

CULTURA ESCOLAR PARA LA MEJORA EN ESTABLECIMIENTOS DE DESEMPEÑO ALTO EN CHILE

René Araya Alarcón &
Lily Checura Rojas

Recibido: 31-03-2024
Aprobado: 06-06-2024
Publicado: 31-07-2024



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

Autores

René Araya Alarcón*
Lily Checura Rojas**

* Chileno, Magíster en Ciencias Sociales y en Liderazgo Educativo. Profesor asistente de pregrado de la Escuela de Psicología en la Universidad Santo Tomás, sede Iquique, Chile.

Correo electrónico:

raraya16@santotomas.cl

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0003-1042-3288>

**Chilena, Magíster en Educación. Investigadora en Fundación Mejora Fundación Mejora, Iquique, Chile.

Correo electrónico:

lilychecura@gmail.com

ORCID:

<https://orcid.org/0009-0009-0415-350X>

CULTURA ESCOLAR PARA LA MEJORA EN ESTABLECIMIENTOS DE DESEMPEÑO ALTO EN CHILE

SCHOOL CULTURE FOR IMPROVEMENT IN HIGH PERFORMANCE SCHOOLS IN CHILE

RESUMEN

El presente estudio propone identificar y caracterizar elementos de cultura escolar para la mejora en establecimientos de desempeño alto visitados por la Agencia de Calidad de la Educación (ACE) entre 2014 y 2023. Para ello, se han seleccionado 43 reportes de Visitas de Aprendizaje (VA) que corresponden al mismo número de establecimientos. Los hallazgos dan cuenta de que los establecimientos visitados han desarrollado creencias en que destacan una importante convicción por mejorar y un elevado propósito moral. Esas creencias permitirían a las comunidades educativas interpretar como oportunidades variados desafíos del contexto y desplegar una serie de comportamientos coherentes con esas creencias.

Palabras clave: Cultura Escolar, Mejora Escolar, Desempeño, Agencia de Calidad de la Educación.

Cómo citar este artículo:

Araya, R. & Chesura, L. (2024) Cultura escolar para la mejora en establecimientos de desempeño alto en Chile. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, (7)12, 40-66

Abstract

The present study proposes to identify and characterize elements of school culture for improvement in high-performance schools visited by the Education Quality Agency (ACE) between 2014 and 2023. For this, 43 Learning Visit reports (VA) have been selected that correspond to the same number of schools. The findings demonstrate that the schools visited have developed beliefs that highlight an important conviction to improve and a high moral purpose. These beliefs would allow educational communities to interpret various contextual challenges as opportunities and deploy a series of behaviors consistent with those beliefs

Keywords: School Culture, School Improvement, Performance, Quality Agency of Education.

Introducción

Los estudios sobre cultura escolar han alcanzado un grado relevante de desarrollo a partir de la última parte del siglo XX, especialmente con los avances en los estudios sobre mejoramiento de la eficacia escolar. De este modo, en la actualidad existe acuerdo generalizado respecto de que la cultura escolar influye poderosamente en las posibilidades de que se produzcan cambios en las instituciones educativas (Clark, 2019; Eger & Prášilová, 2020; Ismail et al., 2022), así como en el hecho de que la cuestión del cambio educativo parece resolverse en el nivel de los significados más que en la capacidad técnica de los agentes educativos para implantar o gestionar el cambio (Taajamo, et al., 2023). Estudios nacionales, en efecto, dan cuenta de su importancia para explicar procesos de mejoramiento y de sostenibilidad de la efectividad escolar (Bellei et al., 2014; Bellei, et al., 2015; Bellei et al., 2020).

Pese a lo anterior, no se advierte en nuestro país un énfasis en factores subjetivos de mejoramiento. Por ejemplo, Los Estándares Indicativos del Desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores (Mineduc, 2020), no incluyen generosamente estándares o criterios que hagan alusión explícita a factores subjetivos o culturales y eso puede estar obstaculizando una mayor visibilización de su relevancia.

Al respecto, es importante considerar que el organismo público mandatado por Ley en Chile para evaluar y orientar el desempeño de los establecimientos es la Agencia de Calidad de la Educación (ACE). Para efectos de orientación, ACE utiliza variados instrumentos que, agrupados en dispositivos de evaluación, se diseñan, precisamente, para responder a los Estándares Indicativos. Esas evaluaciones adolecen así de incluir de forma abundante consideraciones sobre la cultura escolar de los establecimientos educacionales visitados.

La excepción a esta característica general son las llamadas Visitas de Aprendizaje (VA). Estas visitas tienen la particularidad de que su propósito es "identificar y difundir prácticas de establecimientos educacionales que presentan Categoría de Desempeño Alto" (ACE, 2016, p. 26), motivo por el cual su diseño tiene un carácter de mayor flexibilidad que el de otros dispositivos de evaluación. Lo anterior posibilita cierto distanciamiento de los Estándares Indicativos y favorece así la emergencia de factores subjetivos en el marco de la caracterización de las prácticas identificadas. Adicionalmente, una característica esencial de dichas visitas es que pretenden aportar contenidos que orienten los procesos de mejora escolar a través de experiencias concretas que puedan resultar ilustradoras para establecimientos que se desempeñan en contextos semejantes o que enfrentan desafíos similares.

Así, las VA emergen como un dispositivo que puede contribuir a otorgar un lugar relevante a la socialización de elementos culturales que impacten a nivel sistémico. Lo anterior es crucial, sobre todo a la luz de aportes teóricos como los de M. Fullan, quien enfatiza que la sostenibilidad de la mejora requiere, en buena medida, de lo que entiende como reculturación de todo el sistema escolar (Fullan, citado en Figueroa-Céspedes et al., 2021).

Al respecto, cabe señalar que ACE ha desplegado algunas instancias de difusión de las prácticas exitosas identificadas a través de dos estrategias. Por un lado, la publicación de una selección de dichas prácticas en su sitio de web. Sin embargo, en la actualidad dichas descripciones ya no se encuentran disponibles. Por otra parte, se han editado volúmenes con síntesis de prácticas seleccionadas bajo el título *Se puede*, serie que incluye hasta ahora tres tomos que agrupan un total de 37 prácticas (ACE, 2016; ACE, 2017; ACE, 2019). Estos, sin embargo, no han vuelto a publicarse desde 2019 y, en la práctica, incluyen información proveniente de menos de veinte por ciento del total de VA realizadas, lo que supone que una cantidad relevante de información no se utiliza. De este modo, resulta evidente el carácter incipiente de las acciones que se han llevado a cabo por difundir las prácticas identificadas por medio de este dispositivo, siendo una tarea pendiente aprovecharlas como referentes motivacionales para el resto de las comunidades del sistema escolar.

En este contexto, y considerando la relevancia que la literatura otorga a la construcción de culturas escolares para la mejora, es que el presente estudio propone el análisis de 43 reportes públicos de VA, realizadas al mismo número de establecimientos de entre 2014 y 2023, a fin de identificar y caracterizar elementos de cultura escolar para la mejora presentes en el despliegue de prácticas exitosas de las escuelas de alto desempeño seleccionadas por la ACE. Nuestra hipótesis es que el análisis permitirá identificar variados elementos de cultura escolar que, de acuerdo con lo señalado por la literatura especializada, apalancan la mejora. La identificación de estos elementos podría contribuir a orientar a otros establecimientos respecto de la relevancia de construir sistemas de creencias que sirvan de base y fomenten el desarrollo de prácticas de mejora continua. Del mismo modo, las conclusiones obtenidas podrían alentar la realización de investigaciones que profundicen en este ámbito fundamental para el mejoramiento escolar y su sostenibilidad.

