



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**LA CULTURA PARA LA MEJORA; ESTUDIO EN CENTROS
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN CHILE**

**CULTURE FOR IMPROVEMENT; STUDY AMONG SECONDARY
SCHOOLS IN CHILE**

**A CULTURA PARA A MELHORIA: ESTUDO EM CENTROS DE EDUCAÇÃO
MÉDIA NO CHILE**

Carmen Sepúlveda

Fecha de Recepción: 3 de Noviembre 2011
Fecha de Dictaminación: 5 de Diciembre de 2011
Fecha de Segunda Dictaminación: 27 de Diciembre de 2011
Fecha de Aceptación: 29 de Diciembre de 2011



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 1, NÚMERO 1**

Resumen

El propósito de este estudio fue comprender la concepción de integrantes de la comunidad escolar sobre sus proyectos de mejora y los modos habituales de llevarlos a cabo, para develar la cultura y el modo en que esta favorece o dificulta los procesos asociados a la mejora de la eficacia escolar. Este estudio cualitativo se realizó en cinco centros de secundaria, de estratos sociales bajo y medio bajo en Santiago de Chile y diferenciados por sus resultados; mejorados y estancados. Se entrevistó a profesores, estudiantes y padres. Los resultados proveen en una visión panorámica de cultura escolar para la mejora. En los centros que mejoran los proyectos son asumidos por los miembros como propios, poseen altas expectativas del proyecto educativo, del profesorado y de sus estudiantes. Allí hay historias de logros y metas compartidas por los miembros de la comunidad escolar, también normas claras de convivencia claras y relaciones de colaboración entre los integrantes. Además un ambiente calmado y la formación valórica esta integrada simultáneamente con la académica. Los resultados muestran que la cultura de la escuela marca la diferencia en la posibilidad de mejora de la eficacia del centro. Este es un tema convergente con el estudio y demanda concreta de justicia social en educación. Los educadores e investigadores necesitan avanzar en el estudio del sentido y búsqueda de una sociedad justa, el desarrollo de la sociedad civil y la ciudadanía; reconociendo derechos y deberes para llevar a cabo una acción democrática consecuente, en la escuela y en la sociedad.

Palabras clave: Educación, cultura escolar, cultura para la mejora, mejora de la eficacia escolar.

Abstract

The purpose of this research study was to examine the meaning held by school members regarding their projects of improvement and the ways to develop them; in order to describe the school's culture and the way it may help or constrain the process related to the effectiveness of school improvement. The qualitative study as conducted among five secondary schools from low and middle low social backgrounds in Santiago of Chile were studied. These were also distinguished according to their previous achievement results; either having improved or lowered achievements. In addition, interviews were carried out to parents, teachers and students. Results provide a wide view about school culture and its implication for improvement. Schools that improve were those whose members (teachers, parents and students) felt a personal commitment and had high expectations to the school's project performance. Among those schools, a series of achievements throughout time and shared aims by the community members was observed; even more, clear ground rules and collaborative actions among members was present; and those schools were calm and value formation were incorporated simultaneously with the academic subjects. In all, school culture does make the difference between high and low achievements. The study described that the success of school improvements is related to the study and demand for social justice in education. Educators and researchers need to move forward looking for the meaning of a just society, supporting the civil society and the development of citizenship; and must be aware and promote rights and duties in order to conduct a consequent democratic action, both in schools and society.

Keywords: Education, school culture, culture for improvement, school effectiveness and improvement.

Resumo

O objetivo deste estudo foi compreender a concepção de integrantes da comunidade escolar sobre seus projetos de melhoria e as maneiras habituais de desenvolvê-los, para revelar a cultura e o modo em que esta favorece ou dificulta os processos associados à melhoria da eficácia escolar. Este estudo qualitativo se realizou em cinco centros de ensino fundamental, de extratos sociais baixos e médio baixo em Santiago do Chile e diferenciados pelos seus resultados, aprimorados e estagnados. Foram realizadas entrevistas a professores, estudantes e pais. Os resultados fornecem uma visão panorâmica da cultura escolar para a melhoria. Os centros que melhoram os projetos são assumidos pelos membros como próprios, possuem altas expectativas do projeto educativo, dos professores e de seus estudantes. Há histórias de conquistas e metas compartilhadas pelos membros da comunidade escolar, também normas claras de convivência e relações de colaboração entre os integrantes. Além disso, um ambiente calmo e uma formação de valores estão integrados simultaneamente com a academia. Os resultados mostram que a cultura da escola marca a diferença na possibilidade de melhoria da eficácia do centro. Este é um tema convergente com o estudo e demanda concreta de justiça social na educação. Os educadores e investigadores necessitam avançar no estudo do sentido e busca de uma sociedade justa, o desenvolver da sociedade civil e a cidadania; reconhecendo direitos e deveres para desenvolver uma ação democrática consequente, na escola e na sociedade.

Palavras-chave: Educação, cultura escolar, cultura para a melhoria, melhoria da eficácia escolar.

1. INTRODUCCIÓN

Numerosos son los proyectos destinados a mejorar la calidad de la educación que no logran su cometido; la experiencia ha mostrado que no solo se requiere del proyecto, sino de condiciones de posibilidad y de una cultura de la mejora que favorezca alcanzar las metas propuestas mediante los medios establecidos para lograrlas. La cultura está presente en los sentidos y comportamientos de los actores y también en la estructuración de las estructuras (Giddens, 2005). El estudio de la cultura de la mejora resulta ser un foco de indagación clave para comprender por qué en igualdad de condiciones hay centros escolares cuyos resultados académicos mejoran, mientras los otros se mantienen en su situación de deterioro.

Los aprendizajes mayoritarios de los alumnos, reflejados en los puntajes de las pruebas del sistema de medición de la calidad la educación -SIMCE- se mantienen bajos y sólo con leves incrementos. Las intervenciones del Estado vía proyectos específicos, derivados de la aplicación de la Reforma Educacional en la Enseñanza Secundaria, no han logrado los resultados esperados. Más aún, la presencia de recursos económicos en el sistema educativo, el nivel socioeconómico del establecimiento y las familias de origen de los estudiantes que atrae, la forma de organización del centro, así como las expectativas de los profesores sobre sus alumnos son variables intervinientes pero no determinantes en la mejora de la calidad de la educación.

La historia reciente sobre reformas, mejoras e innovaciones en la educación deja aprendizajes; el primero de ellos, que los cambios deseados y duraderos se obtienen con una comunidad escolar involucrada, que comparte el sentido y la dirección del cambio. Así lo confirman los estudios comparados de escuelas en ocho países europeos: Países Bajos, Bélgica, Finlandia, Reino Unido, España, Portugal, Italia y Grecia (Murillo, 2004; Wikeley, Stoll, Murillo y De Jong, 2005) En dicho estudio se encuentra un conjunto de factores que sumados dan cuenta de la mejora y que Murillo (2004) articula en el marco comprensivo de la mejora de la eficacia escolar; entre ellos se ubican elementos del contexto como son la presión por mejorar, las metas y los recursos para la mejora. A nivel de escuela se identifican tres procesos todos ellos interrelacionados y claves, que son la cultura para la mejora, los procesos y los resultados.

La cultura de la mejora es uno de los factores asociados que reiteradamente está presente en la literatura especializada que favorece o dificulta los procesos de cambio vinculados con la mejora de la eficacia escolar. (Murillo y Altopiedi, 2006; Sun, Creemers y Jong, 2007). Similares evidencias se desprenden de las investigaciones sobre eficacia escolar en Iberoamérica, (Murillo, 2007; Murillo et al., 2007) la cultura tanto a nivel de escuela como el clima de aula son variables relevantes para dar cuenta de los resultados alcanzados.

El estudio de la cultura escolar es una tarea compleja y habitualmente es estudiada como variable independiente asociada a los descriptores demográficos de los informantes. Su estudio generalmente se asocia con largos trabajos etnográficos destinados a identificar las creencias, valores y formas habituales de abordar la vida cotidiana en los espacios estudiados, a pesar de existir diversos enfoques cualitativos para estudiarla. (Reynoso, 1988). Independiente de la concepción y forma de estudiar la cultura escolar, se reconoce que está

presente en todo el proceso educativo y en la organización escolar (Bolívar, 2001, 2008; Leithwood y Jantzi, 1998; Murillo et al., 2007) y por tanto es necesario develarla para comprender la forma en que interviene en las condiciones de posibilidad para el cambio que se generan en los establecimientos. La cultura escolar es un factor asociado que puede facilitar o entorpecer los procesos de mejora. La cultura de la mejora hace referencia a la cultura escolar o del centro y se entiende como el conjunto de supuestos, creencias y valores que predominan en una organización y que operan en ella ya sea de forma inconsciente o semi-consciente en sus miembros.

En este estudio se muestra una forma de acceder a la cultura de la escuela, mediante la interpretación densa (Geertz, 2000) del contenido de los relatos de los actores sobre las formas habituales, pautas culturales, creencias, expectativas y percepciones sobre algún proyecto destinado a la mejora de la eficacia escolar. Dicho de otro modo, se indaga la concepción que tienen los actores –profesores, estudiantes y padres– acerca de la génesis e implementación de algún proyecto de mejora así como la visión que poseen sobre la organización de la escuela permite recabar evidencias narrativas para develar la cultura de la escuela y el modo en que esta favorece o dificulta los procesos asociados a la mejora de la eficacia escolar.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Hablar de cultura de la mejora, desde las evidencias empíricas que la fundan, es hacer referencias a la cultura de la escuela, al clima del aula y a los comportamientos derivados de las representaciones sociales que intervienen en la vida cotidiana y que además inciden en la forma en que las personas se relaciona entre sí y con los artefactos culturales existentes y que crean.

La cultura es un factor clave para comprender el curso que adoptan los procesos de mejora de la eficacia escolar y sus resultados. (Bolívar, 2001, 2008; Murillo, 2007) En algunos estudios el concepto de cultura y clima se emplean indistintamente, a pesar que hacen referencia a espacios y ámbitos distintos. La cultura escolar hace referencia a las formas habituales y cotidianas de abordar la vida en el establecimiento mientras que el clima a la manifestación de la cultura a nivel de aula. Esta distinción entre cultura escolar y clima de aula es útil y se emplea para destacar que la cultura es relativamente más resistente al cambio al estar anclada en tradiciones, creencias, formas habituales y no cuestionadas de hacer las cosas que se muestran en las pautas de comportamiento; el estudio de dichas formas habituales de hacer las cosas, ancladas en el sentido común se estudian usando la metodología cualitativa. El clima de aula estudia valores y creencias empleando preferentemente la metodología cuantitativa, este además es cambiante, por tanto susceptible de ser modificado mediante acciones que alteran el contexto en este espacio temporal. Cultura y clima son distintos niveles en el estudio del mismo constructo, la cultura.

La cultura de la mejora es un concepto acuñado en el estudio comparado de proyectos de mejora considerados realizado en ocho países europeos para dar cuenta de aquellas dimensiones subjetivas presentes en cada uno de los centros. (Murillo, 2004; Reezigt y Creemers, 2005; Wikeley, et al. 2005) En el marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar la cultura de la mejora hace referencia a un conjunto de componentes que se enumeran a

continuación: a) La presión interna para mejorar. b) Autonomía utilizada por la escuela. c) Valores compartidos. d) Deseos de ser una organización que aprende de la práctica reflexiva. e) Formación continua y colaboración colegiada del profesorado. f) Historia de mejora. g) Propiedad, compromiso y motivación para mejorar. h) Liderazgo. i) Estabilidad del profesorado. j) Tiempo para la mejora. (Murillo, 2004:319-359).

En este estudio la cultura de la mejora es concebida como una forma de expresar o representar las formas habituales, aceptadas y aceptables para los integrantes de la comunidad escolar, de valores y metas culturales conducentes a la innovación o la mejora de las prácticas en el centro; derivado de estas narraciones se desprende la ubicación del hablante y su percepción de la innovación o proyecto de mejora en el Centro.

La cultura de la mejora se muestra en el conjunto de prácticas, creencias y condiciones consideradas habituales por los actores en el día a día del centro, también se refleja en el modo de asumir ciertas tareas habituales y en las presunciones sobre la educación y la escuela que poseen los sujetos en la práctica diaria. Los actores en este espacio, el centro son considerados nativos, es decir sujetos conocedores de la cultura escolar ya sea porque la crean o porque han tenido que aprender los códigos que permiten la comunicación formal e informal entre sus integrantes.

El estudio de la cultura, implica conocer, dar cuenta y darse cuenta o comprender el conjunto de comportamientos, creencias, actitudes, valores e ideales aprendidos y que son característicos de cada comunidad escolar.

La cultura en la escuela y de la escuela ha sido estudiada de diversas maneras; algunos optan por conocer el comportamiento en la organización, los otros se interesan en estudiar las diferencias culturales de subgrupos. Producto de alguno de estos estudios se han propuesto ciertos modelos o tipologías de escuelas construidas a partir de las prácticas culturales predominantes (Hargreaves, 1995) sin que con ello se agote la búsqueda por el modo más pertinente para el estudio de la cultura escolar.

Como no es de sorprender, no hay definiciones consensuadas sobre la cultura de la escuela, a continuación se presenta un conjunto de ellas elaboradas a partir de una profusa revisión bibliográfica efectuada por Schoen y Teddlie (2008:140):

- La Cultura (escolar) consiste en creencias compartidas y valores que están estrechamente relacionados.
- La cultura escolar es la lente a través de la cual los participantes se ven a sí mismos y al mundo.
- La cultura escolar consiste en las reglas consuetudinarias y tradiciones, normas y expectativas que impregnan todo: la forma en que la gente actúa, como se visten, de que conversan, si buscan o no ayuda de sus colegas y como los profesores sienten sobre su trabajo y sus estudiantes.

Niveles de la cultura: La cultura posee tres niveles desde lo externo y manifiesto hasta la dimensión oculta. El aspecto manifiesto es observable directamente y está compuesto por los comportamientos de las personas relacionados con la manipulación, uso y creación de

artefactos culturales, como son el uso y decoración del espacio físico y las acciones para desempeñarse en el Centro. El aspecto semioculto se deriva de las creencias y valores, los que se revelan en el discurso de las personas y el aspecto oculto, a veces inconsciente que también contiene valores creencias y el conocimiento implícito, aprendido de igual forma y más resistente al cambio. La cultura de la mejora, es la cultura de la escuela entendida en sus tres dimensiones, como cultura del centro, el clima derivado de ella, así como las representaciones simbólicas y sociales que orientan la relación de las personas con los artefactos culturales creados.

Componentes de la Cultura: Aquí se ubican los valores, creencias, símbolos y signos, el lenguaje, pautas culturales y aquel conocimiento del sentido común que se emplea sin cuestionamiento. Son estos componentes los que asociados a la historia de los centros nutren las pautas y rutas colectivas, hitos, recuerdos, historias, algunas heroicas, en la memoria colectiva. Estos componentes de la cultura son sistemas vitales que se interrelacionan **–presunciones, valores y comportamientos– y permiten acomodar las tensiones o contradicciones** derivadas de las relaciones sociales, dinámicas y cambiantes en la escuela, en relatos que facilitan comprender el accionar colectivo frente al proyecto de mejora.

El disponer de información acerca de los factores que intervienen en la mejora de la eficacia escolar es un insumo valioso, sin embargo, por si mismo no es ni se espera que sea la panacea para la mejora de la escuela, tampoco de la educación. Lo que es destacable es que el factor cultural tal como es reseñado en los estudios de eficacia escolar (Cremmers, et al., 1998; Mortimore, 1991; Murillo y Román, 2008) la cultura de la mejora (Muñoz-Repiso, et al. 2002; Murillo, 2004), el impacto o condiciones que genera la cultura escolar, impulsa a buscar formas estudiarla para identificarla y comprenderla como parte de un proceso.

La cultura de la escuela es entonces un factor condicionante de procesos y resultados; aquellos componentes de la cultura como las creencias, valores, pautas habituales de hacer las cosas de los actores del proceso educativo condicionan las relaciones sociales las que se pueden agrupar en los cuatro campos señalados por Schoen y Teddlie (2008).

1. La orientación profesional da cuenta de las actividades que dan cuenta del grado de profesionalismo en el Centro.
2. La estructura organizacional permite identificar los estilos de liderazgo, comunicación y procesos que caracterizan la forma en que la escuela lleva a cabo sus actividades habituales.
3. La calidad del medioambiente para los aprendizajes, aquí se ubican los méritos intelectuales de las actividades en las cuales los estudiantes están habitualmente ocupados
4. Consideraciones por los actores da cuenta de los aspectos más visibles como son los esfuerzos colectivos y programas ofrecidos para apoyar los logros de los estudiantes para los estudiantes y los padres.

3. MÉTODOS

Los objetivos específicos fueron: 1. Identificar el origen atribuido por los actores al proyecto de mejora. 2. Describir la implementación del proyecto de mejora, así como las fortalezas y debilidades en la implementación. 3. Describir la visión de la organización que emerge al dar cuenta del estado o forma de implementar un proyecto de mejora.

En este estudio se adhiere al paradigma interpretativo ya que permite comprender y develar los esquemas interpretativos en la concepción que los actores –profesorado, estudiantes y padres– sobre el proyecto de mejora implementado en el centro, así como sus fortalezas y debilidades.

Los establecimientos fueron seleccionados de acuerdo a los siguientes criterios 1) Centros de educación pública, ubicados en el sector urbano de la región metropolitana que atienden familias procedentes de los sectores socio económico bajo y medio bajo. 2) Centros de tamaño medio, que atiendan a una población estudiantil entre sobre 300 y menos de 1000 estudiantes. 3) Variación en puntos alcanzados por los estudiantes de segundo de secundaria en las mediciones del sistema de medición de la calidad de la educación –SIMCE– de los años 2003-2006 en lenguaje y matemáticas. 4) Variación de los resultados del establecimiento en comparación con los rendimientos alcanzados por establecimientos de características y condiciones similares. 5) Establecimientos que ofrecen educación científico humanista y técnico profesional y cuyas evaluaciones de rendimiento en el SIMCE muestran puntajes con tendencias opuestas; unos sistemáticamente en aumento y otros estancados y/o a la baja. Además los respectivos equipos directivos facilitaron el acceso y la realización del estudio en los Centros.

En este estudio se emplean dos técnicas, las entrevista individual con preguntas abiertas, destinada identificar la representación que tienen los distintos actores de la comunidad escolar sobre sus respectivos proyectos de mejora y el análisis de documentos oficiales de los establecimientos para comprender los diagnósticos, procesos históricos y propuestas de mejora en ejecución.

Se realizaron 60 entrevistas a estudiantes, profesores y padres. En total 12 informantes por centro los que se componen de la siguiente manera: 3 directivos, 2 profesores, 5 estudiantes y 2 padres por centro.

Los temas de la entrevista se desprenden de los objetivos de éste estudio, es decir la representación que poseen los informantes sobre el origen del proyecto, la forma de implementación las fortalezas y debilidades y atributos de la organización que según los informantes permite llevar a cabo dicho proyecto.

La pauta de preguntas (tabla 1) posee similar contenido y la formulación se adecuó dependiendo del tipo de informantes. Se partió solicitando al informante que recuerde algún proyecto, propuesta o iniciativa para mejorar la educación en el establecimiento.

Acceder a comprender la cultura de la mejora significa interpretar y comprender el contenido de las narraciones de los actores, de sus recursos interpretativos empleados para dar cuenta de cómo se vive el proceso educativo y el proyecto destinado a mejorar la calidad de

la educación del centro. El análisis de los datos cualitativos se realizó empleando el método comparativo constante, que consiste en levantar categorías conceptuales a partir de la identificación y clasificación de los significados presentes en cada una de las respuestas. (Valles, 2000, 2005). El procesamiento de los datos fue asistido por el programa computacional Nvivo 7.

TABLA 1
PAUTA DE PREGUNTAS

<p>1. ¿Qué se ha hecho para mejorar la educación en el colegio? (Pregunta alternativa) ¿Cuál fue ese proyecto? ¿Cuénteme cómo se inició?</p> <p>Si reconoce acciones para mejorar se continua con la pregunta 2, de lo contrario se pasa a la pregunta 3.</p> <p>2. En su experiencia ¿Cómo supo de ese proyecto? (Pregunta alternativa) ¿Qué participación tuvo/tiene usted en ese proyecto? Si la tuvo, cuénteme en que consistió</p> <p>3. ¿Qué se hacia/hace en el colegio para mejorar la calidad de la educación? (Pregunta alternativa) ¿De dónde surge/surgió la idea para mejorar la educación en el colegio?</p> <p>4. ¿Qué fortalezas tiene la educación en este colegio?</p> <p>5. ¿Qué debilidades tiene la educación en este colegio?</p> <p>6. Cuando hay dificultades/problemas en el colegio ¿A quién puede recurrir para tener ayuda?</p> <p>7. ¿De qué depende que se mejore la educación aquí en el colegio? Señale una medida o alternativa para mejorar la educación en su centro.</p>
--

Nota. Creación Personal.

4. RESULTADOS

En términos generales la información empírica sobre la génesis del proyecto proporcionó evidencias sobre el origen, sentido de propiedad del proyecto y expectativas de mejora de los informantes. La implementación del proyecto arrojó pistas sobre la forma en que un proyecto de mejora es puesto en marcha, además de fortalezas y debilidades percibidas por los actores respecto de las posibilidades de mejorar la calidad de la educación. Por último, la visión de la organización devela percepciones sobre el estado del proyecto, la identificación de fuentes de apoyo material y simbólico que en opinión de los informantes son claves para que la escuela mejore.

4.1. Génesis del proyecto¹

4.1.1. El origen del proyecto

El sentido de propiedad así como la necesidad de implementar cambios en la escuela hace la diferencia en los relatos procedente de informantes de centros mejorados y estancados. En los primeros el profesorado asume el proyecto como propio, existe un compromiso con su génesis y desarrollo así como con los logros y la manera de afrontar las dificultades que se presentan en su implementación. En los centros estancados el proyecto, o los sucesivos proyectos en una historia de fracasos, son vistos como una imposición ya sea externa al centro o como una demanda de la Dirección. La forma de adhesión a la implementación de cambios se puede expresar de tres maneras: de aceptación y colaboración, de aparente aceptación y escasa colaboración y de rechazo declarado y auto exclusión. En las dos últimas formas de respuesta, el profesorado posee escaso compromiso con el cambio y espera de los directivos y asesores externos recetas o soluciones listas para ser aplicadas. Una forma de lograr la adhesión al proyecto de mejora se encontró asociada al cambio del equipo directivo, este diseñó una estrategia para abordar el rechazo a las innovaciones y al proyecto consistente en persuasión, debate y recordar la obligación, como por ejemplo puntualidad.

En los centros mejorados, la idea de superación y ser los mejores se encuentra en la historia del establecimiento, exigencia que es asumida como propia y aplicable al quehacer de estudiantes y profesores. Los actores se sienten comprometidos con cumplir la promesa de excelencia con los estudiantes. En estos centros se emplean los resultados de diversas investigaciones nacionales para fijar las prioridades y la mejora constante es un slogan y meta compartida por profesores, padres y estudiantes.

4.1.2. Expectativas de los actores

Los actores de centros mejorados esperan que la educación en general y la del centro en particular sea fuente de movilidad social, también poseen altas expectativas sobre las capacidades y posibilidades de los estudiantes que atienden, ya sea para que continúen estudios superiores o se integren al mundo del trabajo. La colaboración mutua es una pauta de comportamiento habitual en estos centros y se sustenta en las metas y expectativas compartidas.

Para los estudiantes la meta se traduce en tener altas calificaciones ya que estas aumentan la posibilidad de continuar con la educación superior y principalmente el acceso a becas que compensan en parte las limitaciones económicas de las familias.

Los actores en los centros estancados no perciben que la educación contribuya con la movilidad social y las expectativas son que el centro aporte al cuidado y la mantención de los jóvenes en un espacio protegido. Las expectativas de los actores son bajas respecto de las capacidades de los estudiantes y a veces de su propia actuación. Aquí se percibe la desesperanza aprendida y al mismo tiempo malestar por la desigualdad percibida entre los distintos estratos sociales. Los actores de estos centros esperan que la educación ayude a los estudiantes a *ser alguien en la vida*. Sin embargo esta expectativa posee diversos significados: la retención (mantenerlos en el centro) para el profesorado es parte de una labor de contención y de enseñanza de destrezas sociales básicas mientras que para los estudiantes y padres el permanecer en el colegio está asociado con el anhelo de integración social.

¹ Se incluye la representación gráfica de los hallazgos en la figura 1.

Las altas expectativas de los profesores sobre sus estudiantes son importantes ya que algunos aspiran cumplirlas; las bajas expectativas repercuten también en los estudiantes. Las historias de éxitos refuerzan las expectativas de logros y el optimismo, mientras que los fracasos las bajas expectativas y el pesimismo aparecen retroalimentándose. A modo de ejemplo, las altas expectativas de la labor docente entre el profesorado se concibe como *el compromiso por hacer bien la tarea*, mientras que el profesorado con bajas expectativas sobre su capacidad de intervención conceptualiza la labor docente como *dar la pelea*, ilustrado de este modo la dificultad que rodea su acción.

El profesorado de ambos tipos de centros reconoce que están demandados por los desafíos, problemáticas sociales y necesidades de la sociedad de la informática en el mundo globalizado. A pesar que todos los centros atienden a estudiantes procedentes de familias con algún tipo de problemática social, esta constatación no afecta las expectativas y la presión por superarse presente en cuyos centros con rendimientos en proceso de superación. Ante similares problemas, los centros estancados no han logrado crear una cultura escolar que establezca compromisos de trabajo y un ambiente que permita la labor académica.

El profesorado de ambos tipos de centros espera colaboración de los padres y de directivos en general; que no exista descalificación de la labor del profesorado y coherencia entre lo que se dice y hace. Los padres esperan que sus representantes resuelvan por sí solos los problemas y la participación de la mayoría es de observadores pasivos y críticos. Todos los actores esperan ser agentes de cambio aunque con distintos significados acerca de qué y cómo lograrlo. Algunos profesores señalan que la sociedad tiene expectativas de la labor docente, que superan las posibilidades y capacidades requeridas para alcanzarlas, considerando las dificultades que sustentan los estudiantes que atienden. Los estudiantes del Centro de Alumnos esperan tener educación de calidad, y para lograrla valoran la movilización social, lo que se ha visto reflejado en la movilización estudiantil sostenida por más de 6 meses en el año 2011.

FIGURA 1. GÉNESIS DEL PROYECTO

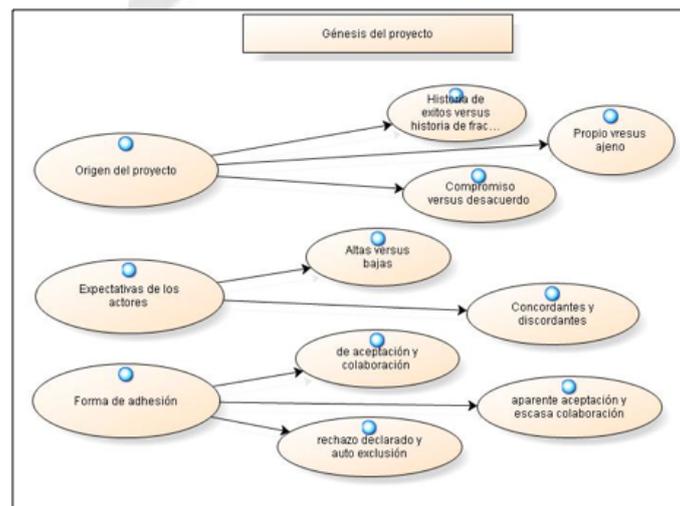


Figura 1. Creación Personal.

4.2. La implementación del proyecto de mejora²

4.2.1. Puesta en marcha del Proyecto

La percepción de cómo se lleva a cabo o ejecuta el proyecto así como la forma o mecanismo, que reconoce el informante, para enterarse del proyecto educativo da pistas para comprender las particularidades de cada centro y se constituye en una primera aproximación a la cultura o la forma habitual de hacer las cosas y vivir la vida en el Centro.

En los centros estancados la puesta en marcha se muestra a través de actividades de perfeccionamiento del profesorado y mediante hechos externos como es la nueva infraestructura, arengas para mejorar la disciplina y otras destinadas a compensar la problemática social de los estudiantes. El cambio de dirección es una oportunidad para formar o transformar el equipo directivo y la puesta en marcha se inicia con la difusión del proyecto previo diagnóstico e intento de acordar una ruta de trabajo, reuniones y jornadas destinadas a fortalecer la organización. Los actores distintos del nuevo equipo perciben un aumento de exigencias, en términos de cumplimiento de normas básicas, hecho valorado por los apoderados.

En los centros mejorados no se visualiza el inicio del un proyecto de mejora sino que está presente la idea de entregar una educación de calidad de manera habitual. Esta concepción va acompañada de medidas organizativas que se sustentan en la colaboración, es decir el profesorado participa en el diseño e implementación de las medidas adoptadas y hay presencia de equipos de trabajo que se expresa en alianzas entre profesores; por ejemplo entre profesores antiguos y recién incorporados con la finalidad de traspasar lo distintivo del centros y compartir habilidades didácticas. Entre los actores hay proximidad y acogida, también normas clara y disciplina. El profesorado cree en la capacidad de superación: *no hay niño pobrecito*. En estos centros sí existe exclusión –traslado a otros centros municipalizados– de estudiantes que no acatan normas o tienen bajo rendimiento.

4.2.2. Fortalezas del proyecto

Las fortalezas o alcances del proyecto educativo percibidas y declaradas por los informantes permiten identificar los repertorios interpretativos que dan cuenta de los aspectos valorados positivamente por los actores, acerca de las formas habituales de conducir la vida cotidiana en el centro y aportan luces para comprender la cultura escolar. A continuación se presentan los repertorios interpretativos de estudiantes, padres y profesores por tipos de centros.

En los centros estancados se habla del colegio en tercera persona, lo que significa que los sujetos no se sienten involucrados o pertenecientes a él; se habla de “ellos”, los profesores o los alumnos del colegio. En este tipo de centros está ausente el “nosotros”, pronombre comúnmente empleado en los relatos de informantes de centros mejorados.

² Se incluye la representación gráfica de los hallazgos en la figura 2.

En los centros estancados se valora el compromiso de algunos profesores y la disposición de algunos estudiantes. Para los estudiantes es una fortaleza las relaciones sociales que se establecen, la cercanía con los profesores y el apoyo social por ejemplo en alimentación. Los estudiantes ven como fortaleza la presencia de normas de comportamiento, las que a pesar de ser empleadas erráticamente, desde el parámetro de los padres *las cosas podrían ser peor*.

En los centros mejorados se encuentran el conocimiento y adhesión explícita al Proyecto Educativo el compromiso con los logros académicos por parte de todos los actores. Otra fortaleza es la aceptación de las normas de convivencia que incluyen el manejo y respeto por la diferencia.

4.2.3. Debilidades del proyecto

Las debilidades apuntan a identificar aspectos en la vida cotidiana del centro, que en la opinión de los actores, contribuye a que las iniciativas destinadas a la mejora arrojen resultados magros o no deseados.

La alta vulnerabilidad social de los estudiantes y sus familias se señala como debilidad por los profesores de los centros estancados; se suma la alta rotación de profesores, dificultades para completar la planta docente y algunos mencionan la falta de liderazgo pedagógico. Estudiantes y padres señalan como debilidad la falta de aplicación de normas de convivencia y mucha flexibilidad. Los actores comparten que la falta de cumplimiento de las normas de convivencia genera espacios poco propicios, con alboroto constante, que lleva a reducir la cantidad de materias abordadas. En este contexto se agudizan los problemas interrelacionados de falta de comprensión y realización de actividades paralelas, no complementarias con las materias en el espacio de aula.

Una debilidad reconocida en ambos centros y por todos los actores es la ausencia de los padres. No deja de llamar la atención que en ambos tipos de centros los estudiantes y padres señalan que la fuente de los problemas, independiente de su magnitud, radica en la falta de selección de los centros y es ampliamente aceptable que la vía de mejora es mediante la exclusión, concepción culturalmente aceptable que es opuesta a aquella de la eficacia, de la mejora y de la mejora de la eficacia escolar, donde se promueve el progreso de todos y cada uno de los estudiantes.

En los centros mejorados las debilidades son reportadas luego de un esfuerzo por identificarlas; la primera respuesta es que no las hay; luego de reflexionar el profesorado señala como debilidad el poco apoyo y las escasas expectativas sobre sus hijos por parte de algunos padres; también señalan el stress de los estudiantes frente al alto nivel de exigencia del centro y a veces a las exigencias de los padres porque los alumnos tengan altas calificaciones. El profesorado señala la falta de tiempo para programar e innovar y ciertas debilidades en la comunicación que repercuten en el clima laboral y las relaciones personales. Para los padres, las debilidades son externas al centro y están relacionadas con las condiciones de vida y riesgos asociados en la comunidad. Los estudiantes señalan debilidades derivadas de la laxa aplicación de las normas de convivencia, lo que genera distractores y estudiantes que no se comprometen con las tareas escolares. Otros estudiantes señalan como debilidad el alto nivel de exigencia a la que se ven sometidos.

Los directivos de los centros mejorados incluyen dos debilidades adicionales; la primera es falta de autonomía del centro de la administración local, la segunda es el mejoramiento en el nivel socioeconómico de los estudiantes que atrae el centro. Esta última responde a una característica de la educación chilena que es altamente segmentada por estrato social. La educación pública en estos centros fue concebida por los directivos y profesores como una forma de contribuir a la justicia social entre estas familias de escasos recursos; en la actualidad, en la medida que los centros de educación pública mejoran sus resultados, atraen a familias de sectores sociales con algo más de recursos económicos, que regresan desde la educación particular subvencionada a la pública.

FIGURA 2. IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTO

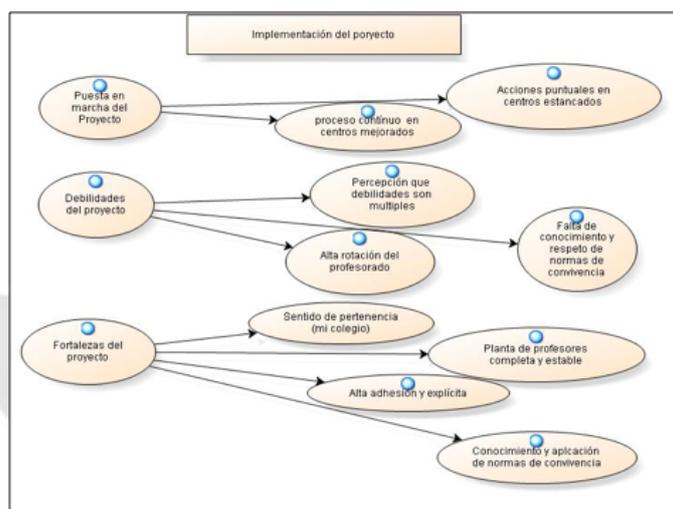


Figura 2. Creación Personal.

4.3. Visión de la organización³

4.3.1. Limitantes para la mejora

La condición compartida por los informantes para mejorar la educación, independientemente del tipo de centro es el compromiso de los actores. La diferencia entre centros estancados y mejorados radica en el cumplimiento de las normas de convivencia. En todos los centros existe este tipo de problemas, sin embargo, en los mejorados dichos problemas no impiden el desarrollo de las actividades académicas.

³ Se incluye la representación gráfica de los hallazgos en la figura 3.

4.3.2. *Identificación de fuentes de apoyo*

Enfrentar alguna situación conflictiva en el centro, ya sea frente a los apoderados, situaciones de aula o frente a los pares demanda saber e identificar las formas, mecanismos, recursos habituales y personas claves; es decir conocer las normas sociales y culturales del centro.

El conocimiento de la estructura organizacional, la jerarquía y los flujos de información así como los medios de comunicación al interior de toda organización son relevantes ya que generan condiciones para las relaciones interpersonales y para el cumplimiento de las metas de la organización. La claridad, funcionamiento, aceptación o rechazo así como la forma que adopta la búsqueda de ayuda frente a dificultades pedagógicas, administrativas o relacionales da cuenta de la cultura en la organización escolar.

En los centros estancados los informantes muestran desconocimiento, ausencia o falta de uso de los conductos regulares. Las búsquedas de formas individuales para afrontar problemas, ya sean académicos o relacionales, generan respuestas innovadoras que no trascienden del espacio de aula de un determinado profesor.

La mayor diferencia entre los centros estancados y los mejorados radica en que en los últimos existen claridad y conocimiento de cómo obtener ayuda para resolver problemas diarios ya sea de índole administrativa o pedagógica. Los canales y fuentes de información están instituidos y radican en el equipo de gestión quienes además están a cargo de apoyar en la resolución de los distintos problemas que puedan emerger.

4.3.3. *Elementos de importancia para que el centro mejore*

Mejorar la calidad de la educación en el país, y en particular en el centro donde se ubican los entrevistados, pasa por una concepción y localización del problema que a veces no es explícita.

Ambos tipos de centros señalan la necesidad de contar con recursos que permitan la revaloración de la profesión docente, el apoyo a su labor, remuneraciones adecuadas y perfeccionamiento que incluya asesoría en el aula. En uno de los centros estancados los apoderados entrevistados señalan la necesidad de aumentar los beneficios sociales que distribuye el colegio.

Las medidas que involucran un cambio en el sistema educativo y que dependen del contexto social están presentes en ambos tipos de centros. Todos los actores reconocen el efecto del modelo social en la homogeneidad y segregación socio espacial y en la concentración de riqueza y pobreza en el sistema educativo. La diferencia entre los centros radica en que los estudiantes de aquellos estancados descalifican y rechazan todo lo que se asemeje a autoridad, mientras que en los centros mejorados se señala la necesidad de transparencia y vigilancia respecto del uso de recursos.

En ambos tipos de centros los padres señalan la necesidad de más disciplina y como se señalara de criterios de selección y exclusión de estudiantes del centro. En los centros mejorados se encuentra la necesidad de cumplir con el proyecto educativo del centro y con autonomía en el manejo de recursos materiales y humanos. En los centros estancados los padres demandan que los profesores sean capaces de imponer disciplina; asistencia, calificaciones y reprobaciones reales.

Entre el profesorado hay una diferencia radical para abordar la mejora. En los centros estancados la formación valórica y personal de estudiantes es un prerrequisito para la formación académica, mientras que en los centros mejorados esta formación es un complemento y se ejecuta de manera simultánea con la enseñanza de materias académicas.

FIGURA 3. IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTO

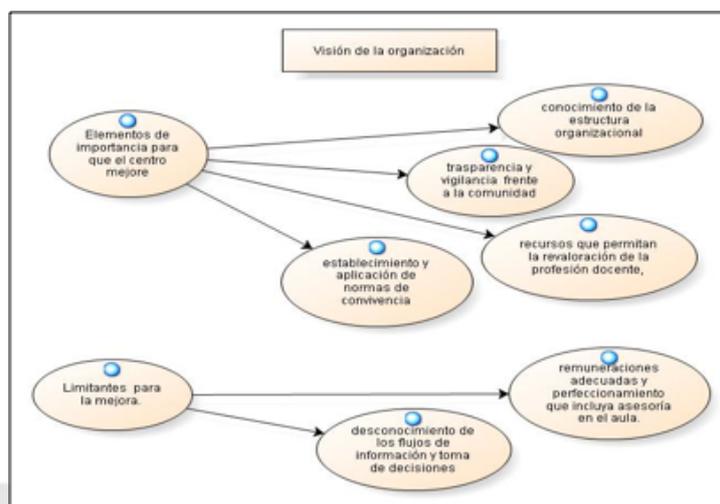


Figura 3. Creación Personal.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La cultura de la mejora puede ser construida a partir de las prácticas consideradas habituales en el día a día del centro, también del modo de concebir ciertas tareas habituales, expectativas y creencias que poseen los sujetos en la práctica diaria. El relato de los informantes es vital ya que son expertos conocedores de la cultura escolar ya sea porque la crean o porque han tenido que aprender los códigos que permiten la comunicación formal e informal entre sus integrantes.

Los componentes de la cultura –presupuestos, valores, creencias y acciones situadas– en que los sujetos ponen en juego su individualidad, interactuando con otros y como resultado de esta acción genera una cultura escolar. Dicha cultura es la que incide en la estructura organizacional, la orientación profesional y posibilidad de participación del profesorado, en la calidad del medio ambiente para el aprendizaje y la consiguiente repercusión en el escenario global que se genera y que puede responder de mejor o peor modo a la realidad e intereses de los estudiantes (Anexo 1).

Concordando con los investigadores sobre mejora de la eficacia escolar (Muñoz-Repiso et al., 2002; Murillo, 2003, 2004, 2008) si el proyecto de mejora es asumido como propio por los ejecutores y existe tradición de alcanzar resultados exitosos es probable que los cambios se transformen en mejoras sostenidas. Para que un proyecto destinado a la mejora de la eficacia escolar obtenga logros positivos y deseados es vital la intervención y participación del profesorado ya que son ellos los que deben asumir y revisar su práctica, diseñar cambios o innovaciones, comprometerse con el cambio y poner en práctica dicho compromiso.

Las expectativas del profesorado respecto de su posibilidad de alcanzar resultados positivos así como altas expectativas respecto de la actuación y capacidades de los estudiantes contribuyen a lograr metas elevadas. Cabe recordar que existe consenso en la literatura especializada sobre el efecto de las expectativas que poseen los adultos respecto de las capacidades de los estudiantes; es una de las variables más relevantes que incide en los resultados alcanzados. (Pérez, Ballei, Racznski y Muñoz, 2004)

La presencia e intervención de la cultura de la escuela a nivel de la estructura organizacional es clave ya que desde allí se impulsa, por acción o por reacción. Para que un proyecto se establezca y permita logros deseados requiere de una estructura administrativa y de condiciones de posibilidad que favorezcan el trabajo en equipo, la participación y la valoración del aporte de cada uno de los integrantes. Tal como muestra la literatura (Fullan, 1981; Fullan, Claudia y Ann, 2009; Murillo, 2004) la perseverancia y compromiso en un contexto de trabajo voluntario y aislado, genera escasos resultados y condiciones de posibilidad que permitan sostenerlos en el tiempo.

El profesorado, en general, está altamente demandado ya sea debido a la carga laboral como a los desafíos de atender a estudiantes procedentes de sectores económicos desventajados y por tanto con limitado capital cultural. La alta rotación del profesorado y las falencias en el proceso de gestión de los recursos humanos –selección, contratación, desarrollo y alejamiento– deja a los centros dependientes de las decisiones de las autoridades de educación local, entidades administrativas que, según los directivos, no siempre contribuyen con respuestas efectivas y de acuerdo a los requerimientos del colegio. La clave para la mejora radica en la elaboración de estrategias colectivas y de colaboración para afrontar situaciones o problemáticas administrativas, pedagógicas y de negociación en relaciones de poder y autoridad.

Respecto a la participación de los padres, si bien todos los actores la señalaron como insuficiente, la incorporación de estos a la vida del colegio es como colaboradores ocasionales, como receptores de información y se desconoce cuál es el aporte esperado y la forma aceptable y compartida de colaboración. Por tanto se deja planteada la interrogante sobre la representación que tiene cada uno de los actores sobre la participación de los padres y de qué manera esta concepción puede ser empleada en la elaboración de futuras estrategias de mejora.

La disciplina, los problemas de convivencia y las formas de abordarlos llaman la atención. En primer lugar, en los casos en que la formación valorica y destrezas sociales básicas se realiza mediante la trasmisión frontal y declarativa de los comportamientos deseados en la convivencia y como paso previo para la educación de contenidos académicos, es posible afirmar que ambas finalidades aparecen como no logradas, quedando la educación formal reducida al traspaso de beneficios sociales. En segundo lugar, está presente la exclusión social y física como forma de abordar la diferencia y la diversidad. Los padres y estudiantes claman por la exclusión de aquellos estudiantes que se escapan de lo que para el hablante es normal. Los centros con mejores rendimientos cancelan la matrícula o solicitan el traslado de aquellos estudiantes con calificaciones bajas o que discrepan, entonces queda planteada la interrogante que tan inclusivos somos en la sociedad y en la escuela. La exclusión social como forma de afrontar la diversidad ha dejado culturalmente aceptable no obstante está presente en la forma de organización de la escuela y de la sociedad. La pregunta es cuáles son las formas que se emplean para socializar a los escolares en la solución de conflictos?

¿Cuán visible es para los integrantes de la comunidad escolar el maltrato entre pares y que hacen al respecto? ¿Cómo se está educando para la convivencia en una sociedad donde la educación cívica no tiene espacio en la educación formal?

En tercer lugar, llama la atención la fragilidad del sentido de sociedad entre los estudiantes; recordemos algunos reportan rechazo a lo que en su concepción se asocia con autoridad y en los otros desconfían y claman por vigilancia y transparencia y casi todos los informantes poseen una negativa valoración de la labor política. Estos sentidos están presentes en las masivas movilizaciones estudiantiles y de nuestros indignados, no hay acuerdo explícito sobre la sociedad que estamos construyendo.

Las claves de una cultura que favorezca la mejora radica en la presencia de dos fuerzas convergentes, la primera es el aporte y compromiso de los miembros de la comunidad y la segunda es el reconocimiento de los integrantes ya sea para compartir conocimientos, para la ayuda mutua, para favorecer la existencia de grupos colegiados y la participación de los actores organizados. La participación de cada uno de los actores permite transparentar sus intereses y demandas así como generar acciones colectivas conducentes a la mejora, lo que en palabras de Fullan et al. (2009) permite la inyección de energía a la totalidad del sistema. Esta convergencia facilita acuerdos, una adopción proyectiva (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2009) de ideas e innovaciones, que posibilita la creatividad y da cabida al aporte de cada uno de los integrantes en pos de la educación de los niños y de la mejora de la escuela.

El conocimiento y la comprensión de la cultura escolar por sí sola no es suficiente para desencadenar procesos de mejora duraderos, éstos exigen que los actores transformen sus prácticas teniendo como parámetro el bien común, los deberes y también los derechos de todos sin exclusión o discriminación. Para seguir mejorando se requiere de un cambio cultural y la creencia de que otro mundo es posible, otra sociedad y educación también.

El estudio de la cultura en el marco de la mejora de la eficacia escolar es un tema convergente con el estudio y demanda concreta de justicia social en educación. El debate del sentido y búsqueda de una sociedad justa permite activar, fortalecer o desarrollar la sociedad civil, el desarrollo de la ciudadanía en la tarea de reconocer derechos y deberes y llevar a cabo una acción democrática consecuente, en la escuela y en la sociedad.

En los momentos en que las movilizaciones estudiantiles y los indignados locales están presentes se hace necesario plantearse la interrogante y consensuar respuestas sobre la sociedad imaginada.

El conflicto social no es negativo, siempre está presente, el problema radica en la falta de una visión colectiva del tipo de sociedad que esperamos que la educación ayude a construir. Para avanzar en justicia social en la educación no basta con distribuir apoyo social que compense algunas carencias materiales. La riqueza y a su vez el desafío de este escenario es ser capaz de avanzar en la generación de prácticas culturales que permitan el reconocimiento de la diversidad, donde el otro sea valorado como un legítimo otro en los discursos y en las prácticas sociales.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Contexto Educativo: Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 3(18). Recuperado de <http://contexto-educativo.com.ar/2001/4/nota-03.htm>
- Bolívar, A. (2008). Avances en la gestión e innovación de los centros. En A. Villa Sánchez (Coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp.291-317). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Creemers, B., Reynolds, D., Chrispeels, J., Mortimore, P., Murphy, J., Stringfield, S.,... Townsend, T. (1998). The Future of School Effectiveness and Improvement (A Report on the Special Sessions and Plenary at ICSEI 1998 in Manchester, UK). *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 125-134.
- Fullan, M. (1981). Research on the implementation of educational change. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 2(1), 195-219.
- Fullan, M., Claudia, C., y Ann, K. (2009). 8 Forces for leaders of change. En M. Fullan (Eds.), *The challenge of change, Start School Improvement now* (pp.101-113). California: Corwin.
- Giddens, A. (1995). *The constitution of society*. UK: Sussex: Polity Press.
- Geertz, C. (2000). *Hacia una teoría Interpretativa de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Hargreaves. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-46.
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (Abril, 1998). *Distributed leadership and students engagement in school*. Presentado en la Reunión anual de la American Educational Research Association, San Diego.
- Mortimore, P. (1991). School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), 213-229.
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, F.J., Barrio, R., Brioso, M. J., Hernández, M. L., y Pérez-Albo, M. J. (2002). *La Mejora de la eficacia escolar. Un estudio de casos*. Madrid: CIDE.
- Murillo, J. (2003). El Movimiento Teórico-Práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones Aprendidas para Transformar los Centrol Docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1,(2). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.htm>
- Murillo, J. (2004). Un Marco Comprensivo de Mejora de la Eficacia Escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 319-359.
- Murillo, F. J. (2007). School Effectiveness Research in Latin America. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp.75-92). Nueva York: Springer.
- Murillo, F. J. (Coord.). (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J., & Román, M. (2008). Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 6-35.

- Murillo, F.J. y Hernández, R. (2011). Hacia un Concepto de Justicia Social. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, P., y Altopiedi, M. (2006). Los procesos institucionales de mejora escolar desde la perspectiva del enfoque narrativo. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/168/375>
- Pérez, L. M., Ballei, C., Raczynski, D., y Muñoz, G. (2004). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?* Santiago de Chile: UNICEF.
- PNUD (2009). *Desarrollo Humano en Chile. La manera de hacer las cosas*. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Reezigt, G. J., y Creemers, B. P. M. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407-424.
- Reynoso, C. (1988). *Corrientes en antropología contemporánea*. Argentina: Editorial Biblos.
- Schoen, L. T., y Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129-153.
- Sun, H., Creemers, B.M.P., y De Jong, R. (2007). Contextual Factors and Effective School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(4), 93-122.
- Valles, M. (2000). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social: Reflexión Metodológica y práctica profesional*. España: Síntesis.
- Valles, M. (2005). Metodología y tecnología Cualitativas: actualización de un debate, desde la mirada más atenta en la obra de Barney G. Glaser. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (9), 145-168.
- Wikeley, F., y Murillo, J. (2005). Effective school improvement: An introduction. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 355-358.
- Wikeley, F., Stoll, L., Murillo, J., y De Jong, R. (2005). Evaluating Effective School Improvement: Case studies of programmes in eight european countries and their contribution to the Effective School Improvement Model. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 387-405.

ANEXO 1

TABLA 2
CULTURA DE LA MEJORA POR TIPO DE CENTRO

<i>I. Orientación Profesional</i>		<i>II. Estructura Organizacional</i>	
<i>Centros estancados</i>	<i>Centros mejorados</i>	<i>Centros estancados</i>	<i>Centros mejorados</i>
Cuerpo de profesores incompletos y alta rotación	Participación colegiada. Equipo de profesores, grupos de trabajo y equipos de gestión	No logra difundir y lograr adhesión al proyecto o está en fase inicial	Normas de convivencia claras
Compromiso dispar con el proyecto de mejora	Historia de logros académicos en el Centro	Fuentes de información poco claras	Dirección se apoya en equipos de gestión o grupos de trabajo profesional
Historia marcada por sucesivos fracasos	Presencia gremial paralela a la gestión académica	Manual de convivencia en proceso de elaboración o inexistente	Demandan acompañamiento de apoderados
Mejora depende de equipo asesor	Solidaridad, creatividad y compromiso con la mejora de la escuela	Alta carga laboral del profesorado	Alta carga laboral del profesorado
Acción gremial vinculada a la gestión académica		Compromiso errático y falta de credibilidad sobre la posibilidad de mejorar	Compromiso y credibilidad hacia las personas y el proyecto
<i>III. Calidad del medioambiente para los aprendizajes</i>		<i>IV. Foco centrado en los estudiantes</i>	
<i>Centros estancados</i>	<i>Centros mejorados</i>	<i>Centros estancados</i>	<i>Centros mejorados</i>
Problemas de disciplina no están controlados	Normas de convivencia claras	Historias de logros de algún estudiante destacado	Historia de logros académicos y deportivos en el Centro
Formación valórica y personal como requisito previo para la académica	Formación valórica y personal como complemento de la académica	Bajas expectativas de los estudiantes	Altas expectativas de las capacidades de los estudiantes
Ambiente general alborotado, carreras, golpes o gritos. Uso relajado del uniforme y espacio medianamente ordenado	Ambiente general calmado sin carreras, golpes o gritos. Uso de uniforme y espacios cuidados	Ausencia de apoderados	Centro de padres activos y apoderados asisten al colegio
		Centro de apoderados activos o ausentes	Actividades hacia la comunidad, de formación o involucramiento de los apoderados
		Actividades dirigidas a la comunidad	
		ausentes y hacia los apoderados ausentes a incipientes	Compromiso con la escuela

Nota. Creación personal.