestran un mayor apoyo que los alumnos a este aspecto en todos los países, siendo la diferencia estadísticamente significativa. La brecha varía desde los 4 puntos en Colombia o los 6 puntos en Taiwán a los 13 puntos de diferencia de Lituania. Asimismo, las diferencias en los resultados por nivel ISEC son estadísticamente significativas en todos los participantes, a favor de los que presentan un estatus socioeconómico más favorable. España (4), junto con Taiwán (3), Croacia (4) y Eslovenia (4), es de los países donde dicha diferencia es menos acusada, mientras que Rumanía (9) evidencia la brecha más alta de todos los participantes.

5.3.2. Apoyo a la igualdad de derechos de los inmigrantes

En la presente edición del estudio ICCS también se ha preguntado al alumnado sobre actitudes hacia la igualdad de derechos de los inmigrantes. Para ello, se han empleado cuatro ítems procedentes de ICCS 2016 y un nuevo ítem adicional desarrollado en el presente ciclo (Cuadro 5.4.). Valores observados más altos en este índice indican actitudes más positivas y favorables hacia los inmigrantes. La Figura 5.4. recoge los resultados obtenidos para este índice en los países participantes, utilizando una escala de media 50 y desviación típica 10. Además, se expresan las diferencias tanto por género como por nivel ISEC.

Cuadro 5.4. Pregunta del cuestionario del alumnado acerca de la igualdad de derechos de la población inmigrante

En todo el mundo, la gente se desplaza cada vez más de un país a otro.

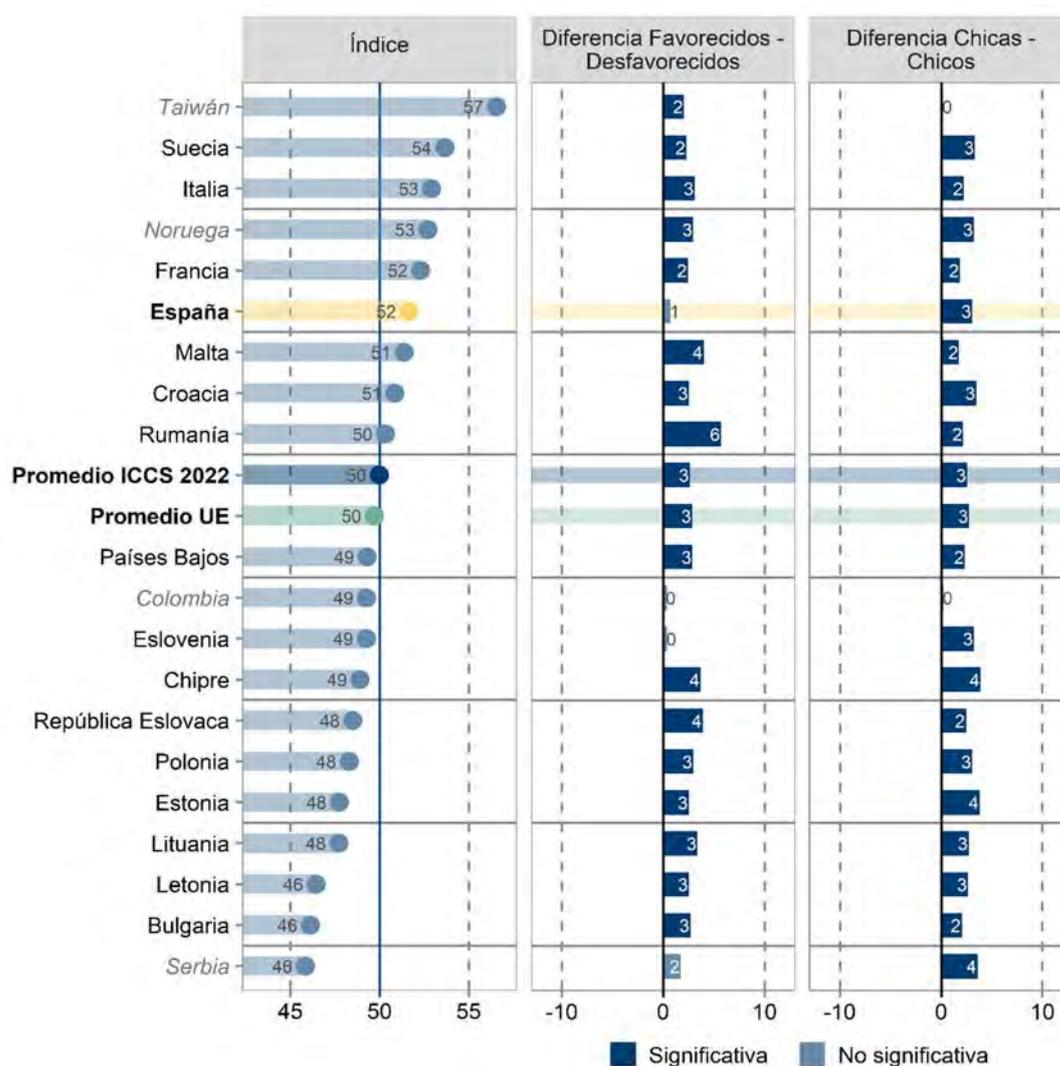
¿En qué medida estás de acuerdo o no con las siguientes declaraciones sobre los inmigrantes?

(Por favor, marca solo una opción en cada fila)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
a) Los menores inmigrantes deben tener las mismas oportunidades de educación que los demás menores del país.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Los inmigrantes que viven en un país durante varios años deberían tener la oportunidad de votar en las elecciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Los inmigrantes deberían tener la oportunidad de mantener sus propias costumbres y estilo de vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Los inmigrantes deberían tener los mismos derechos que todos los demás en el país.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Los inmigrantes aportan muchos beneficios culturales, sociales y económicos al país en el que resido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Los resultados muestran (ver Figura 5.4.) a España (52) entre los países con un mayor índice de apoyo a los derechos de los inmigrantes, situándose dos puntos por encima de los Promedios ICCS 2022 y UE (50). Suecia (54) e Italia (53) son los países miembros de la UE participantes en ICCS 2022 que mayor índice a favor de la igualdad de derechos de la población inmigrante presentan, mientras Taiwán (57) muestra los mayores niveles de apoyo a los inmigrantes por parte del alumnado. Serbia, Bulgaria y Letonia son los países que menos puntuación consiguen en este índice (46).

Figura 5.4. Índice de apoyo a la igualdad de derechos de los inmigrantes y sus diferencias por nivel ISEC y género



En esta ocasión (Figura 5.4.), en España no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes que presentan un valor de ISEC más favorable y los que no lo tienen. En el resto de países sí se observan diferencias estadísticamente significativas moderadas, siendo Rumanía (6 puntos) el participante con la diferencia más alta encontrada. Si atendemos a un análisis del índice de apoyo a los derechos de los inmigrantes por género, las diferencias encontradas en España sí que son estadísticamente significativas a favor de las alumnas encuestadas (3 puntos). En el resto de países se observa también dicha tendencia en la que los estudiantes varones muestran siempre un menor o igual apoyo a la inmigración que sus compañeras. La brecha por género en este índice oscila de 0 a 4 puntos, siendo las diferencias de los Promedios ICCS 2022 y UE de 3 puntos, como en el caso de España.

5.4. Opiniones relacionadas con las responsabilidades ciudadanas y el medioambiente

En ICCS 2022 se ha investigado el grado de apoyo de los estudiantes a las acciones para proteger el medioambiente mediante el desarrollo sostenible. La sostenibilidad ambiental ha recibido una mayor atención a raíz de la aparición del cambio climático como una preocupación importante para el desarrollo humano. En los últimos años, se ha hecho un llamamiento para reforzar la Educación para el Desarrollo Sostenible en los currículos nacionales, con el fin de proporcionar a los jóvenes un mejor conocimiento y comprensión de las causas y consecuencias del cambio climático (Mochizuki y Bryan, 2015). El cambio climático se incluye ahora en los programas educativos en entornos formales e informales (McKenzie, 2021; OCDE, 2022). Algunos de estos avances en los programas escolares se han vinculado a la educación cívica y ciudadana. Con datos del ciclo pasado de ICCS, se ha sugerido que promover la confianza institucional y la competencia cívica puede aumentar la concienciación de los estudiantes sobre el cambio climático en mayor medida que con los programas de educación medioambiental.

