

Liderazgo Educativo y Educación Ciudadana: Evidencia del Caso Chileno

Educational Leadership and Citizenship Education: Evidence from the Chilean Case

Camila Jara Ibarra *, Macarena Sánchez Bachmann y Cristian Cox

Universidad Diego Portales, Chile

DESCRIPTORES:

Directivos
 Educación
 Socialización
 Política
 Ciudadanía

RESUMEN:

Desde hace más de una década que existe preocupación por el desencanto ciudadano con la política, su correlato en el incremento en la percepción de desconfianza en las instituciones políticas y una reducción en la participación electoral y en organizaciones políticas tradicionales. Ante la decreciente participación política formal, surge la importancia de la educación ciudadana escolar, especialmente si se considera evidencia previa que indica que el comportamiento cívico de los jóvenes es un fuerte predictor de su participación como ciudadanos adultos. Por otra parte, una línea de investigación extensa y de larga data confirma la importancia del liderazgo escolar en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Este estudio analiza la relación del liderazgo escolar con el desarrollo de competencias ciudadanas en Chile, examinando características del liderazgo que favorecen resultados de los estudiantes en términos de sus conocimientos, habilidades y actitudes ciudadanas. Mediante una metodología mixta que realiza un análisis de datos secundarios cuantitativos y datos primarios cualitativos, revela evidencia consistente acerca del rol clave del liderazgo educativo en la definición e importancia de la formación ciudadana en la institución escolar en su conjunto. Específicamente, el estudio identifica que los líderes escolares contribuyen a la consolidación de un proyecto educativo promoviendo la generación de identidad y sentido de pertenencia en los estudiantes, lo que contribuye al desarrollo de sus competencias ciudadanas.

KEYWORDS:

Principals
 Education
 Socialization
 Politics
 Citizenship

ABSTRACT:

For more than a decade there has been concern about citizen disenchantment with politics, its correlate in the increase in the perception of distrust in political institutions and a reduction in electoral participation and in traditional political organizations. Given the decreasing formal political participation, the importance of school citizenship education arises, especially if previous evidence is considered that indicates that the civic behavior of young people is a strong predictor of their participation as adult citizens. On the other hand, an extensive and long-standing line of research confirms the importance of school leadership in student learning outcomes. This study analyzes the relationship between school leadership and the development of citizenship competencies in Chile, examining leadership characteristics that favor student outcomes in terms of their knowledge, skills, and attitudes toward citizenship. Through a mixed methodology that performs an analysis of quantitative secondary data and qualitative primary data, it reveals consistent evidence about the key role of educational leadership in the definition and importance of citizenship education in the school institution as a whole. Specifically, the study identifies that school leaders contribute to the consolidation of an educational project by promoting the generation of identity and a sense of belonging in students, which contributes to the development of their citizenship skills.

CÓMO CITAR:

Jara Ibarra, C., Sánchez Bachmann, M. y Cox, C. (2023). Liderazgo educativo y educación ciudadana: Evidencia del caso chileno. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 5-22.
<https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.001>

1. Introducción

Desde hace más de una década que existe preocupación por el desencanto ciudadano con la política, su correlato en el incremento en la percepción de desconfianza en las instituciones políticas y una reducción en la participación electoral y en organizaciones políticas tradicionales (Innerarity, 2015; Runciman, 2018). En este contexto, se destaca la formación ciudadana escolar, pues se ha demostrado que el comportamiento cívico de los jóvenes es un fuerte predictor de la participación de los ciudadanos en la edad adulta (Schulz, Ainley et al., 2018; Stattin et al., 2022; Torney-Purta, 2002). En el campo educativo, esto ha sido abordado con políticas que promueven la educación ciudadana.

Sin embargo, se ha señalado que existe una brecha entre la prescripción oficial –sea en documentos de política o curriculares– y la ejecución concreta en las instituciones escolares de tales políticas (Bírzea et al., 2004; Höstfält et al., 2017; Pak Tee, 2008). Considerando este antecedente, se espera que la adecuada ejecución de reformas educativas y el desarrollo de competencias ciudadanas en las escuelas dependa estrechamente tanto del liderazgo de una comunidad educativa como del quehacer de los docentes. Y, si bien existe una tradición investigativa respecto al vínculo entre el liderazgo directivo y el desempeño escolar (Bush, 2020; Castillo y Hallinger, 2018; Leithwood et al., 2006; Robinson et al., 2009), la relación específica entre liderazgo y formación ciudadana es un área más bien inexplorada. No obstante, si se considera la evidencia en torno a los efectos del liderazgo en los resultados escolares y la influencia de los diversos tipos de liderazgo en diferentes aspectos del desempeño escolar, es posible hipotetizar que la gestión escolar podría incidir positivamente también en el desarrollo de habilidades ciudadanas de los estudiantes.

En este marco, se vuelve necesario analizar la manera en que el liderazgo educativo podría tener un impacto en la formación y el desarrollo de habilidades ciudadanas del estudiantado. De este modo, el objetivo que guía este trabajo es examinar la relación entre el liderazgo educativo y la formación y desarrollo de competencias en ciudadanía en el espacio escolar. Específicamente, se buscarán características de liderazgo que favorecen los logros de los estudiantes en términos de sus competencias ciudadanas en un sentido amplio, que incluye la dimensión cognitiva, en sus aspectos de conocimiento y habilidades cívicas (razonamiento), por un lado, como la dimensión afectivo-comportamental o actitudinal, tal cual las articula y fundamenta conceptual y métricamente el marco evaluativo del *International Civic and Citizenship Study* 2016 (Schulz et al., 2016). De esta manera, el artículo se ubica en una intersección que conecta la línea de los estudios sobre la escuela como una arena de socialización primaria de actitudes y creencias cívicas (Castillo et al., 2015; Knowles et al., 2018; Treviño et al., 2021; Schulz, Ainley et al., 2018), con la literatura e investigación sobre liderazgo escolar (Flessa et al., 2018; Kochen, 2020; Robinson y Gray, 2019; Romero, 2021; Tian y Huber, 2019; Weinstein y Díaz, 2016; Weinstein y Muñoz, 2018).

En la sección siguiente se presentan los conceptos y principales discusiones respecto a la pregunta de investigación y la evidencia internacional. Luego de una sección metodológica, se presentan los principales hallazgos de la investigación. Estos incluyen la identificación de un rol indirecto de los líderes educativos en la formación y desarrollo de habilidades ciudadanas mediante su propia trayectoria y experiencia en el cargo, con repercusiones en la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes y mediante la priorización de la educación ciudadana como política institucional sostenida por el director.

2. Revisión de la literatura

La evidencia muestra que el liderazgo escolar juega un rol clave en la mejora de la docencia y de los resultados de los estudiantes (Day et al., 2009; Flessa et al., 2018; Robinson y Gray, 2019; Tian y Huber, 2019; Weinstein y Muñoz, 2019). Dentro del contexto escolar, el liderazgo educativo es la segunda variable más influyente en el aprendizaje escolar, después de las prácticas de los docentes en el aula (Leithwood et al., 2008).

