



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

Instituto de Sociología

Programa de Magíster en Sociología

*¿Qué puede hacer la cultura de la escuela para aumentar la
participación política de sus estudiantes?*

Un estudio exploratorio sobre el rol del liderazgo distribuido y el
compromiso organizacional docente en escuelas chilenas

Eduardo Santander Ramírez

Tesis para optar al grado de Magíster en Sociología en la Pontificia Universidad
Católica de Chile

Profesor Guía: Juan Carlos Castillo V.

Abril-2015

Resumen

Varios autores han reconocido la importancia estratégica de la educación cívica en el fortalecimiento de las democracias modernas y la centralidad de la institución escolar como órgano fundamental en el proceso de alfabetización cívica y política de las nuevas generaciones. Generalmente, el acento se ha puesto o en las características de un currículo democrático; o en el modelaje de didácticas de aula que favorecerían la formación de disposiciones pro-cívicas, pero poco se ha dicho sobre si la cultura de la escuela (esto es, sus prácticas y rutinas institucionales) tendría algún relación con el mejoramiento de las capacidades y destrezas cívicas de los estudiantes. Asimismo, nuevas conceptualizaciones de liderazgo escolar, como el liderazgo distribuido, han desafiado la visión gerencialista de la gestión escolar, lo que invita a evaluar su eficacia en la mejora de las habilidades cívicas de los estudiantes. El liderazgo distribuido supone el ejercicio de un estilo más descentralizado de gobierno institucional, en donde profesores destacados y otros miembros relevantes de la comunidad escolar asumen un rol más protagónico en la toma de decisiones sobre temas relativos a la dirección de la escuela. Asimismo, uno de los grandes retos que, en la actualidad, enfrentan las instituciones de educación escolar, es el de crear estrategias útiles para que los docentes se comprometan con los objetivos organizacionales y se integren activamente en los proyectos institucionales en el largo plazo. A partir de los datos informados por el Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana (2009) para Chile, busca evaluar el rol del liderazgo distribuido de los directores y del compromiso organizacional docente de los profesores en la mejora de las habilidades cívicas de los estudiantes, considerando sus expresiones tanto manifiestas (medibles y observables) como latentes (potencialmente traducibles en formas manifiestas).

Los resultados, obtenidos a partir de la estimación de modelos multinivel, exhiben que ni el compromiso organizacional docente ni el liderazgo distribuido se asocian con mayores expectativas de participación política, ni latente ni manifiesta. Si bien los parámetros son positivos, la relación no es estadísticamente significativa a niveles convencionales. Sin embargo, la participación política latente y manifiesta sí es significativa y positiva para las variables individuales de participación y valoración del involucramiento en la toma de decisiones de la escuela, lo que presta apoyo empírico a la hipótesis de que los estudiantes, más que aprender implícitamente sobre ciudadanía

a partir de rutinas organizacionales de mayor horizontalidad, aprenden en el marco de un ejercicio cotidiano y sistemático de ciudadanía al interior de sus contextos socializantes. La socialización política, por ende, se constituye en un proceso de práctica individual de la democracia y no por asociación con figuras de autoridad. La investigación, asimismo, reafirma el núcleo conceptual presente en el relato sobre ciudadanía adscrito a las reformas curriculares sancionadas en la década del 2000 en Chile, en el sentido de un sello en la educación ciudadana como parte integral del proceso formativo de la escuela, que excede un aprendizaje meramente cognitivo y que se proyecta y actualiza en los espacios institucionales de deliberación y participación política. Finalmente, el autor entrega valiosa evidencia descriptiva sobre el comportamiento del liderazgo distribuido y del compromiso organizacional en las escuelas chilenas.

Palabras Claves: liderazgo distribuido, compromiso organizacional, participación política.

ÍNDICE

Contenido	Página (s)
Introducción	5-10
Marco Teórico	11-31
Metodología	32-37
Resultados	38-49
Discusión y Conclusiones	50-53
Limitaciones e Investigación Futura	54
Anexos	55
Referencias Bibliográficas	56-64

I. Introducción

La historia política de América Latina en las últimas décadas se caracteriza por todavía recientes procesos de redemocratización, luego de un largo período de gobiernos militares (Payne, Zovatto y Mateo Díaz, 2007). Si bien hoy, con excepción de Cuba, todos los países de América Latina realizan elecciones populares democráticas y casi todos han logrado avances significativos en materia de protección de los derechos humanos y las libertades civiles, las consecuencias del legado dictatorial todavía parecen estar visibles. En efecto, un estudio de opinión pública realizado en el 2004 por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en países de América Latina reveló que menos de la mitad de los ciudadanos adultos (43%) tiene orientaciones democráticas claras, en tanto que más de la mitad de los encuestados declaró validar formas autoritarias de gobierno cuando estas pudiesen resolver problemas económicos (PNUD, 2004). Asimismo, un sondeo de opinión realizado en países de América Latina, incluido Chile, mostró altos niveles de desconfianza hacia las instituciones políticas, tanto gubernamentales como locales (Valenzuela, Schwartzman, Biehl y Valenzuela, 2008).

Los desafíos de legitimidad del sistema político se suman a problemas estructurales de persistencia de bolsones de pobreza, marginalidad urbana, precarización del trabajo y elitización de la educación superior. En este marco, han emergido nuevos temas de fundamental importancia para la ciudadanía democrática en el continente, como el rebrote de formas autoritarias de gobierno, crisis de representación, subordinación de las instituciones públicas a los intereses de partidos políticos y la expansión del tráfico de drogas y la criminalidad que minan el Estado de derecho (Reimers, 2008). Esta nueva trama ha planteado interrogantes relacionadas a cómo transitar de una concepción electoralista de democracia a una que suponga el ejercicio de la democracia como un estilo de vida en América Latina (PNUD, 2004).

En este contexto, el aprendizaje de conocimientos y actitudes cívicas se posiciona como una variable clave en el robustecimiento de las democracias en América Latina. El conocimiento acerca de los principios y procedimientos democráticos básicos establece un piso mínimo para la participación en el debate público y las distintas instancias de deliberación política (Guttman, 1987; Habermas, 1999). Sin el suficiente conocimiento, entendimiento y las habilidades de razonamiento crítico, los individuos son incapaces

de aprender a participar en la sociedad de una manera efectiva y significativa (Galston, 2001). Otros autores, además, han subrayado los beneficios personales y psicológicos del aprendizaje de destrezas cívicas, en el marco de la formación identitaria en el proceso de transición a la adultez, en términos de la “necesidad de pertenecer y de sentir que la vida tiene un propósito más allá de la búsqueda de ganancia personal. Ya sea a través del acto de votar, trabajar en organizaciones comunitarios que abordan problemas locales u ofrecer voluntariamente tiempo o dinero por una causa social, las actividades cívicas cultivan actitudes que implican la conexión con otros, con bienes y valores públicos y con la naturaleza colectiva de solucionar problemas” (Flanagan y Levine, 2015:77).

En Chile, a principios de la década del 2000, se implementaron una serie de profundas reformas curriculares orientadas a dar respuesta a los nuevos requerimientos de mayores capacidades creadoras de sentido y de socialización que la sociedad de fines de siglo le plantea a la institución escolar (Cox, 2003). En este campo, se sancionan nuevos contenidos y objetivos relacionados a la educación ciudadana, que buscan institucionalizarla como una experiencia escolar integral que recoja las nuevas demandas de la sociedad, incorporando de manera explícita nudos claves en la ciudadanía contemporánea, como los derechos humanos, el medio ambiente, la paridad de género y el respeto y la valoración de la diversidad cultural (MINEDUC, 2003).

El repertorio de habilidades cívicas tiene distintas fuentes de adquisición. Si bien algunos de estos conocimientos son internalizados en el proceso formativo de la escuela, muchos otros son producto de la influencia del contexto familiar, los medios de comunicación, las redes de amigos, la participación en grupos u organizaciones, los intereses intelectuales y las coyunturas políticas específicas (Owen, Soule y Chalif, 2011). De este modo, el desarrollo de competencias cívicas está influenciada por las actividades y las experiencias que transcurren en el ámbito de la casa, la escuela, la sala de clases y el entorno; todo lo cual enmarcado en un contexto de globalización y de nuevas manifestaciones de lo social (Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt y Nikolova, 2002) que desafía a la institución escolar a resituar y resignificar la enseñanza del conocimiento cívico en un mundo internacionalizado, complejo, altamente competitivo e individualizado (PNUD, 2001). Bajo este análisis, la educación para la ciudadanía crecientemente es considerada a nivel internacional como un elemento decisivo para

poder enfrentar los retos que imponen las transformaciones en curso. Así, la mayoría de los países estima que se requieren cambios profundos en la educación cívica formal e informal para preparar a los jóvenes para el nuevo orden social, económico y político que se está gestando y que se debe fortalecer el rol de la escuela en la construcción de ciudadanía (IEA, 2000).

No obstante el consenso en torno a la importancia estratégica de la escuela en formar ciudadanos informados, poca investigación se ha dedicado a reportar qué aspectos específicos del operar de la escuela pueden potenciarse para mejorar las destrezas cívicas de sus estudiantes. Generalmente, el énfasis en la literatura se ha puesto, ya sea, en las características de un currículo democrático que permitiese potenciar estas destrezas (por ejemplo, Cox, 2010); o en el modelaje de prácticas de socialización en el aula que los profesores podrían implementar para auspiciar la adquisición de estas habilidades (la ‘cultura del aula’) (por ejemplo, Martínez y Cumsille, 2015 o Bonhomme, Cox, Tham y Lira, 2015). Sin embargo, y como comentan Reimers y Villegas (2005), para que la educación cívica se convierta en una experiencia significativa, con consecuencias y perdurable de socialización política del alumno, no basta con el diseño de un currículo democrático –que a estas alturas, debería ser casi una exigencia básica en sociedades contemporáneas plurales, globalizadas y conectadas- y tampoco con la implementación de didácticas activas de aula que promuevan las competencias actitudinales y técnicas para la participación, sino que también se hace necesario un correlato en las rutinas organizacionales de la escuela, en términos de la forma en que los profesores se relacionan entre sí, con los estudiantes y con los miembros de la comunidad y el estilo del liderazgo y conducción que muestran los directores de escuela. En este marco, “educar para la ciudadanía democrática requiere pensar en forma integral y profunda la organización completa del sistema educativo” (p.68).

La hipótesis conceptual generativa de este estudio es que el aprendizaje de la ciudadanía está mediatizado por la socialización en una red de relaciones que organizan la escuela y por las prácticas de quienes la constituyen (Pascual, 2011), de modo que la experiencia del alumno en la cultura organizacional de la escuela permearía sus disposiciones y compromisos políticos y democráticos. Apoyándonos en un marco interpretativo tributario de la psicología evolutiva contextual (Bronfenbrenner y Morris, 1988), se sostiene que el desarrollo cívico del joven se inscribe en una matriz multinivel de

contextos, en donde la escuela, y las prácticas de socialización institucional de quienes las componen, influirán en la manera en que el alumno percibe, conceptualiza y participa en temas políticos y cívicos.

De este modo, esta investigación aprovecha el vacío en la literatura y se centra en la cultura de la escuela y cómo ésta podría fomentar el despliegue de prácticas y disposiciones democráticas en el alumnado (Torney-Purta, 2012). A partir de los datos informados por el Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana (ICCS) en su segunda ola (2009), la presente investigación, a partir de la estimación de modelos multinivel (Raudenbush y Brick, 2001), intenta pesquisar si la cultura de la escuela, o sea, sus prácticas y hábitos organizacionales, tiene algún efecto en la formación de una agencia política en los estudiantes.

El concepto de ‘participación política’ o ‘compromiso cívico’ ha sido caracterizado por su ubicuidad (Adler y Goggin, 2005). Estos conceptos abarcan desde manifestaciones electoralistas típicas de una democracia liberal (como el voto) hasta expresiones de activismo político extra-institucional, como participar de un boicot o de una marcha no autorizada. En este contexto, Ekman y Amna (2012) proponen una tipología que será de especial utilidad en este estudio, al distinguir entre modalidades latentes y manifiestas de participación política; siendo las primeras aquellas formas ‘pre-políticas’ de participación, situadas al margen del dominio institucional, pero con consecuencias en la participación política futura de la persona (como por ejemplo, el reciclaje o participar de un grupo scout); y las llamadas formas ‘manifiestas’, que son aquellas expresiones observables y medibles de participación política orientadas racionalmente a objetivos específicos, como el voto o firmar una petición para prohibir el funcionamiento de una empresa por malas prácticas laborales.

Por otro lado, la literatura reciente sobre liderazgo escolar ha levantado la visión de un liderazgo ‘distribuido’ que desafía las versiones tradicionales verticalistas de gestión escolar, asumiendo que la conducción de una escuela supone un trabajo colaborativo entre los distintos miembros de la ecología política de la escuela (Day *et al.*, 2008; Murillo, 2003), y que ha mostrado tener resultados positivos en los desempeños de aprendizaje de los estudiantes, así como en la cultura de la organización escolar (Harris, 2006). Asimismo, en el ámbito de los profesores, han surgido nuevas conceptualizaciones

sobre participación de los profesores en los proyectos institucionales de la escuela, que algunos autores llaman compromiso organizacional docente. Este concepto se ha definido como los “diferentes aspectos relacionados con el apego afectivo a la organización, con los costos percibidos por el trabajador y con la obligación de permanecer en la organización” (Barraza y Acosta, 2008:27). En este contexto, investigaciones recientes han sugerido que la configuración de un fuerte sentido de involucramiento y pertenencia de los profesores con las metas de la organización, así como la promoción de actividades formativas de educación cívica y participación en la escuela en los alumnos, han demostrado asociarse con mejores resultados de aprendizaje y mayores expectativas de compromiso cívico futuro de los estudiantes en términos generales (Kahn y Spote, 2008). Asimismo, se ha documentado que profesores comprometidos con los proyectos e identidad de la organización, crean las oportunidades para extender su enseñanza fuera de la sala de clases, multiplican sus esfuerzos para enfrentar los casos de estudiantes que se quedan atrás en su aprendizaje, y asumen responsabilidades institucionales en beneficio del aprendizaje de sus alumnos y la calidad de la convivencia en la escuela (Celep, 2000; Fairuz, Nordin, Anida y Sirun, 2013).

La importancia del estudio radica en la evidencia disponible respecto a que el compromiso organizacional y el estilo del liderazgo del director son factores claves en la agenda de mejoramiento y cambio escolar de las escuelas. De hecho, la literatura establece que ambos procesos intra-escuela están fuertemente correlacionados y que, por lo tanto, deberían ser elementos a considerar en la producción de políticas públicas sobre efectividad escolar. Los directores con un estilo de liderazgo vocacional, solidario y colegiado son capaces de generar sinergias organizacionales que permiten promover la innovación, motivación y el compromiso de los profesores con la identidad de la institución y con el aprendizaje de los alumnos (Thian, Kee, Thean y Wai, 2014; Hudson, Graham y Willis, 2014). En este mismo contexto, y en el caso chileno en particular, Martínez, Silva, Morandé y Canales (2010) proveen evidencia que sugiere que a través de las prácticas en las instituciones los niños aprenden las reglas que gobiernan el orden social y a razonar acerca de ellas, desarrollando, con ello, teorías, políticas y aspectos cognitivos-afectivos propios de la formación ciudadana. Así, “las prácticas de estas organizaciones moldean las disposiciones de los jóvenes y de sus pares” (p.113), lo que

invita a la creación de una cultura escolar democrática que permita generar sentido de identidad y pertenencia. Sin embargo, autores como Amna, Ekström, Kerr y Stattin (2009) disputan esta visión, sugiriendo, que, en realidad, los procesos de socialización política de mayor calidad y con mayor alcance se logran cuando la escuela provee las oportunidades para que los alumnos participen dentro de la escuela, lo que sugiere que los niños son constructores activos de significado de la realidad social y política, de manera que sus ideas acerca de lo público y político se relacionan con las experiencias que tienen en el contexto de sus agencias socializantes.

Con esto en mente, la pregunta de investigación que inspira este estudio es: ¿Cuál es el rol del liderazgo distribuido de los directores y el compromiso organizacional docente de los profesores en la participación política de los estudiantes, tanto en sus formas latentes como manifiestas?

Los resultados de esta tesis aspiran a nutrir la agenda de política pública sobre efectividad escolar, teniendo como enfoque las características de la cultura organizacional de la escuela, y, asimismo, a relevar la importancia de las habilidades y conocimientos cívicos en Chile y América Latina como pilar estratégico en el fortalecimiento de la democracia en el continente.