Otro enfoque para investigar la sostenibilidad ha sido preguntar sobre las percepciones de los problemas mundiales tales como la pobreza, el hambre, las guerras, la superpoblación y el medioambiente (Holden, 2007). En ICCS 2016, se pidió al alumnado que calificara la gravedad de una amplia gama de amenazas para nuestra civilización. Más de la mitad de los estudiantes consideraron la contaminación, la escasez de agua y alimentos, las enfermedades infecciosas o el cambio climático como amenazas para el futuro del mundo. En general, estas valoraciones proporcionaron una indicación del optimismo o pesimismo de los estudiantes, y los resultados mostraron que las preocupaciones sobre estos temas tendían a estar influenciadas por los contextos locales de los países participantes.

5.4.1. Actitudes hacia la protección del medioambiente

ICCS 2022 incluyó una pregunta en el cuestionario del alumnado para medir su actitud hacia la protección del medioambiente con respecto a cinco aspectos diferentes. Los estudiantes fueron puntuados según su grado de acuerdo con estas cinco afirmaciones (Cuadro 5.5). Con las respuestas que dieron se construye el índice de la actitud hacia la protección del medioambiente en una escala con media 50 y desviación típica 10 para el conjunto de países participantes. Cuanto mayor es el índice, mejor la actitud que el alumnado muestra en el cuidado y conservación del entorno natural.

Cuadro 5.5. Pregunta del cuestionario del alumnado en ICCS 2022 acerca de su actitud hacia la protección del medio ambiente

Hay muchas opiniones sobre lo que deberíamos hacer para proteger el medioambiente.

¿En qué medida estás de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones?

(Por favor, marca solo una opción en cada fila)

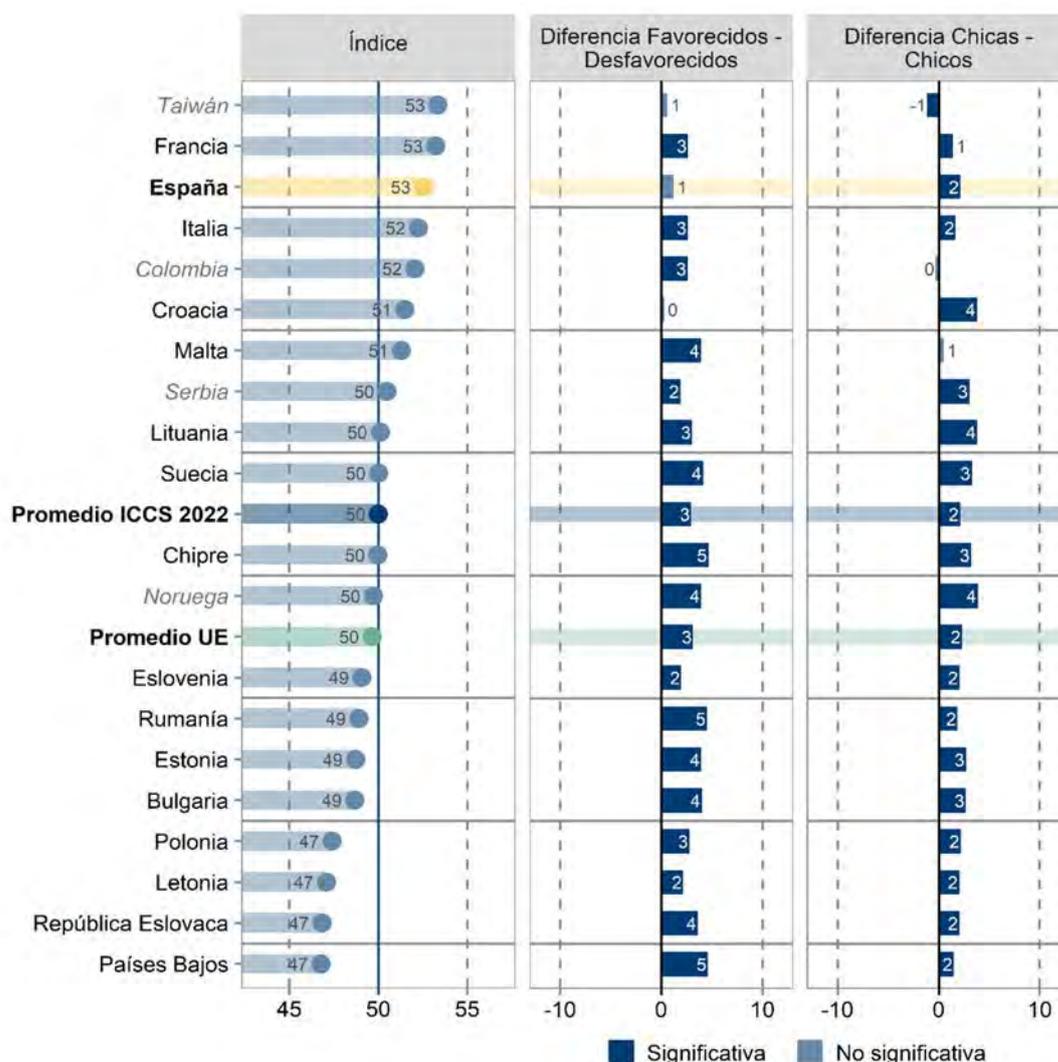
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
a) Los Gobiernos deberían centrarse más en la protección del medioambiente que en apoyar el crecimiento económico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Cada ciudadano necesita contribuir a la reducción de la contaminación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) El país en el que resido debería contribuir a la protección del medioambiente en otros países.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Todos los seres humanos deben asumir la responsabilidad de conservar el entorno natural.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Los países deben trabajar juntos para conservar los recursos naturales del mundo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Los datos (Figura 5.5) muestran que las puntuaciones de apoyo a la protección medioambiental en Taiwán, Francia y España (53) son significativamente mayores y tres puntos por encima del Promedio ICCS (50) de los países participantes y de la Unión Europea (50). Se observa que las puntuaciones de Países Bajos, República Eslovaca, Letonia y Polonia (47) están 3 puntos por debajo del Promedio ICCS y 6 menos que España.

Cuando se revisan los datos relacionándolos con el índice socioeconómico y cultural se aprecia que, en todos los países participantes, cuanto mayor es el nivel de ISEC, mayor es el apoyo que muestran los estudiantes a la protección medioambiental. Esa diferencia es significativamente diferente en la mayoría de los países, siendo en Chipre, Rumanía y Países Bajos de 5 puntos. Sin embargo, España (1), junto con Croacia (0) y Taiwán (1), es uno de los pocos países en los que esa diferencia no es estadísticamente significativa (Figura 5.5).

Si se desagregan las respuestas del alumnado según el género se observa que, salvo en Taiwán (-1), donde las puntuaciones de los estudiantes varones fueron significativamente mayores que las de las mujeres, las alumnas expresaron un mayor apoyo a la protección del medioambiente que los alumnos. Esta relación positiva con el género femenino fue significativa en diecisiete países, entre los que se encuentra España (2 puntos) (Figura 5.5).

Figura 5.5. Índice de la actitud hacia la protección del medioambiente y sus diferencias por nivel ISEC y género



5.4.2. Percepción sobre las amenazas medioambientales globales

En ICCS 2022 se pidió en el cuestionario del alumnado (Cuadro 5.6.) que los participantes en el Estudio indicaran en qué medida pensaban que varios problemas globales suponían una amenaza para el futuro del mundo. A partir de las respuestas de los estudiantes a las cuatro amenazas ambientales: a) contaminación, d) cambio climático, j) pérdida de biodiversidad y k) escasez de agua, se construye para el conjunto de países participantes el índice que mide la preocupación de los estudiantes sobre las amenazas medioambientales globales, en una escala con media 50 y desviación típica 10. Cuanto mayor sea el índice, mejor percepción muestra el alumnado ante estas amenazas.

Cuadro 5.6. Pregunta del cuestionario del alumnado de ICCS 2022 acerca de posibles amenazas medioambientales globales

¿En qué medida piensas que las siguientes cuestiones son una amenaza para el futuro del mundo?