Marco teórico

Cultura escolar: un concepto de compleja delimitación

El término cultura asociado al contexto escolar fue utilizado por primera vez por el sociólogo norteamericano Willard Willer, en su libro *The sociology of teaching* (1932). Allí, a partir de un profundo análisis etnográfico, concluyó que cada escuela tiene una cultura propia que es capaz de explicar el modo en que interpretan su quehacer (Elías, 2015; Kalman & Balkar, 2018). Aquel estudio fue pionero, pero tuvo una influencia restringida en los años subsiguientes en los que comenzaron a ganar espacio los estudios de tipo cuantitativo asociados a la medición de los factores que explicaban la efectividad escolar (Murillo, 2005). Solo a partir de la década del '70, y con la emergencia de los estudios de los procesos de mejoramiento escolar, el concepto de cultura escolar cobrará fuerza como factor relevante de analizar para explicar el cambio en los establecimientos educativos, toda vez existe consenso respecto a que se trata de "una condición que influye muy poderosamente en las posibilidades de que se produzcan cambios en las instituciones educativas y en su orientación" (Elías, 2015, p. 286).

Pese a lo anterior, su abordaje no está exento de complejidades, pues se trata de un constructo difícil de definir. En efecto, algunos autores dan cuenta de que la cultura escolar no dispone de una definición propia, clara y consistente (Elías, 2015) y suele rescatarse desde el ámbito organizacional su dimensión conceptual como un conjunto de valores, creencias y proyectos compartidos por los miembros de una organización (Gálvez, 2006; Sabanci et al., 2017), aproximación que puede resultar insuficiente para dar cuenta de las particularidades del contexto educativo. De cualquier modo, cultura escolar se convirtió en un concepto ampliamente aceptado y difundido, pero cuyo uso puede suponer el riesgo de caer en imprecisiones y contradicciones que terminen afectado su potencia teórica (Elías, 2015), toda vez que incluso puede superponerse o confundirse con otros conceptos, por ejemplo, el de gramática escolar (Tyack & Cuban, 2001) o el de clima de convivencia escolar (Nadelson et al., 2020; Ismail, et al., 2022).

Desde una perspectiva amplia, suele identificársele con los factores subjetivos del quehacer escolar. En esta medida, variados autores han puesto énfasis en los elementos cognitivos involucrados, entre los cuales suelen mencionarse las creencias, valores, significados, ideas, teorías subyacentes y supuestos básicos que compartirían los miembros de una comunidad educativa (Tagiuri & Litwin en Olaz, 2013; Deal & Kennedy en Reyes y Moros, 2019, Schein & Schein, 2016; Mineduc, 2019). Rescatando esta dimensión subjetiva, Hargreaves (1996) acuñó una definición que caracteriza a la cultura escolar como el cristal a través del cual los participantes se ven a sí mismos y al mundo.

Sin embargo, un aspecto esencial de la noción de cultura escolar guarda relación con el hecho de que esos sistemas de principios subjetivos tienen efectos concretos sobre el comportamiento de quienes forman parte de una comunidad educativa. Deal y Peterson (2009) plantearon así que las reglas y tradiciones no escritas, así como las normas y expectativas que construyen las comunidades escolares, tienden a permear todo el quehacer escolar, desde el modo en que se actúa, hasta cómo se visten o cómo se sienten los docentes acerca de su trabajo y de la relación con los estudiantes. Es decir, en términos de Schein & Schein (2016), la cultura implicaría un conjunto de directivas no escritas que informan a los miembros de una comunidad educativa acerca de cómo actuar en ciertas situaciones. Estas directrices habrían probado a lo largo del tiempo su eficacia para ser consideradas válidas y óptimas para transmitir a los nuevos miembros de una comunidad (Elías, 2015).

Adicionalmente, Schein & Schein (2016) contribuyeron a incorporar la producción de artefactos como un elemento primordial de la cultura. Estos incluirían a las estructuras y procesos de una escuela, pero también sus atributos físicos, tales como espacios, objetos y documentos, los que jugarían un rol determinante en la transmisión de las creencias y valores comunes. En efecto, recientemente ha comenzado a plantearse el concepto de cultura material escolar, con el cual se hace referencia a las marcas materiales que imprime la cultura en la escuela y que se manifestaría en los variados espacios y objetos que las comunidades educativas utilizan para vivir cotidianamente su cultura, así como para preservarla y transmitirla (Mazalto & Paltrinieri, 2013; Errázuriz, 2015; Dussel, 2019; Velázquez Castellanos, 2020).

El concepto de cultura escolar revela así su enorme alcance y trascendencia, pues aun cuando hace referencia a factores subjetivos, entendidos como patrones de significados transmitidos históricamente, estos repercuten no solo sobre lo que los miembros de una comunidad piensan, sino que también sobre lo que hacen y los objetos que producen. Lo anterior vuelve complejo establecer una delimitación clara del concepto, toda vez que se trata de un conjunto de dimensiones que determinan todo lo que ocurre en el centro educativo y que llega a formar parte de los comportamientos naturales de los miembros de una comunidad (Díaz Gutiérrez en Krichesky, 2013; Hopkins; 1996; Widodo, 2019).

Con todo, algunos autores plantean que toda cultura escolar incluiría diversas subculturas en su interior (Firestone & Louis, 1999), o distintos grados de adhesión a los patrones dominantes. En esta medida, la cultura poseería características estáticas y dinámicas. Estáticas, en la medida en que tendría la capacidad de crear un carácter hegemónico que genera adhesión y sentido de pertenencia, pero también un carácter dinámico o plástico que sirve como respuesta a la necesidad de adaptarse a cambios del entorno o para interactuar con nuevos enfoques e ideas aportados por nuevos miembros. De allí que algunos hablen de la escuela como encrucijada de culturas (Pérez Gómez, 1998; Perranaud en Guarro Pallás, 2005).

La importancia de la cultura escolar para la mejora

Al margen de las dificultades que puedan suscitarse para delimitar con precisión el concepto de cultura, en la actualidad no existen dudas respecto de su relevancia para la eficacia escolar (Hallinger & Heck, 2018; Leithwood & Sun, 2018; Nyakundi et al., 2019; Tus, 2020) y para impactar en los procesos de mejoramiento (Ekperi et al., 2019; Liu, Bellibas & Gumus, 2020; Sahin et al., 2020). Sin embargo, no siempre fue así:

Durante los primeros esfuerzos de mejora escolar a gran escala y en particular durante el llamado Movimiento de la Reestructuración Escolar, gran parte de las estrategias de reforma se limitaban a ejercer cambios en las estructuras formales y en aquellas condiciones observables. Por entonces, no se consideraban las culturas existentes que subyacían a las prácticas o actividades del centro y que implicaban determinados valores o supuestos por parte de sus miembros (Krichesky, 2013, p. 75).

Progresivamente, al surgir la necesidad de explicar en profundidad los procesos de gestión escolar, la necesidad de concentrarse sobre la dimensión cultural fue adquiriendo cada vez más relevancia hasta el punto de que variados autores enfatizan que, puesto que mejorar es ser capaz de producir cambios en la gestión, no es posible el mejoramiento escolar sin intervenir en procesos culturales (Hopkins & Lagerweij, 1997).

En este sentido, Booth y Ainscow (2015), enfatizan que la cultura escolar constituye una de las tres dimensiones claves para avanzar hacia el cambio institucional de los centros educativos orientados a la inclusión, junto con las políticas y las prácticas educativas. Así, emprender y sostener procesos

de mejora es una cuestión fundamentalmente de orden cultural. En este sentido, Stoll y Fink (1999) fueron enfáticos en señalar el rol primordial de la cultura para comprender cómo suceden los procesos de cambio, pues serían los factores subjetivos aquellos que determinan, principalmente, la toma de decisiones en los centros educativos.

En 2001, el movimiento de Effectiveness School Improvement (ESI), el intento más relevante de intentar integrar las aportaciones de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela (Murillo, 2003), elaboró un marco comprensivo para la mejora de la eficacia escolar que distingue a la cultura escolar como uno de los tres componentes o factores internos, junto a los procesos y resultados de mejora. Para este marco comprensivo la cultura escolar es el sustrato o base en que todos los procesos de la escuela tienen lugar, de forma que una cultura escolar concebida hacia el cambio se constituye de los elementos clave a la hora de garantizar el éxito de los esfuerzos por cambiar la práctica escolar (Murillo & Krichesky, 2012).