II. Marco Teórico

Habilidades cívicas y Escuela: el caso chileno

En la década de los 90, y en el escenario de la redemocratización política del país, se pone en marcha una nueva reforma educacional que incorpora un profundo cambio curricular en vistas a responder a los requerimientos de la sociedad futura, en términos de mejorar la calidad y la equidad de la educación. El nuevo marco curricular, que comenzó a ser implementado en forma gradual a partir de 1997 y se completará en el año 2002, contiene una importante cantidad de objetivos y contenidos relacionados con la educación ciudadana. Entre otras cosas, este marco explicita como nunca antes un conjunto de orientaciones valóricas transversales. Estas orientaciones, denominadas Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), corresponden a un intento de respuesta a los requerimientos de mayores capacidades creadoras de sentido y de socialización que la sociedad de fines de siglo le plantea a la institución escolar (Cox, 2003). La formación cívica se encuentra presente en las asignaturas de Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural (NB1 y NB2), Estudio y Comprensión de la Sociedad (NB3 y NB4) y en Historia y Ciencias Sociales en Educación Media. Cabe destacar también el esfuerzo hecho en los currículos de lenguaje y comunicación para incorporar uno de los tópicos nuevos y de creciente impacto en la formación ciudadana: los medios de comunicación. Así, particularmente en enseñanza media, se incorporan temas como interpretación de mensajes, análisis de la información periodística y los mensajes publicitarios; formación de criterios y competencias de recepción activa de los medios, etc. (MINEDUC, 2003).

Antes de la reforma, existía una asignatura independiente, “Educación Cívica”, que se impartía en 4° Medio y otra, “Economía Política”, en 3° medio. De este modo, se entendía que la escuela tenía el patrimonio del conocimiento, lo que se traducía en la mera adquisición de contenidos sobre el gobierno y sus instituciones, visión ampliamente superada internacionalmente por una orientada a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes en ambientes y prácticas con predominio de relaciones participativas y democráticas (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005: 21).

Con la reforma, la educación ciudadana se institucionaliza como una experiencia escolar integral que recoge las nuevas demandas de la sociedad, incorporando de manera

explícita nudos claves en la ciudadanía contemporánea, como los derechos humanos, el medio ambiente, la paridad de género y el respeto y la valoración de la diversidad cultural (MINEDUC, 2003). Este giro ha sido interpretado por las entidades gubernamentales como un cambio de paradigma en la formación cívica, desde la “educación cívica” a la “formación ciudadana” (MINEDUC, 2013). La perspectiva de la Formación Ciudadana involucra el tratamiento integrado de problemáticas sociopolíticas y económicas que afectan la toma de decisiones y actitudes de los ciudadanos hacia la democracia y la vida pública en general. En este sentido, forma parte de un cambio de paradigma que responde a las necesidades de conocimientos, habilidades y actitudes de los/as estudiantes para ejercer una ciudadanía activa e informada en los nuevos desafíos de la sociedad de la información y el conocimiento.

Así, el nuevo diseño estratégico de la reforma curricular configura un nuevo perfil de ciudadano informado y participativo, cuyas prácticas democráticas cristalizan en distintos espacios: en el aula, la escuela y la sociedad; y en distintos procesos, por ejemplo, debates, análisis de periódicos, críticas de los medios y en el uso de Internet como herramienta de manifestación personal y colectiva. De este modo, el enfoque de Formación Ciudadana aspira a un desarrollo intensivo y urgente de competencias para el desarrollo de los/as estudiantes y la comprensión crítica y autónoma de la política, la sociedad y la construcción cotidiana de la democracia (2013:32).

Este nuevo escenario de formación ciudadana remodela también las estrategias de acción de la escuela para promover el conocimiento cívico de sus alumnos, lo que tendrá especial relevancia en este estudio. Las escuelas aparecen como “proveedoras sistemáticas de conocimientos cívicos de los procesos fundamentales de la democracia y como vehículos de información y de participación para lograr un mayor impacto político, económico y social sobre las acciones públicas” (Espínola, 2005: p.5). De este modo, la escuela se constituye como un órgano fundamental de alfabetización política que transmite conocimientos y prácticas sobre ciudadanía y democracia, y que, por lo tanto, el análisis e investigación sobre sus procesos internos deviene relevante para la generación de cambios y el desarrollo de reformas conducentes al mejoramiento de las habilidades cívicas de los estudiantes.

El espectro de las habilidades cívicas: ¿qué se entiende por un “ciudadano cívico” y un “estudiante cívico”?

La literatura especializada ha dedicado amplia discusión a los atributos que harían de una persona, un ciudadano informado. El cientista político Fernando Reimers, por ejemplo, define que la educación cívica se comprende como todas aquellas:

“Habilidades y disposiciones que permitan pensar por cuenta propia y en forma crítica, comunicarse adecuadamente, tener acceso y *utilizar el conocimiento disponible sobre diversos temas*, aprender continuamente, trabajar con los demás, comprender la importancia y los mecanismos de dicha participación, y *entender y valorar las diferencias que distinguen a las sociedades cerradas y totalitarias de las sociedades abiertas y democráticas*, desarrollando altos grados de tolerancia por la diversidad y la capacidad de razonar sobre temas complejos, en los que es esencial la empatía, es decir, ponerse en el lugar del otro y reconocer *que hay intereses y puntos de vista legítimamente diversos que deben reconciliarse en una agenda de acción colectiva*” (Reimers y Villegas, 2005: 2; cursivas son nuestras).

En el mismo sentido, Torney-Purta (2012) afirma:

“Una experiencia de educación cívica ideal en una democracia debería propender a que los estudiantes adquieran conocimiento significativo acerca del sistema político y social, reconocer las debilidades y las fortalezas de la democracia y de los atributos de una buena ciudadanía, sentirse cómodo participando en discusiones respetuosas sobre temas importantes y potencialmente controversiales y estar al tanto de las organizaciones de sociedad civil” (p. 203; traducción mía del inglés).

De estas definiciones, subyacen tanto criterios cognitivos como normativos que configurarían un buen ciudadano. Por un lado, se destaca la capacidad para movilizar un conocimiento actualizado sobre las reglas y normas que gobiernan la

institucionalidad política y el sistema de leyes; por otro, se agrupan una serie de disposiciones actitudinales orientadas al reconocimiento del disenso y la diferencia de opiniones, la concomitante participación respetuosa en el debate público, el uso de un razonamiento crítico para con situaciones de injusticia social y de represión de las libertades individuales.

Por otro lado, tenemos la clásica tipología que establece el trabajo de Almond y Verba (1963), en donde los autores reconocían tres tipos de orientaciones de ciudadano: (1) el “parroquial” – un ciudadano que no tiene conocimiento sobre la esfera pública y que no participará, (2) el “sujeto” – un ciudadano que si bien tiene conocimiento sobre las instituciones, no participa y (3) el “participativo” – un ciudadano que tiene un fuerte conocimiento sobre la institucionalidad política y que participará para influir en la esfera pública. De este modo, y siguiendo las conceptualizaciones de Torney-Purta (2012) y Reimers y Villegas (2005), un ciudadano participativo no es solo quien maneja un repertorio básico de conocimientos y conceptos sobre el sistema político, sino también quien moviliza productivamente ese conocimiento para influir en una agenda colectiva de problemas y desarrolla competencias para resolverlos. Además de manejar conocimiento sobre las instituciones, reglas y procesos que gobiernan la vida en común, un ciudadano participativo tiene la habilidad para utilizar ese conocimiento, participando y comprometiéndose en distintas organizaciones y niveles contextuales de la vida social para incidir en los problemas del país (Reimers, 2008).

Este entendimiento bimodal de las habilidades cívicas se ha recodificado de la misma manera en otras investigaciones. Cohen (2013), por ejemplo, ofrece una distinción entre dos opciones: (1) el “abandono” y (2) la “actividad”. Un ciudadano que elige la opción de “abandono” es visto como apolítico, privado y pasivo y ha “abandonado” la idea de influir en las instituciones políticas oficiales. Por el contrario, la opción de “actividad” representa al ciudadano que despliega en la esfera pública su intención de ejercer presión en las decisiones políticas (p.38). Algunos autores han conceptualizado esta intención como ‘auto-eficacia’ ciudadana. ‘Auto-eficacia’, de acuerdo a Bandura (1997), refiere a “la creencia de las capacidades personales para para organizar y ejecutar un curso de acción en orden a producir ciertos resultados” (p.3). La relación entre auto-eficacia y participación política se basa en la lógica de que entre mayor percepción de autoeficacia ciudadana, las personas aprenderán más sobre los límites y posibilidades

de su participación en la esfera pública, se comprometerán más en actividades sociales y políticas en su entorno, lo que, en definitiva, explicará mayores habilidades, conocimientos y actitudes cívicas (Yeung, Passmore y Packer, 2012:78).

Estas definiciones, si bien no aplicadas directamente al campo educacional, informan buena parte de los basamentos conceptuales sobre los que se apoya la formación o educación cívica en el currículum nacional. Eurdyce (2005:9) sostiene que la educación cívica refiere a la “educación escolar para las personas jóvenes, cuyo propósito es asegurar que ellos se conviertan en ciudadanos activos y responsables y capaces de contribuir al desarrollo y bienestar de la sociedad en donde viven”. De este modo, la educación cívica busca maximizar el conocimiento cívico del alumno y el desarrollo de habilidades y disposiciones instrumentales al compromiso individual con el conjunto de actividades sociales y políticas del país (Isac et al., 2013:31).

Un marco conceptual para el estudio de las competencias cívicas de los estudiantes: el trabajo de Ekman y Amna (2012)

En respuesta a la ubicuidad que rodean conceptos como “participación política” o “compromiso cívico” y el amplio y diverso catálogo de actividades y prácticas que condensan los procesos de alfabetización política a lo largo de la vida (Döganay, 2012), Ekman y Amna (2012) plantean una nueva tipología para distinguir entre el espectro de actividades cívicas de las personas, que, a nuestro juicio, permite teorizar más adecuadamente el efecto de la escuela en la transferencia de destrezas y habilidades cívicas a los estudiantes. La tipología diferencia entre dos modalidades de participación política: por un lado, las llamadas formas “manifiestas” de participación política, que, fundamentalmente, se despliegan en la esfera pública o propiamente “política”, y cuyo objetivo es influir directamente en las decisiones del gobierno y en los resultados políticos de estas decisiones (p. 289). Las formas “manifiestas” encierran tanto, el ejercicio de dispositivos tradicionales de participación política (como el voto), como, también expresiones de “activismo” político las que, no obstante compartir el deseo de influir en la toma de decisiones políticas sobre temas públicos, se ubican fuera de la esfera legal-institucional, incluyendo actividades como firmar una petición, participar de un boicot a una organización o convocar a marchas públicas no autorizadas (p.292).

Por otro lado, se tienen las llamadas formas “latentes” de participación política, de especial interés para nuestro estudio, que van más alineadas con la retórica de fomento de una democracia y una ciudadanía más integral y no solo electoralista (PNUD, 2004; Reimers y Villegas, 2005), y que comprende una gama de prácticas políticas que, si bien se posicionan fuera del dominio parlamentario y fuera del ámbito de la protesta política, también constituyen expresiones legítimas de manifestación de ideas y convicciones políticas; esto es, que también cargan con “politicidad” (como el reciclaje, conversar sobre temas políticos o donar dinero a una fundación de caridad) y que potencialmente pueden mudarse a modalidades de participación política más formales o institucionalizadas con pretensiones de influir en la toma de decisiones públicas (Ekman y Amna, 2012).

Para efectos de esta investigación, interesa particularmente la promoción de las formas ‘latentes’ de participación política en los estudiantes. Si los estudiantes de octavo básico realizan actividades orientadas a relacionarse significativamente con su entorno, comprometiéndose en tareas colectivas y comunitarias, sería plausible interpretar que la escuela está socializando efectivamente en los valores, disposiciones y prácticas que caracterizaran a un enfoque sustantivo de democracia y de ciudadanía política. Considerando la edad de la muestra del estudio, la cultura de la escuela podría tener efectos significativos en el comportamiento político posterior de los alumnos, en sus formatos más tradicionales e institucionalizados, y en vistas a influir estratégicamente en la agenda de política del gobierno. Como señala Döganay (2012),

“la investigación señala que los niños empiezan a desarrollar responsabilidad social e interés en la política antes de los 9 años. La manera en que la escuela les enseña temas sociales, éticos e institucionales importa mucho para su desarrollo cívico (...) Las escuelas son comunidades en las que las personas jóvenes aprenden a interactuar, argumentar, y a trabajar juntos y con otros, una condición importa para la futura ciudadanía” (p.28; traducción mía del inglés).

La tabla 1 organiza gráficamente la propuesta tipológica de Ekman y Amna (2012).

Recuadro N° 1. Formas manifiestas y latentes de participación política

Participación Civil (Participación Política Latente)		Participación Política Manifiesta		
Involucramiento (atención)	Compromiso Cívico (acción)	Participación Política Formal	Activismo (Participación Extra- Parlamentaria)	
			Legal	Ilegal
Formas Individuales				
Interés personal en asuntos políticos y sociales	Actividades basadas en el interés personal y en la atención a asuntos políticos y sociales	Participación Electoral	Formas extra-parlamentarias de participación: hacerse escuchar, o hacer una diferencia usando medios individuales (firmar peticiones, consumo político)	Actos motivados políticamente, pero extra-legales, y usando medios individuales.
Formas Colectivas				
Un sentido de pertenencia a un grupo o a un colectivo con un sello ideológico distintivo. Medios políticos relacionados con estilos de vida (ropa con identidad, música, valores, etc.)	Trabajo voluntario para mejorar las condiciones de una comunidad local, para caridad o para ayudar a otros (fuera de la propia familia y del círculo de amigos)	Participación política organizada: membrecía en partidos políticos convencionales, sindicatos y organizaciones.	Formas de participación basadas en redes o formas poco organizadas: nuevos movimientos sociales, marchas, protestas, huelgas.	Actividades violentas e ilegales, ingreso no autorizado a edificios e instalaciones, daño a la propiedad privada, peleas con la policía o con los opositores políticos.

Fuente: Ekman y Amna (2012:292). Traducción mía del inglés.