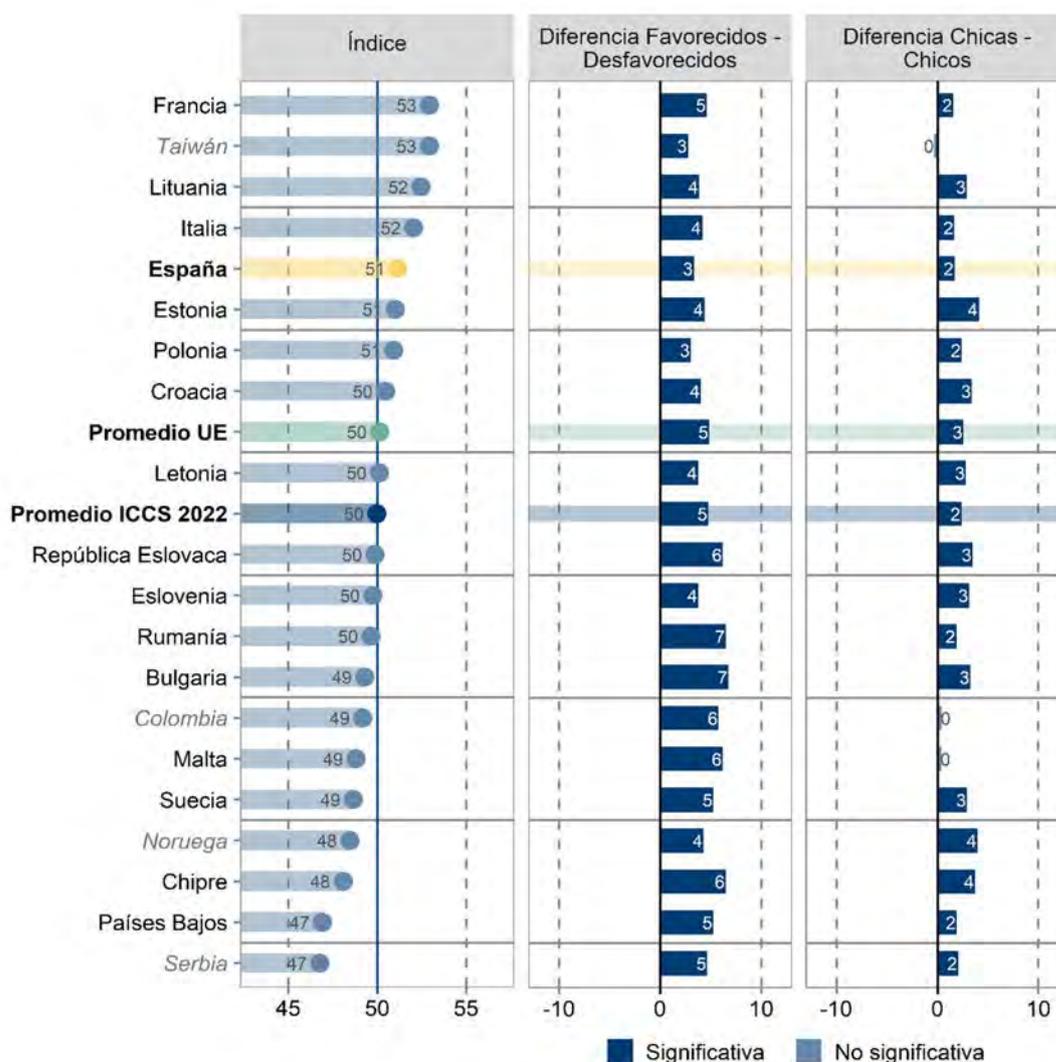
(Por favor, marca solo una opción en cada fila)

	En gran medida	De forma moderada	Poco	En absoluto
a) Contaminación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Conflicto violento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Pobreza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Cambio climático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Desempleo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Sobrepoblación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Enfermedades contagiosas (p. ej., sarampión, COVID-19)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Terrorismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Crisis financiera global	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Pérdida de biodiversidad, extinción de especies	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Escasez de agua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Los resultados de las puntuaciones de los diferentes países (Figura 5.6) sugieren que la preocupación por las amenazas al medioambiente global fue mayor en Francia (53) y Taiwán (53) (con más de tres puntos por encima del Promedio de los países participantes) y más baja en Serbia (47) y Países Bajos (47) (tres puntos por debajo del Promedio). En España (51) se aprecia mayor preocupación que en el Promedio ICCS 2022 (50) y que en el Promedio UE (50), con un punto por encima de ambos casos.

El alumnado con mayor nivel socioeconómico registró puntuaciones significativamente mayores que el de entornos menos favorecidos con una diferencia promedio de casi cinco puntos. Las diferencias más altas, de más de dos puntos con los Promedios de los países ICCS 2022 y aquellos de la Unión Europea, se observan en Bulgaria (7) y Rumanía (7). España, junto con Polonia y Taiwán, muestra menor diferencia (3) en la percepción de riesgo ante amenazas medioambientales entre los estudiantes con mayor y menor nivel socioeconómico y cultural (Figura 5.6.).

Figura 5.6. Índice de percepción sobre las amenazas medioambientales globales y sus diferencias por nivel ISEC y género



Al comparar los grupos de género (alumnas y alumnos), se registran diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de los países, con una diferencia en el Promedio ICCS de 2 puntos de escala y de 3 en el Promedio UE, donde las estudiantes expresaron más preocupación que sus homólogos masculinos. Las mayores diferencias se observan en Estonia, Noruega y Chipre, donde la diferencia alcanza los 4 puntos. En Taiwán, Colombia y Malta, la diferencia entre géneros no es significativa. En España, la diferencia de percepción entre las alumnas y los alumnos de hasta qué punto varios problemas globales medioambientales se consideraban amenazas para el futuro del mundo es significativa (2), igual que en el Promedio ICCS y ligeramente inferior al Promedio UE.

5.5. Referencias

- Blaskó, Z., da Costa, P. y Vera-Toscano, E. (2020). Non-cognitive civic outcomes: How can education contribute? European evidence from the ICCS 2016 study. *International Journal of Educational Research*, 98, 366–378. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.07.005>
- Hanel, P. H., Foad, C. y Maio, G. R. (2021). *Attitudes and values*. In Oxford Research Encyclopedia of Psychology. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.248>
- 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/findings/topline-series>
- Holden, C. (2007). Young people's concerns. In D. Hicks, & C. Holden (Eds.), *Teaching the global dimension: Key principles and effective practice* (pp. 31–42), Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203962770>
- Landmann, 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>
- McKenzie, M. (2021). Climate change education and communication in global review: Tracking progress through national submissions to the UNFCCC Secretariat. *Environmental Education Research*, 27(5), 631-651. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1903838>
- 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>
- 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>
- OECD (2022). Teaching for climate action. *Teaching in Focus*, No. 44, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/d3a72e77-en>
- 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>

Anexo.

Preguntas liberadas de ICCS 2022

Para ilustrar la prueba cognitiva del estudio ICCS 2022 resulta de especial relevancia analizar las preguntas que se liberan en cada ciclo, es decir, aquellos ítems que se han utilizado en la presente edición de la evaluación pero que ya no se volverán a usar en ciclos futuros del estudio. En este caso, se han liberado un total de 27 preguntas de la prueba cognitiva, las cuales sirven de ejemplo para comprender cómo se ha evaluado la competencia cívica y ciudadana.

En el presente anexo se incluyen capturas de pantalla reales de todas estas preguntas junto con una ficha de características, donde se categoriza la pregunta y el grupo al que pertenece, el tipo de ítem y el descriptor del mismo, los dominios de contenido y dominios cognitivos a los que hace referencia, la puntuación máxima y la respuesta correcta.

Además, cuando las preguntas son de elección múltiple o de arrastrar y soltar, las cuales se corrigen de manera automática por ordenador y, por tanto, no requieren codificación, solo se incluye la solución o respuesta correcta al ítem. En el caso de que se trate de una pregunta de respuesta abierta que se puntúe de forma manual, es decir, que requiera escribir para contestarla, se incorpora la correspondiente guía de codificación a la ficha de características.

Con el fin de conseguir mayor resolución y poder visualizar el texto de los ítems con suficiente claridad, las capturas de pantalla de las preguntas de los grupos 1-10 se han tomado de la versión en papel de la prueba. Sin embargo, las capturas de pantalla de las preguntas del grupo 14, que se administró exclusivamente por ordenador, se han realizado directamente del reproductor de la prueba tal y como lo visualizaron los estudiantes, respetando la estructura digital diseñada y manteniendo las dimensiones reales de cada pregunta. Es por ello que, en algunos casos, pueden observarse algunos espacios en blanco, tamaños de letra más pequeños o una distribución de texto asimétrica o no centrada.

Pregunta 1, grupo 1

Ítem C13MAM1

¿Cuál es una de las principales funciones de las Fuerzas Armadas en un país democrático?

- Apoyar al Gobierno durante las campañas electorales.
- Resolver disputas entre vecinos.
- Defender el país.
- Representar a personas de diferentes zonas del país.

Tipo de ítem	Elección múltiple
Descriptor	Identifica el papel de un ejército nacional en una democracia
Dominio de contenido	Instituciones y sistemas cívicos
Dominio cognitivo	Conocimiento
Puntuación (máxima)	1 punto (1 punto)
Respuesta correcta	C

Pregunta 10, grupo 1

Ítem CI308M1

Una fábrica ha publicado una oferta de empleo en internet para contratar a representantes de ventas. En la oferta se indicaba que solo se podían presentar hombres. Un tribunal determinó que el anuncio era ilegal.

