



Citation for published version:

Carrasco, D, Sandoval-Hernández, A, Lopez-Hornickel, N & Maturana, J 2021, Creencias antidemocráticas entre nuestros estudiantes. in C Villalobos, MJ Morel & E Treviño (eds), *Ciudadanías, escuela y juventudes. Investigaciones y debates para el Chile del futuro.*

Publication date:
2021

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication](#)

University of Bath

Alternative formats

If you require this document in an alternative format, please contact:
openaccess@bath.ac.uk

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

CAPÍTULO 05

CREENCIAS ANTIDEMOCRÁTICAS ENTRE NUESTROS ESTUDIANTES

DIEGO CARRASCO
Centro de Medición MIDE UC,
Facultad de Ciencias Sociales,
Pontificia Universidad Católica

ANDRÉS SANDOVAL-HERNÁNDEZ
Department of Education,
University of Bath

NATALIA LÓPEZ-HORNICKEL
Centro Justicia Educacional,
Facultad de Educación,
Pontificia Universidad Católica

JAVIERA MATURANA
Escuela de Psicología,
Pontificia Universidad Católica

Diego Carrasco

Es académico (Investigador Adjunto) del Centro de Medición MIDE UC, de la Pontificia Universidad Católica de Chile. PhD en Psicología, Master of Research in Psychological Methods por la University of Sussex, y Psicólogo de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus intereses de investigación son el estudio de efectos contextuales, incluyendo problemas de medición e inferencia, empleando estudios de gran escala (large-scale assessments). Sus focos sustantivos son la educación cívica, la comparación de ambientes escolares, y la rotación de profesores.

Contacto: dacarras@uc.cl

Andrés Sandoval-Hernández

Reader (Profesor Asociado) en Investigación Educativa, University of Bath, Reino Unido. PhD en Educación por la University of Bath, Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, Licenciado en Contaduría Pública y Administración por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Sus intereses de investigación se centran en la comparación de sistemas educativos a través de análisis de datos de evaluación a gran escala (large-scale assessments) con foco en equidad educativa y educación cívica y ciudadana.

Contacto: a.sandoval@bath.ac.uk

Natalia López Hornickel

Asistente de investigación en la Línea de Inclusión Pedagógica del Centro Justicia Educativa. Estudiante en MRes Advanced Quantitative Methods in Social Sciences, University of Bath, Reino Unido. Magíster en Sociología y Socióloga por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su trabajo de investigación incluye educación cívica y ciudadana, equidad de género, trayectorias laborales y metodologías de investigación social. Actualmente, investiga actitudes ciudadanas con perspectiva de género utilizando datos de evaluación a gran escala (large-scale assessment).

Contacto: nvlopez@uc.cl

Javiera Maturana

Magister (c) en Psicología Educativa de la Universidad Católica de Chile y Psicóloga de la Universidad Central. Se ha desempeñado como Psicóloga en colegios públicos, asistente de investigación en temas relacionados a primera infancia y ayudante de docencia en educación superior. Sus principales áreas de interés son la medición a gran escala, educación cívica y la evaluación de programas educativos.

Contacto: jomaturana@uc.cl

1. INTRODUCCIÓN

Las creencias antidemocráticas son ideas contrarias a las características centrales de los sistemas democráticos. Debilitan aspectos críticos para la sostenibilidad de los sistemas democráticos, como el apoyo a la democracia (Miklikowska, 2012), el resguardo de la equidad (B. E. Peterson et al., 1993), el apoyo a los derechos humanos (McFarland, 2010) y la adhesión a normas de anticorrupción (Carrasco et al., 2020). La adhesión al autoritarismo es un ejemplo de estas creencias y consiste en la tendencia a apoyar autoridades fuertes (Altemeyer, 1981) y líderes dominantes (Smith, 2019). Las personas que adhieren al autoritarismo expresan sumisión a autoridades establecidas y agresión hacia otros señalados como contrarios por estas autoridades (Altemeyer, 2003).

Esta creencia se distribuye de forma desigual en la población. Grupos con menor escolaridad tienden a presentar mayores niveles de apoyo al autoritarismo (Napier y Jost, 2008). Adicionalmente, la investigación intergeneracional ha mostrado que el autoritarismo se transmite de las familias a los hijos (Dhont et al., 2013). De este modo, se espera que aquellos jóvenes hijos de padres con menor escolaridad presenten mayores niveles de adhesión al autoritarismo, que los jóvenes de familias con mayor escolaridad. En este escenario, las escuelas pueden jugar un rol compensatorio, proveyendo oportunidades de socialización política a los estudiantes que no tienen acceso a ellas en sus hogares (Hoskins et al., 2017). Considerando los antecedentes anteriores, este capítulo plantea la siguiente pregunta: ¿Qué tan efectivas son las escuelas para disminuir el autoritarismo de las y los estudiantes?

Comprender este fenómeno en Chile es de particular interés, considerando la historia curricular de la educación cívica del país. Países que han sufrido una historia de interrupciones al sistema democrático, como la dictadura cívico-militar de Chile entre 1973-1990, incurren en cambios curriculares para promover creencias, actitudes y comportamientos

sobre los estudiantes consistentes con el sistema político (Quaynor, 2012). Durante los 80, el currículo escolar del país atribuía un rol virtuoso al autoritarismo conservador de gobierno, y enfatizaba la enseñanza del libre mercado y el libre comercio (Mardones, 2020). Si bien las primeras propuestas curriculares post-dictadura incluían contenidos acerca de los derechos humanos, la equidad de género y el cuidado del medio ambiente, estas fueron rechazadas públicamente por la oposición al gobierno de ese entonces, retirándose tales propuestas en 1992 (Cox, 2006). Posteriormente, en los últimos años de los 90, se lograría establecer un consenso, donde los contenidos centrales de la educación cívica serían la enseñanza del funcionamiento de la sociedad y las instituciones del estado, para promover la transición de los estudiantes en la vida adulta (Mardones, 2020), omitiéndose la discusión acerca del clivaje dictadura-democracia. Análisis curriculares comparados, de Chile y Latinoamérica, indican que el currículo chileno prioriza la enseñanza de valores y principios; recibiendo menor atención la dimensión institucional, es decir la relación de la ciudadanía con el estado y sus instituciones (Bascopé et al., 2015). Y como consecuencia, recibiendo menor atención la enseñanza de temáticas relacionadas con las amenazas para la democracia, como la corrupción, el nepotismo y el control de medios de prensa (Torney-Purta, 2004).

Otro antecedente para considerar, son los niveles de conocimiento cívico de los estudiantes. Chile ha presentado resultados bajo el promedio internacional en el estudio Internacional Educación Cívica y Formación Ciudadana en 2009 y 2016 (Schulz et al., 2011; Schulz et al., 2018). Estos resultados significan que, en promedio, los estudiantes pueden comprender la separación de poderes del estado, pero presentan dificultades para comprender por qué en una democracia el ejecutivo no debe influir sobre las decisiones del poder judicial, o sobre la libertad de prensa. Solo un 48% de los estudiantes chilenos es capaz de indicar métodos adecuados para limitar el mal uso del poder por parte de líderes políticos, en contraste al 66% del mismo resultado entre todos los países que participan en el Estudio Internacional Educación Cívica y Formación Ciudadana (ICCS, por sus siglas en inglés) 2016 (Schulz et al., 2018, ver p. 54). Preguntarse por el rol de las escuelas, respecto a la adhesión de creencias antidemocráticas, es relevante en Chile, donde el énfasis curricular posee un vacío en este aspecto. Asimismo, es relevante

esta pregunta en el contexto presente de restricciones civiles, represión policial y violaciones a los derechos humanos (Amnesty International, 2021; HRW, 2019), dado que el escrutinio de las autoridades requiere de lo contrario al autoritarismo por parte de los ciudadanos.