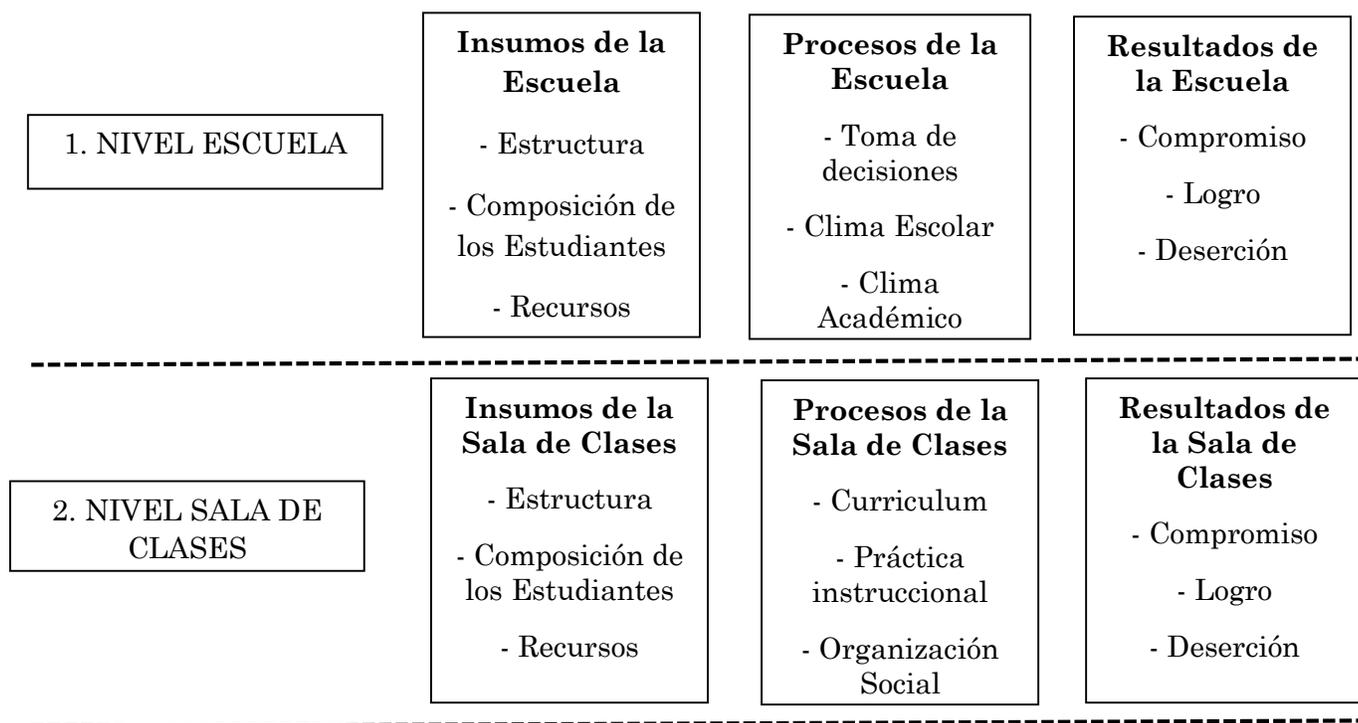
Los “procesos de la escuela” y la influencia de la escuela en la movilización de participación política por parte de los alumnos

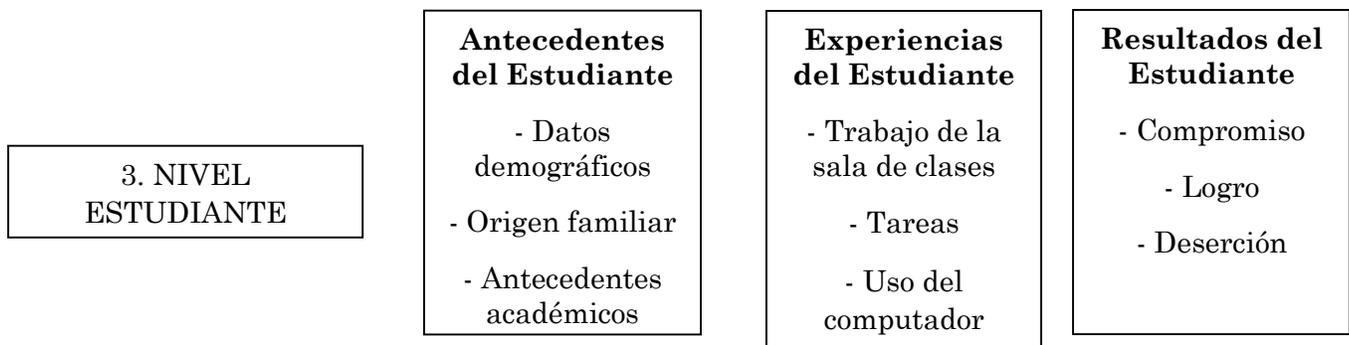
Varios estudios han tratado de descifrar los factores escolares que contribuirían al desarrollo del conocimiento y habilidades cívicas de los estudiantes (véase, por ejemplo, Campbell, 2008; Homana, Barber y Torney-Purta, 2006; Schulz, 2002; Schulz et al., 2010). Generalmente, estos estudios se inscriben dentro de la agenda de efectividad escolar, cuyo énfasis teórico está puesto en los “procesos educativos”, en cómo la escuela

internamente se organiza, aprovecha y se ‘mueve’ con los insumos, responde a oportunidades y restricciones del entorno y logra los resultados de aprendizaje que obtiene (Scheerens, 2000). En este marco, se entiende el aporte de la escuela en términos de su valor agregado, es decir, si los resultados que obtiene con sus estudiantes son más y mejores que los de escuelas que atienden estudiantes de características similares o, en otras palabras, si sus estudiantes progresan más que lo que es dable esperar dadas las características socioeconómicas y culturales de su familia (Murillo, 2003).

Los “procesos de la escuela” están conceptualmente ilustrados en el gráfico 1. Generalmente, la agenda de efectividad escolar identifica dos planos de influencia: por un lado, el nivel de la “escuela” que se asocia a los factores institucionales de cambio: liderazgo directivo, compromiso organizacional docente, clima organizacional, entre otros. Por otro lado, se tiene el nivel de “aula”, en donde variables como la enseñanza en el aula y la cobertura del currículo aparecen como claves (Muñoz y Raczynski, 2005).

Gráfico 1. Niveles para la investigación en efectividad escolar





Fuente: Rumberger y Palardy (2004:238)

Para efectos de la presente investigación, el nivel “escuela” se conceptualizará como:

“La institución completa de actores dedicados a la educación de los estudiantes. Los actores que definen este sistema son principalmente los directivos, y su función es dirigir. Escuela es el sistema de acciones enfocadas en el aprendizaje de los estudiantes que no se realizan en el aula. Es también un espacio de aprendizaje, pues los estudiantes también aprenden según las direcciones que se ejecuten. La acción de dirigir incluye gestionar el establecimiento educativo y sus recursos (materiales y humanos), establecer líneas de acción docente, liderar o ser modelo para docentes y alumnos, entre muchos otros actos” (Pascual, 2011: 31).

La investigación aplicada sobre “efecto escuela” en resultados de conocimiento cívico, hasta ahora, apunta en una dirección contraria a la que una agenda de efectividad escolar apoyaría. En efecto, la literatura documenta un patrón de fuerte influencia del perfil socioeconómico del medio familiar, en específico, en los niveles de conocimiento cívico. Así, un alto nivel educacional de los padres, una mejor situación económica general y una alta presencia de recursos educacionales en el hogar han demostrado estar fuertemente correlacionadas con un mayor conocimiento cívico en estudiantes (Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt, y Nikolova, 2002; Torney-Purta, Lehmann, Oswald, y Schulz, 2001). Presumiblemente, estos resultados podrían replicarse también a competencias cívicas de orden actitudinal. Esto es: padres más educados y con mayores recursos podrían transferir también una conciencia de mayor agencia política en los

hijos, y de una mayor identidad cívica. De este modo, resultaría plausible afirmar que padres más educados y con mayor capital cultural están más interesados e involucrados en temas políticos, involucrando a sus hijos en discusiones políticas, motivándolos a adquirir conocimiento acerca de las normas que regulan el sistema político y la vida social, y, finalmente, traspasándoles mayores competencias cívicas y democráticas (Ichilov, 2007). Con esto, la ventaja de los padres en términos económicos se redoblaría también en términos políticos, efecto que algunos autores han conceptualizado como transmisión intergeneracional de la desigualdad política (Scholzman, Verba y Brady, 2012).

Sin embargo, este estudio plantea que habría efectos ‘anidados’ de la escuela en la formación de disposiciones cívicas y en la construcción y reforzamiento de una agencia política en el estudiante: la experiencia escolar constituye una de las etapas más largas dentro del largo proceso de socialización política de las personas, en el que algunos autores han sostenido que todas las acciones efectuadas por los actores de la escuela configuran una red sistémica de relaciones recíprocas, que se influyen mutuamente, y que, al socializar intensivamente al estudiante en un repertorio de prácticas y rutinas de la organización, tendrían un efecto en la manera en que los alumnos piensan y hacen sobre temas políticos y cívicos (Pascual, 2011). De este manera, el argumento que se presenta es que las creencias, roles y disposiciones de las personas están afectadas por una ecología relacional de contextos y sistemas, bajo cuya experiencia de socialización la persona se desarrolla, internaliza y modela sus prácticas de ciudadanía (Bronfenbrenner y Morris, 1988). Así, y como afirman Martínez y Cumsille (2015), “las experiencias en la escuela juegan un papel importante en el desarrollo de los adolescentes al proveer un contexto en el cual los estudiantes pueden aprender – explícita o implícitamente- acerca de sí mismos y de otros” (p.436).

La hipótesis conceptual generativa de esta investigación radica, entonces, en la creencia de que la cultura organizacional de la escuela, permean las disposiciones a la participación política y la cristalización de una identidad cívica en los estudiantes. Los estudiantes se socializan en un plexo de prácticas y rutinas institucionales de la escuela, en las que el estilo de liderazgo escolar y el compromiso organizacional de los profesores refuerzan un sentido de agencia política en los estudiantes y de apego a valores cívico-democráticos.

Basándonos en esta premisa, los canales en los que los procesos institucionales de la escuela podrían tener algún efecto en la promoción de competencias cívicas en los alumnos son diversos, aunque aún precisan de mayor evidencia empírica. Torney-Purta (2012: 210), partir de análisis sobre los estudios CIVED (1999) e ICCS (2009), presenta evidencia empírica que señala que tres elementos de la escuela son relevantes en la educación y formación cívica de los estudiantes, independiente de su país: las características del currículo escolar formal; la cultura de la sala de clases y la cultura de la escuela.

En relación a las características de un currículo escolar formal democrático, esta investigación no busca dar un compendio exhaustivo de los estudios realizados en la materia. Cox (2010), al comparar las arquitecturas curriculares entre países desarrollados de la OCDE y de la región latinoamericana, descubre que los currículos cívicos latinoamericanos no están priorizando educar para los asuntos de la ciudad (la política), lo que se expresa en la insuficiencia de referencias temáticas a conceptos claves como nación, cohesión social, bien común o instituciones del Estado, lo que repercute fuertemente en la manera en que se despliegan las relaciones que constituyen el concepto mismo de ciudadanía. Lo anterior resulta aún más problemático si se considera el contexto de fragilidad institucional y profunda desigualdad socioeconómica en la región, que precisa de contrapesos sociales y culturales frente a la aceleración de la individuación y la primacía de las corrientes anti-políticas del mercado. De esta manera, un currículo cívico requiere de un equilibrio tanto de materias tradicionales como institucionalidad y funcionamiento del Estado y el Parlamento, como de temáticas cívicas más contemporáneas, como promoción de la multiculturalidad e interlocución con la heterogeneidad cultural y global.

Asimismo, y a juicio de Döganay (2012), un currículo democrático debería proveer las oportunidades para que los estudiantes entrenen un conjunto significativo de conocimiento, habilidades, actitudes y valores cívicos, tanto fuera como dentro de la escuela, de modo que todo currículo democrático debe entregar una experiencia cívica integral que comprometa tanto la escuela como a la comunidad local y refuerce una identidad y una agencia política que seguirá conformándose a lo largo de la vida. De este modo, la escuela tiene una responsabilidad fundamental en el sentido de generar las condiciones para el desenvolvimiento de un currículo democrático que, a la vez que

instruye en un repertorio de conocimiento político, económico, social y cultural que regulan nuestra institucionalidad, prepara para la aplicación de ese conocimiento en los términos de una participación efectiva, cotidiana y sistemática en la esfera pública.

Sobre la llamada 'cultura del aula', se ha acumulado evidencia que sugiere que las salas de clase que operan de una manera participativa y democrática, en donde se fomenta un clima abierto para la discusión entre los estudiantes y los invita a la participación activa en la vida de la escuela y fuera de ella, son efectivas en contribuir tanto a la adquisición de conocimiento cognitivo cívico como a la configuración de disposiciones pro-democráticas entre los alumnos y al desarrollo de habilidades cívicas en general (Torney-Purta, Lehman, Oswald y Schultz, 2001:76). Por ejemplo, Alivernini y Manganelli (2011) estiman modelos de regresión multinivel a partir de los datos de la Encuesta ICCS del 2009, encontrando que la percepción de los estudiantes de un clima de clases abierto que auspicie el intercambio respetuoso y la discusión de ideas entre ellos, tiene un efecto estadísticamente significativo en el incremento de su nivel de conocimiento cívico, incluso controlando por variables socioeconómicas, culturales (como raza) y situación de migración. Asimismo, Campbell (2008) muestra evidencia que un clima escolar abierto aumenta la probabilidad de que los adolescentes se vean a sí mismos como votantes informados y se correlaciona negativamente con el compromiso con actividades ilegales de expresión política. Asimismo, el autor postula que la promoción de un clima escolar abierto tendría el potencial de compensar por el tradicional sesgo de clase en la participación política, algo que también ha sido sugerido por Castillo y otros (2014). Este hallazgo es confirmado por Keeter y otros (2002), quienes sostienen que cuando los alumnos reportan que sus profesores promueven discusiones abiertas dentro de la sala de clases, aumentan las tasas de participación de los alumnos no sólo en expresiones tradicionales de participación política, sino también en actividades tales como firmar una petición, organizar eventos de caridad y seguir los medios y las noticias políticas (p.32).

Martínez y Cumsille (2015), por otro lado, a partir de una muestra de más de 1.000 estudiantes de enseñanza secundaria en Chile, presenta evidencia de que las prácticas de los profesores que promueven el liderazgo se asocian significativamente con actitudes prosociales; sin embargo, prácticas de profesores que favorecían el respeto y tolerancia no encontraron asociación significativa con disposición a la participación política en el

futuro. Esta evidencia contrasta con la encontrada por Flanagan, Cumsille, Gill y Gally (2007), quienes reportan que cuando los profesores modelan un clima de aprendizaje democrático, definido por estándares de civilidad, confianza recíproca, inclusión, respeto y trato igualitario, favorecen la apropiación de compromisos cívicos por parte de los estudiantes, en tanto éstos desarrollan y cristalizan una identidad cívica al reconocerse partes de una comunidad política y, asimismo, un sentido de eficacia y agencia política porque las autoridades próximas escuchan y toman atención a sus demandas (p.423).

En un estudio de corte cualitativo, Bonhomme, Cox, Tham y Lira (2015), al examinar las prácticas de enseñanza en la sala de clases de profesores chilenos pertenecientes a colegios de distintas dependencias administrativas, descubren que, contrario a lo postulado por la literatura pedagógica convencional, estrategias pedagógicas más orientadas al estudiante, por sí solas, no se revelarían como suficientes para motivar el interés político de los alumnos y sus expectativas de participación cívica y civil futura. Al contrario, reportan la existencia de un grupo homogéneo de estudiantes altamente interesados en participar política, que mostraron simpatía por esquemas de clases lectivos tradicionales para movilizar pedagógicamente temas relativos a la ciudadanía y el sistema democrático (p.415).

Esta abundante evidencia contrasta con la poca investigación realizada en torno a las características de la ‘cultura de la escuela’ que tendrían mayor eficacia en la adquisición de destrezas cívicas por los estudiantes, como lo serían el estilo del liderazgo del director o el compromiso organizacional de los profesores (Kahne y Spote, 2008; Gibson y Levine, 2004; Torney-Purta, 2012). Generalmente, se habla de la “escuela” en términos abstractos, sin referirse a si sus procesos y prácticas de socialización institucional pueden afectar los resultados de participación política de los estudiantes. Un ejemplo de esta literatura es Keeter y otros (2002:31), quienes, en su estudio sobre la “salud” cívica y social de Estados Unidos, hablan de los “caminos a la participación” para referirse a que las escuelas pueden proveer los campos de entrenamiento (training fields) para el involucramiento cívico, ofrecer oportunidades para las discusiones abiertas y favorecer instancias de vínculo comunitario, todas las cuales conducirían a mayores niveles de compromiso e involucramiento de los jóvenes. De este modo, muestran evidencia que sostiene que los estudiantes que asisten a las escuelas que proveen entrenamiento en habilidades cívicas están más involucrados que los estudiantes que no asisten a este tipo

de escuelas. Sin embargo, el foco de esta literatura no está puesto en la *eficacia cívica de ciertas dinámicas de socialización y solidaridad organizacional internos de la escuela*. De este modo, olvidan la pregunta por la intervención a nivel de proceso institucional para favorecer mayores competencias cívicas en los estudiantes.

De la evidencia existente sobre los procesos organizacionales de la escuela que mostrarían una correlación positiva con el desarrollo de destrezas cívicas, Isac y otros (2013), tomando los datos de la Encuesta ICCS para una muestra de más de 30 países, encuentran que la creación de oportunidades para participar en actividades extra-curriculares en la escuela aumenta las posibilidades de que los estudiantes apoyen formas convencionales de participación política, mientras que proveer oportunidades para practicar la democracia en la escuela aumentaba también las intenciones de los estudiantes de comprometerse en actividades cívicas en el futuro. En esta misma dirección, Menezes (2003), plantea que la calidad de las experiencias que ocurren en la escuela, en términos de un involucramiento en la trama cotidiana de la escuela, la existencia de encuentros sociales con otros diversos, y la provisión de oportunidades para la reflexión y la integración personal de los estudiantes, genera oportunidades óptimas para su participación efectiva y empoderamiento, condiciones de posibilidad para el pluralismo social y un dinamismo cívico como base de un sistema democrático robusto.