¿Por qué crees que la oferta de empleo no se consideró legal?

- Establecía que solo los hombres podían solicitar el trabajo.
- Infringía el derecho de los niños a solicitar ese empleo.
- No se publicó en todos los periódicos del país.
- No se indicaba el número de puestos de trabajo disponibles.

Tipo de ítem	Elección múltiple
Descriptor	Reconoce un ejemplo de discriminación por razón de género
Dominio de contenido	Principios cívicos
Dominio cognitivo	Razonamiento y aplicación
Puntuación (máxima)	1 punto (1 punto)
Respuesta correcta	A

Pregunta 11, grupo 1

Ítem CI4SJM1

La justicia social consiste en reducir la desigualdad entre las personas, proteger a las personas vulnerables y desfavorecidas y mejorar las oportunidades de que disponen.

¿Cuál de las siguientes acciones del Gobierno de Exlandia tiene como objetivo la justicia social?

- Hacer una ley que obligue a votar en las elecciones nacionales de Exlandia a los adultos que superen un cierto nivel de ingresos, pero no obligue a los adultos con menores ingresos.
- Reducir la edad mínima para solicitar el permiso de conducir en Exlandia de 18 a 16 años.
- Aumentar la puntuación de acceso a la universidad requerida a los estudiantes.
- Ofrecer clases gratuitas de educación para adultos a las personas que han perdido su empleo recientemente en Exlandia.

Tipo de ítem	Elección múltiple
Descriptor	Reconoce y ejemplifica una política/acción relacionada con la justicia social
Dominio de contenido	Principios cívicos
Dominio cognitivo	Conocimiento
Puntuación (máxima)	1 punto (1 punto)
Respuesta correcta	D

Pregunta 5, grupo 2

Ítem CI4FKC1

Bulo es un término utilizado para describir información falsa o engañosa que se presenta deliberadamente como noticia.

¿Cómo puede perjudicar la presencia de bulos a una democracia?

Indica **dos formas** de hacerlo.

1.

2.

Tipo de ítem	Respuesta abierta
Descriptor	Predice cómo las noticias falsas pueden dañar la democracia (una o dos razones)
Dominio de contenido	Instituciones y sistemas cívicos
Dominio cognitivo	Razonamiento y aplicación
Puntuación (máxima)	1 punto por cada razón (2 puntos)
Guía de codificación	
Código	Respuesta
2	<p>Incluye razones de dos categorías diferentes de las que se recogen a continuación:</p> <p>1. <u>Socava el concepto común de la verdad.</u> Ejemplos de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puede hacer que la gente crea cosas que no son ciertas. • Puede hacer que la gente piense cosas erróneas/equivocadas. • No es bueno para la sociedad que la gente no sepa la verdad. <p>2. <u>Provoca una reacción social desmedida.</u> Ejemplos de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puede hacer que la gente haga cosas innecesarias o estúpidas. • Puede hacer que la gente se enfade o se ponga violenta con otras personas por motivos injustos. • Puede hacer que la gente haga las cosas mal porque se creen lo que dicen los bulos. • Puede que la gente culpe a personas/organizaciones injustamente. • Puede que anime a la gente a hacer las cosas mal/lo que no es lo mejor para ellos. • Puede disuadir a la gente de hacer lo correcto o lo que es justo y razonable para todos. • La gente no hace nada contra el cambio climático porque cree que es un bulo.

Código	Respuesta
2	<p><u>3. Puede utilizarse para distorsionar o manipular procesos democráticos normales.</u></p> <p>Ejemplos de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La gente puede utilizarlos para conseguir lo que quiere y, si otros supieran la verdad, no estarían de acuerdo. • La gente los utiliza para que los voten. • Hace que la gente vote a la persona equivocada/a alguien que no es bueno. • Tergiversan a los que se oponen/desafían o compiten con ellos. • Crea divisiones sociales entre las personas que se utilizan con fines políticos. • Los radicales pueden llegar al poder. <p><u>4. Puede utilizarse para evitar la responsabilidad política y la justicia por las acciones.</u></p> <p>Ejemplos de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los políticos pueden mantenerse en el poder mintiendo o diciendo que quienes los critican mienten. • Los políticos pueden utilizarlo para desacreditar injustamente a sus adversarios/a quienes los critican.
1	Se refiere solo a una categoría de razón de la lista.
0	<p>Da una respuesta vaga, irrelevante o incoherente, o repite la pregunta.</p> <p>Ejemplos de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porque está mal mentir. [Vaga: no especifica las consecuencias de mentir/de los bulos]. • Porque es malo para la sociedad/democracia. [Vaga: no especifica en qué sentido son “malos” los bulos]. • Porque hace que la gente haga cosas. [Vaga: no especifica qué cosas ni cómo]. • Porque no es democrático. • No se puede confiar en la gente/no se puede confiar en los líderes. [Irrelevante].

Pregunta 6, grupo 2

Ítem CI4FKM2

¿Qué puede hacer una persona para confirmar si la información en un artículo de noticias es real o falsa?

- Comprobar si la misma información es presentada por muchas fuentes diferentes.
- Comprobar si el Gobierno está de acuerdo o no con la noticia.
- Comprobar si sus amigos creen la noticia o no.
- Comprobar si la noticia es tendencia o no en las redes sociales.

Tipo de ítem	Elección múltiple
Descriptor	Sugiere una solución para identificar noticias falsas
Dominio de contenido	Participación ciudadana
Dominio cognitivo	Conocimiento
Puntuación (máxima)	1 punto (1 punto)
Respuesta correcta	A

Pregunta 7, grupo 2

Ítem CI2CCM1

Se ha reconocido a nivel mundial que el uso de combustibles como el carbón para generar electricidad es perjudicial para el medioambiente.

¿Quiénes se verán perjudicados por el daño al medioambiente?

- Solo las personas que viven en países ricos.
- Todas las personas, independientemente de dónde vivan.
- Solo las personas que viven en países en los que se usa carbón para generar electricidad.
- Todas las personas, excepto las que trabajan para mejorar el medioambiente.

Tipo de ítem	Elección múltiple
Descriptor	Generaliza el impacto de la degradación medioambiental a todo el mundo
Dominio de contenido	Principios cívicos
Dominio cognitivo	Razonamiento y aplicación
Puntuación (máxima)	1 punto (1 punto)
Respuesta correcta	B

Pregunta 8, grupo 2

Ítem CI2CCM2

Durante la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, se aconsejó pensar en el medioambiente a nivel mundial, pero tomar medidas en el entorno local.

¿Qué se quería transmitir con esta recomendación?

- Que el medioambiente solo mejorará si mejora la colaboración entre los gobiernos.
- Que todas las personas pueden contribuir a mejorar el medioambiente.
- Que las poblaciones locales son los mayores responsables de los daños al medioambiente.
- Que las Naciones Unidas no pueden ayudar a mejorar el medioambiente.

Tipo de ítem	Elección múltiple
Descriptor	Relaciona la responsabilidad de la protección del medioambiente individualmente con todas las personas
Dominio de contenido	Roles e identidades cívicas
Dominio cognitivo	Razonamiento y aplicación
Puntuación (máxima)	1 punto (1 punto)
Respuesta correcta	B

Pregunta 2, grupo 4

Ítem CI4ECM1

Pepa vive en un país rico y quiere ser una consumidora ética. Esto significa que piensa cuidadosamente en lo que compra basándose en cómo se ha fabricado, de dónde procede y el impacto medioambiental de sus compras.

¿Cuál de las siguientes acciones es un ejemplo de que Pepa es una consumidora ética?

- Solo compra huevos de gallinas criadas al aire libre.
- Solo compra la ropa más barata.
- Solo compra productos de pequeñas empresas.
- Solo compra productos con buenas críticas en internet.

Tipo de ítem	Elección múltiple
Descriptor	Reconoce un ejemplo de consumo ético (huevos de gallinas camperas)
Dominio de contenido	Participación ciudadana
Dominio cognitivo	Conocimiento
Puntuación (máxima)	1 punto (1 punto)
Respuesta correcta	A

Pregunta 3, grupo 4

Ítem CI4ECM2

Pepa visita una página web con información para consumidores éticos.
¿Qué información es más probable que encuentre en esta página web?

- El precio del envío de los productos.
- Cuáles son las condiciones de trabajo de las personas que fabrican los productos.
- La popularidad de los productos en el mercado internacional.
- Los países en los que están disponibles los productos.

Tipo de ítem	Elección múltiple
Descriptor	Reconoce que las condiciones laborales de los trabajadores están asociadas al consumo ético
Dominio de contenido	Participación ciudadana
Dominio cognitivo	Conocimiento
Puntuación (máxima)	1 punto (1 punto)
Respuesta correcta	B

Pregunta 4, grupo 4

Ítem CI4ECM3

Pepa decide comprar solo productos que se producen cerca de donde vive.
¿Por qué la decisión de Pepa la convierte en una consumidora ética?