Fullan (2002), fue uno de los que alertó con mayor énfasis sobre la importancia de reculturizar los centros educativos, más allá de los esfuerzos por reestructurarlos. Por reculturizar, Fullan comprende el proceso a través del cual los maestros cuestionan y cambian sus propios hábitos y creencias. Según este autor, mejorar la práctica exige primero un cambio en las concepciones de los implicados, lo que obliga a iniciar un proceso de cambios en las culturas preexistentes en las escuelas. De acuerdo con el propio Fullan modificar los patrones culturales es uno de los aspectos más complejos del proceso de mejora, pero al mismo tiempo impostergable pues “el cambio educativo depende de lo que los profesores hacen y dicen” (1991, p. 117).

En el mismo tenor, Hopkins propuso cinco etapas en el desarrollo de la Mejora Escolar, estableciendo que la primera de esas fases era, precisamente, analizar y comprender detalladamente la cultura de los centros educativos. De acuerdo con su propuesta, no es posible emprender procesos de mejorar sin considerar los aspectos subjetivos involucrados (Hopkins, 2019). Autores como Mulford, Silins y Leithwood (2004) llegaron a argumentar que las reformas educativas serán probablemente objeto de fracaso —aún sin importar la calidad de su proceso de enunciación— si no son capaces de prever o considerar las culturas escolares y las resistencias que pueden emanar desde ellas respecto del cambio, perspectiva compartida por Dimmock et al. (2021).

Así, de forma consistente, la cultura escolar se ha constituido como un elemento indispensable de considerar al momento de emprender y sostener procesos de mejora, reconocido tanto por su influencia en los resultados de aprendizaje, como en su capacidad para comprender el comportamiento de variados procesos de gestión escolar.

De este modo, en la actualidad se asocia la construcción de culturas escolares positivas al desarrollo de una serie de factores y condiciones que propician el mejoramiento escolar (Bayar & Karaduman, 2021). Entre ellos, es posible mencionar a los liderazgos de impronta pedagógica (Bush, 2016; Fullan, 2016; Morris et al., 2020; Jabonillo, 2022) y distribuidos (Liu, et al., 2020); la capacidad de

innovación (Eger & Prasilova, 2020); impronta inclusiva (Valdes, 2020; Villarroel y Moreno, 2023); el desarrollo de climas de convivencia escolar que favorecen los ambientes de aprendizaje (Fierro-Evans y Carbajal-Pasilla, 2019; Rijal, et al., 2019; Furlán y Ochoa, 2020; Wong et al., 2021) y el despliegue de comunidades profesionales de aprendizaje (Hargreaves & Fullan, 2014; Hargreaves & O’connor, 2020), entre otros relevantes.

Método

La investigación utiliza un enfoque cualitativo, basado en la utilización de lo que Flick denomina artefactos estandarizados (Flick, 2009) que, en este caso, adoptan la forma de reporte público. Estos reportes elaborados por la ACE son documentos de carácter oficial que deben considerarse fuentes secundarias. Se trata, por tanto, de registros diseñados que han sido elaborados como parte de un proceso de investigación (Echeverría y García, 2022).

El diseño de investigación que ha permitido organizar y dar respuesta a las cuestiones de investigación, es un diseño de estudios de casos múltiples, donde cada uno de los informes representa un caso diferente. El procesamiento y posterior análisis de la información se realizó a partir de la selección y consolidación de 43 reportes públicos de VA realizadas por la ACE entre 2014 y 2023. Luego se realizó un proceso de codificación de contenidos que combinó estrategias deductivas de tratamiento de la información y generación de códigos inductivos, elaborando así categorías analíticas que permitieron construir aproximaciones teóricas a la cultura escolar de mejora en la muestra de reportes seleccionados (Valles, 2000). Para tales efectos, se utilizó el software Atlas.ti.

Los reportes seleccionados resumen las prácticas identificadas en 43 visitas, que representan el 36,6% de las VA realizadas por la ACE en el período 2014-2023. En relación con las prácticas descritas en los reportes, cabe señalar que ACE las agrupa en cinco dimensiones: prácticas de enseñanza-aprendizaje (16), prácticas de acompañamiento y desarrollo profesional (11), prácticas de liderazgo pedagógico (6), prácticas que avanzan hacia la inclusión (5) y prácticas que aportan a una educación integral (5).

La ACE se encuentra dividida territorialmente en cinco zonas o macrozonas: norte, centro norte, centro sur, sur y austral. Las prácticas identificadas corresponden a escuelas mayoritariamente concentrados en la Macrozona centro norte (50%) y en relación con su dependencia son (o lo eran, en el momento de realizarse la VA) principalmente municipales (68,7%). El 70% son urbanas. Respecto de la condición socioeconómica de los establecimientos, el promedio del índice de Vulnerabilidad (IVE) superó el 75% (ver tabla 3). Cabe señalar además que todos, a excepción de un establecimiento, ha firmado el convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, lo cual permite, de acuerdo con la normativa, acceder a los recursos de la ley SEP para la implementación de un Plan de Mejoramiento.

Tabla 1.

Muestra de establecimientos educacionales: dependencia, ubicación geográfica y año de visita.

Dimensión	Escuela	Dependencia	Ubicación Geográfica	Año Visita
Prácticas de enseñanza aprendizaje	Escuela 1	Particular subvencionado	X región	2014
	Escuela 2	Municipal	XV región	2014
	Escuela 3	Particular subvencionado	IX región	2015
	Escuela 4	Municipal	VIII región	2015
	Escuela 5	Municipal	II región	2015
	Escuela 6	Municipal	VI región	2015
	Escuela 7	Particular subvencionado	IV región	2016
	Escuela 8	Particular subvencionado	III región	2016
	Escuela 9	Particular subvencionado	VI región	2016
	Escuela 10	Municipal	V región	2016
	Escuela 11	Municipal	IV región	2016
	Escuela 12	Municipal	VI región	2016
	Escuela 13	Particular subvencionado	VIII región	2017
	Escuela 14	Particular subvencionado	IX región	2017
	Escuela 15	Municipal	X región	2017
	Escuela 16	Municipal	VIII región	2018

Prácticas de acompañamiento y desarrollo profesional docente.	Escuela 17	Municipal	XV región	2014
	Escuela 18	Particular subvencionado	Región Metropolitana	2015
	Escuela 19	Municipal	VI región	2015
	Escuela 20	Particular subvencionado	Región Metropolitana	2016
	Escuela 21	Municipal	VII región	2016
	Escuela 22	Municipal	X región	2016
	Escuela 23	Municipal	VIII región	2016
	Escuela 24	Municipal	VI región	2016
	Escuela 25	Particular subvencionado	XI región	2017
	Escuela 26	Particular subvencionado	Región Metropolitana	2017
	Escuela 27	Particular subvencionado	Región Metropolitana	2022
Prácticas de liderazgo pedagógico	Escuela 28	Municipal	VI región	2015
	Escuela 29	Particular subvencionado	I región	2016
	Escuela 30	Municipal	VII región	2016
	Escuela 31	Municipal	XI región	2016
	Escuela 32	Particular subvencionado	IV	2017
	Escuela 33	Municipal	I	2023

Prácticas que avanzan hacia la inclusión	Escuela 34	Municipal	VI región	2014	
	Escuela 35	Municipal	Región Metropolitana	2014	
	Escuela 36	Municipal	Región Metropolitana	2015	
	Escuela 37	Municipal	XV región	2017	
	Escuela 38	Particular subvencionado	Metropolitana	2022	
Prácticas que aportan a una educación integral.	Escuela 39	Particular subvencionado	IX región	2014	
	Escuela 40	Particular subvencionado	Región Metropolitana	2015	
	Escuela 41	Municipal	VIII región	2015	
	Escuela 42	Municipal	XI región	2015	
	Escuela 43	Municipal	VI región	2016	

Resultados

El proceso de análisis de las prácticas descritas en los 43 reportes de VA seleccionados, llevado a cabo para determinar elementos de cultura escolar para la mejora presentes en establecimientos visitados por la Agencia de Calidad de la Educación entre 2014-2023, ha dado como resultado 781 fragmentos o citas textuales extraídos de los reportes y 22 códigos emergentes definitivos.

En la tabla 2 se presenta un resumen de los códigos emergentes definitivos, incluidos dentro de cada dimensión y categoría, así como el porcentaje de aparición de fragmentos y de citas representativas. Respecto de los porcentajes que acompañan a cada categoría, es necesario explicitar que estos se obtienen en función de su aparición dentro del 100 % de citas utilizadas.

En cuanto a la organización de los resultados, estos son presentados en función de las dos dimensiones y nueve categorías consideradas para este estudio. Estas dimensiones permiten dar respuesta al objetivo de investigación. Adicionalmente, cabe señalar que el nombre de algunas de las categorías encontradas respeta la denominación que el marco teórico del mejoramiento escolar suele emplear para varios de los hallazgos, de manera tal de facilitar la lectura comparada.

Pues bien, luego del análisis, emergen dos dimensiones fundamentales: por un lado, Creencias y valores y, por otra parte, Actitudes. Las creencias y valores hacen referencia a sistemas de creencias o estructuras cognitivas que las comunidades escolares comparten y que actúan como un sustrato subjetivo de su vínculo con el entorno y su quehacer. En este sentido, las comunidades escolares indagadas por ACE en las VA comparten algunas ideas de base que sirven de sustento a todo aquello que realizan con el propósito de mejorar sus prácticas en distintas áreas de gestión. Dentro de ellas, destaca espe-

cialmente el Propósito moral, que aparece en el 18% de las citas extraídas, tratándose de uno de los tópicos que emerge con mayor frecuencia.

Respecto de las actitudes, hacen referencia a patrones de comportamientos que se ponen en juego a partir de las creencias compartidas. Destacan especialmente, la presión interna, las metas compartidas y las altas expectativas, que alcanzan el 21,3%, 14,8% y 13,4% del total de fragmentos extraídos de los reportes. A continuación, presentaremos detalladamente cada una de las categorías halladas. Un resumen puede apreciarse en la Tabla 2.

Tabla 2

Resumen de códigos emergentes definitivos (CED) y frecuencias de fragmentos y citas de reporte por categorías

Dimensiones	Categorías	%	Códigos emergentes definitivos
1. Creencias y valores.	Convicción de mejorar.	8	Consenso en torno a la importancia de mejorar.
	Propósito moral		Convencimiento por mejorar.
2. Actitudes.	Presiones internas	21,3	Valoración del acto de educar.
			Rol movilizador social.
			Modelo atribucional interno.
	Construcción de historial de mejora	8,2	Reinterpretación de la presión externa.
			Responsabilidad individual.
			Responsabilidad colectiva.
	Flexibilidad organizacional	5,5	Ritos y tradiciones.
			Instancias de Conmemoración.
			Reconocimiento de los logros individuales y colectivos.
	Altas Expectativas	13,4	Autonomía.
Capacidad de adaptación.			
Distribución de Liderazgo.			
Disposición por diseñar metas compartidas	14,8	Motivación.	
		Autoexigencias.	
		Relato de superación.	
			Participación en diseño de metas y planes de acción.
			Trabajo colaborativo.
			Disposición a retroalimentar.

Dimensiones	Categorías	%	Códigos emergentes definitivos
	Actitud innovadora	4	Creatividad e Innovación.
	Disposición hacia el aprendizaje comunitario	4.8	<u>Espacios de reflexión profesional y técnica.</u> Foco aprendizaje continuo.

1. Creencias y Valores

Un elemento sustantivo de cultura escolar para la mejora en establecimientos visitados por ACE, son las creencias y valores que han logrado desarrollar y proteger. Es posible advertir que estos marcos cognitivos permiten a las comunidades escolares interpretar de modo favorable algunos factores contextuales. En esta medida, es recurrente encontrar discursos en que variados elementos de contexto (por ejemplo, políticas públicas, presión externa por rendición de cuentas, entre otros) son apreciadas como oportunidades para mejorar. Se advierten dos creencias básicas: a) Convicción de mejora y b) Propósito moral.

a) Convicción de mejora:

Un elemento de especial relevancia es la convicción de mejora, en el sentido de que las comunidades escolares tienen el convencimiento de que es posible mejorar continuamente y esa convicción orienta sus acciones:

Todo el trabajo que realiza la comunidad educativa (...) se ve facilitado por la creencia de que es posible el mejoramiento continuo, lo que implica tomar decisiones oportunas frente a las problemáticas o desafíos que se presentan; solicitar ayuda a personas idóneas de acuerdo con la naturaleza de las dificultades identificadas; considerar la evaluación como una instancia que favorece el aprendizaje; y consensuar modos de intervención para revertir los bajos resultados (Reporte VA Escuela 9).

Algo de suma relevancia, es que las comunidades visitadas logran proteger esta convicción a través de discursos optimistas que se transmiten en espacios formales e informales. Se advierte que hay poco margen para el pesimismo y el conformismo, en un contexto de variados espacios de debate y discusión profesional. Los directivos y docentes que tienen mayor experiencia en los establecimientos asumen personalmente la tarea de compartir con los nuevos colegas esa impronta, de manera que se preserve esa idea básica de que es posible mejorar de modo permanente.

b) Propósito moral:

Junto a la convicción de mejora, las escuelas han desarrollado un fuerte propósito moral, entendido como responsabilización del rol que se tiene en la vida de los estudiantes:

Una de las reflexiones importantes provino de un documento que el jefe de UTP compartió con los profesores, en el que se exponía que los aprendizajes de los estudiantes dependen de un 40% de capital cultural familiar, de un 30% de la gestión directiva y de un 30% del docente. A partir de la información se estimó que con el porcentaje atribuido al capital cultural no era posible lograr mejores resultados, por tanto, debían hacerse cargo y no creer en este determinismo social, de cuna, de que el chico vulnerable no va a aprender (Reporte VA Escuela 31).

En efecto, las comunidades de desempeño alto visitados por la ACE, han desarrollado un fuerte convencimiento en torno a la importancia que tiene la escuela en la vida de los estudiantes. En esta medida, se advierte un convencimiento profundo de que la trayectoria vital de sus estudiantes dependerá, en buena medida, del compromiso de los miembros de la comunidad educativa, en especial de los docentes. Algo muy interesante de observar a partir del análisis, es que este propósito moral adquiere impronta colectiva, pero suele estar influida por historias personales de directivos y docentes. En esta medida, el propósito moral se alimenta muy especialmente desde el modo en que las trayectorias personales empalman con el desafío de enseñar. Se advierte, así, que los establecimientos promueven la disposición de espacios en que comparten sus apreciaciones personales al respecto y ese acto de compartir retroalimenta el propósito moral colectivo.

2. Actitudes

De acuerdo con lo examinado, las creencias básicas permiten a la escuela contar con un sustrato subjetivo que le permite leer o interpretar de modo positivo variadas presiones y condiciones externa y desplegar un conjunto de actitudes concretas. Estas son a) Presión interna, b) Construcción de historial de mejora, c) Flexibilidad organizacional, d) Altas expectativas y e) Disposición por diseñar metas compartidas y f) Actitud innovadora y g) Disposición al aprendizaje continuo.

a) Presión interna

Las comunidades escolares de desempeño alto visitadas por la ACE se caracterizan por ejercer presión interna sobre sus procesos de gestión. Esto es relevante, pues los discursos analizados permiten advertir que traducen la presión externa en una actitud de responsabilización propia. Dicho de otro modo, quieren mejorar porque esto es importante para sí mismos y para sus estudiantes, más allá de la rendición de cuentas al sistema. En este contexto, aprovechan la presión externa para desplegar una serie de acciones de responsabilización interna:

Una reflexión del equipo directivo ante los bajos resultados Simce fue un detonante para iniciar un proceso de cambio (...) Lo que siguió fue entonces una serie de conversaciones entre docentes y directivos respecto de las formas de enseñanza que se estaban implementando. Fue un período de reflexión institucional que dejó en claro la necesaria reconfiguración de metodologías y de equipos, con la convicción de que solo con el trabajo en conjunto sería posible realizar cambios (Reporte VA Escuela 3).

Esta presión interna se caracteriza fundamentalmente por cuatro elementos. Por un lado, un fuerte modelo atribucional interno. En este sentido, el proceso de análisis que emprenden para explicar y comprender sus resultados se sostiene sobre causas intrínsecas. Estas comunidades no suelen atribuir sus éxitos o trabajos a factores externos, tales como el nivel socioeconómico de las familias de origen de los estudiantes; el grado de compromiso de las familias o apoderados; la falta de apoyo de agentes externos estatales, entre otros. Por el contrario, suelen encontrar en su propia gestión las causas profundas de sus resultados. Lo anterior, sin duda, favorece que mantengan una actitud optimista y de convicción en que la mejora es posible, al mismo tiempo que se concentran sobre aspectos que pueden gestionar desde el propio funcionamiento. Del mismo modo, exhiben procesos de reinterpretación de la presión externa. En esta medida, las exigencias del sistema son un gatillador de procesos internos de mejora que, efectivamente, transforman sus patrones culturales, en lugar de concentrarse en resultados de corto plazo que respondan a las exigencias del sistema. Finalmente, son comunidades que manifiestan una relevante responsabilización interna y colectiva, de manera que frene a algún obstáculo asumen el desafío de transformar la situación a partir del trabajo comprometido:

La práctica se originó en 2013, a partir de la percepción de los docentes respecto de las supervisiones externas realizadas por el departamento pedagógico del sostenedor. Según los profesores, estas asesorías tenían un carácter de supervisión y fiscalización. Debido a esto, ellos experimentaban ansiedad e incertidumbre frente a los resultados de observaciones de clases, cuyas retroalimentaciones se entregaban exclusivamente a dirección. A partir de esta situación, entre los docentes surgió la necesidad de un acompañamiento pedagógico interno, más cercano y sistemático, a cargo de un profesional validado por la comunidad (Reporte VA Escuela 14).

b) Construcción de historial de mejora

Estas escuelas aprecian la construcción de un historial de mejora, una especie de bitácora de éxitos institucionales. Es altamente probable que esta categoría esté relacionada con la convicción por mejorar y el propósito moral, en la medida en que se trata de marcar hitos en la trayectoria del establecimiento que permita a las comunidades reforzar sus convicciones. Se trata de comunidades que no consideran triviales ninguno de sus logros y que están permanentemente disponibles para

valorar los objetivos conseguidos o los hitos que les permiten aproximarse a los logros institucionales. Es, precisamente, este historial de mejora el que tiene un lugar central al momento de proteger el optimismo y la convicción entre las nuevas generaciones de docentes, especialmente en aquellos momentos en que los resultados se alejan de lo que esperarían:

Siempre recordamos nuestros éxitos pasados. Las cosas que logramos nos permiten tener la convicción de que, cuando se hacen las cosas bien, se obtienen buenos resultados, aunque a veces parezca que esos resultados se desvanecen o se alejan. Es como ver fotografías y recordar y convencerse de que es posible retomar esa senda. Nos ayuda a recobrar fuerza (Reporte VA Escuela 26).

Esta historia de mejora es una construcción subjetiva compartida, pero se manifiesta en conductas concretas. Estas comunidades tienen ritos, espacios para conmemorar y para reconocer logros individuales y colectivos. Es recurrente que emerjan nombres propios de directivos o docente que, en el pasado, consiguieron hitos relevantes en la escuela, los que se constituyen como modelos a seguir. Estos, son recordados y utilizados como referente sobre la posibilidad cierta de mejorar. Otro elemento importancia asociado al historial de mejora es que permite a los miembros de la comunidad educativa constatar que las trayectorias de mejora no son lineales y que resulta indispensable mantener la disposición al cambio aún en situaciones adversas.

c) Flexibilidad Organizacional

Estas comunidades han logrado desarrollar una relevante capacidad para adaptar su estructura y funcionamiento a las diversas necesidades y desafíos que enfrentan. En esta medida, manifiestan una profunda plasticidad y capacidad de buscar nuevos equilibrios frente a escenarios desconocidos y desarrollan grandes habilidades para leer las oportunidades que los escenarios de cambio les ofrecen. Lo anterior, se manifiesta, en lo fundamental, en tres elementos. Por un lado, valoran las conductas autónomas y proactivas y fomentan que los distintos agentes tomen decisiones que permitan responder de modo ágil a distintos desafíos. En la misma medida, han desarrollado grandes habilidades para adaptarse a distintos escenarios. En esta medida, la flexibilidad suele manifestarse en la capacidad de las comunidades por reconocer sus fortalezas y aspectos a mejorar y responder a los desafíos a partir de ese análisis:

El primer desafío de este nuevo equipo fue potenciar a los docentes y mejorar el clima interno, para lo cual el director conversó con todos los profesores y, en función de las fortalezas y debilidades que identificó en cada uno de ellos, reasignó los cursos y asignaturas. Asimismo, reconoció los esfuerzos y logros de todos los funcionarios, como una forma de favorecer un clima de confianza y respeto (Reporte VA Escuela).

d) Altas expectativas

Las comunidades escolares estudiadas construyen ambientes de interacción que destacan por las altas expectativas tanto de los equipos directivos por los docentes, como de parte de los docentes hacia los estudiantes. Por un lado, los directivos valoran las capacidades profesionales de los profesores y los instan constantemente a perfeccionar sus prácticas:

Desde el equipo directivo se establecen altas expectativas en relación con el profesionalismo y capacidades con las que cuentan los funcionarios del establecimiento, lo que se evidencia en las reflexiones permanentes respecto de su quehacer pedagógico y la búsqueda de mejoras continuas, de tal manera de cumplir con el objetivo de entregar una educación de calidad (Reporte VA Escuela 20).

En la misma medida, los docentes tienen y transmiten altas expectativas a los estudiantes, invitándolos a esforzarse y proponiéndoles metas elevadas:

La convicción de directivos y docentes de que todos los estudiantes pueden aprender, dando cuenta claramente de sus altas expectativas, es otro facilitador de esta práctica. Esta se visualiza, por ejemplo, en la autoexigencia y las aspiraciones superiores que los estudiantes manifiestan de sus capacidades, aspecto que ha sido motor para la implementación paulatina de nuevas estrategias. Los estudiantes se sienten desafiados y acompañados por sus docentes para lograr lo propuesto, generando un círculo virtuoso en el desarrollo de habilidades de orden superior (Reporte VA Escuela 10).

Las altas expectativas, se expresan en tres elementos. Por un lado, la elevada motivación:

Asimismo, la comunidad experimenta alta motivación por la superación. Muestra de ello es que algunos docentes han participado de programas como la red de maestros de maestros y la asignación de excelencia pedagógica; otro ha recibido el premio Ignacio Domeyko como reconocimiento a su dedicación a la enseñanza de la química (...) este conjunto de características del colegio es propio para el desarrollo y sustentabilidad de la práctica Proyectos internos de innovación pedagógica (Reporte VA Escuela 22).

Por otra parte, se aprecia un fuerte desarrollo por la autoexigencia. En la misma medida, en que atribuyen sus resultados a causas internas, y susceptibles de gestionar, activan conductas de exigencia con los propios desempeños. Finalmente, son muy recurrentes los relatos de superación hacia los estudiantes. Estas comunidades invierten mucho tiempo en transmitir la relevancia de la superación de las adversidades y de mejorar continuamente.

e) Disposición hacia el diseño de metas compartidas

Para estas comunidades es esencial traducir sus sistemas de creencias en objetivos concretos y, por ello, invierten mucho tiempo en construir metas compartidas. Son comunidades que comprenden la importancia de que todos los agentes educativos sepan con claridad hacia dónde dirigirse. En esta medida, instancias de definiciones institucionales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) o el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) son aprovechadas como oportunidades para desarrollar de modo colaborativo:

En un proceso participativo de reformulación de su PEI, a fines de 2014 los distintos estamentos de la comunidad consideraron "ampliar la mirada educativa", integrando en la formación de los estudiantes habilidades artísticas y deportivas. Por lo anterior, desde 2015 las asignaturas de Música y Educación Física son impartidas por duplas de profesores. Finalmente, y en coherencia con lo planteado en el nuevo PEI, se convocó a elecciones del Centro de Alumnos y se puso en marcha el nuevo reglamento de convivencia escolar. En palabras del director, "antes nuestro sello era la excelencia académica y nos dimos cuenta de que queríamos una persona integral (Reporte VA Escuela 31).

Lo anterior es coherente con el fomento del trabajo colaborativo, pues estas comunidades comprenden que todos los agentes educativos poseen conocimientos relevantes y que, para ser exitosos, se requieren de las competencias de todos:

El desarrollo de un ambiente de colaboración constituye uno de los objetivos estratégicos del funcionamiento de la escuela, dado que permite complementar y desarrollar las competencias profesionales entre los distintos actores, otorgando valor a los conocimientos y experiencias de los miembros del equipo (Reporte VA Escuela 17).

Finalmente, se desarrolla una gran disposición a retroalimentar diversos procesos internos, pues, en la medida en que las metas se diseñan de modo colaborativo todos los actores perciben que tienen algo que opinar y que esas perspectivas pueden proveer de información relevante al momento de evaluar el grado de logro de los objetivos propuestas y/o en el modo en que puede optimizarse alguna iniciativa de mejora.

f) Actitud innovadora:

Estas comunidades educativas se distinguen por una actitud de búsqueda permanente por innovar en sus prácticas. En esta medida, estas escuelas buscan mejorar situaciones específicas o solucionar problemas identificados en distintas áreas, pero fundamentalmente en el área pedagógica, a través de la incorporación de elementos o procesos que no se hayan utilizado con anterior en el contexto en que se planearon y llevaron a cabo. Lo anterior, supone el constante interés de revisar las prác-

ticas que se ejecutan, a fin de examinar y comprender las oportunidades de mejora para abocarse al diseño de soluciones novedosas. Estas comunidades suponen que, aunque innovar supone múltiples ensayos, la experimentación debe ser responsable, racional y sometida a análisis colaborativo. No cambian por cambiar, sino con el foco en mejorar permanentemente. Con todo, entregan libertad para proponer iniciativas que innoven:

g) Disposición hacia el aprendizaje comunitario.

Finalmente, estas comunidades son capaces de constituirse en fuentes de aprendizaje sistemático. Lo anterior, puede visualizarse en la disposición de variados espacios de reflexión profesional y técnica que sitúan su foco en el aprendizaje continuo. Son comunidades que tienden a no desaprovechar las reuniones profesionales y destinarlas para el análisis de los distintos desafíos que se enfrentan. En este sentido, su principal preocupación es el modo en que pueden mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Para ello, llegan a acuerdos que implementan y, posteriormente, exhiben una gran disposición en evaluar la puesta en marcha, así como en ponderar desafíos y oportunidades. Esta cultura de aprendizaje comunitario no excluye, además, a ningún agente de la comunidad, pues los miembros de la escuela parecen conducirse desde la confianza de que la cultura escolar ha permeado a todos los actores educativos y que, por tanto, todos están conscientes de la relevancia de la tarea y de los aportes que pueden realizarse. En la práctica, termina operando como la disposición de toda la comunidad por aprender permanentemente:

Hace más de diez años que se realizan capacitaciones anuales que tienen como propósito promover la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza y mejores prácticas dentro del aula. Al igual que en las otras acciones de perfeccionamiento, las temáticas surgen de las necesidades detectadas por los integrantes de la comunidad, analizadas y acordadas para su posterior contratación. (...) La cultura de aprendizaje continuo de esta comunidad también incorpora a los asistentes de la educación no profesionales con capacitaciones en computación, electricidad, gasfitería, entre otros (Reporte VA Colegio Escuela 20).

A mí me motiva ocupar este espacio de libertad para crear. Que te den la posibilidad de crear, imaginar y entregar tu sello en beneficio de los niños me motiva mucho. También nos da satisfacción pensar, ejecutar y tener un resultado bonito; porque uno no siempre tiene la posibilidad de completar estas etapas. Cuando uno postula un Proyecto de Innovación, uno se hace cargo de toda la actividad y ese proceso da una potente satisfacción profesional (Reporte VA, Escuela 22).

Discusión y conclusión

Los resultados obtenidos en la presente investigación son, en términos generales, coherentes y coincidentes con los resultados de otras investigaciones que indagan en factores culturales que in-

ciden en la mejora escolar. En ese marco, cabe mencionar, por ejemplo, que el movimiento Effectiveness School Improvement (ESI), distinguió variados aspectos que distinguían a las culturas escolares para el mejoramiento (Murillo, 2005). Entre ellas, se hace referencia a la Presión interna por mejorar, a la existencia de Visión y metas compartidas, a una Historia de mejora, así como a la Propiedad de la mejora, compromiso y motivación. En la misma medida, se incluye a la utilización de la Autonomía por parte de los centros educativos, la Flexibilidad de la Organización y la disposición por convertirse en una Comunidad profesional de aprendizaje, elementos que han aparecido descritos en los reportes examinados. En rigor, se trata de aspectos que aparecen abundantemente considerados en la literatura sobre la cultura mejorar. En esta medida, Harris y Lambert (2003) distinguieron también la importancia de que las culturas de los centros educativos se fortalecieran en torno a la importancia de diseñar metas compartidas, así como en la capacidad de asumir la responsabilización compartida frente al éxito y el potenciamiento de una colegialidad para la mejora continua. Stoll y Fink (1999), por su parte, también destacan la importancia de que los centros educativos celebren hitos con sus logros y que potencian la disposición por dirigirse hacia el aprendizaje organizacional. Reezigt y Creemers (2005), por su parte, enfatizaron en la importancia de desarrollar una visión compartida y concebir el hecho de mejorar como parte de la vida cotidiana en la escuela.

La literatura más reciente también distingue elementos interesantes de distinguir y que son compatibles con los hallazgos de este estudio. Así, algunas investigaciones relevan la importancia de la Innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la Motivación de los docentes por mejorar, las Expectativas en los resultados educativos y la declaración de Objetivos Compartidos (Taajamo, Jäppinen & Nissinen, 2023). Otros autores también reportan la Unidad de Propósito, el Apoyo Colegiado y el Desarrollo Profesional como aspectos importantes de desarrollar en culturas escolares positivas (Ismail, Ali Khatibi & Ferdous, 2022).

En la misma medida, se advierten similitudes con aportes de la literatura nacional, fundamentalmente con lo que guarda relación con la construcción de un relato común. De acuerdo con investigaciones chilenas ese relato común incluiría entre sus contenidos el compromiso social con la actividad educativa, el trabajo en equipo y las altas expectativas (Bellei et al., 2015; Bellei et al., 2020).

Con todo, resulta notorio que una de las principales conclusiones que pueden extraerse es que, en torno al despliegue de las prácticas descritas por ACE, las escuelas visitadas han logrado construir algunas creencias y valores que llegan a constituirse como un sistema subjetivo compartido. Ese sustrato subjetivo les permitiría establecer cierto tipo de relaciones al interior de las comunidades, pero especialmente desarrollar y coordinar patrones comunes para leer e interpretar el entorno y concebir, como oportunidades, algunos elementos que otras comunidades educativas concebirían como obstáculos o adversidades complejas de gestionar. Destacan acá un elevado propósito moral en torno a la comprensión de que el compromiso de los actores de la escuela puede impactar significativamente en las trayectorias vitales de los estudiantes. En esta medida, estas comunidades educativas logran ir más allá de la rendición de cuenta externa, de manera que generan un alto sentido

de responsabilidad interna, lo que las distancia de lo que algunos autores reconocen como culturas de auditoría, es decir aquellas donde los sienten la necesidad de producir evidencia que muestren que están haciendo las cosas de forma eficiente y en la dirección correcta y a partir de la implementación de procedimientos (Assaél, Acuña, Contreras y Corbalán, 2014). Al contrario, estos establecimientos desarrollan la capacidad de construir una profunda responsabilización interna por medio de la cual sitúan en un lugar de relevancia el mejoramiento permanente de sus procesos.

De este modo, se advierte que los sistemas de creencias se traducen en comportamientos concretos y consistentes que retroalimentan el sustrato subjetivo. Estas creencias se retroalimentan colectivamente, por lo que resulta pertinente hablar de comunidades educativas antes que de cultura escolar (Carafi, 2019). Este concepto, haría referencia a la construcción de "un sentido y propósitos comunes, expresados como el conjunto de conocimientos, estados anímicos, acciones y nivel de desarrollo de los lazos alcanzados" (Martínez Otero, como fue citado en Carafi, 2019, p. 90). Lo anterior, permitiría una concepción valorizante de lo colectivo como eje fundamental en el desarrollo de relaciones sociales y de aprendizaje, implicando también el desafío de definir posibilidades y límites de lo comunitario.

En esta medida, la lectura conjunta de los resultados parece indicar que la interacción de esos patrones culturales deriva en el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje. Lo anterior es relevante, pues, al menos desde una perspectiva discursiva, los establecimientos educacionales chilenos parecen cada vez más disponibles para la instauración de espacios que propendan a este tipo de relaciones. Desde esta perspectiva, el presente análisis da cuenta de la importancia de construir, en primer término, sólidos patrones culturales compartidos que darán luego sustento a interacciones que propendan al sólido intercambio profesional docente.

Complementariamente, la presente investigación ha permitido constatar que la cuestión de los elementos culturales o subjetivos no adquiere aún suficiente relevancia para nuestro sistema escolar. Es cierto que, recientemente, y a propósito de la necesidad de fomentar el trabajo en red (Pino Yancovic, et al., 2019) y las comunidades de aprendizaje profesional docente (Valdés, 2020; Valdés y Guerra, 2023), se han enfatizado la necesidad de aproximarse a dimensiones culturales, pero esto aún resulta insuficiente. En esta medida, vale la pena insistir en la difusión insuficiente de las prácticas exitosas identificadas por ACE a través de las VA, así como en la importancia de que lo anterior se realice de forma sistemática. Sin lugar a duda, resultaría relevante aprovechar su factor motivador para impactar en todo el sistema escolar, especialmente en el contexto chileno actual de implementación de Nueva Educación Pública, atendiendo a que la literatura enfatiza que ningún proceso de reforma puede sostenerse sin emprender la reculturación del sistema en que esta se ejecuta. Al mismo tiempo, resultaría importante emprender futuras investigaciones que indaguen en elementos culturales, aproximándose, específicamente, en el modo en que las comunidades educativas llegan a construir patrones subjetivos sólidos capaces de orientarse hacia el mejoramiento escolar.

Finalmente, resulta relevante señalar que, al leer los resultados de la presente investigación, no se pierda de vista que estos refieren al examen de reportes sobre determinadas prácticas exitosas, es decir, no necesariamente dan cuenta de la realidad integral de la gestión de las escuelas que fueron visitadas por la ACE en el período escogido. Por lo anterior, es preciso guardar cautela respecto de la generalización de sus resultados.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). Se puede. Diez experiencias de inclusión, desarrollo de habilidades y educación integral hoy. *Agencia de Calidad de la Educación*. Impreso.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). Se puede. Doce prácticas de aula, desarrollo profesional docente y liderazgo pedagógico. *Agencia de Calidad de la Educación*. Impreso.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). Se puede. Quince prácticas de gestión curricular, estrategias de aula y educación integral. *Agencia de Calidad de la Educación*. Impreso
- Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P., & Corbalán, F. (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile: Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios pedagógicos*, 40(2), pp. 7-26. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300001>
- Bayar, A., & Karaduman, H. A. (2021). The Effects of School Culture on Students Academic Achievements. *Shanlax International Journal of Education*, 9(3), pp. 99–109. <https://doi.org/10.34293/education.v9i3.3885>
- Bellei, C., Contreras, D., Vanni, X. y Valenzuela, J.P. (2014). *Lo aprendí en la escuela. Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar*. LOM Editores.
- Bellei, C., Morawietz, L. Valenzuela, J.P. y Vanni, X. (2015). Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después. LOM Editores.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P. & Vanni, X. (2020). Effective schools 10 years on: factors and processes enabling the sustainability of school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, (31):2, . 266-288. <https://DOI.10.1080/09243453.2019.1652191>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI- UHEM. Impreso.
- Bush, T. (2016). *Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo*. Weinstein, J. *Liderazgo Educativo en la escuela*. Nueve Miradas Ediciones de la Universidad Diego Portales.
- Carafi Ávalos, E. (2019). Cultura Escolar y Comunidad Educativa. *Revista Enfoques Educativos*, (16)2), 84–95. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2019.66523>.
- Clark, J. T. (2019). *The Impact of School Culture upon an Educational Institution*. [Master Thesis]. Cedarville University. https://digitalcommons.cedarville.edu/education_research_projects/9

- Deal, T. E. & Peterson, K. D. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls: Paradoxes, & Promises*. Ed. Josey-Bass.
- Dimmock, C., Tan, C. Y., Nguyen, D., Tran, T. A., & Dinh, T. T. (2021). Implementing education system reform: Local adaptation in school reform of teaching and learning. *International Journal of Educational Development*, 80, pp. 2-14. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102302>.
- Dussel, I. (2019). La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. DOSSIÊ - Cultura Material em História(s): artefatos escolares e saberes. *Educ. rev.* 35 (76). <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67776>
- Echeverría Olivares, E. & García Jiménez, E. (2022). Autoevaluación y aprendizaje organizacional en las universidades chilenas. *Revista Latinoamericana de Política y Administración de la Educación (RELAPAE)*, (16), pp. 106-119. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1307>
- Eger, L., & Prášilová, M. (2020). The relation between school culture sub-categories and expected results of learning process. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(1), 48-60. <https://doi.org/10.33225/pec/20.78.48>
- Ekperi, P. M., Ude, O. & Wike, Y. (2019). Teachers' Attitude as a Correlate of Students' Academic Performance. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, 3(2), pp. 204-210. https://www.researchgate.net/publication/330841436_Teachers'_Attitude_as_a_Correlate_of_Students'_Academic_Performance
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. *Revista Educare*, Vol. 19, nº 1, . 285-301. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582015000200016&scrypt=sci_abstract&lng=es
- Errázuriz, L. (2015). *El (f)actor invisible*. Estética cotidiana y cultura visual en espacios culturales. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Chile. Impreso.
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Figuroa-Céspedes, I., Soto, J., & Yáñez Urbina, C. (2021). Dimensiones Clave para el Desarrollo Escolar Inclusivo: Conocimiento Emancipador en una Experiencia de Asesoramiento Colaborativo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2021, 15(2), 155-171. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200155>.
- Firestone, W. A. & Louis, K. S. (1999). School as Cultures. En J. Murphy y K. S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration. A Project to the American Educational Research Association*. 297-322. Jossey-Bass Publishers.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2016). La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto. Morata.
- Furlán, A. & Ochoa, N. E. (Coord.). (2020). *Investigando sobre la Convivencia y la Violencia en las Escuelas*. Homo Sapiens.
- Gálvez, A. (2006). Motivación hacia el estudio y la cultura escolar: estado de la cuestión. *Pensamiento*

- Psicológico*, Vol. 2, Nº 2, 87-101.
- Guarro Pallás, A. (2009). La transformación democrática de la cultura escolar: una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas. Profesorado. *Revista de Currículum y formación del Profesorado*. (1.), 1, s/n.
- Hallinger P., & Heck, R. (2018). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191. https://www.researchgate.net/publication/233364923_Exploring_the_Principal's_Contribution_to_School_Effectiveness_1980-1995
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Morata.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. (2020). *Profesionalismo Colaborativo*. Morata.
- Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Open University Press.
- Hopkins, D. (1996). Towards a theory for School Improvement. En J. Grat et al., (Eds). *Merging Traditions: the future of research on School Effectiveness and School Improvement*, (30-51). Cassell.
- Hopkins, D. & Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En D. Reynolds et al., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, 71-101. Santillana.
- Hopkins, D. (2019). Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), pp. 26-57. <https://doi.org/10.14244/198271993075>.
- Ismail, M., Ali Kathibi, M. & Ferdous, S. (2022). Impact of School Culture on School Effectiveness in Government Schools in Maldives. *Participatory Educational Research (PER)* Vol. 9(2), pp. 261-279. <http://dx.doi.org/10.17275/per.22.39.9.2>
- Jabonillo, E. (2022). School Culture and Its Implications to Leadership Practices and School Effectiveness. *Psychology and Education*, Nº 6, pp. 941-952. <http://doi:10.5281/zenodo.7392496>, ISSN 2822-4353
- Kalman, M., & Balkar, B. (2018). Shifting teachers' perceptions of school culture in Turkey: A mixed methods study. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 4(2), . 39-65. <https://preserve.lehigh.edu/fire/vol4/iss2/3>.
- Krichesky, G. (2013). *El desarrollo de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje: procesos y factores de cambio para la mejora de las escuelas*. [Doctoral Thesis]. Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/13311>
- Leithwood, K., & Sun, J. (2018). Academic culture: A promising mediator of school leaders' influence on student learning. *Journal of Educational Administration*, 56(3), pp. 350-363. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2017-0009>.
- Liu, Y., Bellibas, M. S., & Gumus, S. (2020). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-24. <https://doi.org/10.1177/1741143220910438>
- Mazalto, M. & Paltrinieri, L. (2013). Les espaces scolaires. *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, 77-91. <http://www.ciep.fr/ries/introduction-ries-64.pdf>.

- Mineduc (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar. Área de Convivencia de la División de Educación General de Mineduc*. Impreso.
- Mineduc (2020). *Estándares Indicativos del Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores*. Mineduc: Unidad de Currículum y Evaluación. Impreso.
- Morris, E. J, Lummis, W. G., Lock, G., Ferguson, C., Hill, S. & Nykiel, A. (2020). The role of leadership in establishing a positive staff culture in a secondary school. *Educational Management Administration and Leadership* 48(5), 802–820.
- Murillo, J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol 1, nº 2, 1-22.
- Murillo, J. (2005). *La investigación sobre efectividad escolar*. Octaedro.
- Murillo, J. & Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (10), 1, 26-43. [https:// https://revistas.uam.es/reice/article/view/3072](https://revistas.uam.es/reice/article/view/3072)
- Mulford, W., Silins, H. & Leithwood, K. (2004). *Educational leadership for organisational learning and improved student outcomes*. Kluwer Academic.
- Nadelson, L. S., Albritton, S., Couture, V. G., Green, C., Loyless, S. D., & Shaw, E. O. (2020). Principals' perceptions of education equity: A mindset for practice. *Journal of Education and Learning*, 9(1), 1-15. [https:// https://www.semanticscholar.org/paper/Principals%E2%80%9999-Perceptions-of-Education-Equity%3A-A-for-Nadelson-Albritton/3862f0f855187cad47563b2ecb8fff8b5020f379](https://www.semanticscholar.org/paper/Principals%E2%80%9999-Perceptions-of-Education-Equity%3A-A-for-Nadelson-Albritton/3862f0f855187cad47563b2ecb8fff8b5020f379)
- Nyakundi, E. N., Raburu, P. A. & Okwara, M. O. (2019). Influence of Teachers Motivation to Academic Performance of Pupils in Primary Schools in Kenya. *International Journal of Applied Psychology*, 9(2): 74-79. <http://article.sapub.org/10.5923.j.ijap.20190902.04.html>
- Olaz, A. (2013). El clima laboral en cuestión. Revisión bibliográfica-descriptiva y aproximación a un modelo explicativo multivariable. Aposta. *Revista de Ciencias Sociales*, (56), enero-marzo, pp. 1-35. [https:// https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495950252002](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495950252002).
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Pino Yancovic, M., González, A., Ahumada, L. & Chapman, C. (2019). *School Improvement Networks and Collaborative Inquiry. Fostering Systemic Change in Challenging Contexts*. Emerald Publishing Limited.
- Reezigt, G. J., & Creemers, B. P. M. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), . 407–424. [https:// https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09243450500235200](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09243450500235200)
- Reyes, J. & Moros, H. (2019). La cultura organizacional: principales desafíos teóricos y metodológicos para su estudio. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y America Latina*,. (7,) . 1, 201-217. [https:// http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2308-01322019000100201](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2308-01322019000100201)
- Rijal, M., Indartono, S., & Iirine, S. (2019). The Role of School Culture in Teacher Professionalism Improvement. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, (422), 158-162. [https:// https://www.atlantis-press.com/proceedings/icope-19/125937578](https://www.atlantis-press.com/proceedings/icope-19/125937578)

- Sabancı, A., Şahin, A., Sonmez, M.A. & Yilmaz, O. (2017). Views of School Managers and Teachers about School Culture. *E-International Journal of Educational Research*, 8(1). 28-45. <https://doi.org/10.19160/5000186332>.
- Sahin, A., Takahashi, M., & Koyuncu, A. (2020). An Exploratory Analysis of School Culture within a Multi-School Charter School System. *The European Educational Researcher*, 3(1), 1–19. <https://doi.org/10.31757/euer.311>
- Schein, E., & Schein, P. (2016). *Culture Organizational and Leadership*. Wiley.
- Stoll, L. & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona: Octaedro.
- Taajamo, M., Jäppinen, A-K. & Nissinen, K. (2023). Understanding the essential elements of school culture in global contexts : exploring the TALIS 2018 data on school principals. *International Journal of Leadership in Education*, Early online. <https://doi.org/10.1080/13603124.2023.2234859>
- Tyack, D. & Cuban, L., (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Tus, J. (2020). An Assessment of The School Culture and Its Impact on The Academic Performance of The Students. *International Journal of All Research Writings*, 1(11), 23-30.
- Valdés, R. (2020). Prácticas de Liderazgo en Escuelas con Alta y Baja Cultura Escolar Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), pp. 213-227. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200213>.
- Valdés Briceño, Y., & Guerra Guajardo, P. (2023). Articulación entre el Desarrollo Profesional Docente y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar implementado en un contexto de políticas de mercado y accountability: El caso de Chile. *REXE- Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 22(49), 321–346. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1515>.
- Valles, M. (2000.) Técnicas cualitativas en investigación. Reflexión metodológica y práctica profesional. Síntesis Sociológica.
- Velázquez Castellanos, S. (2020). La cultura material escolar en la instrucción primaria del Maranhão ochocentista. *Educ. rev.*, N° 36. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.71156>
- Villarroel, C. & Muñoz, J. (2023). Análisis de la cultura escolar sobre la atención a la diversidad desde la perspectiva de los docentes de las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile. *Perspectiva Educacional*, 62(4), 80-107. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.4-art.1352>
- Widodo, H. (2019). The Role of School Culture in Holistic Education Development in Muhammadiyah Elementary School Sleman Yogyakarta. *DINAMIKA ILMU*, 19(2), 265-285. <https://doi.org/10.21093/di.v19i2.1742>
- Wong M.D., Dosanjh K., Jackson N., Rüngrer, D. & Dudovitz R. (2021). The longitudinal relationship of school climate with adolescent social and emotional health. *BMC Public Health*, 21(1), 1–8.