Estudios anteriores han identificado que la discusión abierta en clases sobre temas políticos y sociales es un predictor negativo de la adhesión al autoritarismo por parte los estudiantes (Carrasco et al., 2020; Hahn y Tocci, 1990). Esta práctica escolar consiste en la discusión de temas políticos y sociales en la sala de clases, guiada por el profesor, promoviendo la evaluación crítica de diferentes posturas (Claes et al., 2017). Sin embargo, la discusión de temas controversiales en la sala de clases corre el riesgo de ser censurada por parte de apoderados y autoridades, limitado su ejercicio (eventos documentados en Chile por la prensa escrita (e.g., Mennickent, 2021; Said, 2021)). Adicionalmente, esta práctica escolar no se distribuye de forma equitativa entre todas las escuelas. Aquellas escuelas con un cuerpo de estudiantes provenientes de familias con un mayor nivel socioeconómico, tienden a presentar esta práctica en mayor medida (Carrasco et al., 2019). En otras palabras, los estudiantes de familias con mayores niveles de educación tienden a tener una mayor exposición a esta práctica escolar. Debido a esta condición, es difícil evaluar la efectividad de la discusión abierta en clases ya que la composición de las escuelas, en términos de la escolaridad de los padres, se solapa con la distribución de esta práctica escolar, impidiendo que estos efectos puedan ser estimados de forma directa. Este problema, recibe el nombre de endogeneidad de nivel dos (Castellano et al., 2014)

Considerando todo esto, en el presente trabajo se estudió la relación entre la discusión abierta en la sala de clases y la adhesión al autoritarismo, utilizando el método propuesto por Castellano y colegas (Castellano et al., 2014), el cual es un método de evaluación, aplicable en escenarios con endogeneidad de nivel dos. Para ello se analizaron datos del ICCS que corresponden a muestras representativas de los estudiantes que en 2009 y 2016 cursaban el 8° básico en Chile¹.

¹ El diseño muestral de ICCS es de dos etapas: en la primera etapa se seleccionan escuelas bajo un esquema estratificado con probabilidades de selección proporcionales al número de estudiantes en cada escuela. En la segunda etapa se seleccionan todos los estudiantes de una sala de clases seleccionada aleatoriamente en cada escuela seleccionada en la primera etapa (Schulz, Carstens, et al., 2018). Nominalmente, este

Los resultados sugieren que el nivel de aprobación de prácticas autoritarias por parte de los estudiantes se explica en un 13% por diferencias entre escuelas y en el 87% restante por diferencias entre estudiantes. Adicionalmente, se encontró que, entre las prácticas escolares, la discusión abierta sobre temas políticos y sociales en la sala de clases reduce las chances de que los estudiantes acepten prácticas autoritarias. En la parte final del capítulo se discuten las posibilidades y limitaciones que posee esta práctica escolar como factor de efectividad para la formación ciudadana de los estudiantes chilenos.

2. AUTORITARISMO Y LA APERTURA A LA DISCUSIÓN EN LA SALA DE CLASES

2.1 Adhesión al autoritarismo

La adhesión al autoritarismo consiste en una creencia ideológica (Duckitt y Sibley, 2009), la cual es de un orden lógico distinto a las actitudes. Las creencias ideológicas son empleadas para explicar actitudes, valores y conductas políticas que las personas despliegan (Jost, 2006). Quienes presentan una alta adherencia al autoritarismo suelen tener opiniones políticas rígidas y fuertemente arraigadas (B. E. Peterson et al., 2002). Además, la adhesión al autoritarismo es un predictor positivo de la restricción de las libertades civiles (Carriere et al., 2019) y un predictor negativo del apoyo a los derechos humanos (McFarland, 2010). Ambas acciones son opuestas a la limitación del poder político, aspecto crítico de una democracia “sana” (Bogaards, 2009). En este sentido, la adhesión al autoritarismo es considerada una creencia fundamentalmente antidemocrática (Smith, 2019).

Existen diferentes medidas de autoritarismo (Bizumic y Duckitt, 2018), y aunque las escalas generales incluyen tres facetas: agresión,

estudio incluye 355 escuelas (177 provenientes del ciclo 2009 y 178 del ciclo 2016), y 10.273 estudiantes (5.192 del ciclo 2009 y 5.081 del ciclo 2016). De esta manera, el diseño muestral del estudio permite producir resultados generalizables a la población de estudiantes chilenos que cursaban el 8° grado en 2009 y 2016 (Schulz, Carstens, et al., 2018). Del total de las observaciones seleccionadas, 97,3% presentan valores analizables, mientras que un 2,7% de las observaciones presentan valores faltantes para las variables seleccionadas para el estudio.

sumisión y convencionalismo (Dunwoody y Funke, 2016), la medida “Actitudes de los estudiantes hacia el autoritarismo en el gobierno” (Schulz et al., 2011) presenta ítems de sumisión y agresión autoritaria. Esta escala se encuentra incluida en la encuesta ICCS y es interpretada en este capítulo como una medida de adhesión al autoritarismo. Ítems como “La opinión más importante del país debe ser la del presidente” y “Es mejor que los líderes del gobierno tomen decisiones sin consultar a nadie”, son ejemplos de sumisión autoritaria; mientras que “El gobierno debería cerrar los medios de comunicación que lo critiquen” y “Las personas que tengan opiniones diferentes al gobierno deben ser consideradas como sus enemigos”, son, en este sentido, ejemplos de agresión autoritaria.

La adhesión al autoritarismo es problemática, en particular, para las formas complejas de democracia, las cuales no solo contemplan la participación en elecciones (versión minimalista), sino que incluyen la igualdad política y la deliberación como dimensiones fundamentales (versión compleja) (Boese, 2019; Quaranta, 2019). Conferir excesivas licencias a la autoridad gubernamental es problemático porque las democracias requieren figuras de balance, contestación y limitación del poder del gobierno (Coppedge et al., 2008). Adherir al autoritarismo en su extremo, implica conferir a la autoridad gubernamental plena acción, acallar y apoyar el castigo a sus opositores, contraviniendo procesos de *accountability* sobre las autoridades elegidas. En resumen, la adhesión al autoritarismo es una disposición incompatible con el aspecto deliberativo del sistema democrático, donde las autoridades están sujetas a discrepancia y discusión de sus acciones frente a otros (Thompson, 2008).

2.2 El rol de la apertura a la discusión en la sala de clases

El rol principal de la educación cívica es el fomento de las disposiciones democráticas, a través de la promoción del conocimiento cívico y la adhesión a diferentes actitudes democráticas (Lenzi et al., 2014). En la literatura de socialización política y de educación cívica, la discusión en la sala de clases de temas políticos y sociales es un reconocido factor de promoción de habilidades cívicas (Knowles et al., 2018). Además esta práctica escolar presenta relaciones positivas con el conocimiento cívico de los estudiantes (Isac et al., 2014), con la adhesión a la equidad y la

tolerancia (Caro y Schulz, 2012; Carrasco y Torres Iribarra, 2018), y con las intenciones de participación política (Castillo et al., 2014).

La discusión en la sala de clases, en particular la apertura a la discusión de temas políticos y sociales es una práctica escolar que presenta diferentes retornos positivos para los objetivos de la formación ciudadana. Esta consiste en una práctica escolar donde los profesores guían las discusiones entre estudiantes, y diferentes puntos de vista son contrapuestos (Ehman, 1969). Pero, no es la mera exposición a la discusión, sino que incluye el grado en que los estudiantes pueden discutir con sus pares y profesores, garantizando un ambiente donde pueden realizar preguntas, articular ideas, promoviendo que los hechos y las controversias puedan ser recordadas y comprendidas (Harris, 1996).

La apertura a la discusión en la sala de clases es un predictor negativo de la adhesión al autoritarismo (Hahn, 2011). Carrasco y colegas (Carrasco et al., 2020; Carrasco y Pavón, 2021) plantean que existe al menos una explicación conceptual para el vínculo entre estas dos dimensiones. Basándose en literatura de psicología política, plantean que la adhesión al autoritarismo posee un precursor epistémico, que es la “necesidad de cierre”. Esta consiste en una tendencia de las personas a pensar los hechos en estructuras simples, con una respuesta clara frente a las cosas, aun si esta es una sobre-simplificación (De keersmaecker et al., 2017).