- Los productos se transportan a corta distancia para llegar a ella.
- Los productos son de mejor calidad que los fabricados en otros lugares.
- Es fácil para ella contactar con los productores si tiene alguna queja.
- Es probable que consiga que sus amigos/as compren los mismos productos.

Tipo de ítem	Elección múltiple
Descriptor	Integra la reducción de la distancia de transporte/recursos con el consumo ético
Dominio de contenido	Principios cívicos
Dominio cognitivo	Razonamiento y aplicación
Puntuación (máxima)	1 punto (1 punto)
Respuesta correcta	A

Pregunta 5, grupo 5

Ítem CI4DDM1

El Gobierno de Exlandia quiere averiguar si los ciudadanos con discapacidad son discriminados cuando buscan trabajo.

¿Qué información sería más útil para el Gobierno?

- Informes de propietarios de empresas sobre la cantidad de dinero que donan a organizaciones benéficas para ayudar a las personas con discapacidad.
- Informes de las personas con discapacidad sobre sus experiencias en la búsqueda de trabajo.
- Los tipos de empleo que a las personas con discapacidad les gustaría realizar.
- Cuánta gente con discapacidad aparece en diferentes puestos en televisión.

Tipo de ítem	Elección múltiple
Descriptor	Relaciona las experiencias de las personas con discapacidad con la comprensión de la discriminación
Dominio de contenido	Principios cívicos
Dominio cognitivo	Razonamiento y aplicación
Puntuación (máxima)	1 punto (1 punto)
Respuesta correcta	B

Pregunta 6, grupo 5

Ítem CI4DDM2

El Gobierno de Exlandia decide también recopilar información sobre las experiencias escolares de los estudiantes con discapacidad.

¿Qué razón explica mejor por qué el Gobierno haría esto?

- Para garantizar que todos los estudiantes se benefician por igual de la escolarización.
- Para reducir el número de centros educativos que pueden atender al alumnado con discapacidad.
- Para castigar a las personas que no sean amigas de estudiantes con discapacidad.
- Para convencer a todo el mundo de apoyar las políticas del Gobierno.

Tipo de ítem	Elección múltiple
Descriptor	Relaciona la igualdad de escolarización con la necesidad de comprender las experiencias de los alumnos con discapacidad
Dominio de contenido	Principios cívicos
Dominio cognitivo	Razonamiento y aplicación
Puntuación (máxima)	1 punto (1 punto)
Respuesta correcta	A

Pregunta 2, grupo 6

Ítem CI3PAM1

¿Cuál es la razón más probable por la que una persona que vive en un país democrático se afiliaría a un partido político?

- Para ayudar a la policía a que los ciudadanos cumplan las leyes.
- Para decidir las condenas que se imponen a quienes son declarados culpables de delitos.
- Para decidir la ubicación de las mesas electorales en las elecciones generales.
- Para participar en actividades que influyan en las políticas del Gobierno.

Tipo de ítem	Elección múltiple
Descriptor	Reconoce un propósito clave de los partidos políticos
Dominio de contenido	Instituciones y sistemas cívicos
Dominio cognitivo	Razonamiento y aplicación
Puntuación (máxima)	1 punto (1 punto)
Respuesta correcta	D

Pregunta 4, grupo 6

Ítem CI2BIO1

En muchos países, al alumnado se le enseñan historias y culturas distintas a las suyas.

Escribe **dos** consecuencias positivas **diferentes** para la sociedad derivadas de que el alumnado conozca historias y culturas distintas a las suyas.

1.

2.

Tipo de ítem	Respuesta abierta
Descriptor	Hipotetiza sobre los resultados de la comprensión por parte de los ciudadanos de culturas distintas de la propia (uno o dos resultados)
Dominio de contenido	Roles e identidades cívicas
Dominio cognitivo	Razonamiento y aplicación
Puntuación (máxima)	1 punto por cada consecuencia (2 puntos)

Guía de codificación	
Código	Respuesta
2	<p>Incluye beneficios de dos categorías diferentes de las que se recogen a continuación:</p> <p><u>1. Aumento de la conciencia o comprensión de su propia sociedad/cultura o bien de su lugar en el mundo.</u></p> <p>Ejemplos de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Podrían traer a nuestro mundo las ideas que les gusten de la historia de un país.</i> [“Nuestro mundo” se interpreta en esta respuesta como “nuestro país” y no como una generalización del mundo]. • <i>El alumnado puede aprender de los errores cometidos en el pasado.</i> [Aprender de los errores se considera indicativo de una mayor conciencia o comprensión: las sugerencias acerca de que el alumnado “aprenda de los errores” apuntan a un beneficio local más que solo a comprender al “otro” país]. • <i>Aprender sobre otros países significa que puedes reflexionar sobre cómo es el tuyo.</i> • <i>Les ayuda a ver mejor cómo se relaciona su país con los demás (países).</i> [En esta respuesta, “se relaciona con” se considera una afirmación amplia sobre cualquiera de las relaciones sociales/políticas/económicas y, junto con “con los demás (países)”, la respuesta se interpreta como “su (el país del/de la alumno/a) lugar en el mundo”]. <p><u>2. Aumento de la tolerancia, la armonía, la cohesión social, la aceptación de las diferencias, el respeto por otras culturas o la conexión con los demás.</u></p> <p>Ejemplos de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La sociedad se volverá más pacífica/tolerante.</i> • <i>Habría menos racismo entre culturas porque entienden sus creencias.</i> • <i>Si el alumnado aprende sobre otras culturas, entiende que, en realidad, no son tan diferentes de ellos.</i> [“No son tan diferentes de ellos” se entiende como indicativo de conexión con los demás]. • <i>Así la gente conoce por qué una cultura tiene una determinada creencia.</i> [El vínculo entre “conoce por qué” y “creencia” se interpreta como la aceptación de las diferencias, como una ampliación de la “comprensión”, por lo que es más que un Código 0]. • <i>Entenderán los distintos rituales de una cultura y por qué se llevan a cabo.</i> [Esta respuesta recibe puntuación por la combinación de “distintos rituales” con “por qué se llevan a cabo”, ya que indica que se acepta lo diferente]. • <i>Sabrán cómo actuar y comportarse con personas de diferentes culturas.</i> [Mínima: interpretada como muestra de “respeto” dado que las “personas de diferentes culturas” pueden estar en cualquier lugar. Compárese con las respuestas del Código 0 que solo se refieren al contexto de “ir al extranjero/de turismo” (interpretadas, principalmente, como un beneficio personal para el turista) en lugar de al contexto más amplio que implica esta respuesta].

Guía de codificación	
Código	Respuesta
2	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Para que puedan reconocer las diferentes culturas, brindarles ayuda y organizarlas.</i> [La “ayuda” como acción positiva eleva esta respuesta a la categoría “cohesión social”]. • <i>Respetan las opiniones de los demás.</i> • <i>Pueden entender que todas las personas son iguales, independientemente de su cultura.</i> [Conexión con los demás]. • <i>Tendrán una mente más abierta.</i> [Mínima, pero indica aceptación/tolerancia]. <p><u>3. Aumento de la comprensión de todo el mundo.</u></p> <p>Ejemplos de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ayudará a que la gente vea el mundo desde una perspectiva diferente/amplíe sus horizontes.</i> • <i>Consiguen entender mejor el mundo.</i> • <i>Así son conscientes de los problemas del mundo y de sus causas.</i> • <i>Tienen conocimiento del mundo que les rodea.</i> [Generalización]. • <i>Aprenden más sobre el mundo.</i> [Mínimo, pero incluye generalización a todo el mundo]. <p><u>NOTAS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> a) Se aceptan las respuestas que se refieren al individuo (al alumno/a, por ejemplo) por inferir que los beneficios individuales conllevan un beneficio para la sociedad, excepto si las respuestas se refieren únicamente a beneficios para los turistas que aprenden sobre los países antes de visitarlos. Se considera que estas respuestas basadas en el turismo no benefician al conjunto de la sociedad. b) Se considera que los beneficios son ampliaciones, generalizaciones o consecuencias de la “comprensión” a la que se hace referencia en la pregunta. c) La tercera categoría de beneficio está relacionada con la generalización de la comprensión de otras historias y culturas a la comprensión de todo el mundo. A las respuestas que solo se refieren a la comprensión de otros países no se les asigna puntuación, ya que únicamente repiten el enunciado de la pregunta.
1	Se refiere solo a una categoría de beneficio de la lista.