Estudios previos indican que la influencia del liderazgo sobre el aprendizaje escolar es mayormente indirecta (Hallinger y Heck, 2010; Liu et al., 2021). Es decir, el liderazgo educativo no afecta el desempeño de los estudiantes a través de acciones propias y directas, sino a través de la influencia positiva que puede ejercer sobre el contexto escolar y en el actuar de los docentes. Con ello y en el estudio del liderazgo escolar, es necesario considerar la existencia de variables mediadoras de sus efectos en el desempeño de los estudiantes (Hallinger y Heck, 2010; Witziers et al., 2003). Por otra parte, entre los espacios en que los líderes pueden incidir directamente están el compromiso de los docentes y el clima laboral (Anshu y Upadhyay, 2017; Bellibas et al., 2021), el clima y la cultura escolar (Carpenter, 2015; Kalkan et al., 2020), así como en la definición del conjunto de oportunidades de aprendizaje disponibles para los estudiantes (Day et al., 2009; Sammons et al., 2011). Al mismo tiempo y respecto a esta última dimensión, los directivos ejercen influencia al implementar, priorizar y enfatizar ciertos aspectos del currículo educativo –definiendo una agenda educativa–, las prácticas docentes, y las actividades extra-programáticas y académicas que velan por una formación integral del estudiante (Waters et al., 2003).

Por otra parte, la educación ciudadana se entiende como un proceso a través del cual niños, niñas y jóvenes incorporan lineamientos y formas de comportamiento político y ciudadano (Schulz, Ainley et al., 2018). Brady y otros (1995) definen competencias cívicas como un *set* de características y capacidades que predisponen a las personas hacia la participación política y que son adquiridas temprano en la vida, en el hogar y en la escuela. Más específicamente, cabe destacar las dimensiones cívica y civil de la educación ciudadana: (i) la dimensión cívica atañe a la relación de las personas con la política y sus instituciones, o la dimensión vertical de la democracia (Sartori, 2002). Por otra parte, (ii) la dimensión civil compete al vínculo que se establece con los otros en el entorno social más inmediato, y es constituida por los aspectos relacionales y de convivencia cara a cara que llevan a conformar vínculos fuertes (Cox et al., 2015; Granovetter, 1973; Putnam, 2001). Asimismo, y respecto a la dimensión civil de la ciudadanía, el desarrollo del sentido de pertenencia y de una identidad cohesiva son parte importante de la formación en ciudadanía. Esto, pues una identidad común es prerequisite de la cohesión social y, ambos, son elementos que facilitarían el involucramiento y el interés de los integrantes de una comunidad respecto a los eventos que le atañen (Friedkin, 2004).

El Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía¹ se aproxima al concepto de educación ciudadana desde dos dominios principales: cognitivo y afectivo-comportamental. En conjunto, estos dominios constituyen competencias ciudadanas en la medida que se espera que los estudiantes posean conocimiento y capacidad de razonar sobre instituciones, acciones y procesos del ámbito político y ciudadano, así

¹ Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana (ICCS) 2016, desarrollado por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Schulz et al., 2016).

como elaborar y expresar opiniones y actitudes hacia esas instancias (Schulz et al., 2016; Schulz, Ainley et al., 2018). El aspecto cognitivo se refiere a áreas de civismo y ciudadanía sobre las que se espera que los estudiantes hayan desarrollado comprensión y conocimiento, así como percepciones y disposiciones. Por otro lado, el dominio afectivo-comportamental concierne a las actitudes de los jóvenes y su disposición a la participación social y política (Schulz et al., 2016).

Entre las variables intra-escolares que inciden o promueven el conocimiento y compromiso cívico de los estudiantes, la literatura distingue dos grandes mecanismos: (i) el primero refiere a un clima democrático y de apertura al debate y discusión en el aula (Campbell, 2008; Castillo et al., 2015; McCafferty-Wright y Knowles, 2016; Schulz et al., 2016); y (ii) el segundo a las oportunidades de aprendizaje definidas en los currículos escolares (Kerr, 2015; McDevitt y Chaffee, 2002; Niemi y Junn, 2005; Treviño et al., 2021). Esta diada atañe a tres contextos superpuestos donde las dimensiones cívica y civil de la ciudadanía pueden ser promovidas en los espacios educativos: currículum, cultura escolar y comunidad (Kerr, 2015).

En sus trabajos, Mitra (2004, 2018) y Mitra y otros (2012) han analizado la noción de la “voz de los estudiantes”, o las opiniones de los jóvenes sobre los problemas escolares con autoridades escolares y profesores (Mitra et al., 2012, p. 104), en general, y en relación al liderazgo escolar, en específico. Los autores destacan el rol de los líderes educativos en establecer una visión clara respecto al proyecto institucional, a la vez que reconoce y valora la autonomía docente para modelar y ajustar este proyecto en relación con las necesidades de los estudiantes (Mitra et al., 2012). Sobre la construcción del proyecto institucional, Poggi (2018) se refiere al liderazgo, destacando su rol en el desarrollo del proyecto educativo, sobre la convergencia respecto a las características de la institución escolar, lo que permite a una escuela constituirse como una totalidad coherente, especificando su sello. El que la experiencia educativa sea significativa para los estudiantes requiere de un trabajo mancomunado para construir una identidad que permita darle sentido a la cotidianeidad que tiene lugar dentro del espacio educativo (Dubet y Martuccelli, 1998; Gioia et al., 2000).

Existiendo un relativo vacío en la evidencia previa sobre liderazgo educativo y educación ciudadana² desde una revisión bibliográfica es posible identificar tres tipos de liderazgo que podrían promover las competencias en el ámbito de la ciudadanía en la escuela: (i) el liderazgo distribuido o ejercido por diversos actores dentro de una organización (Bellibas et al., 2021; Harris y DeFlaminis, 2016; Liu et al., 2021), el cual releva el rol de los líderes y los adultos de la comunidad educativa en promover un *ethos* cívico y generar vínculos e interacciones que promuevan valores ciudadanos (Kalkan et al., 2020; Martínez et al., 2010); (ii) el liderazgo orientado a la justicia social, que se diferencia del liderazgo distribuido en que pone en el centro el objetivo de promover la justicia social en la escuela, es decir, acabar con las desigualdades sociales en el aprendizaje y en el contexto escolar en general (Berkovich, 2014; Szeto y Cheng, 2018); y (iii) el liderazgo pedagógico, caracterizado por enfatizar actividades que tienen directas implicancias para el quehacer de la enseñanza: coordinar, monitorear y evaluar el currículum, la forma en que los contenidos son impartidos y las actividades de evaluación; promover un clima de aprendizaje; y crear un clima escolar y entorno de trabajo favorable (Bellibas et al., 2021; Hallinger, 2018; Hallinger et al., 2020; Riascos-Hinestroza et al., 2021), en este caso, con foco en la formación ciudadana.

² Una excepción la representa el estudio cualitativo desarrollado y publicado por este equipo (Jara Ibarra et al., 2019).