En relación al efecto de los profesores, Torney-Purta, Richardson y Barber (2005), tomando los datos de la Encuesta CIVED del 1999, encontraron que la experiencia y la confianza de los profesores tenían un efecto en la mejora del conocimiento cívico de sus alumnos, pero sólo en algunos países incluidos en el análisis. En este sentido, reportan que la historia del sistema político del país, así como la instrucción de los profesores en relación a las políticas curriculares que gobiernan la educación ciudadana, son dimensiones claves para calibrar la efectividad de los esfuerzos docentes por aumentar la participación política de los alumnos, independiente de su nivel socioeconómico. En la misma línea, Maslowski, Breit, Eckensberger y Scheerens (2009) han encontrado que fuerte sentido de identidad de los profesores hacia la escuela también puede tener un efecto en lo que alumnos aprenden sobre democracia y actitudes cívicas.

Finalmente, Martínez, Silva, Morandé y Canales (2010:112), en el marco de un proyecto de cuatro años que estudió el desarrollo cívico de jóvenes chilenos, proponen que aquellos establecimientos que practican una gestión institucional de mayor horizontalidad, con instancias de participación docente claras y expeditas y donde se advierte un sentido de identidad y pertenencia claramente desarrollado, son más eficaces en el logro de habilidades democráticas y prosociales en los alumnos.

Algunos autores, sin embargo, disputan la visión de un efecto directo de las prácticas organizacionales de los contextos socializantes en la formación de disposiciones cívicas y alfabetización política de los estudiantes. Por ejemplo, Amna, Ekström, Kerr y Stattin (2009), proponen conceptualizar a los jóvenes ciudadanos como *agentes activos* en su socialización política, más que receptores pasivos de sus instituciones socializantes, lo que exigiría ‘agentizar’ el concepto de socialización política en los términos de la comprensión de los jóvenes ciudadanos como agentes creativos en su propio proceso de socialización, en lugar de la idea de que el repertorio de prácticas de la escuela (o de la familia u otra matriz de socialización) permee su manera de pensar y actuar sobre temas políticos y cívicos (p.31). De este modo, los autores señalan que los jóvenes no aprenderán sobre política *viendo* las prácticas y relaciones de sus agentes de socialización, sino *participando* de las prácticas y relaciones que ellos encabezan. Lo que *haga* la escuela no importa tanto como lo que los *estudiantes puedan hacer en ella*.

A partir de estos antecedentes, creemos que se hace necesario un estudio que evalúe la efectividad de los procesos escolares organizacionales internos de la escuela en la formación y robustecimiento de una identidad cívica en los estudiantes. El énfasis se ha puesto o en la cultura del aula o en las características del currículo, pero no en la cultura de la escuela en sí como un factor de cambio relevante en la formación de las disposiciones y actitudes democráticas de los alumnos. En particular, la literatura en la materia acusa un déficit en términos de determinar si el estilo de liderazgo del director y o atributos subjetivos del docente, como su compromiso, muestran una correlación positiva con resultados objetivos del proceso de socialización política que los estudiantes atraviesan al interior de la escuela, con consecuencias perdurables en su vida posterior y en el bienestar democrático del país (Eurydice, 2005; Galston, 2001; Hooghe y Dassonneville, 2011). De este modo, sigue todavía vigente la pregunta sobre qué de las varias características o contextos de los procesos intra-escuela (o sea, la cultura de la

escuela) pueden ser más o menos capaces para explicar cuáles resultados o desempeños cívicos de los estudiantes (Torney-Purta, 1997); es decir, todavía está pendiente una investigación que analice las competencias cívicas, en este caso, la participación política, desde la perspectiva de las rutinas y prácticas institucionales de la escuela: de lo que sus directores y profesores hacen en el contexto organizacional de la escuela. Como indican Miranda, Castillo y Sandoval-Hernández (2015): “dado que la escuela se constituye como uno de los contextos principales en que los jóvenes aprenden lo ciudadano, se espera que variables de composición de la escuela y *también de prácticas escolares* influyan en las actitudes y conocimientos cívicos de los alumnos” (p.497; cursivas son mías).

A partir de este enfoque teórico, este estudio elegirá poner su foco de análisis en las prácticas que tanto directores como profesores realizan en el contexto del ambiente organizacional de la escuela. En particular, esta investigación intenta evaluar cómo la práctica de liderazgo distribuido de los directores de escuela, por un lado, y de compromiso organizacional docente de los profesores, por otro, ayudan a explicar la participación política de los estudiantes, informado en un marco teórico de participación de tipo manifiesta y latente (Ekman y Amna, 2012). Este estudio se plantea como exploratorio en su área, puesto que, a la fecha, no se han publicado investigaciones que reporten puntualmente los efectos específicos asociados al liderazgo distribuido o del compromiso organizacional docente en la participación política o formación de identidad cívica de los alumnos.

Dos actores claves en la efectividad escolar: los directores y los profesores

a) Liderazgo Distribuido

La evidencia señala que después de la instrucción en la sala de clases, el liderazgo escolar del director puede ser considerado como el segundo factor que más contribuiría a los logros de aprendizaje en los estudiantes, dentro de los cuales podría considerarse el conocimiento cívico (Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004; Marzano, Waters y McNulty, 2005). La calidad del liderazgo es un determinante clave de organizaciones que buscan mejora y efectividad (Townsend, 2007). Adicionalmente, se ha dicho que los efectos de liderazgo exitoso son considerablemente mayores en

comunidades educativas que enfrentan un conjunto de desventajas socioeconómicas o culturales (Harris *et al.*, 2006).

El concepto de liderazgo distribuido nace con el propósito de contestar las visiones del liderazgo educacional que ponían énfasis en la figura de un líder transformacional que desempeñaba casi exclusivamente las tareas de organización institucional, gestión del aprendizaje, relación con los alumnos, diseño e implementación de modelos estratégicos de aprendizaje y trabajo con los profesores. A juicio de Chen (2007), se ha mostrado que este estilo de dirección educacional ha sido incapaz de penetrar en forma sustantiva en un cambio a nivel de sala de clases y escuela, ya que no se ajusta a los discursos educacionales contemporáneos de trabajo en equipo y movilización colectiva y solidaria de los esfuerzos, procesos y capacidades institucionales para lograr una mejora de los resultados de aprendizaje de los alumnos. De este modo, la literatura aboga por una reconceptualización del liderazgo educacional, en términos de lo que se ha llamado liderazgo distribuido. Se ha documentado que el liderazgo distribuido es un denominador común en las escuelas que han sostenido una mejora continua durante los últimos cinco años (Day *et al.*, 2008).

El liderazgo distribuido supone el ejercicio de una gestión escolar más distribuida y más democrática, que entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, funcionamiento y administración de la escuela (Harris y Chapman, 2002; Bennet, Wise, Wood y Harvey, 2003). En este sentido el liderazgo distribuido asume que hay más implicados de lo que parece en la práctica del liderazgo. Desde este punto de vista, quiere decir que el liderazgo es compartido (Spillane, 2006) o que está repartido o descentrado (Gronn, 2003); en definitiva, que un número significativo de individuos asumen responsabilidades diferentes, no importa si son reconocidas o no (Bolívar, López y Murillo, 2013:32). El liderazgo distribuido no quiere decir que todos manden, sino que todos tienen el potencial de liderar bajo ciertas circunstancias (Harris, 2008).

En efecto, investigaciones han señalado que el cambio y mejora escolar, requiere de un liderazgo activo, participativo y colegiado, más que una gestión unidireccional de “arriba hacia abajo”, en la cual tanto los directivos como los docentes juegan un papel de líderes, comparten responsabilidades, asumen riesgos compartidos y toman las decisiones

necesarias para mejorar el desempeño de sus estudiantes, lo que ha terminado por agotar la mirada del liderazgo como un fenómeno individual, carismático y jerárquico (Murillo, 2003). De este modo, la práctica distribuida del liderazgo no se centra en las personas que ocupan posiciones de liderazgo formal, sino que se focaliza en las prácticas de liderazgo que ocurren a través de la interacción y colaboración informales entre todas las personas que contribuyen a la vida escolar: profesores, directivos, asistentes de aula, personal de apoyo, padres y estudiantes, reactualizando la visión del liderazgo en términos de un esfuerzo colectivo y dinámico (Triviño, 2012). La investigación empírica ha mostrado que la práctica de un liderazgo distribuido mejora los resultados académicos de los estudiantes, incrementa la autoeficacia y moral de los profesores y optimiza los resultados organizacionales de la escuela (Harris, 2008). En Chile, un estudio empírico de Javier Pascual (2011), encuentra evidencia para sostener la importancia que tienen las prácticas directivas en el aprendizaje de alumnos en escuelas urbanas y rurales, por sobre el volumen de recursos con el que contaba la escuela. En efecto, directores con capacidad para gestionar adecuadamente el currículo, liderar la comunidad educativa, colegiar la dirección y mantener una buena convivencia escolar, mostraron mejorar los resultados de aprendizaje de sus alumnos, incluso en comunidades escolares vulnerables.

Finalmente, y de particular importancia en nuestro estudio, son las investigaciones que reportan que un liderazgo activo, vocacional y colaborativo resulta clave en el reforzamiento del compromiso organizacional de los profesores de la escuela y la minimización de la atrición docente. En efecto, el director(a) puede marcar la pauta en la estructuración de la cultura de la escuela, lo que tiene un efecto significativo en la satisfacción laboral y en el compromiso organizacional de los profesores, como resultado de las interacciones individualizadas que el director establece con sus docentes para potenciar su auto-estima y desarrollo socio-emocional, retroalimentar sus prácticas, contribuir a su profesionalización y favorecer su empoderamiento en la toma de decisiones en la escuela; lo que, en definitiva, provee un sentido de pertenencia al grupo de los profesores para con la organización (Hudson, Graham y Willis, 2014).

b) Compromiso organizacional docente

El compromiso organizacional docente ha sido identificado como uno de los factores más críticos para el éxito futuro de la educación y las escuelas (Huberman, 1993). Asimismo, uno de los grandes retos que, en la actualidad, enfrentan las instituciones de educación escolar es el de crear estrategias útiles para que los docentes se comprometan con los objetivos organizacionales y se integren activamente en los proyectos institucionales en el largo plazo (Barraza y Acosta, 2008:22). El orden de esta exposición será, primero, referirnos al compromiso docente en general, y luego, al compromiso organizacional docente en particular, que es el foco del análisis tanto teórico como metodológico.

En primer lugar, el compromiso docente ha sido frecuentemente tematizado desde su dimensión ética. Por ejemplo, Ramírez (2011) sostiene que la función del docente debe ir más allá de la simple transmisión de conocimientos, articulándose, además, con un fuerte compromiso ético que activa un conjunto de procesos de cambio, en congruencia con las demandas sociales y con las necesidades de los estudiantes. En este contexto, una responsabilidad derivada de este compromiso ética es:

“La participación en proyectos institucionales y comunitarios que busquen beneficios colectivos, lo cual requiere tener disposición para resolver problemáticas afines al cuerpo docente, llegar a acuerdos y dirimir diferencias de manera profesional mediante el uso del diálogo. El sentido de pertenencia hacia la institución donde se labora también es fundamental” (2011: 5).

Frecuentemente asociado a este entendimiento ético del compromiso docente, algunos autores refieren al compromiso del profesor en términos de su responsabilidad sociopolítica con las injusticias sociales y la contribución, desde el ejercicio de la profesión, a su superación. Esta visión interroga críticamente el reduccionismo tecnocrático o exclusivamente escolástico de la práctica docente, apelando a retornar al compromiso político del educador. De este modo, esta perspectiva invita a que:

“Los profesores deben participar en la producción del conocimiento, permitiendo y ayudando a otras personas a identificar y reaccionar contra las injusticias que se han impuesto a lo largo de la historia en todo el mundo (...) A menos que el profesorado se implique en proyectos políticos de mayor alcance,

sus esfuerzos en el ámbito escolar no obrarán por sí solos los beneficios que buscan, entendiendo la política en términos de un “nosotros” y no tanto en términos de un “yo” (Traver, 2011:95).

El compromiso ha sido analizado también como la reacción emocional o afectiva a la experiencia docente en una institución escolar, que tendrían como resultado la decisión del profesor respecto a su voluntad para invertir tiempo adicional al establecimiento educacional o a un grupo particular de estudiantes (Ebmeier y Nicklaus, 1999). En esta perspectiva, el compromiso docente ha sido ocupado para distinguir a aquellos profesores que son “dedicados”, o que “toman su trabajo seriamente” respecto a quienes “ponen su interés primero” (Elliott y Crosswell, 2001). Day (2009), por ejemplo, interpreta ‘compromiso docente’ en términos de ‘pasión’. Afirma que las tres características de un profesor ‘apasionado’ son la relación con los alumnos, el cuidado con sus alumnos y el entusiasmo y las identidades emocionales que forja en la enseñanza (p.6). Así, Day (2009) comenta:

“La enseñanza es, por definición, un viaje de esperanza basado en un conjunto de ideales, por ejemplo, que yo, como profesor, puedo y haré una diferencia en el aprendizaje y la vida de los estudiantes a los que enseño y en los colegas con los que trabajo – no obstante, una aguda conciencia de los obstáculos a mi motivación y mi compromiso (propio y de otros): las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, las restricciones de recursos, y los factores de política educativa, sobre los que no tengo control” (p.7; traducción mía del inglés).

Barraza (2008), por otro lado, refiere al compromiso organizacional de los docentes desde una triple perspectiva: de intercambio, psicológica y de atribución. La perspectiva de intercambio sugiere que el compromiso organizacional es el resultado de una transacción de incentivos, compensaciones y beneficios que se establecen entre el empleado y la organización (por ejemplo, un seguro de salud o pensión). Por otro lado, y de esencial importancia en este estudio, corresponde a la vertiente psicológica del compromiso organizacional docente, que se define como “el grado de identificación y entrega que el individuo experimenta en relación a la organización de la cual es parte”

(2008:1). De este modo, esta vertiente destaca la identificación con los valores y objetivos de la organización, el deseo de contribuir para que sus metas se alcancen, y, finalmente, una aspiración de seguir en la organización. En último lugar, tenemos el enfoque de compromiso “por atribución”, que consiste en definir el compromiso como una obligación que emana de cumplir ciertos actos obligatorios, irrevocables y explícitos. Por ejemplo, un funcionario público que jura cumplir con sus obligaciones en su acto de posesión, o de un cura que adquiere votos religiosos (p.2).

De este modo, el enfoque psicológico de compromiso organizacional docente nos servirá como soporte para dar cuenta de los hábitos organizacionales de la escuela y su posible influencia en los resultados cívicos de los estudiantes. Ya se ha documentado que el compromiso organizacional es muy relevante en los esfuerzos por aumentar la efectividad de las escuelas, ya que reporta un impacto positivo en los desempeños de los estudiantes (Fairuz, Nordin, Anida y Sirun, 2013). En efecto, se ha señalado que “el profesor que se compromete a la enseñanza ayuda a los estudiantes fuera de la sala de clases, se esfuerza más por los estudiantes no exitosos, crea las oportunidades para una lección adicional si la rutina o la planificación de la clase no es suficiente, y toma su curso a la hora” (Celep, 2000:13-15; traducción mía del inglés).

Este trabajo busca expandir y generalizar esta hipótesis en términos de que en la medida que existan profesores más comprometidos con la identidad de la organización, los alumnos deberían forjar prácticas, actitudes y disposiciones afines con el desarrollo de una agencia política en los estudiantes, que les permita entrenar habilidades cívicas que serán claves para su compromiso y participación política posterior.

II. Metodología

Datos

Se utilizará como base del Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana (de ahora en adelante, ICCS) implementado por la Asociación Internacional de Evaluación del Desempeño Educativo (IEA) el año 2009, y cuyos datos fueron liberados públicamente desde junio del 2010. La IEA es una institución con una larga tradición en la historia de la evaluación en educación a escala internacional, administrando otros importantes estudios internacionales, tales como TIMSS, que evalúa conocimiento en las áreas de ciencias y matemática, y en donde Chile participó por tercera vez (1999, 2003 y 2011).

El Estudio ICCS 2009 contempló una muestra total de 38 países participantes, distribuidos en cuatro continentes: Europa, Asia, América y Oceanía. En América Latina, Chile fue uno de los seis países incluidos, además de República Dominicana, Colombia, México, Paraguay y Guatemala.

El objetivo del Estudio es acumular información y evidencia sobre (a) el conocimiento del estudiante en relación a competencias conceptuales básicas en temas de educación cívica y ciudadanía, (b) el efecto de las características del origen del alumno en sus perspectivas de participación política y compromiso ciudadano y (c) las percepciones, actitudes y disposiciones de los estudiantes sobre ciudadanía (Schulz y Brese, 2008:2). De esta manera, el propósito del ICCS 2009 es informar sobre las maneras en que los jóvenes están preparados para asumir sus roles como ciudadanos en el siglo XXI, en un conjunto de países (MINEDUC, 2010).

Una particularidad de este Estudio radica en releva la importancia de variables contextuales del aprendizaje del conocimiento cívico, a través de los cuestionarios respondidos por profesores y directores de escuelas participantes. De este modo, ICCS asume que los resultados cívicos de los estudiantes, así como sus disposiciones y creencias, están influenciados por su comunidad más amplia (en el nivel local, regional, nacional y supranacional), sus escuelas y salas de clases (la enseñanza que reciben, la cultura de la escuela en la que se desenvuelven y su ambiente escolar en general), sus

contextos primarios de socialización (antecedentes culturales, sociales y económicos de sus padres y de su entorno familiar) y de sus características individuales, configurando una red multicontextual con influencias recíprocas y de gran relevancia para estudiar la manera en que los estudiantes responden al aprendizaje sobre ciudadanía y competencia cívica (Schulz, Losito y Kerr, 2009:34).

Con ello, una pregunta de investigación clave en el Estudio fue estudiar la manera en que prácticas docentes, tales como aquellas que promueven procesos cognitivos superiores y de análisis, como aspectos relacionados a la organización escolar, incluyendo oportunidades para contribuir en la resolución de problemas, participación en el gobierno escolar y estar involucrado en la toma de decisiones, se asocian con el conocimiento y las actitudes de educación cívica y formación ciudadana de los alumnos (MINEDUC, 2010).

Sumado a lo anterior, el Estudio decidió agregar un cuestionario regional para el caso de Europa, Latinoamérica y Asia. Treinta y cinco de los treinta y ocho países optaron por ser incluidos en estos módulos regionales. Estos instrumentos fueron implementados para pesquisar aspectos específicos de la formación histórica y cultural de competencias cívicas en macrocontextos regionales, lo que incluyó la cooperación de varios expertos en la elaboración de los ítemes (Kerr, Schulz y Fraillon, 2009).

Población y Muestra

La población estudiada corresponde a estudiantes de 8° básico, que tiene en promedio 14 años¹.

La población de profesores correspondía a todos los profesores de octavo que enseñaran asignaturas obligatorias en los colegios seleccionados². Además, el director o directora de cada establecimiento debía responder un cuestionario. De este modo, en cada establecimiento seleccionado, participaron:

- Un curso completo de octavo básico
- Todos los profesores de octavo básico (con un máximo de 20)

¹ Si el promedio de edad en 8° básico en algún país era inferior a 13,5 años, entonces se evaluaba 1° medio.

² En los casos en los que había más de 20 profesores en un establecimiento, entonces, se seleccionó al azar 15 de ellos.

- El director o directora del establecimiento

Los establecimientos, cursos y profesores fueron elegidos a través de un muestreo aleatorio estratificado, el que fue supervisado directamente por el consorcio para asegurar la representatividad nacional y la rigurosidad en la selección de los casos. Se exigió una participación del 85% de las escuelas y de los estudiantes muestreados para que los resultados de cada país fueran considerados representativos (MINEDUC, 2010).

Para el caso chileno, el estudio consideró una muestra de 5192 estudiantes, 1756 profesores y 177 directores de escuelas distribuidos a lo largo del país según muestreo estratificado que consideró zona del país (urbano/rural), tipo de educación (básica y media, o sólo básica) y área geográfica (norte, centro, sur).

Método

El presente Estudio usará una metodología cuantitativa de análisis. Dada la naturaleza anidada de los datos de la Encuesta, en donde alumnos pertenecen a escuelas, este trabajo estimará modelos estadísticos multinivel o también llamados modelos jerárquicos lineales (Raudenbush y Brick, 2001), siguiendo a otras investigaciones en la materia que han empleado la misma estrategia de tratamiento de los datos (por ejemplo, ver Castillo et al., 2014 o Isac, 2013). Además, y como señala Murillo (2008), la principal aportación de carácter sustantivo que tienen los modelos multinivel es que consideran las diferencias en el contexto, que esta investigación busca capturar por medio de las características de los procesos escolares en términos del tipo de liderazgo y el nivel de compromiso organizacional de los profesores. Los datos se procesarán usando el software SPSS versión 22, para los análisis descriptivos, y HLM versión 7, para la estimación de modelos jerárquicos lineales.

Variables

Variables de Resultado

Las variables de resultado (dependientes), serán dos: por un lado, las variables que componen un bloque de expresiones “manifiestas” de participación política; y otro, que reúne variables de tipo “latentes”, siguiendo la tipología conceptual de Ekman y Amna (2012). La construcción de los índices de cada una de las formas de participación se hará estimando un Alfa de Cronbach, para asegurar consistencia interna entre los ítemes que

componen el indicador. Considerando la edad de los participantes de la muestra, la división entre ambas formas de participación se hará considerando el “nivel de apoyo” o la “percepción” respecto a las variables que componen uno u otro grupo³.

De este modo, las variables, por grupo, de acuerdo al catálogo de variables incluidas en la Encuesta ICCS (2009), se aglutinan de la siguiente manera:

Formas “latentes” de participación política	Formas “manifiestas” de participación política
Interés en temas sociales y políticos	Apoyo a la participación política asociada a un movimiento social de protesta
Discusión de los estudiantes sobre temas políticos y sociales afuera de la escuela	Percepción sobre la importancia de una ciudadanía convencional
Participación cívica en la comunidad local	Participación esperada del estudiante en una protesta legal futura
Percepción de auto-eficacia cívica	Participación política informal esperada del estudiante
Sentido de eficacia política interna	Participación esperada del estudiante en votaciones electorales

A continuación, se operacionalizan cada una de estas variables:

Formas “latentes” de participación política:
1. Interés en temas sociales y políticos (INTPOLS): nivel de interés (reportado por el alumno) en temas sociales y políticos.
2. Discusión sobre temas políticos y sociales afuera de la escuela (POLDISC): nivel de discusión de temas políticos y sociales en el hogar (afuera de la escuela) reportado por el alumno.
3. Participación cívica en la comunidad local (PARTCOM): nivel de participación del alumno en asuntos que conciernen a su entorno y comunidad.
4. Percepción de auto-eficacia cívica (CITEF): nivel de confianza del estudiante en formar parte de actividades políticas y sociales en su entorno y la creencia de ser capaz de influir a través de su participación. Mayores puntajes indican mayor confianza.
5. Sentido de eficacia política interna (INPOLEF): capacidad para expresar un punto de vista político informado.
Formas “manifiestas” de participación política:
6. Apoyo a la participación política asociada a un movimiento social de protesta (CITSOC): percepción del estudiante de la importancia de una ciudadanía relacionada con movimientos sociales de protesta, tales como participar de

³ En Chile, por ejemplo, la edad mínima para participar de un evento electoral son 18 años.

marchas de promoción de los derechos humanos, defensa del medio ambiente, entre otras.
7. Apoyo a la participación política convencional (CITCON): percepción del estudiante de la importancia de una ciudadanía convencional, tales como unirse a un partido político, aprender acerca de la historia política del país, mostrar respeto por los representantes del gobierno, entre otras.
8. Participación esperada del estudiante en una protesta legal futura (LEGPROT): tales como escribir una carta a un periódico, juntar firmas para una petición masiva, elegir no comprar ciertos productos, participar de una marcha autorizada, entre otras.
9. Participación política informal esperada del estudiante (INFPART): tales como unirse a una organización por una causa política o social, escribir en un diario sobre un tema político o social, entre otras.
10. Participación esperada del estudiante en votaciones electorales (ELEC PART): tanto nacionales como locales (municipales).

Variables Independientes

Liderazgo distribuido: siguiendo los modos de operacionalización en otras investigaciones (por ejemplo, ver Chen, 2007; Kouses y Pozner, 2003; Carmburn, Rowan y Taylor (2003)), esta investigación procesará liderazgo distribuido como un promedio simple (indicador sumativo) de dos atributos de la siguiente pregunta del cuestionario al director del establecimiento.

P9. *En su opinión, ¿en qué medida las siguientes personas influyen o contribuyen con los procesos de toma de decisiones sobre la administración de este establecimiento?*

- a) Docentes
- b) Miembros del Consejo Escolar

Los resultados de consistencia interna de este indicador sumativo (Alfa de Cronbach) se presentan en la sección siguiente.

Los atributos de la pregunta son: 1. En gran medida; 2. Moderadamente; 3. Muy poco, 4. Nada. Para una mejor interpretación de los resultados, los atributos de esta pregunta serán reversados en el análisis.

Compromiso Organizacional Docente: esta investigación medirá compromiso docente como el promedio simple de las dos siguientes preguntas contenidas en el cuestionario al profesor del establecimiento.

P5 En su opinión, señale cuántos docentes en este establecimiento...

b. trabajan colaborativamente

d. se hacen cargo de tareas y responsabilidades más allá de la enseñanza (tutorías, proyectos, etc.).

e. participan del desarrollo de la escuela

f. estimulan la participación activa de los estudiantes en la vida escolar

g. trabajan en el Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Los resultados de consistencia interna de este indicador sumativo (Alfa de Cronbach) se presentan en la sección siguiente.

Los atributos de la pregunta son: 1. Todos o casi todos; 2. La mayoría; 3. Algunos; 4. Ninguno o casi ninguno. Para una mejor interpretación de los resultados, los atributos de esta pregunta serán reversados en el análisis.

Variables de Control

En la siguiente tabla, se muestra un resumen de las co-variables que usará este estudio:

Nombre Variable	Descripción/Operacionalización
Conocimiento Cívico (PV1CIV)	Puntaje de Conocimiento Cívico del Alumno
Influencia del Estudiante en la Escuela (STUDINF)	Percepción de la importancia de la opinión de los estudiantes en las decisiones de la Escuela
Valorización de la Participación Estudiantil (VALPARTS)	Percepción de los estudiantes del valor de participar en la Escuela
Apoyo a Valores Democráticos (DEMVAL)	Apoyo a valores democráticos por parte del alumno

Como el interés es evaluar el efecto escuela (variables organizacionales de compromiso y liderazgo distribuido), se estimarán modelos multinivel con dos variables dependientes.

M1: variable dependiente: Participación Política Latente

M2: variable dependiente: Participación Política Manifiesta

IV. Resultados

En primer lugar, se muestran estadísticos descriptivos de las variables asociadas a cada uno de los niveles (tabla 1 y 2) y sus correlaciones (tablas 3 y 4).

Tabla 1. Estadísticos Descriptivos del Nivel 1

	Variable	\bar{X}	DE	Min	Max
Formas Latentes de Participación Política	1. Discusión sobre temas políticos y sociales afuera de la escuela	49.64	9.91	32.62	82.96
	2. Interés en temas sociales y políticos	51.09	9.71	26.58	73.81
	3. Participación cívica en la comunidad local	50.71	9.56	38.68	86.34
	4. Auto-eficacia cívica	51.50	10.41	15.53	79.88
	5. Sentido de eficacia política interna	51.28	10.06	22.94	79.74
		50.84			
Formas Manifiestas de Participación Política	6. Apoyo a la participación política asociada a un movimiento social de protesta	53.69	10.01	16.28	68.82
	7. Apoyo a la participación política convencional	50.96	9.81	8.38	81.59
	8. Participación esperada del estudiante en una protesta legal futura	53,50	10,84	19,19	79,45
	9. Participación política informal esperada del estudiante	49.92	11,20	27,57	74,09
	10. Participación esperada del estudiante en votaciones electorales	50.07	12.42	23.85	63.05
		51.75			

Fuente: Elaboración propia usando datos Encuesta ICCS 2009

Tabla 2. Estadísticos Descriptivos en el Nivel 2

Variable	N	\bar{X}	DE	Min	Max
1. Compromiso Docente	176	2.90	0.39	1,94	4
2. Liderazgo Distribuido	176	3.09	0,95	1	9

Fuente: Elaboración propia usando datos Encuesta ICCS 2009

Los análisis descriptivos muestran que, en general, las competencias cívicas de los estudiantes se comportan en forma normal, y con desviaciones estándares homogéneas, del orden de los 10 puntos. Comparativamente hablando, los alumnos chilenos tienden a reportar opiniones más favorables a formas manifiestas que latentes de participación política: mientras el promedio de los formatos manifiestos de participación política tienen un apoyo de 51.75 puntos, el promedio de los formatos latentes es de 50.84. Por otro lado, el liderazgo distribuido registra un mayor promedio que el compromiso organizacional docente en las 176 escuelas chilenas contempladas en el Estudio. Las

tablas de correlaciones entre las variables de nivel 1 y 2 se encuentran contenidas en el Anexo (tablas A y B, respectivamente).

Para la construcción de los indicadores sumativos de liderazgo distribuido y compromiso organizacional docente, se realizó un análisis de coherencia interna mediante Alfa de Cronbach. Para el caso de la variable de liderazgo distribuido, se realizó un análisis de fiabilidad de escala unidimensional compuesta por dos elementos (pregunta 9A y 9B del cuestionario), computando un Alfa de elementos estandarizados de 0,636, el que, considerando la cantidad de ítemes incluidos en la escala, se estima aceptable para garantizar su fiabilidad. Por otro lado, el compromiso organizacional docente correspondió a una escala unidimensional de cinco elementos, reportando un Alfa de elementos estandarizados de 0,824, el que, según la literatura especializada, es suficiente para garantizar la consistencia interna de la escala (Celina y Campo, 2005).

A continuación, se expondrá una sección de análisis descriptivo que reportará el comportamiento del liderazgo distribuido y del compromiso organizacional docente en las escuelas chilenas.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

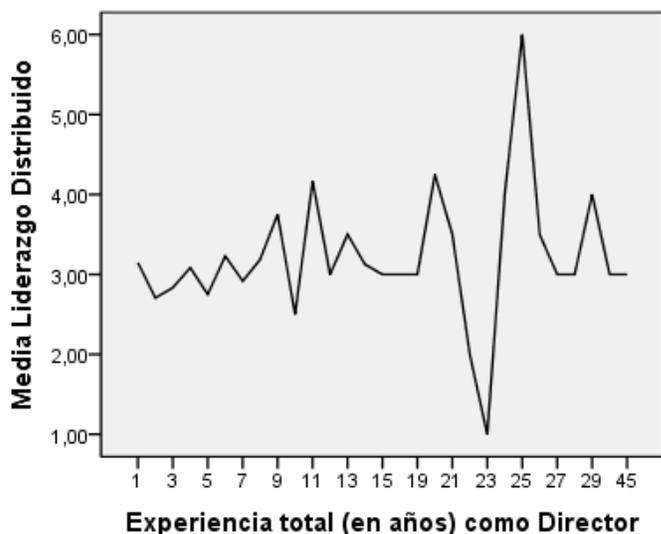
Liderazgo Distribuido

El gráfico N°2 muestra el comportamiento del liderazgo distribuido según el año de experiencia total del director en ese puesto. Se puede apreciar un patrón irregular del ejercicio de este tipo de liderazgo según la trayectoria total del director en dicho puesto: los directores que, en promedio, más distribuyen su liderazgo tienen experiencia laboral en el puesto de entre 25 y 27 años. Entre los 23 y los 27 años de permanencia como director de escuela, parecería evidenciarse un redefinición constante del estilo de gobierno institucional; entre esas edades se registran, en promedio, tanto la media más baja como la más alta de liderazgo distribuido.

La tabla N°3, por otro lado, presenta información para el comportamiento del liderazgo distribuido según dependencia administrativa: en el caso chileno, particular, municipal y particular-subvencionado. En la tabla, es posible reconocer que las escuelas cuyos directores más distribuyen el liderazgo entre sus profesores y equipos de gestión son las municipales, que promedian 3,21 puntos en la escala de liderazgo, seguidas por las

escuelas privadas con 3,16 y, finalmente, las escuelas privadas-subvencionadas con 2,91 puntos. Sin embargo, al efectuar prueba t de student de comparación de medias, se obtiene que estas diferencias no estadísticamente significativas, de modo que existe diferencia en el liderazgo distribuido según dependencia administrativa de la escuela.

Gráfico N°2. Media del Liderazgo Distribuido del Director versus Experiencia total (en años) como Director



Fuente: Elaboración propia usando base de datos ICCS 2009

Tabla N°3. Media del Liderazgo Distribuido según Dependencia Administrativa de la Escuela

	Dependencia Administrativa de la Escuela		
	Municipal (N=83)	Particular (N=30)	Particular-Subvencionada (N=64)
	Media	Media	Media
Liderazgo Distribuido	3,21 _a	3,16 _a	2,91 _a

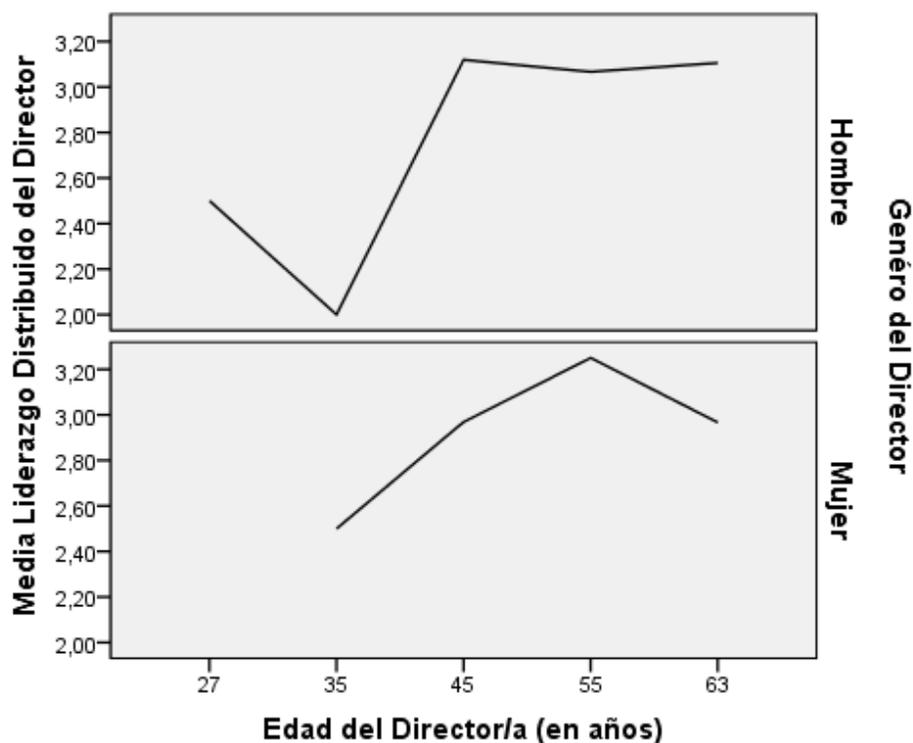
Nota: los valores de la misma fila y subtabla que no comparten el mismo subíndice son significativamente diferentes en $p < 0.05$ en la prueba de dos caras de igualdad para medias de las columnas. Las casillas sin subíndices no se incluyen en la prueba. Las pruebas asumen varianzas iguales.¹

1. Las pruebas se ajustan para todas las comparaciones por parejas dentro de una fila de cada subtabla más interior utilizando la corrección Bonferroni.

Fuente: Elaboración propia usando base de datos ICCS 2009

El gráfico N°3 ilustra, por otro lado, el comportamiento de la media de liderazgo distribuido según género y edad del director.

Gráfico N°3. Media de Liderazgo Distribuido según Género y Edad del Director

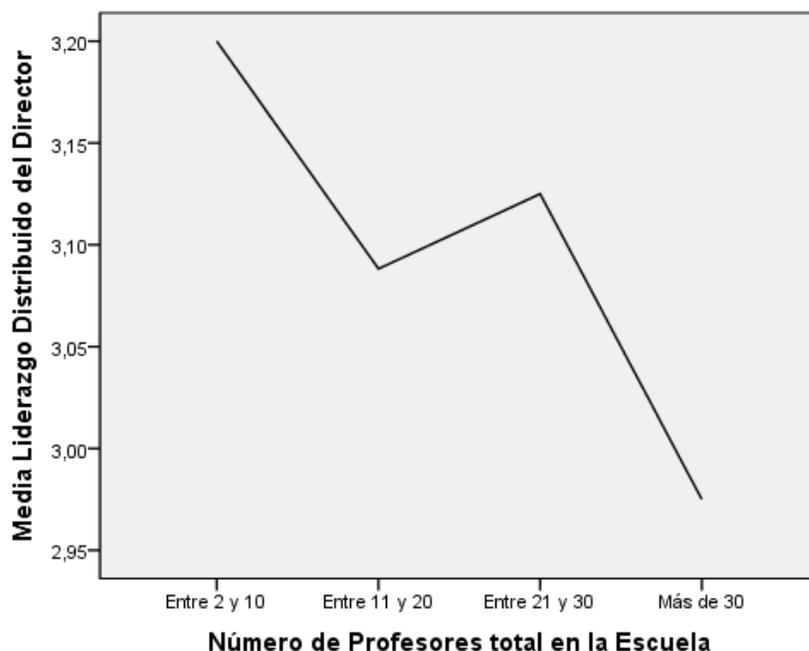


Fuente: Elaboración propia usando datos de la Encuesta ICCS 2009

En el gráfico, es posible observar que la relación entre liderazgo distribuido y edad del director muestra un patrón parecido en los dos sexos: se evidencia una curva ascendente de distribución de liderazgo entre los 35 y los 55 años y un patrón de estabilización del liderazgo distribuido (en promedios altos) a mayor edad del director. En ambos sexos, el menor promedio de liderazgo distribuido se encontró a la edad de 35 años, lo que supone un hallazgo relevante.

Por otro lado, el gráfico N°4 muestra la relación entre liderazgo distribuido y número total de profesores en la escuela. A partir del gráfico, puede desprenderse que el ejercicio liderazgo distribuido por el director cae cuando más profesores se desempeñan en la escuela. En efecto, la media más alta de liderazgo distribuido se registró en escuelas cuya población docente era de entre 2 y 10 profesores; bajando sustantivamente cuando fue de entre 11 y 20 profesores. Finalmente, la media de liderazgo distribuido más baja se encontró en escuelas cuya nómina docente superaba los 30 profesores.

Gráfico N°4. Media de Liderazgo Distribuido según Cantidad de Profesores en la Escuela



Compromiso Organizacional Docente

La tabla N°4 reporta información sobre el comportamiento del compromiso organizacional docente (promedio) según dependencia administrativa del colegio⁴. Se puede observar que las medias de compromiso organizacional son muy parecidas: la puntuación mayor se registró en las escuelas de dependencia municipal; seguidos por los colegios privados financiados por el Estado y, en último lugar, se encuentran los establecimientos privados. Sin embargo, al efectuar una prueba t de student de comparación de medias, se advierte que las diferencias de compromiso organizacional docente entre colegios privados, municipales y particulares-subvencionados no son estadísticamente significativas a un 95% de nivel de confianza. Respecto a las puntuaciones de liderazgo distribuido, las medias de compromiso organizacional docente resultaron más bajas, a excepción de los colegios particulares-subvencionados, cuyo

⁴ El promedio de compromiso organizacional docente se usa para, así, poder agregar a nivel de Escuelas y tener una base de nivel 2 con un tamaño muestral estandarizado entre profesores y directores, bajo la consideración de que hay más profesores que escuelas. En el caso del cuestionario de los directores, aquello no es un problema, porque hay un director por cada escuela.

compromiso organizacional docente promedio fue mayor al ejercicio de un liderazgo distribuido por parte del director.

Tabla N°4. Media del Compromiso Organizacional Docente según Dependencia Administrativa de la Escuela

	Dependencia Administrativa de la Escuela		
	Municipal (N=83)	Privado (N=30)	Particular- Subvencionado (N=64)
	Media	Media	Media
Compromiso Organizacional Docente	2,94 _a	2,81 _a	2,92 _a

Nota: los valores de la misma fila y subtabla que no comparten el mismo subíndice son significativamente diferentes en $p < ,05$ en la prueba de dos caras de igualdad para medias de las columnas. Las casillas sin subíndices no se incluyen en la prueba. Las pruebas asumen varianzas iguales.¹

1. Las pruebas se ajustan para todas las comparaciones por parejas dentro de una fila de cada subtabla más interior utilizando la corrección Bonferroni.

Fuente: Elaboración propia usando datos de la Encuesta ICCS 2009

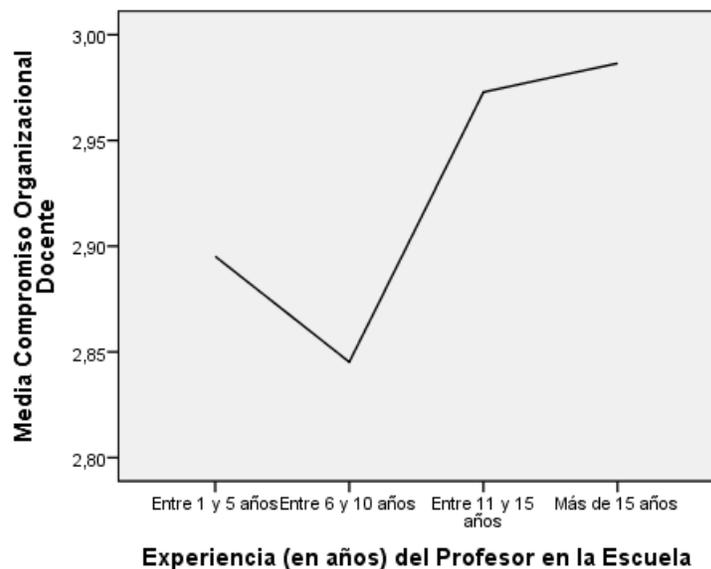
El siguiente gráfico reporta (gráfico N°5) reporta información sobre el compromiso organizacional del profesor y la cantidad de años que se ha desempeñado laboralmente en la escuela. La tabla muestra un patrón descendente en la media de compromiso cuando el profesor lleva entre 1 y 5 años de ejercicio laboral, revirtiéndose la tendencia cuando el profesor lleva desempeñándose entre 6 y 15 años en la escuela, en donde se evidencia un patrón de compromiso organizacional ascendente.

De esta manera, a nivel descriptivo, podría sostenerse que el compromiso organizacional docente aumenta cuando también lo hace la experiencia laboral del profesor en la escuela.

El gráfico N°6, por último, muestra información que cruza las variables de compromiso organizacional docente y tramos de edad del profesor. Si bien la forma de la curva es similar a la que se observa en el gráfico N°5, la media de compromiso organizacional exhibe un descenso entre los 41 y los 46 años, volviendo la curva a retomar su forma ascendente cuando los profesores tienen 50 años o más. Un hallazgo relevante es que, si bien tanto la experiencia del profesor en la escuela, como su edad, son variables altamente correlacionadas, el patrón de compromiso organizacional es distinto cuando se tiene más de 11 años de ejercicio profesional en la escuela y cuando se tiene entre 41

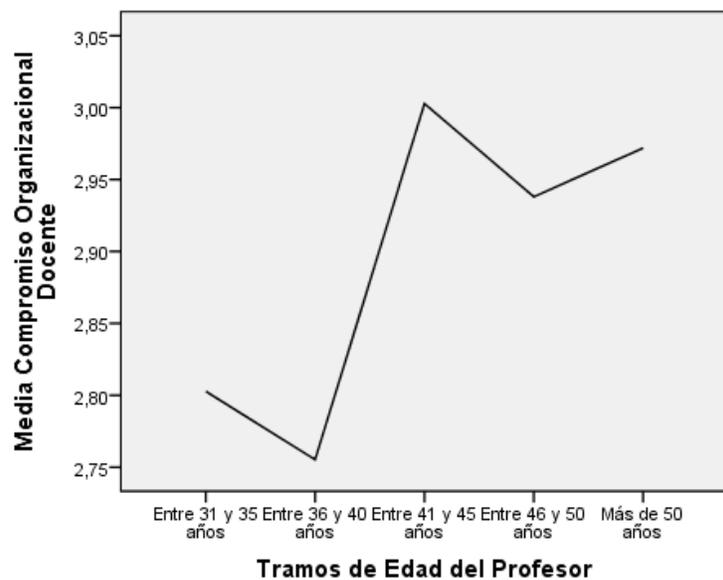
y 46 años. Luego, parecería ser que la experiencia profesional en la escuela importaría más que la edad del profesor para un mayor compromiso organizacional.

Gráfico N°5. Media de Compromiso Organizacional Docente versus Experiencia (en años) del Profesor en la Escuela



Fuente: Elaboración propia usando datos de la Encuesta ICCS 2009

Gráfico N°6. Media del Compromiso Organizacional Docente versus Tramos de Edad del Profesor



Fuente: Elaboración propia usando datos de la Encuesta ICCS 2009

Ahora, reportaremos el análisis de consistencia interna de las escalas empleadas como variables dependientes en este estudio: participación política manifiesta y participación política latente. En la tabla N°5 se muestra la información:

Tabla N°5: Resultados de Consistencia Interna Escalas de Participación Política Manifiesta y Latente del Estudiante

	Participación Política Manifiesta	Participación Política Latente
Alfa de Cronbach	0,716	0,737
Número de elementos	5	5
Media	258,05	254,03
Varianza	1394,96	1205,94
Desviación Estándar	37,34	34,72

Fuente: Elaboración propia usando base de datos ICCS 2009

Como es posible desprender de la tabla, los coeficientes de Alfa de Cronbach para evaluar la consistencia interna de ambas escalas son satisfactorios (Celina y Oviedo, 2005), de modo que es posible su uso como variables dependientes en este estudio. Además, cabe considerar la homogeneidad en los estadísticos descriptivos de cada uno de los índices, lo que optimiza los análisis de comparabilidad entre ambas escalas.

ANÁLISIS MULTINIVEL

Con el fin de analizar las relaciones anidadas entre variables, se presentan a continuación una serie de modelos de regresión multinivel, atendiendo a las características de la muestra, donde los estudiantes (nivel 1) se encuentran anidados en las escuelas (nivel 2).

En primer lugar, se muestra la tabla (tabla N°6) que contiene los estadísticos descriptivos de cada uno de los niveles.

Tabla N°6. Estadísticos Descriptivos Niveles 1 y 2 de Modelo Multinivel con covariables

<i>Nombre de Variable</i>	<i>N</i>	<i>Promedio</i>	<i>Desviación Estándar</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
VARIABLES DE NIVEL 1: ESTUDIANTE					
Puntaje de Conocimiento Cívico	5040	496.35	87.77	230.87	790.27

Percepción de la importancia de la opinión de los estudiantes en las decisiones de la Escuela	5040	52.86	8.88	26.86	73.84
Percepción de los estudiantes del valor de participar en la Escuela	5040	56.52	9.93	15.18	69.83
Apoyo a los valores democráticos	5040	54.16	9.62	12.34	67.34
Participación Política Latente (VD)	5040	50.84	6.95	27.27	73.36
Participación Política Manifiesta (VD)	5040	51.64	7.48	19.06	75.45
VARIABLES DE NIVEL 2: ESCUELA					
Compromiso Organizacional Docente	176	2.90	0.39	1.94	4.00
Liderazgo Distribuido	176	3.09	0.95	1.00	9.00

Fuente: Elaboración propia usando Base de Datos ICCS 2009

De este modo, para el nivel 1, se tiene que los promedios más altos se encuentran en la percepción de los estudiantes de valor de participar en la escuela, seguido por el apoyo a los valores democráticos. Por el contrario, aquellas variables que encontraron menor promedio fueron la confianza en las instituciones y la participación política latente. La tabla C, en el anexo, ilustra las correlaciones bivariadas entre cada una de estas variables.

Ahora bien, como enseñan Miranda, Castillo y Sandoval-Hernández (2015:506), antes de comenzar con la estimación de los parámetros conviene referirse a la descomposición de la varianza entre varianza asociada al nivel individual y varianza asociada al nivel contextual (escuelas). Esta descomposición de varianza se evalúa considerando la *correlación intraclase* que es un indicador interpretarle como un porcentaje asociado a la varianza explicada por las variables de nivel 2 (en este caso, escuelas). Específicamente, este índice corresponde a la proporción de varianza total que se relaciona con el nivel contextual, que, en este caso, puede emplearse para entender la influencia de las escuelas sobre la participación política de los estudiantes, tanto en sus formas manifiestas como latentes.

A continuación se presenta una tabla (tabla N°7) que muestra la correlación intra clase, para cada una de las variables independientes, así como para las otras covariables. La racionalidad es determinar qué porcentaje de varianza contextual (de nivel 2) está siendo explicado por el compromiso organizacional docente y el liderazgo distribuido, para cada una de las variables independientes, y las covariables.

Tabla N°7. Correlación Intra-Clase para variables independientes y co-variables

Variable	Correlación Intra-Clase (% de varianza explicado por compromiso organizacional docente y liderazgo distribuido)
Participación Política Latente	5%
Participación Política Manifiesta	5%
Apoyo a los valores democráticos	4%
Conocimiento Cívico	39%
Percepción del valor de participar en la escuela	4%
Percepción de la importancia de la opinión de los estudiantes en la toma de decisiones de la Escuela	10%

Fuente: Elaboración propia usando ICCS 2009.

Como se puede observar, las correlaciones intra-clase son todas bajas y particularmente, las que tienen que ver con las variables independientes (participación política latente y manifiesta), lo que sugiere que el efecto de prácticas de socialización institucional como el liderazgo distribuido y el compromiso organizacional docente sobre el desarrollo de competencias de participación en los estudiantes, es muy bajo. Esas variables están explicando muy poco de lo que los alumnos aprenden y aplican en temas cívicos y políticos. Por otro lado, se tiene que las variables de contexto elegidas están explicando un 39% de la varianza de conocimiento cívico, y un 10% de la percepción de los estudiantes respecto a la importancia de su opinión en la toma de decisiones de la escuela. A nivel general, y aun sin todavía estimar los parámetros, ni el liderazgo distribuido ni el compromiso organizacional docente, estarían ayudando a explicar la participación política de los estudiantes, ni en su forma latente ni manifiesta, lo que, en principio, apoyaría la hipótesis de apego difuso, en donde los jóvenes serían receptores pasivos de las prácticas e ideas de sus agentes de socialización en ciertos contextos institucionales.

La siguiente tabla (tabla N°8) muestra las estimaciones de los modelos multinivel. El modelo 1 evalúa el efecto de variables de rutina organizacional de la escuela (compromiso organizacional docente y liderazgo distribuido) sobre la participación política latente del estudiante. Los resultados muestran que ni el liderazgo ni el compromiso se asocian estadísticamente con un mayor participación política latente del estudiante. En efecto, si bien ambas variables tienen coeficientes positivos, es decir, se

daría una relación proporcional con la participación política latente del estudiante, estos parámetros no son estadísticamente significativos a niveles convencionales de confianza.

Por otro lado, el modelo 2 evalúa el efecto conjunto de variables individuales y variables organizacionales de la escuela sobre la participación política latente del estudiante. Se observa que, a excepción de la adhesión a valores democráticos, todas las variables individuales se asocian positivamente con la participación política latente: conocimiento cívico, percepción de la importancia de la opinión de los estudiantes en la toma de decisiones de la escuela y percepción del valor de participar en la escuela. El coeficiente más alto en la tabla lo encontramos en la variable de percepción sobre el valor de participar en la escuela. En efectos, un punto en la escala de quienes valoran positivamente participar en la escuela, se asocia con 0.17 puntos más de participación política latente.

El modelo 3, por otro lado, evalúa el efecto de variables de rutina organizacional de la escuela en la participación política manifiesta. Repitiéndose el patrón anterior, ni el compromiso organizacional docente ni el liderazgo distribuido se asocian estadísticamente con la participación política manifiesta del estudiante. En ambos casos, si bien los parámetros son positivos, no son estadísticamente significativos a niveles convencionales de confianza.

Finalmente, el modelo 4 estima el efecto conjunto de las variables individuales y organizacionales sobre la participación política manifiesta del estudiante. A diferencia del modelo 2, en el modelo 4, todas las variables de nivel 1 son positivas y significativas a un 99% de nivel de confianza. Al igual que en los modelos de participación política latente, la variable que tiene más asociación estadística con la participación política manifiesta es la percepción del valor de participar en la escuela, en donde una unidad de aumento en dicha percepción se asocia con 0.23 unidades en la escala de participación política manifiesta del estudiante.

Tabla N°8. Estimaciones Multinivel para Participación Política Latente y Manifiesta de Estudiantes Chilenos

	Participación Política Latente		Participación Política Manifiesta	
	1	2	3	4
<i>Nivel Individual</i>				
Apoyo a los valores democráticos		-0.01 (0.01)		0.07** (0.01)
Conocimiento Cívico		0.005** (0.001)		0.005** (0.001)
Percepción del valor de participar en la Escuela		0.17** (0.01)		0.23** (0.01)
Percepción de la importancia de la opinión de los estudiantes en la toma de decisiones de la Escuela		0.13** (0.01)		0.11** (0.01)
<i>Nivel Escuela</i>				
Compromiso Organizacional Docente	0.62 (0.38)	0.16 (0.16)	0.68 (0.45)	0.05 (0.39)
Liderazgo Distribuido	0.11 (0.15)	0.06 (0.35)	0.16 (0.14)	0.20 (0.14)
Intercepto	48.71** (1.19)	30.89** (1.50)	49.19** (1.38)	25.08** (1.66)
Varianza Nivel 1	2.34**	1.86**	2.54**	1.71**
Varianza Nivel 2	45.91**	41.14**	53.46**	44.78**
N Nivel 1	5040	5040	5040	5040
N Nivel 2	176	176	176	176

Fuente: Elaboración propia usando ICCS 2009.

Nota: Errores estándares robustos entre paréntesis. ** = $p < 0.01$.

IV. - Discusión y conclusiones

La siguiente tesis buscó proveer de evidencia empírica para evaluar si acaso las prácticas de socialización institucional en la escuela tenían alguna relación con la participación política de los estudiantes, usando los datos de la Encuesta ICCS 2009 para Chile.

Dos visiones conflictivas sobre la socialización política de los estudiantes se reconocen en la literatura. La primera, postula que la experiencia intensiva de socialización de las personas jóvenes en una dinámica de prácticas y relaciones organizacionales de la escuela, como el liderazgo distribuido del director o el compromiso organizacional docente, permitirían cristalizar una identidad cívica en los estudiantes que se traduciría en sus disposiciones a participar políticamente. La segunda, tributaria de un marco conceptual de movimientos sociales, sostiene que para que los estudiantes aumenten su repertorio político participativo requieren comprometerse activamente en la toma de decisiones de la escuela, constituyéndose como agentes de cambio al interior de los contextos institucionales donde se desarrollan. Esto es: su proceso de socialización política, es *activado y desplegado por ellos, no por las prácticas organizacionales de las instituciones socializantes en las que se desarrollan.*

Sosteniendo la primera hipótesis, este trabajo buscó explorar en el rol del ejercicio de un liderazgo distribuido por parte del director y de un compromiso organizacional docente por parte del profesor, en las proyecciones de participación política latente y manifiesta declaradas por los estudiantes. Esta investigación es exploratoria en dos sentidos: por un lado, ninguna investigación había abordado puntualmente y/o conjuntamente el rol del estilo de liderazgo escolar y de compromiso organizacional en las expectativas de participación de los estudiantes. Por otro lado, ningún trabajo, en mi conocimiento, había empleado los tres cuestionarios a la comunidad escolar que aplicó la Encuesta ICCS, particularmente para el caso chileno.

Para efectos de lidiar con el problema de ubicuidad conceptual que rodea la noción de participación política, este trabajo usó la tipología de Ekman y Amna (2012) de participación política: latente y manifiesta. La participación política latente corresponde a todas aquellas formas 'pre-políticas' de participación, situadas al margen del dominio institucional, pero con consecuencias en la participación política futura de la persona

(como por ejemplo, el reciclaje o participar de un grupo scout); y las llamadas formas ‘manifiestas’, son aquellas expresiones observables y medibles de participación política orientadas racionalmente a objetivos específicos relacionados a influir específicamente en la toma de decisiones en el dominio institucional-gubernamental, como el voto o firmar una petición para prohibir el funcionamiento de una empresa por malas prácticas laborales.

El liderazgo distribuido figura como un concepto clave en la reactualización del canon de gobernanza escolar. En lo sustancial, apela a la ‘distribución’ de las funciones de liderazgo en docentes y funcionarios importantes de la comunidad escolar –la ‘ecología política escolar’-, de modo de generar espacios institucionales de democratización y descentralización de las decisiones sobre la gestión y conducción estratégica de la escuela. La racional es que un liderazgo de esta naturaleza permitiría desmontar la noción de un liderazgo ‘carismático’ centrado en la idea de un líder único y excepcional, y reemplazarla por una comunidad escolar de ‘líderes’ que piensan y tienen capacidad de influir en lo que pasa en la escuela, fortaleciendo los liderazgos intermedios de modo de movilizar los activos de liderazgo presentes en el equipo de profesores y directivos e instalando esa capacidad en la escuela como una práctica organizacional estable, mejorando los desempeños de aprendizaje de los estudiantes (Day *et al.*, 2008).

Por otro lado, el compromiso organizacional docente es, también, otro de los clivajes de la agenda de efectividad escolar en las escuelas. Este concepto alude a la pertenencia e identidad institucional que manifiestan los profesores y que se expresa en su compromiso activo con los proyectos institucionales, la comunidad escolar y el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, el compromiso organizacional docente suele asociarse a una visión del ejercicio de la docencia como una ‘pasión’ que trasciende los límites de la sala de clases, institucionalizándose en la ‘micropolítica’ de la escuela. Así, la práctica de una rutina de compromiso organizacional por parte de los profesores, permitiría transferir un conocimiento acumulado práctico a los estudiantes (Fairuz, Nordin, Anida y Sirun, 2013), que activaría y reforzaría sus expectativas de participación política, latente y manifiesta.

Los resultados de este estudio muestran apoyo para la hipótesis de Amna, Ekström, Kerr, y Stattin (2009), en el sentido de que las variables que asocian a una mayor

participación política y latente son aquellas que se asocian a un involucramiento directo de los estudiantes en la toma de decisiones de la escuela, y no al aprendizaje implícito de prácticas organizacionales de mayor horizontalidad, como lo sugiere el trabajo de Martínez, Silva, Morandé y Canales (2010) y el de Reimers y Villegas (2005), entre otros. De esta manera, este trabajo presenta evidencia empírica para afirmar la hipótesis de que lo que más influye en la participación política latente y manifiesta de los estudiantes son las posibilidades y el valor que le asignan los estudiantes al involucramiento en la toma de decisiones de la escuela, a diferencia de lo encontrado por Martínez y Cumsille (2015). Si bien tanto el compromiso organizacional docente como el liderazgo distribuido mostraron una relación positiva tanto con participación política latente como manifiesta, los parámetros estimados no fueron significativos a niveles convencionales de confianza, de modo que los resultados no son generalizables a nivel poblacional. Con ello, este trabajo apoya la idea de que la institucionalización de rutinas organizacionales de liderazgo distribuido y de compromiso organizacional docente, no resultan eficaces para que los alumnos se comprometan políticamente. La socialización política debe construirse cotidianamente por los propios estudiantes, de modo que ellos se conviertan en agentes activos de su proceso de aprendizaje y práctica de la ciudadanía, reforzando las conclusiones de Menezes (2003) y de Amna y Ekman (2013) sobre la “ciudadanía activa” como corazón de los procesos de socialización política en el mundo contemporáneo.

En este sentido, y en la dimensión curricular, esta investigación avalaría el enfoque de currículo ciudadano sancionado en Chile el año 2006, en el marco de potenciar una educación ciudadana, más que una educación cívica, lo que implica propender al desarrollo de la participación civil, el desarrollo de una conciencia de derechos y deberes que la membrecía a una comunidad política requiere y la formación en niños y jóvenes de puntos de vista firmes, y la capacidad de modificarlos mediante el ejercicio deliberativo y participativo (Mardones, 2015:156).

Este trabajo, además, presenta interesante evidencia descriptiva sobre el comportamiento del liderazgo distribuido y del compromiso organizacional docente en Chile. Por ejemplo, ninguna de las dos variables organizacionales presenta sesgo socioeconómico de dependencia administrativa de la escuela; el compromiso organizacional de los profesores se potencia en los tramos finales de experiencia laboral

y el promedio de liderazgo distribuido de los directores cae cuando la población docente es mayor. Estos hallazgos son nuevos y animan a una mayor producción empírica en el ámbito, que supere los abordajes netamente conceptuales de, por ejemplo, Triviño (2012).

V.- Limitaciones e investigación futura

En primer lugar, futuras investigaciones deberían repensar la eficacia del aprendizaje implícito de procesos organizacionales en los resultados de participación política de los estudiantes y de habilidades cívicas, en general. Al parecer, la tesis organizacional de que los alumnos se identificarían con las prácticas de sus figuras de autoridad no tiene sustento. Asimismo, futuras investigaciones podrían evaluar el efecto de otras prácticas de racionalidad organizacional, fuera del liderazgo distribuido y del compromiso organizacional docente,

En relación a las limitaciones, pueden mencionarse algunas. Por ejemplo, podría haberse considerado un espectro de procesos escolares más amplio, por ejemplo, la inclusión de otro perfil de liderazgo directivo o de otra característica asociada al desempeño de los docentes en la escuela. La decisión de solo contemplar liderazgo distribuido y compromiso organizacional docente obedeció, más bien, a limitaciones propias de la encuesta, donde era difícil pesquisar escalas de procesos organizacionales de la escuela más diversos.

En segundo lugar, es criticable el espectro de países considerado, toda vez de que se trataba de una encuesta compleja, en donde más de treinta países fueron muestreados. La justificación en este caso, era doble. En primer lugar, se eligió Chile porque el interés era testear los efectos de la reforma curricular del año 2006, que implicó transformaciones profundas en la modalidad del aprendizaje de temas cívicos y ciudadanos en escolares chilenos en términos de su transversalización en las asignaturas escolares. En este marco, el año 2009, año en que se aplicó la encuesta, constituía un tiempo suficiente para que los efectos de la reforma ‘cristalizaran’ en las disposiciones de los estudiantes sobre estas materias. En segundo lugar, Chile fue la opción por la importancia estratégica que implica investigar sobre procesos de cambio y mejora escolar, considerando los enormes grados de polarización del sistema escolar y el fuerte matrimonio entre clase y rendimiento académico (Bellei, 2013).

Finalmente, esta investigación espera haber contribuido al desarrollo de la producción académica en Chile sobre educación cívica y escuela: ámbitos que son esenciales en el rediseño del sistema escolar y en el fortalecimiento de la democracia en Chile y el continente.

ANEXO

Tabla A. Correlaciones entre variables en el Nivel 1

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
(1)	1									
(2)	0,38**	1								
(3)	0,23**	0,27**	1							
(4)	0,41**	0,29**	0,23**	1						
(5)	0,58**	0,39**	0,24**	0,51**	1					
(6)	0,24**	0,10**	0,10**	0,25**	0,20**	1				
(7)	0,42**	0,18**	0,12**	0,32**	0,35**	0,40**	1			
(8)	0,32**	0,23**	0,19**	0,47**	0,37**	0,32**	0,28**	1		
(9)	0,48**	0,32**	0,26**	0,51**	0,52**	0,21**	0,37**	0,49**	1	
(10)	0,37**	0,24**	0,14**	0,32**	0,38**	0,16**	0,35**	0,32**	0,42**	1

Fuente: Elaboración propia usando datos Encuesta ICCS 2009. **= $p < 0.01$. Orden correlativo de variables se encuentra en las páginas 35 y 36.

Tabla B. Correlaciones entre variables en el Nivel 2

	Liderazgo Distribuido	Compromiso Organizacional Docente
Liderazgo Distribuido	1	0,16*
Compromiso Organizacional Docente	0,16*	1

Fuente: Elaboración propia usando datos Encuesta ICCS 2009. *= $p < 0.05$.

Tabla C. Correlaciones entre variables de nivel 1 y covariables de nivel 1

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(1)	1					
(2)	-0,33**	1				
(3)	0,25**	0,12**	1			
(4)	0,22**	0,01	0,38**	1		
(5)	0,08**	0,18**	0,28**	0,10**	1	
(6)	0,11**	0,15**	0,38**	0,23**	0,62**	1

Fuente: Elaboración propia usando datos Encuesta ICCS 2009. **= $p < 0.01$. **Nota:** (1) = Conocimiento Cívico, (2) = Percepción de la importancia de la opinión de los estudiantes en las decisiones de la Escuela, (3) = Valorización de la participación estudiantil, (4) = apoyo a valores democráticos, (5) = Participación Política Latente, (6) Participación Política Manifiesta.