Guía de codificación	
Código	Respuesta
0	<p>Irrelevante, incoherente o repite la pregunta o bien se refiere a que las vacaciones/turismo son más fáciles para las personas que se han informado sobre el país antes de ir.</p> <p>Ejemplos de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sabrán más de historia.</i> [Repite la pregunta]. • <i>Si van a otro país sabrán más sobre él.</i> • <i>Sabrán lo que ocurrió en el pasado.</i> • <i>Entenderán otras culturas.</i> [Repite la pregunta]. • <i>Así aprenden más sobre personas diferentes.</i> [Vaga]. • <i>Podemos comparar nuestra religión y nuestra cultura con las de los otros.</i> [Comparar sin elaborar es insuficiente]. • <i>Hace que sean más conscientes de otras culturas.</i> [La palabra “consciente”, en inglés, se ha interpretado únicamente con el significado de “saber de su existencia” y, en la respuesta del alumnado, no queda claro si esto se asocia a actitudes positivas, negativas o no se asocia a ninguna actitud, por lo que se la considera insuficiente]. • <i>Es importante saber para que puedan vean lo que ha cambiado.</i> [Vaga]. • <i>El alumnado tiene que saber cómo son otras culturas.</i> [Repite la pregunta sin explicar “por qué” es importante]. • <i>Así pueden comparar qué historia o cultura es la mejor.</i> • <i>Tienen mayor comprensión y conocimiento de otras culturas.</i> [Repite la pregunta]. • <i>En una sociedad internacional, es bueno que se enseñen otras historias y culturas.</i> [Insuficiente: no responde a la pregunta; hay que inferir mucho para asignar puntuación a “en una sociedad internacional” como indicativo de “entendimiento de todo el mundo” porque el alumno/a no indica por qué es bueno aprender sobre “otras historias y culturas”]. • <i>Les dará la oportunidad de ver cómo rezan otras culturas, entre otras muchas cosas.</i> [No establece ningún vínculo con la tolerancia/armonía y la cohesión social; solo se considera un ejemplo de “comprensión”]. • <i>Pueden aprender más sobre el estilo de vida y las celebraciones de diferentes culturas, lo que aumentará su nivel de conocimientos generales.</i> [“conocimientos generales” en inglés es demasiado vago para que se considere “comprensión de todo el mundo”]. • <i>Ellos pueden enseñarnos lo que saben y nosotros podemos enseñarles lo que sabemos.</i> [Vaga (no especifica lo que se puede aprender) e irrelevante (la noción de aprendizaje recíproco no se desprende del estímulo ni del enunciado, que se centra en que el alumnado aprenda sobre historias y culturas distintas a la suya)].

Pregunta 4, grupo 6

Ítem C12BIO1

Guía de codificación	
Código	Respuesta
0	<ul style="list-style-type: none">• <i>Para reconocer que hay diferentes culturas.</i> [En inglés, esta respuesta no merece puntuación; hay que esforzarse demasiado para asumir que el “reconocimiento” es la “aceptación” de otras culturas. A primera vista, “reconocimiento” no va más allá de lo que se presenta al alumnado en el estímulo y en la pregunta. No hay pruebas suficientes en la respuesta que demuestren que es algo más que la repetición de la pregunta. Si el término utilizado en la lengua de la prueba se asocia de forma más clara a la “aceptación” de las diferencias, entonces se le puede asignar la codificación correspondiente a Código 2].• <i>Podemos conocer las historias de sus pueblos, cómo eran, y aprender mucho sobre su historia.</i> [No responde a la pregunta].• <i>A veces las historias nos llevan más allá de lo que sabemos y aprendemos cosas sobre esas culturas nuevas.</i> [Insuficiente: la primera parte es vaga y la segunda (en el mejor de los casos) repite la pregunta].

En un parque nacional de Exlandia, se encuentra el siguiente cartel:

Parque Nacional de Aguas Blancas

Los visitantes deben seguir las siguientes normas:

- No tirar basura
- No encender hogueras
- No alimentar a los animales
- Acampar solo en las zonas de acampada habilitadas

Se aplicarán fuertes sanciones a quienes las incumplan.

¿Por qué tiene normas el parque nacional?

- Para proteger el parque nacional y la seguridad de la gente.
- Para disuadir a la gente de visitar el parque nacional.
- Para recaudar fondos para el parque nacional con las sanciones.
- Para advertir a la gente sobre los peligros en el parque nacional.

Tipo de ítem	Elección múltiple
Descriptor	Reconoce un propósito de normas de comportamiento en un parque nacional
Dominio de contenido	Instituciones y sistemas cívicos
Dominio cognitivo	Conocimiento
Puntuación (máxima)	1 punto (1 punto)
Respuesta correcta	A

Pregunta 3, grupo 7

Ítem CI3NPM2

María: "No quiero visitar el parque nacional. Hay demasiadas normas".

Alicia: "Es razonable que haya normas. Me parece bien cumplirlas".

¿Qué razón explica mejor por qué a Alicia le parece bien cumplir las normas?

- Alicia cree que las normas nunca deberían cuestionarse.
- Alicia entiende que las normas buscan el beneficio de todos.
- Alicia tiene miedo de las sanciones por no cumplir las normas.
- Alicia no entiende que las normas limitan sus actividades en el parque.

Tipo de ítem	Elección múltiple
Descriptor	Identifica que se pueden establecer normas que beneficien a todas las personas
Dominio de contenido	Roles e identidades cívicas
Dominio cognitivo	Conocimiento
Puntuación (máxima)	1 punto (1 punto)
Respuesta correcta	B

Pregunta 11, grupo 7

Ítem CI4EAM1

Todo menor tiene derecho a la educación.

¿En cuál de las siguientes situaciones no se respeta este derecho?

- Se están realizando trabajos de mantenimiento en un centro, por lo que la biblioteca permanece cerrada durante varias semanas.
- Un centro educativo requiere que todos los estudiantes lleven uniforme escolar.
- El Gobierno ha cerrado el único centro educativo en una zona remota, sin ofrecer transporte a otro centro.
- El Gobierno ha anunciado que los menores de una gran parte del país no pueden asistir al centro durante varios días debido al clima extremo.

Tipo de ítem	Elección múltiple
Descriptor	Reconoce un ejemplo de violación del derecho a la educación
Dominio de contenido	Principios cívicos
Dominio cognitivo	Conocimiento
Puntuación (máxima)	1 punto (1 punto)
Respuesta correcta	C

Pregunta 4, grupo 8

Ítem CI3UHM1

En una fábrica los/las trabajadores/as han cobrado el mismo salario los últimos cinco años. Durante este tiempo, el coste de la vida ha aumentado mucho. Los/las trabajadores/as han pedido ayuda a su sindicato.

¿Cuál es la función principal de los sindicatos para ayudar a los/las trabajadores/as?

- Tratar el problema con los/las responsables de la fábrica.
- Detener a quienes dirigen la fábrica por no pagar un sueldo justo a sus trabajadores/as.
- Buscar empleos con mejores sueldos para los/las trabajadores/as de la fábrica.
- Asegurarse de que quienes dirigen la fábrica no ganan más dinero que los/las trabajadores/as.

Tipo de ítem	Elección múltiple
Descriptor	Reconoce el papel principal de un sindicato
Dominio de contenido	Instituciones y sistemas cívicos
Dominio cognitivo	Conocimiento
Puntuación (máxima)	1 punto (1 punto)
Respuesta correcta	A

Pregunta 10, grupo 8

Ítem CI4FRM1

El Gobierno de Exlandia quiere controlar lo que los periodistas comunican en los periódicos. Dice que quiere evitar que los periódicos informen incorrectamente a la población sobre el Gobierno.

¿Por qué es una amenaza para la democracia que el Gobierno controle lo que comunican los periodistas?

- Se podría impedir a los periodistas que informen la verdad.
- Los periodistas podrían cobrar menos por el trabajo que hacen.
- La gente podría empezar a leer periódicos de otros países.
- La gente podría decidir no votar al Gobierno en las próximas elecciones.

Tipo de ítem	Elección múltiple
Descriptor	Reconoce la amenaza que supone para la democracia limitar la libertad de prensa
Dominio de contenido	Principios cívicos
Dominio cognitivo	Conocimiento
Puntuación (máxima)	1 punto (1 punto)
Respuesta correcta	A

Pregunta 3, grupo 9

Ítem CI4DCM1

Alberto es acusado de un delito grave. El padre de Alberto es un político de alto rango. Cuando la policía se entera de que el padre de Alberto es un político de alto rango retiran los cargos y liberan a Alberto.

¿Por qué las acciones de la policía son antidemocráticas?