3. Método

El estudio utiliza una metodología mixta con análisis de datos secundarios cuantitativos y datos primarios cualitativos. Por una parte, la investigación considera un análisis de los datos para la muestra chilena del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS 2016; 178 escuelas, 158 directores, 1.452 profesores y 5.081 estudiantes encuestados en Chile (Schulz et al., 2018), cuya población objetivo son los estudiantes de octavo grado (14 años) de distintos establecimientos educacionales. El estudio ICCS 2016 también incluye un cuestionario para profesores y para los directores de los establecimientos participantes. El uso de estos datos secundarios se centró en indagar la manera en que el liderazgo educativo se relaciona con las competencias ciudadanas.

A partir del marco conceptual, se definieron tres variables dependientes para abarcar tres tipos de competencias ciudadanas: conocimiento cívico (dominio cognitivo), participación política y actitudes ciudadanas (ambas dominio afectivo-comportamental). Para el conocimiento cívico se utilizaron los valores plausibles de la prueba de conocimiento, ya incluidos en la base de datos ICCS. La segunda variable dependiente tiene como base tres escalas del cuestionario de estudiantes:³ la participación política activa esperada, la participación electoral esperada y la participación esperada en actividades legales. Las tres escalas se promediaron para construir una sola medida de participación política esperada. Finalmente, para las actitudes, ICCS 2016 contiene escalas relacionadas, tales como mediciones de la adscripción a la igualdad de derechos para todos los grupos étnicos, igualdad de género y la aceptación de la diversidad en el barrio. Por su relevancia político-cultural en el contexto actual, como por limitaciones métricas⁴, se seleccionó la escala de actitudes hacia la igualdad de género como la tercera variable dependiente.

Se ajustaron regresiones lineales multinivel para determinar los indicadores de liderazgo y mediadores que inciden en un mayor desarrollo de los tres tipos de competencias ciudadanas definidas. Para los análisis estadísticos se utilizó el software STATA 16 y se utilizó el método de máxima verosimilitud. Los modelos de análisis para conocimiento cívico se ajustaron cinco veces, una para cada valor plausible del conocimiento cívico⁵. Para facilitar la exposición de los resultados, en el Cuadro 1 solamente se presentan los datos para el valor plausible 1. Además, para permitir la comparabilidad entre los modelos, la escala de expectativas de participación política y la escala de actitudes hacia la igualdad de género fueron estandarizadas de forma que el promedio ponderado de los estudiantes de Chile sea 0 y la desviación estándar 1.

Con el propósito de evaluar el poder explicativo de las distintas variables independientes, como primer paso se ajustaron tres modelos para cada variable dependiente, además del modelo nulo que incluye solamente la escuela. Los modelos 1 incorporan variables sociodemográficas de estudiantes y escuelas. En los modelos 2 se incorporaron variables relacionadas con el liderazgo escolar: características propias del director, indicadores de liderazgo distribuido (las percepciones de participación de

³ Para mayor información sobre las escalas construidas por IEA, es posible revisar el apéndice C "Variables derived from the survey data" del manual de usuario ICCS 2016 (Köhler et al., 2018).

⁴ Si bien los análisis bivariados muestran que existe una relación entre estos índices de actitudes, la fiabilidad entre ellos es baja. Debido a esto se tomó la decisión de explorar únicamente una de estas actitudes, la adscripción a la igualdad de género.

⁵ La prueba de conocimiento incluida en el estudio ICCS 2016 reporta cinco valores plausibles de conocimiento para cada estudiante (Schulz et al., 2018).

los profesores en la gobernanza del establecimiento y el involucramiento de la comunidad educativa) e indicadores de liderazgo pedagógico orientado a la ciudadanía (las prioridades para la educación ciudadana que definen directores y directoras). En los modelos 3 se introdujeron variables relacionadas con las oportunidades de aprendizaje y el clima escolar (como el haber aprendido temas cívicos y ciudadanos en clases, la apertura a la discusión y el clima de aula). Una vez probados estos modelos, se descartaron las variables que no mostraron efectos significativos para ninguna de las variables dependientes (competencias ciudadanas), de esta forma, en los modelos finales no aparecen indicadores de liderazgo distribuido. La lista completa de variables incluidas en los modelos se presenta en el Cuadro 2. Las y los estudiantes que tuvieran algún dato faltante en alguna de las variables incorporadas fueron descartados de todos los modelos analizados, de esta forma, los análisis fueron realizados con los datos de 4.140 estudiantes de 151 establecimientos educacionales.

Por otra parte, se recolectaron y analizaron datos cualitativos para profundizar en la manera en que la educación ciudadana es implementada en establecimientos escolares de tres regiones de Chile, enfatizando las prácticas y estilos de liderazgo que la facilitan y promueven. Con este propósito, se realizó un muestreo por conveniencia de diez establecimientos y, en cada uno de ellos, se entrevistó al director o directora, a un docente del área y a seis estudiantes del último año de secundaria⁶.

Estos establecimientos fueron seleccionados por tener un alto desempeño en Participación y Formación Ciudadana, medido por la autoridad educativa nacional como parte de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social con los que se evalúan los establecimientos escolares en Chile (Agencia de Calidad de la Educación, 2015)⁷. Este indicador se calcula en base a los cuestionarios aplicados a estudiantes y apoderados en el contexto de la prueba anual del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), y abarca las dimensiones de Participación, Sentido de pertenencia y Vida democrática. Este criterio de selección permite analizar prácticas y estilos de liderazgo en establecimientos educacionales con buenos resultados en formación ciudadana. En total, se entrevistó a 80 personas (10 entrevistas grupales a estudiantes, 10 entrevistas a docentes y 10 a directores). En las pautas de entrevistas se abordaron las ideas de cada actor sobre una buena ciudadanía, los objetivos y la importancia de la formación ciudadana escolar, la organización de actividades orientadas a la formación ciudadana y los roles de docentes y directivos en la misma.

Para el análisis de las entrevistas, se codificaron y compararon las respuestas entre docentes, estudiantes y directores, dando cuenta de sus coincidencias y divergencias en sus discursos sobre el proyecto educativo y la formación ciudadana del establecimiento educacional. Las categorías utilizadas para el análisis de las entrevistas provienen tanto de las dimensiones identificadas como relevantes por la literatura, como por las categorías emergentes y nuevos nodos surgidos desde los propios discursos. Las categorías analizadas fueron: democratización escolar, identidad y comunidad Escolar, diagnóstico y acciones de educación ciudadana. Para el análisis cualitativo se utilizó el software Nvivo 10.

⁶ Establecimientos de las tres principales dependencias administrativas definidas en Chile (Particular Pagado, Particular Subvencionado y Municipal) y de las regiones Metropolitana, Antofagasta y Araucanía.

⁷ Para el año 2016 en segundo medio (estudiantes, en su mayoría, de 16 años).

4. Resultados

4.1. Análisis de datos cuantitativos

Los modelos nulos de las regresiones multinivel muestran el porcentaje de varianza explicado por las escuelas mediante el coeficiente de correlación intraclase (ICC). Con esto, es posible evaluar la importancia de los factores escolares en las variables dependientes. Para la prueba de conocimiento cívico los establecimientos explican un 29,9% de la varianza, para las actitudes hacia la igualdad de género un 16,9% y para las expectativas de participación política esperada explican solo un 4,2% de la varianza total.

El Cuadro 1 muestra la varianza explicada en cada modelo, tomando como referencia los modelos nulos. Al introducir las variables de liderazgo (modelo 2) en los modelos de conocimiento cívico, la varianza explicada entre establecimientos aumenta un 10,1%, respecto del modelo 1. En los modelos de expectativas de participación, el bloque de variables de liderazgo aporta en un 9,1% de varianza explicada entre establecimientos, respecto del modelo 1. Para los modelos de actitudes hacia la igualdad de género las variables de liderazgo incorporadas en el modelo 2 aportan 7,5% adicional a la varianza explicada entre escuelas en el modelo 1.

Cuadro 1

Porcentaje de varianza explicada modelos multinivel

		IC	Var. expl. entre establ.	Var. expl. intra establ.
		29,9%		
Conocimiento cívico	Modelo 1: Sociodemográficos		55,6%	1,6%
	Modelo 2: Liderazgo		65,7%	1,6%
	Modelo 3: Clima y aprendizaje		77,0%	4,7%
		4,2%		
Expectativas de participación política	Modelo 1: Sociodemográficos		16,5%	0,2%
	Modelo 2: Liderazgo		25,5%	0,2%
	Modelo 3: Clima y aprendizaje		59,1%	11,1%
		16,9%		
Actitudes hacia la igualdad de género	Modelo 1: Sociodemográficos		62,4%	6,2%
	Modelo 2: Liderazgo		69,9%	6,3%
	Modelo 3: Clima y aprendizaje		77,6%	8,1%

Nota. Elaboración propia a partir de la muestra de estudiantes, directores y docentes en Chile de ICCS 2016.

Si bien el porcentaje de la varianza entre escuelas que explican los modelos finales (modelos 3) es alto, cabe considerar que estos porcentajes se estiman sobre la varianza entre establecimientos calculada inicialmente (29,9% para Conocimiento Cívico, 4,2% para Expectativas de participación, 16,9% para Actitudes respecto de Género, Cuadro 1), la cual corresponde a una proporción menor de la varianza total y es muy dispar entre las competencias ciudadanas estudiadas. Esto se puede interpretar como que la importancia del contexto escolar es dispar para los distintos tipos de competencias, y por lo mismo el efecto del liderazgo parece ser más limitado sobre las expectativas de participación política que sobre el conocimiento cívico.

En el Cuadro 2 se muestran los efectos y la significación estadística de cada una de las variables independientes en los modelos de regresión finales. Respecto de las variables de liderazgo, destaca la antigüedad de las directoras y directores: cuando llevan más de 6 años en el cargo se estima que el puntaje de conocimiento cívico aumenta 0,12

unidades de desviación estándar (SD) (12 puntos de la prueba de conocimiento) y 0,14 SD en la escala de actitudes hacia la igualdad de género. Además, cuando directores marcan como prioritario “Desarrollar habilidades de resolución de conflictos en las y los estudiantes” se estima un aumento de 0,15 SD en la prueba de conocimiento cívico y de 0,14 SD en las actitudes hacia la igualdad de género.

A diferencia de los modelos para conocimiento cívico, en los modelos para expectativas de participación las variables de liderazgo tienen coeficientes bajos, y no son estadísticamente significativos. Sin embargo, destaca que hay una mayor importancia de las variables de oportunidades de aprendizaje (las y los estudiantes que reportan haber aprendido sobre temas relacionados con educación cívica y ciudadana en la escuela, tienen 0,16 SD más de expectativas de participación) y de las variables de clima escolar (la apertura a la discusión, la participación escolar y las buenas relaciones estudiantes y docentes tienen coeficientes positivos y significativos). A diferencia de los modelos de conocimiento, las escuelas en general, tienen menos incidencia en este aspecto de la ciudadanía, por lo que identificar los mecanismos de influencia del liderazgo parece más complejo.

En los modelos, la variable más relevante de clima y aprendizaje es la percepción de los estudiantes de un clima de apertura a la discusión. Este indicador tiene un efecto positivo sobre las tres competencias ciudadanas estudiadas. Asimismo, la percepción de un clima de aula positivo se asocia con mayores niveles de conocimiento y con actitudes favorables a la igualdad de género, a pesar de que aparece una leve asociación negativa con expectativas de participación política. Finalmente, una buena relación entre estudiantes y docentes incide positivamente en las expectativas de participación y en las actitudes hacia la igualdad de género. Si bien desde el modelo estadístico estas variables inciden en forma independiente del rol del líder educativo sobre las competencias ciudadanas, ellas representan espacios de trabajo sobre los que un director interesado en potenciar la educación ciudadana puede evidentemente incidir.

Al introducir el bloque de variables de clima y aprendizaje en los modelos finales, el efecto de la antigüedad en el cargo y los efectos de las prioridades declaradas se reducen de forma importante respecto del modelo 2, lo que parece indicar que las variables de liderazgo tienen un efecto parcialmente mediado por el clima y las oportunidades de aprendizaje. Es decir, la antigüedad en el cargo del director y sus prioridades declaradas tendrían un efecto parcialmente indirecto, mediante una incidencia en el clima y el aprendizaje, y estos últimos, un efecto significativo en las competencias ciudadanas. Esto se observa claramente en el modelo de conocimiento y en el modelo de actitudes hacia la igualdad de género, aunque de forma mucho menos pronunciada en este último.

A pesar de que se observan indicios de una posible mediación del clima y las oportunidades de aprendizaje, una exploración de interacciones entre indicadores de clima y aprendizaje con liderazgo no arrojó coeficientes significativos en ninguno de los modelos. Esto sugiere la necesidad de incluir información más precisa sobre el liderazgo y sus mediadores que la disponible en los datos de ICCS 2016.

Cuadro 2

Coeficientes de modelos finales

		Conocimiento Cívico (Valor P 1)		Expectativas de participación política		Actitudes hacia la igualdad de género	
		Coef.	P> z	Coef.	P> z	Coef.	P> z
Socio demográficos	Género estudiante (mujer)	0,182	0,000	0,012	0,745	0,458	0,000
	Escuela urbana	-0,003	0,956	-0,057	0,158	0,046	0,392
	índice de antecedentes socioeconómicos (Promedio escuela)	0,514	0,000	-0,042	0,142	0,404	0,000
Liderazgo	Antigüedad director(a) (6+ años)	0,120	0,021	0,03	0,396	0,14	0,001
	Director(a) marca como prioritario:						
	Promover conocimiento sobre instituciones sociales, políticas y cívicas	-0,005	0,933	0,001	0,982	0,037	0,431
	Promover respeto y cuidado del medioambiente	-0,104	0,077	0,031	0,41	-0,044	0,298
	Promover la capacidad de defender los propios puntos de vista	-0,139	0,061	-0,013	0,8	-0,048	0,433
	Desarrollar habilidades de resolución de conflictos en las y los estudiantes	0,145	0,018	-0,065	0,112	0,106	0,039
	Promover conocimiento sobre derechos y responsabilidades ciudadanas	0,110	0,121	0,056	0,251	0,085	0,117
	Promover la participación de las y los estudiantes en la comunidad local	-0,009	0,885	0,007	0,845	0,006	0,888
	Promover el pensamiento crítico e independiente en las y los estudiantes	-0,117*	0,04	-0,032	0,391	-0,055	0,210
	Promover la participación de las y los estudiantes en la vida escolar	0,036	0,558	0,041	0,382	-0,043	0,424
Preparar a las y los estudiantes para su involucramiento político futuro	-0,119	0,152	-0,029	0,641	-0,077	0,306	
Clima y oportunidad de aprendizajes	Aprendizaje de conocimientos cívicos en la escuela (Promedio escuela de reportes de estudiantes)	0,138	0,116	0,159	0,003	0,128	0,100
	Actividades estudiantiles en la comunidad (percepción profesores)	-0,012	0,644	0,023	0,163	0,006	0,775
	Apertura a la discusión en el aula (percepción estudiantes)	0,132	0,000	0,101	0,000	0,081	0,000
	Relación estudiantes-docentes en la escuela (percepción estudiantes)	0,016	0,282	0,100	0,000	0,074	0,000
	Participación escolar estudiantes (percepción estudiantes)	0,039	0,011	0,263	0,000	0,019	0,258
	Clima de aula (percepción profesores)	0,128	0,000	-0,04	0,017	0,054	0,045
	Constante	-0,158	0,119	-0,003	0,971	-0,419	0,000

Nota. * Este efecto negativo no es consistente en los 5 modelos para todos los valores plausibles de conocimiento cívico, por lo que es desestimado para la interpretación. Elaboración propia a partir de la muestra de estudiantes, directores y docentes en Chile de ICCS 2016.

Parece necesario detenerse en la relación entre la antigüedad de los directores y las competencias ciudadanas. La antigüedad es, podría decirse, un “indicador vacío” en el sentido de que se relaciona con los resultados, pero no los explica de manera directa o en sí mismo. Así, cabría interpretarlo como proxy de un liderazgo más consolidado que, siguiendo la teoría y la evidencia revisada, produce cambios en otros aspectos escolares que inciden directamente sobre la experiencia de los estudiantes.

A partir de los datos cualitativos, en la sección siguiente, se exploran ciertas vías interpretativas que podrían servir para relacionar directamente la antigüedad del director, su liderazgo y aspectos del clima institucional que pueden incidir en el desarrollo de las competencias ciudadanas de los estudiantes.

4.2. Análisis de datos cualitativos

La evidencia cualitativa muestra que el liderazgo escolar desempeña un rol importante en desarrollar una identidad común, de pertenencia. En las comunidades escolares estudiadas, los actores declaran como central la existencia de una identidad institucional, con un *ethos* compartido que promueve la cohesión y el sentido de pertenencia de la comunidad. En la construcción de este entramado micro-cultural, los directores parecen tener un rol central, como articuladores y promotores del mismo:

Bueno, es importante que el alumno o el apoderado sienta que es parte del liceo ¡con eso logramos identidad también! Que el alumno se sienta parte, si el alumno eeh... se siente escuchado, si es consultado, lo mismo que el apoderado, se identifican con el colegio, y ese es un gran plus para nosotros; o sea, el alumno identificado, es un alumno que responde... es un alumno que quiere a su colegio, que cuida su colegio. (Director A, Copiapó, Región de Atacama)

La identidad y sentido de pertenencia son destacados en la literatura como factores relevantes para la formación ciudadana (Friedkin, 2004). En este estudio se observa que la capacidad de los líderes de generar una cultura compartida y un sentido de comunidad es uno de los factores importantes en el que el líder puede incidir para potenciar la formación ciudadana.

En sintonía con los hallazgos de los datos cuantitativos, los directores de los establecimientos incluidos en esta muestra tienen un promedio de antigüedad en cargos directivos de diez años. Se trata de líderes que de manera sostenida han dado forma al desarrollo del proyecto educativo, como articuladores claves de la misión y valores en el núcleo de la cultura escolar en la que están insertos. Con lo anterior, la influencia del liderazgo - sus decisiones, acciones, priorizaciones y experiencia - se vuelve evidente en los casos estudiados, aun cuando esta incidencia no sea sobre el proceso de alfabetización política propiamente tal. Si bien en su discurso evidencian que la formación ciudadana es un tema relevante para su gestión, al elaborar sobre las prioridades en esta materia y sobre las prácticas formativas de la institución, la formación ciudadana se transforma en formación valórica en general, excluyendo la formación política de los estudiantes, aspecto que queda en evidente desatención. Con ello, se privilegia la dimensión civil, centrandó la formación ciudadana en la convivencia con los cercanos en lugar de la dimensión cívica, que trata sobre lo político y las instituciones (Cox et al., 2015; Denters et al., 2007; Schulz et al., 2010). De esta manera, se constata una educación ciudadana con bajo énfasis en el conocimiento cívico, como señalan estudios previos (PNUD, 2018). Esto se evidencia en los discursos de los directores, quienes equiparan la formación ciudadana con la formación valórica de personas. Así, conceptos con foco en la dimensión civil - tales como persona, respeto, ser, sociedad y comunidad -, prevalecen en el discurso de los directores al intentar responder lo que se entiende por ciudadano, mientras términos

como deberes y derechos, democracia, instituciones políticas o representación, relacionados con la dimensión cívica de la ciudadanía, no son mencionados o sólo de manera secundaria:

Partimos desde esa premisa, de formación humana, valórica, de que nuestros alumnos en el ámbito social tengan un protagonismo, (...) eeb... más del 80% de nuestros alumnos vienen de sectores vulnerables, y es un desafío permanente el hecho de que ellos vayan desarrollando siempre más estos aspectos del cariño por la ciudadanía, del respeto por los otros, de que tengan también un lugar dentro de la sociedad, de que sean también considerados como personas, la dignidad, y varios elementos más. (Director B, Copiapó, Región de Atacama)

Este sesgo puede deberse, en parte, a que los currículos escolares en el Chile post-transición a la democracia (marcos curriculares de 1996-98, 2009, 2012-2013 y 2019), privilegiaron la dimensión de convivencia sobre la de ciudadanía, dejando de lado conceptos como pluralismo, tolerancia, cohesión social y prácticas e instituciones políticas clave, como voto y elecciones, deliberación y negociación (Cox y García, 2021; Mardones et al., 2014). También parece asociado a rasgos de la cultura docente, no sólo de Chile, que tiende tanto a no distinguir entre formación en valores, convivencia y ciudadanía como a rehuir el tratamiento de temas políticos por percibirlos como conflictivos (UNESCO, 2017).

Lo señalado respecto al currículo y a la cultura docente se puede asociar con el diagnóstico realizado con la prueba ICCS en su muestra chilena, donde se observa un bajo nivel de conocimiento cívico respecto a la media internacional (Schulz et al., 2018, p. 58) y uno de los niveles más bajos de confianza hacia las instituciones políticas de todos los países incluidos en el estudio (Agencia de Calidad de la Educación, 2017). En contraste, está sobre la media en actitudes favorables a la igualdad de género y está entre los países con mejores resultados hacia la igualdad de derechos de los distintos grupos étnicos de América Latina (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

La importancia de la dimensión civil de la ciudadanía en los discursos de los directores permite reparar en las entrevistas a los estudiantes, donde se destaca la enseñanza de valores como clave en la estrategia pedagógica y formativa en torno a ciudadanía. Los jóvenes mencionan como sello de los establecimientos la orientación religiosa, científica y humanista, la promoción de valores y compromiso con la comunidad inmediata y el medio ambiente. Sin entender formación ciudadana en el sentido específico de preparación para la participación política.

Además, los estudiantes entienden la ciudadanía como una característica de la adultez, que se realiza mediante el derecho a voto o bien, en el trabajo, ajena a su quehacer y formación escolar. Esto cohabita al interior de las escuelas con organismos representativos, orientados al cumplimiento de la normativa vigente, y no vinculados con la construcción de experiencias relevantes de participación y gestión comunitaria. Con lo anterior se desaprovecha la oportunidad de utilizar estos espacios como posibilidad para experimentar los procesos y funcionamiento de un régimen democrático, potenciando la participación en experiencias políticas, entendiéndola como una dinámica esencial de construcción de lo común.

5. Discusión y conclusiones

Este estudio ha analizado, desde el caso chileno, la relación entre el liderazgo escolar y el desarrollo de competencias ciudadanas. Para ello y utilizando una metodología mixta, examinó las características de liderazgo que favorecen resultados de los estudiantes en términos de sus conocimientos, habilidades y actitudes ciudadanas. Entre sus hallazgos, destaca que el liderazgo educativo juega un rol clave al definir y

otorgar importancia a la formación ciudadana en el espacio escolar, así como al favorecer el desarrollo de una identidad y sentido de pertenencia, lo que tiene implicancias sobre las competencias ciudadanas en los estudiantes. Entre las limitaciones que presenta este estudio exploratorio están que el análisis estadístico proviene de datos secundarios recogidos con fines distintos a los propósitos de esta investigación, especialmente en lo que dice relación con el liderazgo escolar. En específico y pese al valor del hallazgo, el liderazgo medido desde los datos ICCS no permite profundizar en los canales por los que la antigüedad del director incide en las variables analizadas; en base a un enfoque cualitativo, se exploraron otras vías interpretativas para los resultados cuantitativos. Asimismo, y dada la naturaleza y alcance de las variables ICCS, no es posible indagar o explicar lo dispar de los efectos de los factores escolares investigados sobre las tres competencias ciudadanas examinadas.

Dentro del valor del estudio está, sin embargo, el revelar la incidencia de la antigüedad en el cargo del director, tanto para conocimiento cívico como para el modelo de actitudes hacia la igualdad de género, lo que habla de la importancia del rol del liderazgo dentro del ámbito de la formación ciudadana. Coincidiendo con evidencia anterior (Hallinger y Heck, 2010; Leithwood y Jantzi, 2000), el impacto de la antigüedad parece estar mediado por otras variables de clima y aprendizaje contribuyendo de manera indirecta al desarrollo de las competencias ciudadanas.

La antigüedad en el cargo directivo es un dato igualmente clave para la muestra del estudio cualitativo. Sin embargo, en la literatura la antigüedad no ha sido analizada en relación con los resultados escolares, sino que se ha referido principalmente a la distinción entre directores nóveles y experimentados (Poggi, 2018) o entre directores expertos y no expertos (Leithwood y Stager, 2009), aunque de manera más bien independiente de los años de trayectoria en el cargo, y en cambio en relación con capacidades y participación en instancias de formación profesional.

Poggi (2018) plantea que la experiencia del líder en relación a la definición y consolidación de un proyecto educativo permite construir esquemas de acción para abordar situaciones y tomar decisiones de mejor manera. La experiencia en el cargo implicaría no sólo la adquisición de elementos técnicos sino que también aspectos ligados a la dimensión cultural y relacional de las escuelas en base a conocimientos tácitos adquiribles mediante la propia experiencia (García Garduño et al., 2011; Nelson et al., 2008). De esta forma, es posible interpretar que una mayor experiencia en el cargo directivo puede ser considerada como un indicador de un proyecto educativo con mayores niveles de consolidación. En los establecimientos observados ha existido una marcada influencia de los directores como actores clave para dar forma a la misión y valores del establecimiento y al núcleo de la cultura escolar en la que están insertos.

Así, se evidencia que el liderazgo desempeña un rol importante en desarrollar un proyecto e identidad común, construyendo un sentido de comunidad, que genera cohesión y compromiso en torno a un proyecto educativo y a una institución por parte de docentes y estudiantes.

En el análisis cuantitativo destaca la incidencia de las prioridades declaradas por directores en las competencias ciudadanas. Aunque no es posible explicitar el mecanismo por el cual el establecer estas prioridades contribuye al desarrollo de las competencias ciudadanas, se da cuenta del papel que pueden jugar los directores. Sobre los aspectos prioritarios para la formación ciudadana, los datos cualitativos muestran que el líder educativo, priorizando la construcción de la comunidad escolar, se vuelve un actor clave para construir sentido de pertenencia por parte de los miembros a una

comunidad y, con ello, el fortalecimiento de la dimensión civil de la ciudadanía, tal como lo ha destacado evidencia previa (Mitra et al., 2012).

Si bien en el discurso de los directivos estudiados la formación ciudadana es una prioridad, se observa un énfasis en la formación valórica, equiparándola a la formación ciudadana, y dejando de lado la formación política. Este fenómeno, que se da en un espectro educacional diverso y con importante presencia de proyectos confesionales, junto con el carácter generalista y abierto de la normativa y de las exigencias sobre formación ciudadana en Chile, ha dado lugar a proyectos diversos y poco definidos en formación ciudadana. En este sentido, los equipos directivos han tendido a privilegiar la dimensión civil o de convivencia, en desmedro de la dimensión cívica o política. Aunque en la mayor parte de los establecimientos hay instancias de representación de los estudiantes, éstas no parecen tener suficiente peso en la gestión escolar y tampoco se encuentra evidencia en las instituciones estudiadas de proyectos para la promoción de dichas instancias en vinculación con la formación ciudadana. Al existir, desde el discurso de los directivos, una visión de la ciudadanía que mezcla elementos de la convivencia escolar y la formación valórica y personal, no se abordan en los proyectos educativos conceptos y habilidades específicas para la participación ciudadana.

Es importante mencionar que, al momento de finalizar este artículo (año 2022), la recolección de datos de la nueva ola del estudio ICCS se encuentra en pleno desarrollo. Aunque Chile lamentablemente no participó en esta versión del mismo, y no será posible, por tanto, dar continuidad o repetir este modelo para observar la evolución de sus resultados, sería interesante replicar el análisis estadístico aquí propuesto con datos más recientes y para otros países incluidos en el estudio. Asimismo, y desde el caso chileno, los resultados aquí expuestos contribuyen a la línea de investigación que observa a la educación ciudadana en sus distintos ámbitos de aprendizaje y enseñanza. Estudios que trascienden los límites del aula para considerar a la institución escolar en su conjunto como un espacio relevante para la formación en ciudadanía, espacio donde docentes, pero ciertamente los líderes educativos, poseen un rol clave. Finalmente, este estudio contribuye a la investigación en liderazgo educativo, en general, pero también en el ámbito específico de la relación con la educación en ciudadanía. Una relación, hasta ahora abordada de manera más bien tangencial, que permite visibilizar la importancia de los líderes educativos en un área tan sensible y fundante como la de preparar a las nuevas generaciones para ejercer la ciudadanía y desenvolverse en la democracia.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2015). *Desarrollo personal y social: Otros indicadores de calidad educativa (documento metodológico)*. Agencia de Calidad de la Educación
- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Estudio internacional de educación cívica y formación ciudadana. Presentación nacional de resultados*. Agencia de Calidad de la Educación.
- Anshu, K. y Upadhyay, P. R. (2017). Leadership styles and organizational commitment: a study on higher secondary schools in Uttar Pradesh. *The International Journal of Indian Psychology*, 4, 12-23.
- Bellibas, M. S., Gümüş, S. y Liu, Y. (2021). Does school leadership matter for teachers' classroom practice? The influence of instructional leadership and distributed leadership on instructional quality. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(3), 387-412. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1858119>

- Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 282-309. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2012-0131>
- Birzea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Froumin, I., Pol, M., Losito, B. y Sardoc, M. (2004). *All-European study on education for democratic citizenship policies*. Council of Europe.
- Brady, H. E., Verba, S. y Schlozman, K. L. (1995). Beyond SES: A resource model of political participation. *The American Political Science Review*, 89(2), 271-294. <https://doi.org/10.2307/2082425>
- Bush, T. (2020). *Theories of educational leadership and management. Theories of Educational Leadership and Management*. SAGE.
- Campbell, D. E. (2008). Voice in the classroom: How an open classroom climate fosters political engagement among adolescents. *Political Behavior*, 30(4), 437-454. <https://doi.org/10.1007/s11109-008-9063-z>
- Carpenter, D. (2015). School culture and leadership of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 29(5), 682-694. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2014-0046>
- Castillo, F. A. y Hallinger, P. (2018). Systematic review of research on educational leadership and management in Latin America, 1991–2017. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 207-225.
- Castillo, J. C., Miranda, D., Bonhomme, M., Cox, C. y Bascopé, M. (2015). Mitigating the political participation gap from the school: The roles of civic knowledge and classroom climate. *Journal of Youth Studies*, 18(1), 16-35. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.933199>
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C. y Miranda, D. (2015). Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares. En J. C. Castillo y C. Cox (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados* (pp. 321-372). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Cox, C. y García, C. (2021). Chile's citizenship education curriculum: Priorities and silences through two decades. *Encounters in Theory and History of Education*, 22, art 4.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. y Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes. Final report to DSCF*. Department of Children, Families & Schools.
- Denters, B., Gabriel, O. y Torcal, M. (2007). Norms of good citizenship. En J. W. V. Deth, J. R. Montero y A. Westholm (Eds.), *Citizenship and involvement in european democracies: A comparative analysis* (pp. 88-108). Routledge.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Flessa, J., Bramwell, D., Fernandez, M. y Weinstein, J. (2018). School leadership in Latin America 2000-2016. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 182-206. <https://doi.org/10.1177/1741143217717277>
- Friedkin, N. E. (2004). Social cohesion. *Annual Review of Sociology*, 30(1), 409-425. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.30.012703.110625>
- García Garduño, J. M., Slater, C. L. y López Gorosave, G. (2011). El director escolar novel: Estado de la investigación y enfoques teóricos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 30-50.
- Gioia, D. A., Schultz, M. y Corley, K. G. (2000). Organizational identity, image, and adaptive instability. *Academy of Management Review*, 25(1), 63-81.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380. <https://doi.org/10.1086/225469>

- Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership: From prescription to theory to practice. En G. E. Hall, L. F. Quinn y D. M. Gollnick (Eds.), *The Wiley handbook of teaching and learning* (pp. 505-528). Wiley Online Library.
- Hallinger, P., Gümüş, S. y Bellibaş, M. S. (2020). Are principal's instructional leaders yet? A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940-2018. *Scientometrics*, 122(3), 1629-1650.
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95-110. <https://doi.org/10.1080/13632431003663214>
- Harris, A. y DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146. <https://doi.org/10.1177/0892020616656734>
- Höstfält, G., Sundberg, D. y Wahlström, N. (2017). The recontextualisation of policy messages-the local authority as a policy actor. En N. Wahlström y D. Sundberg (Eds.), *Transnational curriculum standards and classroom practices* (pp. 79-99). Routledge.
- Innerarity, D. (2015). *La política en tiempos de indignación*. Galaxia Gutenberg.
- Jara Ibarra, C., Sánchez Bachmann, M. y Cox, C. (2019). Liderazgo educativo y formación ciudadana: Visión y prácticas de los actores. *Calidad en la Educación*, 51, 350-369. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.687>
- Joignant, A., Morales, M. y Fuentes, C. (2017). *Malaise in representation in Latin American. Chile, Argentina, and Uruguay*. Palgrave Macmillan.
- Kalkan, Ü., Altınay Aksal, F., Altınay Gazi, Z., Atasoy, R. y Dağlı, G. (2020). *The relationship between school administrators' leadership styles, school culture, and organizational image*. SAGE. <https://doi.org/10.1177/2158244020902081>
- Kerr, D. (2015). Ciudadanía a nivel nacional, regional e internacional: Una revisión de enfoques, investigaciones y debates. En C. Cox y J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados* (pp. 111-141). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Knowles, R. T. y McCafferty-Wright, J. (2015). Connecting an open classroom climate to social movement citizenship: A study of 8th graders in Europe using IEA ICCS data. *The Journal of Social Studies Research*, 39(4), 255-269. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.03.002>
- Knowles, R. T., Torney-Purta, J. y Barber, C. (2018). Enhancing citizenship learning with international comparative research: Analyses of IEA civic education datasets. *Citizenship Teaching & Learning*, 13(1), 7-23.
- Kochen, G. (2020). La gestión directiva o el liderazgo educativo en tiempos de pandemia. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(33), 9-14. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.3349>
- Köhler, H., Weber, S., Brese, F., Schulz, W. y Carstens, R. (2018). *ICCS 2016 user guide for the international database*. IEA.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. En K. Riley y K. Louis (Eds.), *Leadership for change and school reform: International perspectives* (pp. 89-103). Routledge.