Bibliografía

- Adler, R. y Goggin, J. (2005). What do we mean by “civic engagement”? *Journal of Transformative Education*, 3, (3), 236-253.
- Alivernini, F.; Manganelli, S. (2011). Is there a relationship between openness in classroom discussion and students’ knowledge in civic and citizenship education? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15:3441-3445.
- Almond, G.A., y Verba, S. (1963). *The civic culture: Political attitudes and democracy in five nations*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Arul Lawrence, A.S. y Deepa, T. (2012). Teacher Commitment in Promoting Education: The Need of an Hour. Tesis para optar al grado de M.Phil. In Education en St. Joseph College of Education, India. Consultada en https://www.academia.edu/1462058/TEACHER_COMMITMENT_IN_PROMOTING_EDUCATION, el día 8 de junio del 2014.
- Amna, E., Ekström, M., Kerr, M. y Stattin, H. (2009). Political socialization and human agency: The development of civic engagement from adolescence to adulthood. *Statsvetenskaplig Tidskrift*, 111 (1), 27-40.
- Amna, E. y Ekman, J. (2013). Standby citizens: diverse faces of political passivity. *European Political Science Review*, 6, (2), 261-281.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barraza, A. (2008). Compromiso Organizacional de los Docentes: un Estudio Exploratorio. *Avances en Supervisión Educativa*, 8, 1-9.
- Barraza, A. y Acosta, M. (2008). Compromiso Organizacional de los Docentes de una institución de educación superior. *Innovación Educativa*, 8, (45), 20-35.
- Bennet, N., Wise, C., Woods, P. y Harvey, J. (2003). *Distributed Leadership*. London: NCSL.
- Bolívar, A; López, J. y Murillo, F. (2013). Liderazgo en las Instituciones Educativas. Una Revisión de las Líneas de Investigación. *Fuentes*, 14, 15-60.
- Bonhomme, M., Cox, C., Tham, M. y Lira, R. (2015). La Educación Ciudadana Escolar de Chile ‘en acto’: prácticas docentes y expectativas de participación política de estudiantes. En Cox, C. y Castillo, J. (eds). *Aprendizaje de Ciudadanía: Contextos, Experiencias y Resultados*. Colección Estudios en

Educación, Ediciones UC, Centro de Políticas y Prácticas en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Bronfenbrenner, U. y Morris, P.A. (1988). The ecology of developmental processes. *Handbook of child psychology*, 1, 993-1028.
- Castillo, J., Cox, C., Miranda, D., Bascopé, M. y Bonhomme, M. (2014). Mitigating the Political Participation Gap from the School: The Roles of Civic Knowledge and Classroom Climate. *Journal of Youth Studies*, 18, (1), 16-35.
- Carmburn, E.; Rowan, B. y Taylor, J. (2003). Distributed Leadership in Schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 5, 4, 347-373.
- Campbell, D. E. (2008). Voice in the classroom: How an open classroom environment facilitates adolescents' civic development. *Political Behavior*, 30, 437-454.
- Celep, C. (2000). Teachers' Organizational Commitment in Educational Organizations. *National FORUM of Teacher Education Journal*, 10, (3), 1-22.
- Celina, H. y Oviedo, A. (2005). Aproximación al uso del Alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. XXXIV, 4: 571-580.
- Chen, Y. (2007). *Principals' Distributed Leadership Behaviours and their Impact on Student Achievement in Selected Elementary School in Texas*. Tesis doctoral para alcanzar el grado de Doctor en Educación, mención Administración Escolar, Universidad de Texas A&M.
- Cohen, A. (2013). *Conceptions of Citizenship and Civic Education: Lessons from Three Israeli Civics Classrooms*. PhD Dissertation Columbia University, EE.UU.
- Conger, J. A., y Pearce, C. L. (2003). A landscape of opportunities: Future research in shared leadership. En C. L. Pearce y J. A. Conger (Eds.), *Shared Leadership* (pp. 285-303). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cox, C., Jaramillo, R., y Reimers, F. (2005). *Education for citizenship and democracy in the Americas: An agenda for action*. Washington, DC: Inter-American Development Bank.
- Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Editorial Universitaria, Santiago, Chile.

- Cox, C. (2010). Educación Cívica en América Latina: currículos comparados en seis países. *Notas para Educación*, 5, Centro de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Chen, Y. (2007). Principals' Distributed Leadership Behaviors and their impact on student achievement in selected elementary schools in Texas. PhD Dissertation, Universidad de Texas-Austin.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Leithwood, K. y Kington, A. (2008). Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: policy and research contexts *School Leadership & Management*, 28, (1), 5-25.
- Day, C. (2009). A Passion for quality: teachers who make a difference. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30, 4, 4-13.
- Döganay, A. (2012). A curriculum framework for active democratic citizenship education. En Print, M. y Lange, D. (Eds). *Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens*, SENSE Publishers: Rotterdam.
- Ebmeier, H., y Nicklaus, J. (1999). The impact of peer and principal collaborative supervision on teachers' trust, commitment, desire for collaboration, and efficacy. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(4), 351-378.
- Ekman, J. y Amna, E. (2012). Political Participation and Civic Engagement: Towards a New Typology. *Human Affairs*, 22, 283-300.
- Elliott, B. y Crosswell, L. (2001). *Commitment to Teaching: Australian perspectives on the interplays of the professional and the personal in teachers' lives*. Francia: Lille.
- Espínola, V. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Banco Interamericano de Desarrollo: Diálogo Regional de Política. Departamento de Integración y Programas Regionales: Departamento de Desarrollo Sostenible.
- Eurydice. (2005). *Citizenship Education and school in Europe*. En: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf. Consultado el 24 de diciembre del 2014.
- Fairuz, S., Nordin, N., Anida, A. y Sirun, N. (2013). A study on primary school teachers' organizational commitment and psychological empowerment in the district of Klang. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 90, 782-787.
- Firestone, W. y Martínez, M.C. (2007). Districts, Teacher Leaders, and Distributed Leadership: Changing Institutional Practice. *Leadership and Policy in Schools*, 6, 1, 3-35.

- Flanagan, C. A., Cumsille, P., Gill, S. y Gallay, L. y S. (2007). School and community climates and civic commitments: Patterns for ethnic minority and majority students. *Journal of Educational Psychology*, 99, (2), 421-431.
- Flanagan, C. y Levine, P. (2015). Involucramiento cívico y la transición a la adultez. En Cox, C. y Castillo, J. (eds). *Aprendizaje de Ciudadanía: Contextos, Experiencias y Resultados*. Colección Estudios en Educación, Ediciones UC, Centro de Políticas y Prácticas en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Galston, W. (2001). Political Knowledge, Political Engagement and Civic Education. En *Annual Review of Political Science*, 4, (1): 217-234.
- Gibson, C. and Levine, P. (2004). *The Civic Mission of Schools*. New York and Washington, DC: The Carnegie Corporation of New York.
- Gronn, P. (2003). Distributing and intensifying school leadership. En N. Bennett y L. Anderson (Ed) *Rethinking Educational Leadership: Challenging the Conventions* (pp. 60-73). Londres: Sage.
- Guttmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton: Princeton University Press.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro: estudios de teoría política*. Buenos Aires: Paidós.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). *Democratic leadership for school improvement in challenging contexts*. Artículo presentado en el International Congress on School Effectiveness and Improvement, enero, Copenhagen, Dinamarca.
- Harris, A. (2006) Opening up the Black Box of Leadership Practice: Taking a Distributed Perspective. *International Journal of Educational Administration*, 34, (2), 37-46.
- Harris, A., Clarke, P., James, S., Harris, B. y Gunraj, J. (2006). *Improving Schools in Difficulty*. London Continuum Press.
- Harris, A. (2008). Distributed Leadership: What Do We Know? *Journal of Educational Administration*, 46, (2), 172 – 188.
- Hooghe, M. y Dassonneville, R. (2011). The effects of civic participation on political knowledge. A two years panel survey among Belgian adolescents. *Education Assesment and Evaluation Accountability*, 23, 321-339.
- Homana, G., Barber, C., y Torney-Purta, J. (2006). Assessing school citizenship education climate: Implications for the social studies (CIRCLE Working Paper 48). En: <http://www.civicyouth.org/circle-working-paper-48-assessing-school-citizenship-education-climate-implications-for-the-social-studies/>. Consultado el día 23 de diciembre del 2014.

- Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers*. London: Cassell Villiers House.
- Hudson, P., Graham, K. y Willis, J. (2014). How can principals enhance teacher job satisfaction and work commitment? Australian Association of Research in Education Conference, Brisbane, QLD.
- Ichilov, O. (2007). Civic Knowledge of High School Students in Israel: Personal and Contextual Determinants. *Political Psychology*, 28, (4), 417-440.
- Isac, M.M.; Maslowski, R.; Creemers, B. y van der Werf, G. (2013). The contribution of schooling to secondary-school students' citizenship outcomes across countries. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25:1, 29-63.
- Kahn, J. y Sporte, S. (2008). Developing Citizens: The Impact of Civic Learning Opportunities on Students' Commitment to Civic Participation. *American Education Research Journal*, 45, (3), 738-766.
- Keeter, S., Zukin, C., Andolina, M. y Jenkins, K. (2002). *The Civic and Political Health of the Nation: a general portrait*. The Centre of Information and Research on Civic Learning and Engagement.
- Kerr, D., Schulz, W. y Fraillon, J. (2009). The Development of Regional Modules. En: Schulz, W. Ainley, J. y Fraillon, J. (Eds). *ICCS Technical Report*. IEA: Amsterdam, Holanda.
- Kouses, J.M. y Pozner, B.Z. (2003). *The leadership practices inventory (LPI): Self instrument*. San Francisco: Josey-Bass.
- Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation
- Mardones, R. (2015). El Paradigma de la Educación Ciudadana en Chile: una política pública inconclusa. En Cox, C. y Castillo, J. (eds). *Aprendizaje de Ciudadanía: Contextos, Experiencias y Resultados*. Colección Estudios en Educación, Ediciones UC, Centro de Políticas y Prácticas en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Martínez, L. y Cumsille, P. (2015). La Escuela como contexto de socialización política. Influencias colectivas e individuales. En Cox, C. y Castillo, J. (eds). *Aprendizaje de Ciudadanía: Contextos, Experiencias y Resultados*. Colección Estudios en Educación, Ediciones UC, Centro de Políticas y Prácticas en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Martínez, L., Silva, C., Morandé, M. y Canales, L. (2010). Los Jóvenes Ciudadanos: reflexiones para una política de formación ciudadana juvenil. *Última Década*, 32, 105-188.
- Marzano, R., Waters, T. y McNulty, B. (2005). *School Leadership That Works: From Research to Results*. Association for Supervision & Curriculum Deve.

- Maslowski, R., Breit, H., Eckensberger, L. y Scheerens, J. (2009). A conceptual framework on informal learning of active citizenship competences. En J. Scheerens (Ed.), *Informal learning of active citizenship at school* (pp. 11-24). New York, NY: Springer.
- Menezes, I. (2003). Participation Experiences and Civic Engagement: implications for citizenship education projects. *European Educational Research Journal*, 2, (3), 430-445.
- MINEDUC (2003). *Educación Cívica y el Ejercicio de la Ciudadanía: Los Estudiantes Chilenos en Estudio Internacional de Educación Cívica*. Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2010). Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana ICCS 2009. Gobierno de Chile.
- MINEDUC (2013). *Orientaciones Técnicas y Guiones Didácticos para fortalecer la Formación Ciudadana en 4to medio*. Ministerio de Educación, Departamento de Educación General.
- Miranda, D., Cox, C., Sandoval-Hernández, A. (2015). Desigualdad y Conocimiento Cívico: Chile en Comparación Internacional. En Cox, C. y Castillo, J. (eds). *Aprendizaje de Ciudadanía: Contextos, Experiencias y Resultados*. Colección Estudios en Educación, Ediciones UC, Centro de Políticas y Prácticas en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Muñoz, G. y Raczynski, D. (2005). Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Condiciones de Pobreza en Chile. Ministerio de Educación, Chile.
- Murillo, F. (2003). *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Ibero América. Revisión Internacional sobre Estado del Arte*. Convenio Andrés Bello – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España.
- Murillo, F. (2008). Los modelos multinivel como herramienta para la investigación cuantitativa. *Revista Internacional de Educación*, 1, 45-62.
- Owen, D., Soule, S. y Chalif, R. (2011). *Civic Education and Knowledge of Government and Politics*. En SSRN eLibrary, Seattle, Washington.
- Pascual, J. (2011). El efecto Escuela. Más allá del Aula. *RICE*, 9, (1), 1-16.
- Payne, M.; Zovatto, D. y Mateo Díaz, M. (2007). *Democracies in development*. Inter-American Development Bank.
- PNUD (2001). *Educación y Cultura Cívica*. Informe N°3, escrito por Cristóbal Marín.
- PNUD (2004). *Informe sobre Desarrollo Humano en Chile: el poder, ¿para qué y para quién?* Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

- Ramírez, I. (2011). El compromiso ético del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (2), pp. 1-6.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). *Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Condiciones de Pobreza en Chile*. Ministerio de Educación, Maval Ltda., Noviembre.
- Raudenbush, S. y Brick, A. (2001). *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*. Serie Advanced Quantitative Techniques in the Social Sciences, SAGE Publications, Inc.
- Reimers, F., y Villegas, E. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia: políticas y programas en escuelas secundarias de América Latina y el Caribe*. En V. Espínola, Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparada (págs. 65-84). Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Reimers, F. (2008). Assessing citizenship skills in Latin America. The Development of a Regional Module as part of the International Civic and Citizenship Study. *International Journal of Citizenship Teaching and Learning*, 3, (2), 1-18.
- Rumberger, R. y Palardy, G. (2004). Multilevel Models for School Effectiveness Research. En Kaplan, D. (Ed.). *The SAGE Handbook of Quantitative Methodology for the Social Sciences*, SAGE Publications.
- Scheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Scholzman, K., Verba, S. y Brady, H. (2012). *The Unheavenly Chorus: Unequal Political Voice and the Broken Promise of American Democracy*. Princeton University Press.
- Schulz, W. (2002). Explaining differences in civic knowledge: Multilevel regression analyses of student data from 27 countries. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- Schulz, W. y Brese, F. (2008). Assessing Student Knowledge, Background and Perceptions in the International Civic and Citizenship Study. Paper presented at the Annual Meetings of the American Educational Research Association (AERA) in New York, 24-28 March.
- Schulz, W.; Losito, B. y Kerr, D. (2009). ICCS Questionnaire and development. En: Schulz, W. Ainley, J. y Fraillon, J. (Eds). *ICCS Technical Report*. IEA: Amsterdam, Holanda.
- Schulz, W.; Losito, B. y Kerr, D. (2009). ICCS Questionnaire and development. En: Schulz, W. Ainley, J. y Fraillon, J. (Eds). *ICCS Technical Report*. IEA: Amsterdam, Holanda.

- 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*. Amsterdam, Netherlands: IEA.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed Leadership*. London: Jossey-Bass.
- The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (2000). *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: IEA.
- Thian, T., Kee, W., Thean, L. y Wai, L. (2014). School Principal Leadership Styles and Teacher Organizational Commitment among Performing Schools. *The Journal of Global Business and Management*, 10, (2): 67-75.
- Torney-Purta, J. (1997). Links and missing links between education, political knowledge, and citizenship. *American Journal of Education*, 105, 447-457.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. y Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., y Nikolova, R. (2002). Civic knowledge and engagement among upper-secondary students. Amsterdam: IEA.
- Torney-Purta, J., Richardson, W. y Barber, C. (2005). Teachers' Educational Experience and Confidence in relation to Students' civic knowledge across countries. *International Journal of Citizenship and Teacher Education* 1, (1): 32-57.
- Torney-Purta, J. (2012). The School's Role in Developing Civic Engagement: A Study of Adolescents in Twenty-Eight Countries. *Applied Developmental Science*, 6, (4): 203-212.
- Townsend, P. (2007). The Three Priorities of Leadership. *Leader to Leader*, 4, pp.13-16.
- Traver, J. (2011). Implicación y Compromiso Docente en la Enseñanza Secundaria. *Edetania*, 39, 89-98.
- Triviño, A. (2012). *Prácticas de Liderazgo Distribuido en el Contexto Escolar. Estado del Arte*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención Dirección y Liderazgo Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Valenzuela, E.; Schwartzman, S.; Biehl, A.; Samuel Valenzuela, J. (2008). *Vínculos, creencias e ilusiones: la cohesión social de los latinoamericanos*. Uqbar Editores. CIEPLAN.

Yeung, P.; Passmore, A. y Packer, T. (2012). Examining citizenship participation in young Australian adults: a structural equation analysis. En *Journal of Youth Studies*, 15, (1): 73-98.