- En una democracia las personas son inocentes hasta que se demuestre su culpabilidad.
- En una democracia la policía no tiene derecho a acusar a alguien de un delito.
- En una democracia todos los ciudadanos tienen derecho a la representación legal.
- En una democracia la ley debe aplicarse a todos por igual.

Tipo de ítem	Elección múltiple
Descriptor	Reconoce el principio de igualdad ante la ley
Dominio de contenido	Principios cívicos
Dominio cognitivo	Conocimiento
Puntuación (máxima)	1 punto (1 punto)
Respuesta correcta	D

Pregunta 8, grupo 9

Ítem CI314M1

Un grupo de ciudadanos en Ciudad de Ex pensó que Jaime era culpable de robo. Lo atraparon y lo golpearon antes de que llegara la policía.

¿Por qué es inapropiado el comportamiento del grupo de ciudadanos?

- Porque solo los tribunales de justicia son responsables de castigar a las personas que cometen delitos.
- Porque robar no es un delito grave y su castigo fue demasiado duro.
- Porque no impedirá que otras personas roben en el futuro.
- Porque a Jaime no se le dio la oportunidad de elegir su castigo.

Tipo de ítem	Elección múltiple
Descriptor	Reconoce que el Estado es responsable de administrar la justicia
Dominio de contenido	Principios cívicos
Dominio cognitivo	Conocimiento
Puntuación (máxima)	1 punto (1 punto)
Respuesta correcta	A

Pregunta 2, grupo 10

Ítem CI2ORM1

Algunos países democráticos tienen una religión principal conocida como religión oficial o del Estado.

En algunos de estos países, los centros educativos no están obligados a enseñar la religión oficial a sus estudiantes.

¿Qué razón explica **mejor** por qué un país democrático con una religión oficial podría **no** obligar que los centros enseñen la religión oficial?

- En una democracia, los estudiantes solo deben aprender sobre creencias religiosas fuera del centro.
- En una democracia, solo la población adulta necesita aprender sobre creencias religiosas.
- En una democracia, el Gobierno no debería imponer creencias religiosas a los estudiantes.
- En una democracia, los estudiantes deberían seguir siempre las creencias religiosas de sus progenitores.

Tipo de ítem	Elección múltiple
Descriptor	Relaciona la separación entre Iglesia y Estado con la enseñanza de la religión en las escuelas
Dominio de contenido	Principios cívicos
Dominio cognitivo	Razonamiento y aplicación
Puntuación (máxima)	1 punto (1 punto)
Respuesta correcta	C

Pregunta 1, grupo 14

Ítem CI4ZSM1

Un club deportivo ha decidido cambiar la forma en que se toman las decisiones sobre la dirección del club. Han decidido permitir a todos los miembros usar una aplicación en su teléfono móvil para votar directamente las propuestas, en vez de que sea un comité el que tome todas las decisiones.

¿De qué manera dejar que los **socios voten** las propuestas es una forma más democrática que a través de un comité?

- Todos los socios estarán satisfechos con las decisiones.
- Usar una aplicación móvil es más divertido.
- Todos los socios pueden involucrarse en la toma de decisiones.
- Hay un riesgo menor de que los individuos interfieran en la toma de decisiones.

Tipo de ítem	Elección múltiple
Descriptor	Compara los enfoques democráticos directo y representativo aplicados en un contexto familiar
Dominio de contenido	Participación ciudadana
Dominio cognitivo	Razonamiento y aplicación
Puntuación (máxima)	1 punto (1 punto)
Respuesta correcta	C

La aplicación tiene tres características que apoyan el proceso de votación para los socios.

¿Qué valor democrático refleja cada característica de la aplicación?

Arrastra y suelta cada característica de la aplicación en el valor democrático que le corresponde.

Uno de los valores democráticos no se corresponde con ninguna característica de la aplicación.

Características de la aplicación

La aplicación no muestra los nombres de los votantes.

La aplicación impide a los socios volver a acceder después de haber votado.

La aplicación permite el uso de narradores de texto a voz.

Valores democráticos

Votar debe ser accesible para todos los socios.

Cada socio puede votar solo una vez.

Los votos de los socios deben ser confidenciales.

Los socios deben poder votar sin presión de otros.

Tipo de ítem	Arrastrar y soltar				
Descriptor	Sugiere características de la aplicación para apoyar la implementación de los valores democráticos en la votación de un club				
Dominio de contenido	Participación ciudadana				
Dominio cognitivo	Razonamiento y aplicación				
Puntuación (máxima)	1 punto (1 punto)				
Respuesta correcta	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 25%;"> <p>Votar debe ser accesible para todos los socios.</p> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> La aplicación permite el uso de narradores de texto a voz. </div> </td> <td style="width: 25%;"> <p>Cada socio puede votar solo una vez.</p> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> La aplicación impide a los socios volver a acceder después de haber votado. </div> </td> <td style="width: 25%;"> <p>Los votos de los socios deben ser confidenciales.</p> <div style="border: 1px dashed gray; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> [Empty box] </div> </td> <td style="width: 25%;"> <p>Los socios deben poder votar sin presión de otros.</p> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> La aplicación no muestra los nombres de los votantes. </div> </td> </tr> </table>	<p>Votar debe ser accesible para todos los socios.</p> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> La aplicación permite el uso de narradores de texto a voz. </div>	<p>Cada socio puede votar solo una vez.</p> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> La aplicación impide a los socios volver a acceder después de haber votado. </div>	<p>Los votos de los socios deben ser confidenciales.</p> <div style="border: 1px dashed gray; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> [Empty box] </div>	<p>Los socios deben poder votar sin presión de otros.</p> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> La aplicación no muestra los nombres de los votantes. </div>
<p>Votar debe ser accesible para todos los socios.</p> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> La aplicación permite el uso de narradores de texto a voz. </div>	<p>Cada socio puede votar solo una vez.</p> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> La aplicación impide a los socios volver a acceder después de haber votado. </div>	<p>Los votos de los socios deben ser confidenciales.</p> <div style="border: 1px dashed gray; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> [Empty box] </div>	<p>Los socios deben poder votar sin presión de otros.</p> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> La aplicación no muestra los nombres de los votantes. </div>		

El club está a punto de hacer su primera votación y quiere que el resultado sea el más justo.

La propuesta es:

Deberíamos invertir los fondos sobrantes de este año en equipamiento nuevo.

El club tiene 80 socios.

Tienes que pensar en las respuestas a las siguientes preguntas para configurar la aplicación.

1. ¿Debe utilizarse la aplicación para confirmar la identidad del socio que vota?
2. ¿Debe mantenerse en secreto el voto de cada socio, o no?
3. ¿Cuánto debería durar el período de votación?

Selecciona una opción de cada categoría para configurar la aplicación.

Haz clic en  para confirmar tu configuración elegida para la aplicación.

Después de hacer clic en  no podrás volver y cambiar tu respuesta.

Configuración de la aplicación para las reglas del voto

1. Confirmación de la identidad del votante

- Los socios deben introducir su número de teléfono móvil (verificado por un código SMS) antes de poder votar.
- Los socios pueden votar directamente desde la aplicación sin necesidad de confirmar su identidad.

2. Privacidad del votante

- Los votantes pueden ver lo que han votado los demás.
- Los votos son secretos.

3. Período de tiempo durante el que la aplicación puede aceptar votos

- De 6:00 h a 6:30 h en un solo día.
- De 6:00 h a 18:00 h en un solo día.

Tipo de ítem	Elección múltiple (compleja)
Descriptor	Relaciona con la imparcialidad electoral dos o tres elementos: la duración del período de votación, la identificación del votante y la confidencialidad del votante
Dominio de contenido	Participación ciudadana
Dominio cognitivo	Razonamiento y aplicación
Puntuación (máxima)	1 punto para cada dos o tres relaciones (2 puntos)
Respuesta correcta	1A, 2B, 3B

Pregunta 4, grupo 14

Ítem CI4ZSC4

Se muestra el resultado de la votación y los comentarios de los socios.

Puedes cerrar el informe de comentarios para ver la configuración de la aplicación que elegiste. Puedes abrir y cerrar el informe de comentarios las veces que necesites.

¿Qué configuración de la aplicación crees que es más importante para garantizar que el proceso de votación sea justo?

Elige una configuración de aplicación y explica por qué crees que es importante.

Privacidad del votante

Periodo de tiempo durante el que la aplicación puede aceptar votos

Informe de la votación

Propuesta: *Deberíamos invertir los fondos no usados de este año en equipamiento nuevo.*

1.

8

Socios que han votado

2.

1

Sí

3.

7

No

Resultado: *Rechazado*
Más de la mitad de los votos eran "No".

Respuesta de los socios

- Muchos socios pensaron que el periodo de votación era demasiado corto.
- Muchos socios no votaron porque tenían que a los demás no les gustara su voto.