- Leithwood, K. y Stager, M. (2009). Competencia de los directores en la solución de problemas. En K. Leithwood (Ed.), *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación* (pp. 135-174). Fundación Chile y Fundación CAP.
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş. y Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430-453.
- Macedo, S., Alex-Assensoh, Y., Berry, J. M., Brintnall, M., Campbell, D. E., Fraga, L. R., Fung, A., Galston, W. A., Karpowitz, C. F., Levi, M., Levinson, M., Lipsitz, K., Niemi, R. G., Putnam, R. D., Rahn, W. M., Reich, R., Rodgers, R. R., Swanstrom, T., & Walsh, K. C. (2005). *Democracy at risk: How political choices undermine citizen participation, and what we can do about it*. Brookings Institution Press.
- Mardones, R., Cox, C., Farías, A. y García, C. (2014). Currículos comparados, percepciones docentes y formación de profesores para la formación ciudadana: Tendencias y proposiciones de mejoramiento. En Centro de Políticas Públicas UC (Ed.), *Propuestas para Chile concurso políticas públicas* (pp. 215-245). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Martínez, M. L., Silva, C., Morandé, M. y Canales, L. (2010). Los jóvenes ciudadanos: Reflexiones para una política de formación ciudadana juvenil. *Última Década*, 18(32), 105-188. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362010000100006>
- McCafferty-Wright, J. y Knowles, R. T. (2016). Unlocking the civic potential of current events with an open classroom climate. *Social Studies Research & Practice*, 11(3), 112-121. <https://doi.org/10.1108/SSRP-03-2016-B0009>
- McDevitt, M. y Chaffee, S. (2002). From top-down to trickle-up influence: Revisiting assumptions about the family in political socialization. *Political Communication*, 19(3), 281-301. <https://doi.org/10.1080/01957470290055501>
- Mitra, D. (2004). The Significance of Students: Can Increasing Student Voice in Schools Lead to Gains in Youth Development? *Teachers College Record*, 106(4), 651-688. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00354.x>
- Mitra, D. (2018). Student voice in secondary schools: The possibility for deeper change. *Journal of Educational Administration*, 56(5), 473-487. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2018-0007>
- Mitra, D., Serriere, S. y Stoicovy, D. (2012). The role of leaders in enabling student voice. *Management in Education*, 26(3), 104-112. <https://doi.org/10.1177/0892020612445678>
- Nelson, S. W., de la Colina, M. G. y Boone, M. D. (2008). Lifeworld or systemworld: What guides novice principals? *Journal of Educational Administration*, 46(6), 690-701. <https://doi.org/10.1108/09578230810908280>
- Niemi, R. G. y Junn, J. (2005). *Civic education: What makes students learn*. Yale University Press.
- Pak Tee, N. (2008). Education policy rhetoric and reality gap: A reflection. *International Journal of Educational Management*, 22(6), 595-602. <https://doi.org/10.1108/09513540810895471>
- Pasek, J., Feldman, L., Romer, D. y Jamieson, K. H. (2008). Schools as incubators of democratic participation: Building long-term political efficacy with civic education. *Applied Developmental Science*, 12(1), 26-37. <https://doi.org/10.1080/10888690801910526>
- PNUD. (2018). *Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana*. PNUD.
- Poggi, M. (2018). Liderazgo escolar y formación directiva: Reflexiones desde América Latina. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Cómo cultivar el liderazgo educativo: Trece miradas* (pp. 109-139). Ediciones Diego Portales.

- Putnam, R. D. (2001). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Touchstone.
- Raudenbush, S. W. y Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models. applications and data analysis methods*. SAGE.
- Riascos-Hinestroza, L. E., Becerril-Arostegui, I., Riascos-Hinestroza, L. E. y Becerril-Arostegui, I. (2021). Liderazgo educativo docente. Un modelo para su estudio, discusión y análisis. *Educación y Educadores*, 24(2), 243-264.
<https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.4>
- Robinson, V. y Gray, E. (2019). What difference does school leadership make to student outcomes? *Journal of the Royal Society of New Zealand*, 49(2), 171-187.
<https://doi.org/10.1080/03036758.2019.1582075>
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes. Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Ministry of Education.
- Romero, C. (2021). Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 83-103.
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005>
- Runciman, D. (2018). *How democracy ends*. Profile Books.
- Sammons, P., Gu, Q., Day, C. y Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 83-101.
<https://doi.org/10.1108/09513541111100134>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. y Losito, B. (2010). *ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lowersecondary school students in 38 countries*. IAE.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. y Agrusti, G. (2016). *IEA international civic and citizenship education study 2016 assessment framework*. IAE.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. y Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world. IEA international civic and citizenship education study 2016 international report*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>
- Schulz, W., Carstens, R., Losito, B. y Fraillon, J. (2018). *ICCS 2016 technical report*. IAE
- Stattin, H., Amnå, E. y Russo, S. (2022). Setting societal engagement goals during adolescence amplifies the impacts of political interest on political activities during young adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 01650254221113465.
- Szeto, E. y Cheng, A. Y. N. (2018). How do principals practise leadership for social justice in diverse school settings? A Hong Kong case study. *Journal of Educational Administration*, 56(1), 50-68. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2016-0087>
- Tian, M. y Huber, S. G. (2019). Mapping educational leadership, administration, and management research 2007-2016: Thematic strands and the changing landscape. *Journal of Educational Administration*, 58(2), 129-150.
<https://doi.org/10.1108/JEA-12-2018-0234>
- Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), 203-212.
https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604_7
- Treviño, E., Carrasco, D., Claes, E. y Kennedy, K. J. (2021). *Good citizenship for the next generation. a global perspective using IEA ICCS 2016 data*. Springer.
- Treviño, E., Carrasco, D., López Hornickel, N. y Zúñiga, C. G. (2021). A school effectiveness approach to good citizenship. En E. Treviño, D. Carrasco, E. Claes y K. J. Kennedy (Eds.), *Good citizenship for the next generation: A global perspective using IEA ICCS 2016 data* (pp. 67-87). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75746-5_5

- UNESCO. (2017). *La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina. Análisis comparado de seis casos nacionales*. UNESCO/OREALC.
- Waters, T., Marzano, R. J. y McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. ERIC.
- Weinstein, J. y Díaz, C. C. (2016). *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*. Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE) y Ediciones Universidad Diego Portales.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2018). *Cómo cultivar el liderazgo educativo: Trece miradas*. Ediciones Diego Portales.
- Witziers, B., Bosker, R. J. y Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425. <https://doi.org/10.1177/0013161X03253411>

Breve CV de los/as autores/as

Camila Jara Ibarra

Investigadora del Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales. Ph.D, Universidad de Leiden, MSc. Statistics. Quantitative Analysis in the Social Sciences, Universidad Católica de Lovaina y Licenciada en Sociología, Universidad Católica Silva Henríquez. Sus líneas de investigación se centran en formas de participación política, socialización política, educación ciudadana, liderazgo escolar y género. Email: camila.jarai@mail.udp.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2086-4001>

Macarena Sánchez Bachmann

Investigadora del Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales. MSc Inequalities and Social Science, London School of Economics and Political Science y Licenciada en Sociología, Universidad de Chile. Ha participado en proyectos de investigación sobre liderazgo educativo, formación ciudadana, socialización política y género. Email: macarena.sanchez2@mail.udp.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2645-8445>

Cristián Cox

Profesor Titular de la Facultad de Educación y director del Centro de Políticas Comparadas de Educación, de la Universidad Diego Portales. Ph.D, Universidad de Londres y Sociólogo, Universidad Católica de Chile. Sus líneas de investigación y publicaciones se han desarrollado en torno a la educación ciudadana, formación de profesores, política educacional, y currículum. Email: cristian.cox@udp.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9464-3063>