La investigación intergeneracional indica que la adhesión al autoritarismo se transmite de padres a hijos, directa e indirectamente a través de la necesidad de cierre. Por tanto, se espera que aquellos programas escolares dirigidos a reducir la necesidad de cierre, posean retornos en otros *outcomes* cívicos explicados por la adhesión al autoritarismo (Van Hiel et al., 2004). La apertura a la discusión sobre temas políticos y sociales en la sala de clases es un candidato apto para estos propósitos, ya que fomenta la tolerancia al disenso, promueve la evaluación de diferentes posturas de modo crítico (Claes et al., 2017), y ayuda a la articulación de controversias (Harris, 1996). Todos estos son aspectos que se contraponen a la necesidad de cierre. Por tanto, se espera que estudiantes en escuelas donde haya mayor apertura a la discusión de temas políticos y sociales presenten menor adhesión al autoritarismo.

2.3 Problemas para evaluar el rol de las escuelas

La pregunta de investigación que guía este capítulo es cuán efectivas son las escuelas chilenas para contravenir el desarrollo del autoritarismo entre sus estudiantes. Se provee de un conjunto de evidencias a favor de que las escuelas del país pueden ser efectivas para mitigar la adhesión al autoritarismo por parte de los estudiantes. Para ello, lo primero es responder a la pregunta de ¿cuánta variabilidad hay entre escuelas en los puntajes de adhesión al autoritarismo de sus estudiantes? En otras palabras, se espera que los estudiantes aprueben prácticas autoritarias en diferente medida (algunos consentirán estas prácticas más que otros); y se espera también que estas diferencias en la adhesión al autoritarismo se expliquen en parte porque los estudiantes son diferentes entre sí (e.g., edad, sexo, características de sus familias, etc.) y en parte porque asisten a escuelas con diferentes características (e.g., diferentes prácticas escolares, diferente composición del alumnado, diferentes entornos escolares). Entonces, encontrar evidencia a favor de la variabilidad entre escuelas, por sobre la variabilidad entre estudiantes, es consistente con la idea de que las escuelas poseen algún grado de influencia sobre la variabilidad de la adhesión al autoritarismo entre sus estudiantes. No obstante, un resultado en esta dirección no es suficiente para concluir que las escuelas son efectivas para mitigar la adhesión al autoritarismo, sino que pueden serlo.

Una vez establecido que la escuela puede, potencialmente, mitigar la adhesión al autoritarismo de sus estudiantes, el siguiente paso sería identificar cómo. En el presente capítulo se plantea que la apertura a la discusión en la sala de clase es una práctica escolar que puede aminorar la adhesión al autoritarismo entre los estudiantes. Sin embargo, no es posible estimar de forma directa el efecto de esta práctica escolar. Como se indica anteriormente, los grados de exposición de los estudiantes a la apertura a la discusión de la sala de clases, se encuentran relacionados positivamente con el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes (un compuesto de educación de los padres, la ocupación de los padres y la cantidad de libros en el hogar) (Carrasco et al., 2019). Debido a que la práctica escolar de interés y las características de los estudiantes no son independientes, es necesario aislar esta relación para acercarse a un estimado razonable del efecto de la práctica escolar, el efecto de la apertura

a la discusión en la sala de clases. En el presente capítulo, se emplea la propuesta de Castellano y colegas (Castellano et al., 2014), método que permite obtener un estimado del rango de efectividad posible de la práctica escolar de interés, a pesar de la presencia de “endogeneidad” entre la composición de las escuelas y la práctica escolar.

Un desafío adicional, enfrentado en este capítulo, consiste en la comunicación de los tamaños de efectos encontrados. En el presente trabajo, se recurre al uso de mapas de ítems-persona (Torres-Iribarra et al., 2015; Wilson, 2005). Estos son generados por los modelos de medición que producen los puntajes de adhesión al autoritarismo y apertura a la discusión en la sala de clases. Así, se vinculan los puntajes y efectos observados con el patrón de respuesta que presentan los estudiantes. De esta manera, harto y poco, puede ser interpretado no solo en términos de la proporción de desviación estándar, sino también con respecto al grado de autoritarismo al cual adhieren los estudiantes, y al grado de apertura a la discusión al que son expuestos en cada caso. En otras palabras, esta herramienta nos permite brindar una interpretación sustantiva a los resultados encontrados.

Finalmente, es importante mencionar que los modelos propuestos en este capítulo se encuentran “sub-especificados”, es decir, que incluyen pocos predictores. Esto es a propósito, pues se busca enfatizar la interpretación de los resultados encontrados, por sobre la saturación de los modelos empleados. Entonces, se condicionan los puntajes de la adhesión al autoritarismo de los estudiantes con solo dos variables de características de los estudiantes y que se encuentran fuera del campo de influencia de las escuelas: educación de los padres y sexo de los estudiantes. Se emplean estas dos variables codificadas como categóricas, para facilitar la comunicación de los resultados encontrados. Esto permite mostrar resultados esperados distinguiendo entre estudiantes hombres o mujeres, hijos de padres con educación o sin educación universitaria. Modelos alternativos donde se reemplaza educación de los padres, por nivel socioeconómico permiten llegar a las mismas conclusiones (Carrasco et al., 2020; Carrasco y Treviño, 2019). Sin embargo, limita la interpretación respecto a qué significa tener “alto” o “bajo” nivel socioeconómico. Por tanto, se optó por esta selección de variables para facilitar la interpretación de los resultados.

2.4 Cómo se produjeron los resultados del siguiente capítulo

Todos los estimados del presente capítulo, emplean el diseño complejo del estudio², para producir inferencias a la población de estudiantes de 8° grado de Chile. Primero, se estimó el potencial grado de influencia de la escuela sobre la adhesión al autoritarismo de sus estudiantes. En otras palabras, cuánta variabilidad hay entre escuelas con respecto a los puntajes de adhesión al autoritarismo de sus estudiantes. Para estimar esta variabilidad, se recurrió al índice de correlación Intra-clase (ICC, por sus siglas en inglés). El ICC consiste en la proporción de varianza explicada por la membresía de los estudiantes a diferentes escuelas, por sobre la varianza total de la variable dependiente (i.e., adhesión al autoritarismo). Para facilitar la interpretación de este indicador como una medida de separación de medias entre escuelas, se complementa la presentación de resultados con un *caterpillar plot* (Rabe-Hesketh y Skrondal, 2012). Una vez establecido el grado en el que la escuela puede, potencialmente, influenciar la adhesión al autoritarismo de sus estudiantes, la siguiente etapa consistió en estimar la efectividad de la apertura a la discusión en la sala de clases. Para ello, se siguió el método de Castellano y colegas (Castellano et al., 2014).

El primer paso de este método consiste en estimar la banda inferior del efecto de la práctica escolar. Para este paso, se empleó un modelo multinivel (con estudiantes en el nivel 1 y escuelas en el nivel 2), en particular un modelo completamente desagregado (Rights et al., 2019). En este modelo, la variable dependiente son los puntajes de adhesión al autoritarismo por parte de los estudiantes. Cada variable independiente de nivel 1 es centrada a la media de cada escuela, y las medias de escuelas son centradas a la gran media. De esta forma, todas las variables que describen atributos de los estudiantes son representadas en el modelo por dos tipos de coeficientes: aquellos que describen las diferencias entre estudiantes al interior de las escuelas, y aquellos que caracterizan a las diferencias entre escuelas.

² En los modelos multinivel, los pesos muestrales del estudio fueron particionados entre los pesos muestrales de los estudiantes al interior de las escuelas, y el peso de las escuelas. Estos pesos fueron escalados a la muestra efectiva, y en el proceso de estimación se incluye a los pseudo-estratos como indicadores de estratificación (Stapleton, 2013). Todas las estimaciones fueron producidas con el software Mplus 8.5 (Muthén y Muthén, 2017).

El siguiente paso, en la propuesta de Castellano y colegas (Castellano et al., 2014), consiste en obtener un estimado de límite superior de la práctica escolar de interés, donde el efecto de las características de los estudiantes haya sido aislado. Esto se logra al ajustar un modelo similar al utilizado en el primer paso, con la diferencia de que la variable dependiente corresponde a los cuasi-residuales de los puntajes de adhesión al autoritarismo por parte de los estudiantes, los cuales son independientes de las características de los estudiantes. Estos cuasi-residuales se obtienen al restarle a la variable dependiente (adhesión al autoritarismo) el efecto de las características de los estudiantes obtenido en el primer paso.

Los puntajes generados por los modelos de respuesta se encuentran en una escala de *logits*. En el presente estudio, los puntajes asignados a los estudiantes, como los estimados de locación de las respuestas a los ítems, han sido estandarizados (media 0 y desviación estándar 1) para facilitar la interpretación de lo que significa una unidad en la variable dependiente, y en la escala en que se mide la práctica escolar de interés. Por su parte, las variables dicotómicas fueron codificadas como -1 y +1, de esta manera, los coeficientes se expresan como distancias sobre el intercepto del modelo ajustado. Con este tipo de figuras se muestra la interpretación de los puntajes generados, y el tamaño del efecto de la apertura a la discusión en la sala de clase sobre la adhesión al autoritarismo por parte de los estudiantes.

3. RESULTADOS ENCONTRADOS: ADHESIÓN AL AUTORITARISMO ENTRE ESTUDIANTES Y ESCUELAS

A nivel poblacional, los estadísticos descriptivos del presente estudio indican dos aspectos de interés (Tabla 1). El primero es que existe una disminución de 0,26% de desviación estándar entre los puntajes de adhesión al autoritarismo por parte de los estudiantes entre 2009 (0,13, CI95% [0,07, 0,018]) y 2016 (-0,13, CI95% [-0,19, -0,06]). El segundo punto, es que la proporción de estudiantes con al menos un padre con estudios universitario ha aumentado en un 9% entre 2009 (0,15, CI95% [0,14, 0,17]) y 2016 (0,24, CI95% [0,21, 0,27]). Por su parte, el sexo de los estudiantes, y el reporte de la apertura a la discusión en la sala de clases por parte de los estudiantes, no varía de forma significativa entre 2009 y 2016.

TABLA 1:
MEDIAS POBLACIONALES
[INTERVALO DE CONFIANZA AL 95%]
Y MUESTRA NOMINAL DE CADA AÑO

	2009	2016	Ambos
Adhesión al autoritarismo	0,13 [0,07; 0,18]	-0,13 [-0,19; -0,06]	0,00 [-0,04; 0,04]
Educación universitaria de los padres	0,15 [0,14; 0,17]	0,24 [0,21; 0,27]	0,20 [0,18; 0,22]
Sexo de los estudiantes	0,51 [0,48; 0,54]	0,49 [0,47; 0,52]	0,50 [0,48; 0,52]
Apertura a la discusión	0,00 [-0,05; 0,05]	0,00 [-0,06; 0,06]	0,00 [-0,04; 0,04]
Estudiantes	5192	5081	10273
Escuelas	177	178	355

Nota: Medias poblacionales e intervalos de confianza de los puntos estimados. Muestras nominales son incluidas en las últimas dos filas de la tabla. Adhesión al autoritarismo y apertura a la discusión son variables continuas generadas con un modelo de crédito parcial, y sus puntajes se encuentran estandarizados. Educación universitaria de los padres y sexo de los estudiantes son variables dicotómicas que expresan proporciones de la población.

Fuente: Elaboración propia.

3.1 Variabilidad entre escuelas

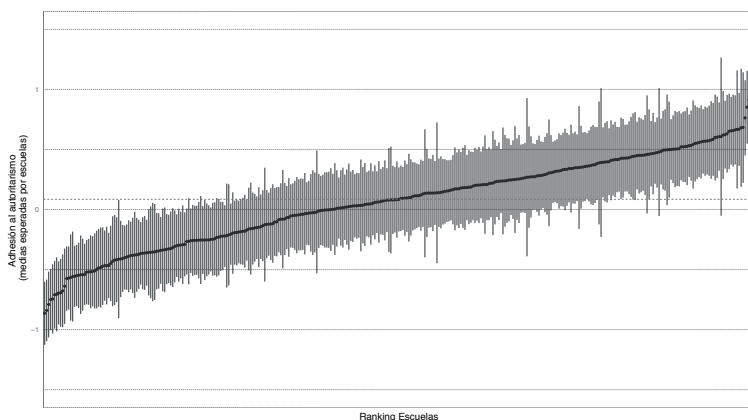
Los puntajes de adhesión al autoritarismo entre estudiantes varían de forma considerable según la escuela a la que asisten. Agrupando a ambas muestras³, y controlando por el año del estudio, se obtiene que la variabilidad conjunta de todas las escuelas es de 13%⁴ (ICC = 0,13, CI95[0,11, 0,15]). Se emplean los resultados de este último modelo para ilustrar la variabilidad entre escuelas, utilizando un *caterpillar plot* (Figura 1). Esta Figura despliega puntos para el puntaje promedio de adhesión al autoritarismo de cada escuela en promedio entre 2009 y 2016, y las líneas que expresan intervalos

³ Para obtener medidas de variabilidad de las escuelas sobre los puntajes de adhesión al autoritarismo, se ajustaron modelos multinivel nulos, para 2009 y para 2016 por separado. En 2009, la proporción de varianza atribuible a las escuelas es de 12% (ICC = 0,12, CI95[0,09, 0,15]). De forma similar, las escuelas en 2016 presentan una variabilidad de 14% (ICC = 0,14, CI95[0,11, 0,17]).

⁴ Una distribución de escuelas, con un ICC de 0,13, implica que 13% de las diferencias entre estudiantes en el grado de adhesión al autoritarismo puede ser explicado por las diferencias en las características de las escuelas a las que asisten.

de confianza de 95% sobre los promedios esperados para cada escuela. La longitud de estas líneas puede interpretarse como la incertidumbre de los puntajes de adhesión al autoritarismo de cada escuela.

FIGURA 1:
PUNTAJE PROMEDIO DE ADHESIÓN AL AUTORITARISMO
PARA CADA ESCUELA
(CONTROLANDO POR AÑO DEL ESTUDIO)



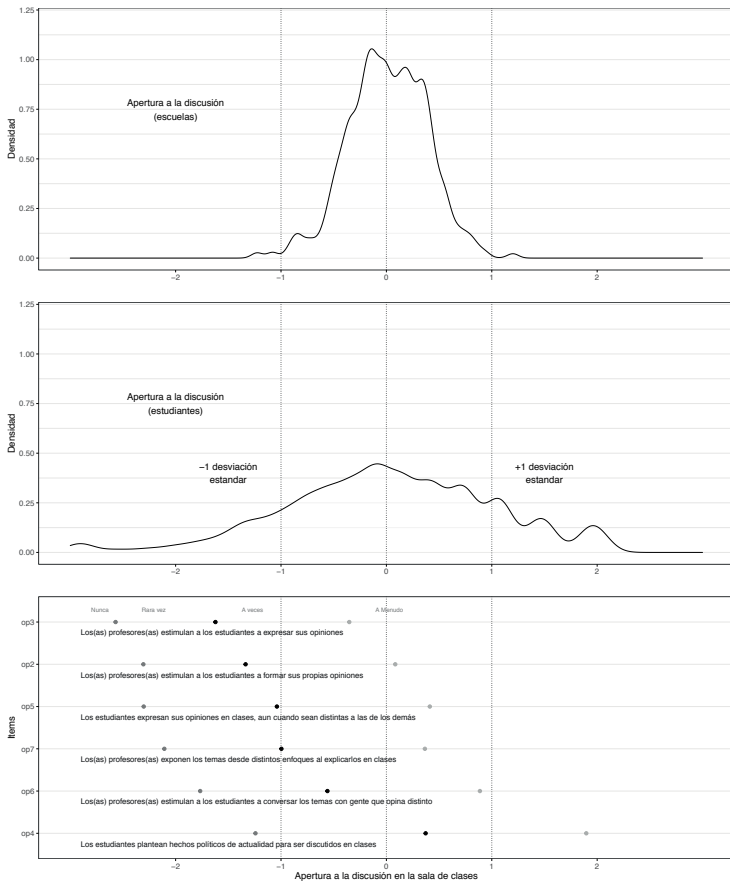
Notas: La línea punteada indica el promedio de adhesión al autoritarismo para todas las escuelas (.085). Las escuelas de la muestra se encuentran ordenadas de menor a mayor respecto a su puntaje promedio de adhesión al autoritarismo, y cada punto estimado va acompañado de su intervalo de confianza al 95%. En esta figura se observa que cerca de 20% de las escuelas presenta promedios de adhesión al autoritarismo mayores al promedio poblacional observado entre los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

¿Qué significa que una escuela presente una alta o baja apertura a la discusión en la sala de clases? Se emplea el mapa de ítems-persona de apertura a la discusión en la sala de clases para describir las respuestas de los estudiantes (ver Figura 2). Un 50% de los estudiantes de 8° grado en una escuela típica de Chile, indican que “Los(as) profesores(as) estimulan a los(as) estudiantes a expresar sus opiniones a menudo” (op3), por sobre otras categorías de respuesta. Por su parte, las escuelas con muy baja apertura a la discusión (menos una unidad), son escuelas donde 50% de los estudiantes indican que rara vez “Los(as) profesores(as) exponen los temas desde distintos enfoques al explicarlos en clase” (op7); y donde cerca del 50% de los estudiantes indica que rara vez “Los(as) estudiantes expresan sus opiniones en clase, aun cuando sean distintas a las de los demás” (op5). En el contraste máximo, en escuelas

que presentan un alto nivel de apertura a la discusión en la sala de clase (una unidad), la mitad de los estudiantes indican estar de acuerdo con señalar que “Los(as) profesores(as) estimulan a los(as) estudiantes a conversar los temas con gente que opina distinto” (op6); y simultáneamente indica que, a veces, “Los(as) estudiantes plantean hechos políticos de actualidad para ser discutidos en clases” (op4). Este último evento, es distintivo de las escuelas de alta apertura a la discusión en la sala de clases de temas políticos y sociales.

FIGURA 2:
MAPA DE ÍTEMS-PERSONA DE APERTURA A LA DISCUSIÓN
EN LA SALA DE CLASES



Nota: Mapa de ítems-persona, generado sobre las respuestas de los estudiantes a los ítems de la escala de Apertura a la discusión de la sala de clases.

Fuente: Elaboración propia.

3.2 La efectividad de la apertura de la sala de clases

La Tabla 2 muestra los resultados de la aplicación del método propuesto por Castellano y colegas (Castellano et al., 2014) a los datos de este estudio. En la primera columna se muestran los resultados del modelo ajustado para estimar la banda inferior del efecto de la apertura para la discusión de la sala de clases sobre la adhesión al autoritarismo (primer paso). En la siguiente columna se muestran los resultados correspondientes al modelo ajustado para obtener el estimado de límite superior, donde el efecto de las características de los estudiantes ha sido aislado (segundo paso). Ambos modelos controlan por las características de los estudiantes (i.e., educación universitaria de los padres y sexo de los estudiantes).

TABLA 2:
ESTIMACIONES DE MODELOS MULTINIVEL AJUSTADOS
SOBRE ADHESIÓN AL AUTORITARISMO

	Primer paso			Segundo paso		
	E	ES	p <	E	ES	p <
Estimados entre estudiantes						
Educación universitaria	-0,07	0,02	***	-0,07	0,02	***
Sexo de los estudiantes	-0,07	0,01	***	-0,07	0,01	***
Apertura a la discusión	-0,06	0,01	***	-0,06	0,01	***
Estimados entre escuelas						
Intercepto	0,01	0,03	**	0,03	0,01	***
Educación universitaria	-0,54	0,05	***			
Sexo de los estudiantes	-0,22	0,07	**			
Apertura a la discusión	-0,32	0,06	***	-0,40	0,06	***
Año del estudio	-0,06	0,02	**	-0,09	0,02	**
Componentes aleatorios						
Varianza entre-escuelas	0,07	0,01	***	0,10	0,01	***
Varianza intra-escuelas	0,84	0,02	***	0,84	0,02	***

Notas: E = estimados no estandarizados, ES = error estándar de los estimados. La educación universitaria se encuentra codificada como contraste (Sí = 1, No = -1). La variable sexo de los estudiantes, también se encuentra codificada como contraste (mujer = 1, hombre = -1).

*** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Fuente: Elaboración propia.

Debido a que las características de los estudiantes fueron codificadas como -1 y 1, los coeficientes mostrados en la Tabla 2 son multiplicados

por dos, de modo que es posible expresar los resultados como la diferencia entre grupos de contraste. Empleando los resultados del primer paso, y los estimados entre los estudiantes (Ver Tabla 2, primer paso), es posible decir que los estudiantes de familias donde al menos uno de los padres posee estudios universitarios presenta 14% menos de una desviación estándar de adhesión al autoritarismo en comparación a un estudiante de una familia donde ninguno de los padres posee estudios universitarios ($-0,7 * 2 = -0,14$). De forma similar, las estudiantes mujeres presentan 14% menos de una desviación estándar de adhesión al autoritarismo en comparación a sus compañeros hombres ($-0,7 * 2 = -0,14$). Ambas diferencias son de tamaño pequeño.

A nivel de las escuelas, la escolaridad de los padres presenta una alta relación con los niveles de adhesión al autoritarismo. Si las escuelas tuvieran un 100% de estudiantes que provienen de familias con padres con estudios universitarios, se esperaría que los niveles de adhesión al autoritarismo a nivel escolar fueran menores en 108% de una desviación estándar en comparación con una escuela donde ninguno de los apoderados tuviera estudios universitarios ($-0,54 * 2 = -1,08$, ver Tabla 2, primera columna). En la población de escuelas incluidas en el análisis, tanto en 2009 como en 2016, este escenario corresponde a solo 1% de las escuelas. De acuerdo con los datos de este estudio, en la escuela chilena promedio uno de cada cinco estudiantes tiene padres con estudios universitarios. Si se compara la escuela donde el 100% de los estudiantes tiene al menos un padre con estudios universitarios con la escuela chilena promedio, se esperaría que la primera tuviera 22% de desviación estándar menos de adhesión al autoritarismo. De forma similar, las escuelas que son solo de mujeres presentarían menores niveles de adhesión al autoritarismo que las escuelas de solo hombres ($-0,22 * 2 = -0,44$, ver Tabla 2, primera columna)⁵. En la población de escuelas de estudiantes de 8° grado, estas representan a un 3% del total.

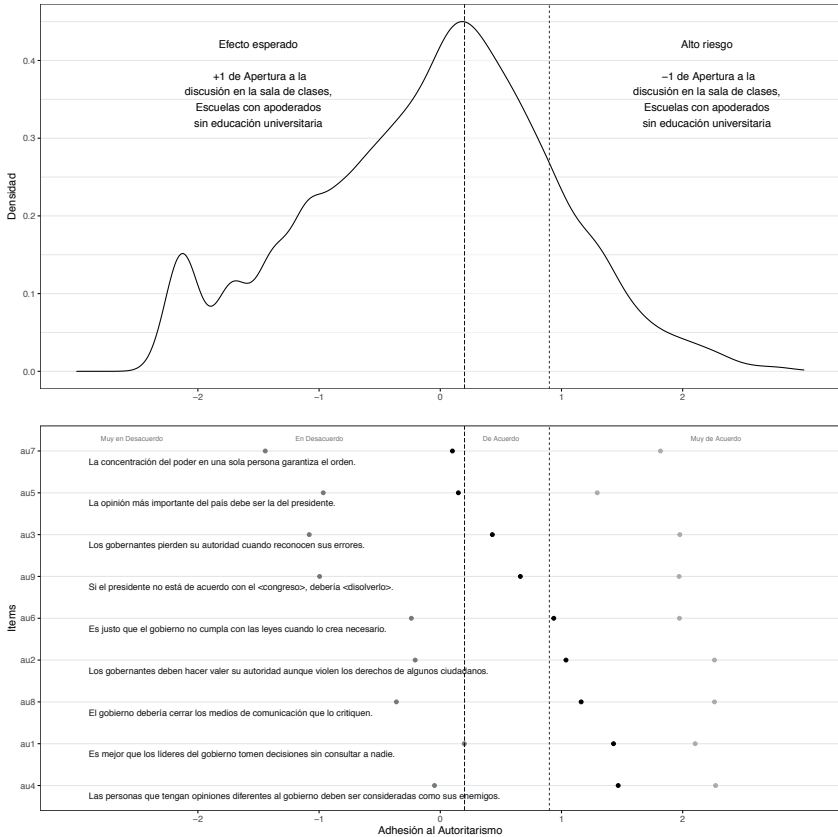
⁵ Tanto la educación de los padres como la proporción de estudiantes de sexo femenino poseen un efecto contextual (Willms, 2010). Esto quiere decir que, independiente de la escolaridad de los padres de un estudiante, se espera que la proporción de estudiantes de familias con estudios universitarios tenga un efecto negativo sobre los puntajes de adhesión al autoritarismo. En otras palabras, si se quisiera conocer el efecto contextual neto de la proporción de estudiantes de familias con estudios universitarios, se debería restar el efecto de la variable de primer nivel al efecto de

La medida de apertura a la discusión en la sala de clases, corresponde a una medida reflectiva (Stapleton et al., 2016). Es decir, que las respuestas de los estudiantes se refieren a un atributo de la sala de clases, donde los estudiantes actúan como informantes de su entorno escolar. En este escenario, el coeficiente de interés se produce con los promedios de apertura a la discusión de cada escuela, y no con los puntajes individuales de los estudiantes (Lüdtke et al., 2009). Los estimados individuales o intra-escuela corresponden a diferencias entre informantes, las cuales no son relevantes para el constructo de interés. Considerando lo anterior, se interpretaron los resultados de “Apertura a la discusión” referidos a los estimados entre escuelas (Tabla 2, séptima fila de coeficientes). Para estudiantes expuestos a una desviación estándar más de apertura a la discusión en la sala de clases, en contraste con una escuela con niveles promedio de apertura a la discusión, se esperarían menores niveles de adhesión al autoritarismo. El límite inferior de este estimado es de menos 32% de desviación estándar (ver Tabla 2, primera columna), y es de 40% menos en su límite superior (ver Tabla 2, segunda columna). En términos relativos, el efecto esperado de la apertura de la sala de clases para la discusión es 2,3 veces el efecto estimado que tiene la escolaridad de los padres (familias con estudios universitarios) sobre cada uno de los estudiantes a través de todas las escuelas ($-0,32 / (-0,07 \times 2) = 2,3$, ver Tabla 2, primera columna).

Para ilustrar el efecto esperado de la práctica escolar, se proyectaron los coeficientes obtenidos sobre el mapa de ítems-persona de adhesión al autoritarismo (ver Figura 3).

la variable de segundo nivel, lo que resulta en un 47% menos de desviación estándar sobre los puntajes de adhesión al autoritarismo ($-0,54 - -0,07 = -0,47$).

FIGURA 3:
MAPA DE ÍTEMS-PERSONA DE ADHESIÓN AL
AUTORITARISMO CON EFECTOS ESPERADOS DEL MODELO
AJUSTADO



Nota: Se demarca una línea de “Alto riesgo”, que indica los resultados esperados para los estudiantes en escuelas donde todos los estudiantes tienen padres sin estudios universitarios, y presentan una baja exposición a la apertura a la discusión en la sala de clases.

Fuente: Elaboración propia.

Como efecto esperado, se empleó el punto medio entre el límite inferior y superior de los efectos de la apertura a la discusión ($((-0,32+0,40) / 2 = -0,35)$). La Figura 3 muestra de forma simultánea la distribución de estudiantes en el puntaje de adhesión al autoritarismo (en la parte

superior), junto a la ubicación de las respuestas esperadas sobre cada uno de los ítems de la escala respectiva (en la parte inferior). Así, es posible observar que un estudiante en una escuela de alto riesgo de adhesión al autoritarismo (en escuelas en donde todos los estudiantes provienen de familias sin estudios universitarios⁶, y con bajos niveles de apertura a la discusión en la sala de clases, de menos de una unidad), tendría el 50% de probabilidad de estar de acuerdo con el ítem “Es justo que el gobierno no cumpla con las leyes cuando lo crea necesario” (au6). Potencialmente, si un estudiante de estas escuelas estuviera expuesto a niveles mayores de apertura a la discusión en la sala de clases (1 unidad de apertura a la discusión), entonces se esperaría que tuviera el 50% de probabilidades de estar en desacuerdo con “Es mejor que los líderes del gobierno tomen decisiones sin consultar a nadie” (au1).

En términos generales, se esperaría que los estudiantes, expuestos a 1 unidad de apertura a la discusión en la sala de clases, tuvieran un 50% de probabilidad de estar muy en desacuerdo con el ítem “El gobierno debería cerrar los medios de comunicación que lo critiquen” (au8).

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN: CREENCIAS ANTIDEMOCRÁTICAS Y EL ROL DE LA ESCUELA

El estudio presentado en este capítulo lleva a dos principales resultados. En primer lugar, en relación con la adhesión al autoritarismo de los estudiantes, se observa que la variabilidad entre escuelas de la adhesión al autoritarismo por parte de los estudiantes es considerable. Los análisis revelan que las diferencias entre escuelas explican el 13% de las diferencias observables en la propensión de los estudiantes a apoyar el autoritarismo. Este resultado es importante porque, en general, la variabilidad entre escuelas respecto a variables no académicas suele ser de mucho menor tamaño, en comparación con variables académicas. Por ejemplo, en Chile en 2016 la variabilidad entre escuelas explica el 30% de las diferencias en Conocimiento Cívico, mientras que para otros *outcomes* como Confianza en las Instituciones, Interés Político o Intenciones de Participación Política, esta cifra va del 3 al 5% (Miranda y Carrasco, 2020).

⁶ Nótese que cerca de 18% de las escuelas con 8° grado, posee composiciones donde el 100% de los estudiantes proviene de familias sin educación universitaria.

En segundo lugar, sobre cuán efectivas son las escuelas para contravenir la adhesión al autoritarismo, los resultados indican que la apertura de la sala de clases para la discusión de temas políticos y sociales potencialmente disminuye la adhesión al autoritarismo entre los estudiantes. El tamaño de efecto de esta práctica es, en promedio, de 32% menos de una desviación estándar poblacional en su rango inferior, y de hasta 40% menos de una desviación estándar poblacional en su rango máximo. En síntesis, la discusión en la sala de clases de temas políticos y sociales es una práctica efectiva para disminuir la adhesión al autoritarismo por parte de los estudiantes.

¿Qué explica esta variabilidad entre escuelas? La variabilidad entre escuelas, evaluada por la correlación intra-clase, es un reflejo del efecto de las escuelas. Sin embargo, la variabilidad entre escuelas, no solo es producto de las prácticas de las escuelas y las oportunidades de aprendizaje que estas brindan (Miranda y Carrasco, 2020), sino también de las características de los estudiantes que componen a las escuelas (Castellano et al., 2014). Chile es un caso extremo, donde la escuela a la que asisten los estudiantes se relaciona en gran medida con las características socioeconómicas de las familias (Mizala y Torche, 2012). Esta segregación no es solo evidente en estudios que involucran resultados de matemáticas, lenguaje o ciencias, sino también en estudios que involucran resultados cívicos (Collado et al., 2014). Para poder estimar la efectividad de las escuelas, es necesario un procedimiento que permita separar, de forma razonable, la composición de las escuelas de las prácticas que estas realizan. En el presente capítulo, se recurrió a la estimación de rangos inferior y superior de la práctica escolar de interés, para obtener una medida de efectividad de inferencia causal; encontrando que en Chile la apertura a la discusión en la sala de clases presenta un rol fundamental.

La apertura a la discusión en la sala de clases es un reconocido factor de efectividad escolar en la literatura de educación cívica. Sin embargo, su despliegue posee diferentes limitaciones. El ejercicio de la discusión en clases de temas controversiales por parte de los profesores tiende a ser evitado, especialmente en países con una historia de conflicto político previo (e.g., violencia, guerra civil, dictaduras) (Quaynor, 2012). Por tanto, requiere de respaldo institucional para los profesores por parte de las autoridades escolares (Carrasco y Torres Iribarra, 2018),

de modo que se presente como una práctica legítima y protegida de la censura por parte de terceros. Adicionalmente, la participación de los estudiantes en este tipo de prácticas no es homogénea. Algunos estudiantes se sienten más cómodos que otros para discutir temas políticos y sociales, indicando que el involucramiento en estas actividades debiera ser una alternativa y no una exigencia (Hess y Posselt, 2002). Como tal, la implementación de este tipo de prácticas requiere de soportes adicionales como las relaciones positivas profesor-estudiante, y valoración de la participación por parte de los estudiantes (Maurissen et al., 2018). Otra limitación por considerar es que la discusión de temas políticos también opera como un mecanismo de transmisión de posturas. En familias donde hay más discusión política hay una mayor semejanza entre las disposiciones de los padres y los hijos, por ejemplo, en términos de adhesión al autoritarismo (Meeusen y Kristof, 2015). Por consiguiente, la apertura a la discusión en la sala de clases podría ser un promotor de disposiciones democráticas, solo en cuanto el currículo implementado se encuentre alineado con los principios democráticos.

En resumen, para maximizar los efectos esperados de la apertura a la discusión en la sala de clases sobre la mitigación de las creencias antidemocráticas, se requiere garantizar el acceso a estas oportunidades de aprendizaje, de respaldo institucional para que estas prácticas pueden ser desplegadas sin censura, del desarrollo de lazos de confianza profesor-estudiante para discutir temas políticos y de alineación curricular. Este último aspecto, refiere a que los tópicos a discutir requieren de un marco conceptual con el cual puedan ser interpretados. En este sentido, los principios generales referidos a las democracias deliberativas son un marco provechoso para dirigir la formación ciudadana de los estudiantes (Maurissen et al., 2018), donde el énfasis no se restringe a la participación política a través del voto, sino que incluye la formación de ciudadanos para elegir, auditar y ejercer cargos en instituciones democráticas.

REFERENCIAS

- Adams, R. J. (2005). Reliability as a measurement design effect. *Studies in Educational Evaluation*, 31(2–3), 162–172. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2005.05.008>
- Altemeyer, B. (1981). *Right-wing authoritarianism*. University of Manitoba Press.
- Altemeyer, B. (2003). What Happens When Authoritarians Inherit the Earth? A Simulation. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 3(1), 161–169. <https://doi.org/10.1111/j.1530-2415.2003.00020.x>
- Amnesty International (2021). *Amnesty International Report 2020/21*. Amnesty International Ltd. Recuperado de: www.amnesty.org
- Bascopé, M., Bonhomme, M., Cox, C., Castillo, J. C. y Miranda, D. (2015). Curricular guidelines and citizenship attitudes in Latin American students: a comparative analysis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1169–1190. <https://doi.org/10.11600/1692715x.13243280814>
- Bizumic, B. y Duckitt, J. (2018). Investigating right wing authoritarianism with a very short authoritarianism scale. *Journal of Social and Political Psychology*, 6(1), 129–150. <https://doi.org/10.5964/JSP.PV6I1.835>
- Boese, V. A. (2019). How (not) to measure democracy. *International Area Studies Review*, 22(2), 95–127. <https://doi.org/10.1177/2233865918815571>
- Bogaards, M. (2009). How to classify hybrid regimes? Defective democracy and electoral authoritarianism. *Democratization*, 16(2), 399–423. <https://doi.org/10.1080/13510340902777800>
- Caro, D. H. y Schulz, W. (2012). Ten Hypotheses about Tolerance toward Minorities among Latin American Adolescents. *Citizenship, Social and Economics Education*, 11(3), 213–234. <https://doi.org/10.2304/csee.2012.11.3.213>
- Carrasco, D., Banerjee, R., Treviño, E. y Villalobos, C. (2020). Civic knowledge and open classroom discussion: explaining tolerance of corruption among 8th-grade students in Latin America. *Educational Psychology*, 40(2), 186–206. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1699907>
- Carrasco, D., López Hornickel, N., Torres Iribarra, P. y Treviño, E. (2019). Not everyone's has the chance: unequal access to open classroom discussion. *INVALSI Data: A Research and Educational Teaching Tool* (Nov. 29th - Dic. 1st).

- Carrasco, D. y Pavón, A. (2021). Tolerance of corruption among students in Latin America. En E. Trevino, E. Claes, K.J. Kennedy y D. Carrasco (Eds.), *Good Citizenship for the Next Generation. A Global Perspective Using IEA ICCS 2016 Data*. Springer International.
- Carrasco, D. y Torres Iribarra, D. (2018). The Role of Classroom Discussion. En A. Sandoval-Hernández, M. M. Isac y D. Miranda (Eds.), *Teaching Tolerance in a Globalized World* (Vol. 4, pp. 87–101). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-78692-6>
- Carrasco, D. y Treviño, E. (2019). Student as raters. A Multilevel partial credit model to compare classrooms. *International Meeting of the Psychometric Society*.
- Carriere, K. R., Hendricks, M. J. y Moghaddam, F. M. (2019). Sophisticated but Scared: The Effects of Political Sophistication, Right-Wing Authoritarianism, and Threat on Civil Liberty Restrictions. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 19(1), 256–281. <https://doi.org/10.1111/asap.12186>
- Castellano, K. E., Rabe-Hesketh, S. y Skrondal, A. (2014). Composition, Context, and Endogeneity in School and Teacher Comparisons. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 39(5), 333–367. <https://doi.org/10.3102/1076998614547576>
- Castillo, J. C., Miranda, D., Bonhomme, M., Cox, C. y Bascopé, M. (2014). Mitigating the political participation gap from the school: the roles of civic knowledge and classroom climate. *Journal of Youth Studies*, July, 1–20. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.933199>
- Claes, E., Maurissen, L. y Havermans, N. (2017). Let's Talk Politics: Which Individual and Classroom Compositional Characteristics Matter in Classroom Discussions? *Young*, 25(4_suppl), 18S–35S. <https://doi.org/10.1177/1103308816673264>
- Collado, D., Lomos, C. y Nicaise, I. (2014). The effects of classroom socioeconomic composition on student's civic knowledge in Chile. *School Effectiveness and School Improvement*, January 2015, 1–26. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.966725>
- Coppedge, M., Álvarez, A. y Maldonado, C. (2008). Two persistent dimensions of democracy: Contestation and inclusiveness. *Journal of Politics*, 70(3), 632–647. <https://doi.org/10.1017/S0022381608080663>

- Cox, C. (2006). Construcción política de las reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 10(1), 5.
- De Boeck, P. y Wilson, M. (2004). *Explanatory Item Response Models*. Springer New York. <https://doi.org/10.1007/978-1-4757-3990-9>
- De keersmaecker, J., Roets, A., Dhont, K., Van Assche, J., Onraet, E. y Van Hiel, A. (2017). Need for Closure and Perceived Threat As Bases of Right-Wing Authoritarianism: A Longitudinal Moderation Approach. *Social Cognition*, 35(4), 433–449.
- Dhont, K., Roets, A. y Van Hiel, A. (2013). The intergenerational transmission of need for closure underlies the transmission of authoritarianism and anti-immigrant prejudice. *Personality and Individual Differences*, 54(6), 779–784. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.12.016>
- Duckitt, J. y Sibley, C. G. (2009). A Dual Process Motivational Model of Ideological Attitudes and System Justification. En J. T. Jost, A. C. Kay y H. Thorisdottir (Eds.), *Social and psychological bases of ideology and system justification* (pp. 292–313). Oxford University Press, USA.
- Dunwoody, P. T. y Funke, F. (2016). The aggression-submission-conventionalism scale: Testing a new three factor measure of authoritarianism. *Journal of Social and Political Psychology*, 4(2), 571–600. <https://doi.org/10.5964/jspp.v4i2.168>
- Ehman, L. H. (1969). An Analysis of the Relationships of Selected Educational Variables with the Political Socialization of High School Students. *American Educational Research Journal*, 6(4), 559–580. <https://doi.org/10.3102/00028312006004559>
- Hahn, C. L. (2011). Issues-Centred Pedagogy and Classroom Climate for Discussion: A View from the United States. En K.J. Kennedy, W.O. Lee, D. Grossman (Eds.), *Citizenship Pedagogies in Asia and the Pacific* (pp. 315–331). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0744-3_15
- Hahn, C. L. y Tocci, C. M. (1990). Classroom Climate and Controversial Issues Discussions: A Five Nation Study. *Theory and Research in Social Education*, 18(4), 344–362. <https://doi.org/10.1080/00933104.1990.10505621>

- Harris, D. (1996). Assessing Discussion of Public Issues: Performance Criteria. En R. Evans y D. W. Saxe (Eds.), *Handbook on teaching social issues* (pp. 289–297). National Council for the Social Studies. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410141.pdf>
- Hess, D. E. y Posselt, J. (2002). How High School Students Experience and Learn from the Discussion of Controversial Public Issues. *Journal of Curriculum and Supervision*, 17(4), 283–314.
- Hoskins, B., Janmaat, J. G. y Melis, G. (2017). Tackling inequalities in political socialisation: A systematic analysis of access to and mitigation effects of learning citizenship at school. *Social Science Research*, 68, 88–101. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.09.001>
- HRW (2019). *Chile: Police Reforms Needed in the Wake of Protests*. Recuperado de: <https://www.hrw.org/node/335971/>
- Isac, M. M., Maslowski, R., Creemers, B. y van der Werf, G. (2014). The contribution of schooling to secondary-school students' citizenship outcomes across countries. *School Effectiveness & School Improvement*, 25(January 2015), 29–63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.751035>
- Jost, J. T. (2006). The end of the end of ideology. *American Psychologist*, 61(7), 651–670. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.7.651>
- 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 and Learning*, 13(1), 7–30. <https://doi.org/10.1386/ctl.13.1.7>
- Lenzi, M., Vieno, A., Sharkey, J., Mayworm, A., Scacchi, L., Pastore, M. y Santinello, M. (2014). How School can Teach Civic Engagement Besides Civic Education: The Role of Democratic School Climate. *American Journal of Community Psychology*, 54(3–4), 251–261. <https://doi.org/10.1007/s10464-014-9669-8>
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. y Kunter, M. (2009). Assessing the impact of learning environments: How to use student ratings of classroom or school characteristics in multilevel modeling. *Contemporary Educational Psychology*, 34(2), 120–131. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.12.001>
- Mardones, R. (2020). The Politics of Citizenship Education in Chile. En A. Peterson, G. Stahl y H. Soong (Eds.), *The Palgrave Handbook of*

- Citizenship and Education* (pp. 343–357). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-319-67828-3_35
- Masters, G. N. (2016). Partial Credit Model. En W. J. van der Linden (Ed.), *Handbook of Item Response Theory*. Volume One. Models (pp. 109–126). CRC Press.
- Maurissen, L., Claes, E. y Barber, C. (2018). Deliberation in citizenship education: how the school context contributes to the development of an open classroom climate. *Social Psychology of Education*, 21(4), 951–972. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9449-7>
- McFarland, S. (2010). Personality and support for universal human rights: a review and test of a structural model. *Journal of Personality*, 78(6), 1735–1763. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00668.x>
- Meeusen, C. y Kristof, D. (2015). Parent–Child Similarity in Common and Specific Components of Prejudice: The Role of Ideological Attitudes and Political Discussion. *European Journal of Personality*, 29(6), 585–598. https://www.degruyter.com/view/IBZ/ID_IBZ2016-197728
- Mennickent, C. (2021). Colegio de Concón apoya a profesora que abordó Caso Catrillanca en clases: niegan “adoctrinamiento”. Biobiochile.cl, 1–5. Recuperado de: <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-de-valparaiso/2021/04/10/colegio-de-concon-apoya-a-profesora-que-abordo-caso-catrillanca-en-clases-niegan-adoctrinamiento.shtml>
- Miklikowska, M. (2012). Psychological underpinnings of democracy: Empathy, authoritarianism, self-esteem, interpersonal trust, normative identity style, and openness to experience as predictors of support for democratic values. *Personality and Individual Differences*, 53(5), 603–608. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.04.032>
- Miranda, D. y Carrasco, D. (2020). ¿Cuánto aportan las escuelas en diversos aspectos de la formación ciudadana?: evidencias desde ICCS. *Midevidencias*, 21, 1–6. Recuperado de: <https://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2020/01/MIDevidencias-N21.pdf>
- Mizala, A. y Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: The stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 132–144. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.09.004>
- Muthén, L. K. y Muthén, B. O. (2017). *Mplus User’s Guide* (8th ed.). Muthén & Muthén.

- Napier, J. L. y Jost, J. T. (2008). The “Antidemocratic Personality” Revisited: A Cross-National Investigation of Working-Class Authoritarianism. *Journal of Social Issues*, 64(3), 595–617. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00579.x>
- Peterson, B. E., Doty, R. M. y Winter, D. G. (1993). Authoritarianism and Attitudes toward Contemporary Social Issues. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19(2), 174–184. <https://doi.org/10.1177/0146167293192006>
- Peterson, B. E., Duncan, L. E. y Pang, J. S. (2002). Authoritarianism and political impoverishment: Deficits in knowledge and civic disinterest. *Political Psychology*, 23(1), 97–112. <https://doi.org/10.1111/0162-895X.00272>
- Quaranta, M. (2019). What makes up democracy? Meanings of democracy and their correlates among adolescents in 38 countries. *Acta Politica*, 55, 515–537. <https://doi.org/10.1057/s41269-019-00129-4>
- Quaynor, L. J. (2012). Citizenship education in Post-conflict contexts: A review of the literature. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(1), 33–57. <https://doi.org/10.1177/1746197911432593>
- Rabe-Hesketh, S. y Skrondal, A. (2012). *Multilevel and Longitudinal Modeling Using Stata, Volumes I and II, Third Edition* (3rd ed.). Stata Press.
- Rights, J. D., Preacher, K. J. y Cole, D. A. (2019). The danger of conflating level-specific effects of control variables when primary interest lies in level-2 effects. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 73, 194–211. <https://doi.org/10.1111/bmsp.12194>
- Said, C. (2021). “Adoctrinamiento” en los colegios: de 50 denuncias recibidas, la mayoría fue descartada y en solo cuatro casos hubo sanción. *La Tercera PM*. Recuperado de: <https://www.latercera.com/la-tercera-pm/noticia/adoctrinamiento-en-los-colegios-de-50-denuncias-recibidas-la-mayoria-fue-descartada-y-en-solo-cuatro-casos-hubo-sancion/1006282/>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. y Friedman, T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>
- Schulz, W., Ainley, J. y Friedman, T. (2011). *Informe Latinoamericano del ICCS 2009*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

- Schulz, W., Carstens, R., Losito, B. y Fraillon, J. (2018). *ICCS 2016 Technical Report*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Smith, D. N. (2019). Authoritarianism Reimagined: The Riddle of Trump's Base. *Sociological Quarterly*, 60(2), 210–223. <https://doi.org/10.1080/00380253.2019.1593061>
- Stapleton, L. M. (2013). Incorporating Sampling Weights into Single- and Multilevel Analyses. En L. Rutkowski, M. von Davier y D. Rutkowski (Eds.), *Handbook of International Large scale Assessment: background, technical issues, and methods of data analysis* (pp. 363–388). Chapman and Hall/CRC.
- Stapleton, L. M., Yang, J. S. y Hancock, G. R. (2016). Construct Meaning in Multilevel Settings. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 41(5), 481–520. <https://doi.org/10.3102/1076998616646200>
- Thompson, D. F. (2008). Deliberative democratic theory and empirical political science. *Annual Review of Political Science*, 11, 497–520. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.11.081306.070555>
- Torney-Purta, J. (2004). An overview of secondary analysis of the IEA Civic Education Study, its impact and directions for the future. *First IEA International Research Conference*, Nikosia, Cyprus.
- Torres-Irribarra, D., Diakow, R., Freund, R. y Wilson, M. (2015). Modeling for Directly Setting Theory- Based Performance Levels. *Psychological Test and Assessment Modelling*, 57(3), 396–422. Recuperado de: http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/ptam/3-2015_20150925/06_Torres.pdf
- Van Hiel, A., Pandelaere, M. y Duriez, B. (2004). The Impact of Need for Closure on Conservative Beliefs and Racism: Differential Mediation by Authoritarian Submission and Authoritarian Dominance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(7), 824–837. <https://doi.org/10.1177/0146167204264333>
- Willms, J. D. (2010). School Composition and Contextual Effects on Student Outcomes. *Teachers College Record*, 112(4), 1008–1037. <https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=15658>
- Wilson, M. (2005). Construct Maps. En *Constructing Measures: An Item Response Modeling Approach* (pp. 25–40). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.