[Cerrar informe](#)

Tipo de ítem	Respuesta abierta
Descriptor	Relaciona la privacidad del votante o la duración de un periodo de votación con la imparcialidad de un proceso de votación
Dominio de contenido	Participación ciudadana
Dominio cognitivo	Razonamiento y aplicación
Puntuación (máxima)	1 punto (1 punto)
Guía de codificación	
Código	Respuesta
1	<p>Selecciona cualquier configuración de la aplicación y se refiere a una de las razones que se indican a continuación:</p> <p>1. Selecciona “Privacidad del votante” y se refiere al principio de que el voto es secreto (puede que se exprese como la posibilidad de que los votantes se vean incapaces de votar de forma honesta si su voto es público) o al derecho general a la intimidad.</p> <p>Ejemplos de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La gente tiene derecho a que su voto sea secreto.</i> • <i>El voto secreto es más justo.</i> • <i>La gente tiene derecho a la intimidad.</i> • <i>Puede que la gente castigue a otros miembros por votar en contra de ellos.</i> • <i>Puede que la gente tenga miedo de lo que puedan pensar otros.</i> <p>[De su voto].</p>

Guía de codificación	
Código	Respuesta
1	<p>2. Selecciona “<u>Período de tiempo durante el que la aplicación puede aceptar votos</u>” y se refiere a cómo esto afecta a la participación de los votantes o al grado de reflexión que la gente da a su voto.</p> <p>Ejemplos de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Todo el mundo debería tener la oportunidad de votar.</i> • <i>Todo el mundo tiene tiempo para votar.</i> • <i>Una votación corta supone que algunos no puedan dar su opinión.</i> • <i>Si se prolonga demasiado, puede que a la gente se le olvide votar.</i> • <i>Si solo hay 30 minutos, puede que algunos se precipiten y no reflexionen.</i> • <i>La gente tiene que disponer de tiempo suficiente para pensar bien su voto.</i> <p>NOTAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Se puntúa al alumnado por las razones que dan, no por lo que seleccionan. b) Si no se hace ninguna selección, pero de la respuesta se deduce claramente la selección, la respuesta se ha de tratar como si hubiera seleccionado esa opción. c) Si se selecciona algo, pero la respuesta presupone claramente una selección diferente, la respuesta se ha de tratar como si hubiera seleccionado la otra opción.
0	<p>Aporta una razón que no distingue entre las opciones, una respuesta vaga, irrelevante o incoherente, o repite la pregunta.</p> <p>Ejemplos de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La privacidad es importante.</i> [Repite la pregunta; necesita la idea del derecho]. • <i>Porque es más justo así.</i> [No distingue las opciones]. • <i>Con una votación corta la decisión se toma rápidamente.</i> • <i>Es más democrático.</i> [No distingue entre las opciones].

Pregunta 5, grupo 14

Ítems CI4ZSC5Y y CI4ZSC5N

Tras la votación, el club revisó las reglas de votación.

Algunas personas argumentaron que **solo** deberían contarse los votos si al menos 50 de los 80 socios habían votado.

Indica una razón para **apoyar** la regla de que **solo** se cuenten los votos si han votado al menos 50 de los 80 socios.

Indica una razón en **contra** de la regla de que **solo** se cuenten los votos si han votado al menos 50 de los 80 socios.

Tipo de ítem	Respuesta abierta
Descriptor	Da una razón a favor y otra en contra de la exigencia de quorum en las votaciones
Dominio de contenido	Participación ciudadana
Dominio cognitivo	Razonamiento y aplicación
Puntuación (máxima)	1 punto por cada tipo de razón (2 puntos)

Guía de codificación (ítem CI4ZSC5Y)

Código	Respuesta
1	<p>Se refiere a cualquiera de las siguientes categorías de razones:</p> <p><u>1. La existencia de la regla garantiza que el voto sea representativo (quorum).</u></p> <p>Ejemplos de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Podría decidir un número pequeño de personas.</i> [Sin la regla]. • <i>Puede que muchos miembros estuvieran descontentos con el resultado.</i> [Sin la regla]. • <i>La democracia no funciona si hay mucha gente que no vota.</i> • <i>Que al menos más de la mitad de los miembros votaran.</i> • <i>Porque más de la mitad de la gente votaría, expresaría su verdadera opinión; si hubiera votado menos de la mitad, otros estarían insatisfechos con la elección.</i> <p><u>2. La existencia de la regla genera confianza en el proceso.</u></p> <p>Ejemplos de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La gente verá que la votación es justa/representativa.</i> [“La gente verá” hace que esta sea una respuesta de categoría 2]. • <i>Es más probable que la gente acepte la decisión.</i> <p><u>3. La existencia de la regla ayuda a tomar una decisión (sin que todos tengan que votar).</u></p> <p>Ejemplos de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • [La regla es buena porque] <i>conseguir que todo el mundo vote es demasiado difícil.</i> • <i>Si no [existiera la regla], puede que no hubiera decisión.</i> • <i>Si esperas a que todo el mundo vote, no conseguirás nada.</i>

Pregunta 5, grupo 14

Ítems CI4ZSC5Y y CI4ZSC5N

Guía de codificación	
Código	Respuesta
0	<p>Da una respuesta vaga, irrelevante o incoherente, o repite la pregunta.</p> <p>Ejemplos de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Es rápido y sencillo.</i> • <i>Es más justo.</i> • <i>Votar es bueno.</i>
Guía de codificación (ítem CI4ZSC5N)	
Código	Respuesta
1	<p>Se refiere a cualquiera de las siguientes categorías de razones:</p> <p>1. <u>Si solo votan 50 de 80, el resultado no es representativo de la membresía.</u></p> <p>Ejemplos de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Puede que tomen la decisión solo 26 personas de 80.</i> • <i>[Una mayoría de] 50 no son muchos.</i> • <i>Si no votan todos, no es democrático.</i> • <i>Todo el mundo debería votar.</i> [Implica que todo lo que no sea una votación plenaria no es representativo]. • <i>Porque puede ser que 40 de 50 estén en contra y que solo 10 de esos 50 estén a favor, y que los 40 restantes que no votaron estén a favor.</i> [A pesar de la aritmética inexacta, el concepto de representatividad se transmite lo suficiente]. <p>2. <u>Puede que sea difícil llegar a decisiones si es necesario que voten 50.</u></p> <p>Ejemplos de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Puede que sea difícil conseguir que voten tantas personas.</i> • <i>Tal vez nunca se consiga que haya suficientes para tomar la decisión.</i> <p>3. <u>Puede que la gente se sienta presionada de forma injusta/en exceso para votar.</u></p> <p>Ejemplos de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La gente no debería votar presionada.</i> • <i>La gente tiene derecho a no votar.</i> • <i>No se debería obligar a la gente a votar.</i>
0	<p>Da una respuesta vaga, irrelevante o incoherente, o repite la pregunta.</p> <p>Ejemplos de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Votar es bueno.</i> • <i>No es justo.</i> • <i>No es práctico.</i> [Demasiado vaga: no indica por qué no es práctico]. • <i>Puede que a mucha gente no le importe el tema.</i> [Vaga/insuficiente]. • <i>Porque pueden votar 41 miembros de los 80, porque hay un poco más de la mitad.</i> [Vaga].



La Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, *International Association for the Evaluation of the Educational Achievement*) es una asociación independiente formada por agencias gubernamentales e instituciones de investigación internacionales que lleva a cabo estudios sobre el rendimiento educativo desde 1959. España colabora con la IEA desde la década de los 90, a través del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), dependiente del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEFPD). Uno de los estudios principales de la IEA es el Estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana (ICCS, *International Civic and Citizenship Education Study*), que investiga las formas en que el alumnado se encuentra preparado para desempeñar su papel como ciudadanos en la sociedad.

España participa en el Estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana por segunda vez, en su última edición, ICCS 2022. Se presenta aquí el Informe correspondiente a esta edición, que incluye los resultados recogidos, con el fin de que proporcionen una información útil para ayudar a configurar las políticas educativas del país.

Así, el presente Informe, que ha elaborado el INEE, ofrece los resultados más destacados, comparándolos internacionalmente con los promedios de los países miembros de la UE y de los países que han participado en este estudio con una muestra estadísticamente significativa. En él se estudian, además, factores como el contexto social, económico y cultural, así como otros aspectos relacionados con el alumnado y sus familias. Además de los resultados cognitivos, se analizan los resultados en relación con variables de contexto, como el índice socioeconómico y cultural, el género, contextos de aprendizaje y las variables que han intervenido en la mejora de los resultados que España ha experimentado en competencia cívica y ciudadana.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES