

Organización escolar y trabajo de enseñanza en aula de establecimientos de alto desempeño educativo

Marco Antonio Villalta Paucar

doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-1.oete

Publicación preliminar

El comité editorial de *Universitas Psychologica: Panamerican Journal of Psychology* ha evaluado, revisado y aceptado el presente artículo según los criterios de la revista y siguiendo el proceso de revisión doble ciego por pares académicos externos. De la misma forma, este artículo ha iniciado el proceso de edición y la presente versión ya cuenta con la revisión de estilo final con la que aparecerá en la versión electrónica, faltando únicamente el proceso de diagramación.

Con miras a facilitar y agilizar el proceso de publicación de los contenidos de la revista, el presente artículo se publica de forma anticipada. En este punto, puede ser utilizado para su lectura, consulta, citación o distribución y deberá ser citado tal como aparece a continuación.

Finalmente, tenga en cuenta que la versión electrónica final reemplazará esta versión del archivo y se actualizarán los metadatos asociados al mismo en los diferentes sistemas de información.

Online First

The Editorial Board of *Universitas Psychologica: Panamerican Journal of Psychology* has evaluated, reviewed and accepted the article herein in accordance with the established criteria and by means of double-blind peer review performed by external scholars. This article has likewise started the editing process. The following version has been object of copyediting; layout and proofreading are the only pending processes.

This journal makes use of Online First procedures in order to ease and fasten content release. This version can be used for reading, documentation, citing and distribution purposes, and should be cited as indicated.

Please regard this as a preliminary document that will be replaced by the final version in due time. All metadata sets related to this contribution will be updated in every applicable index and abstract service.

Para citar este artículo / To cite this article:

Villalta, M. A. (2014). Organización escolar y trabajo de enseñanza en aula de establecimientos de alto desempeño educativo. *Universitas Psychologica*, 13(1). doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-1.oete

Esta revista científica de la Pontificia Universidad Javeriana está registrada bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 2.5 Colombia.

This journal is edited by Pontificia Universidad Javeriana and is registered under the Creative Commons Attribution-Non Commercial-No Derivatives 2.5 Colombia license.

Acceso abierto al texto completo en:
<http://universitaspsychologica.javeriana.edu.co>

Open-access full text available at:
<http://universitaspsychologica.javeriana.edu.co>

**Organización escolar y trabajo de enseñanza en aula de establecimientos de alto
desempeño educativo ***

**School Organization and Teaching Practices in High Educational Performance
Institutions**

Recibido: abril 28 de 2012 | Revisado: marzo 28 de 2013 | Aceptado: mayo 6 de 2013

Marco Antonio Villalta Paucar**

Universidad de Santiago de Chile, Chile

Para citar este artículo: Villalta, M. A. (2014). Organización escolar y trabajo de enseñanza en aula de establecimientos de alto desempeño educativo. *Universitas Psychologica*, 13(1). doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-1.oete

Resumen

Se describen elementos organizacionales de la cultura institucional escolar asociados a las prácticas de enseñanza en establecimientos de alto desempeño educativo en Chile. La metodología es mixta; se aplican dos cuestionarios a profesores ($n = 60$) y estudiantes ($n = 612$) de Segundo Medio: a) Cultura institucional escolar y b) Trabajo cotidiano de la enseñanza. Se realizan análisis de contenido de grupos focales con profesores y estudiantes. Entre los resultados se encuentra que: a) hay valoración y correlación positiva entre cultura y práctica de enseñanza; b) hay acuerdo en considerar que la organización escolar tiene como meta el aprendizaje y c) la disciplina es condición necesaria para implementar metodologías de enseñanza y lograr aprendizaje. Se discuten los resultados.

Palabras clave autores

Práctica de enseñanza, organización escolar, sala de clase, rendimiento académico.

* Investigación auspiciada por el Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología del Chile (FONDECYT) n° 1110478.

** Coordinador Académico del Programa de Doctorado en Educación Intercultural. Universidad de Santiago de Chile. Facultad de Humanidades. E-mail: marco.villalta@usach.cl

Palabras clave descriptores

Jóvenes, docentes, colegio, educación.

Abstract

In this research some of the organizational elements of the school institutional culture are describe as related to teaching practices in institutions with high educational performance in Chile. Mixed methodology is used, two surveys were applied to teachers ($n = 60$) and Second Year High School students ($n = 612$), divided into two distinctive areas a) School Institutional Culture and, b) Everyday teaching practices. The contents are analyzed in focal groups with teachers and students. The results lead to the following conclusions: a) a positive correlation exists between the school culture and the teaching techniques; b) there is an agreement in considering that the school organization aims to achieve learning, and; c) discipline in a basic need to implement teaching methodologies in order to achieve learning. Results are discussed.

Key words authors

Teaching practice, school organization, classroom, academic performance, youngsters, faculty, school, education.

Key words plus

Teenagers, teachers, school, education.

Introducción

Diversos estudios en Latinoamérica constatan que existe relación entre nivel socioeconómico y rendimiento escolar (Miranda, 2008; Murillo & Román, 2009). Así, por ejemplo, los resultados de la prueba del Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE) de Chile indican que hay una relación perversa entre pobreza y bajos resultados de aprendizaje (Román, 2009).

Pero también hay situaciones donde dicha relación se rompe debido a factores asociados al aprendizaje tales como aspectos organizativos, de gestión directiva, curricular y de aula (Cornejo & Redondo, 2007), o de calidad de la docencia y condiciones para el desarrollo de la tarea en el aula (Murillo, 2003), que, entre otros aspectos, son constitutivos de dinámicas institucionales de las llamadas Escuelas eficaces.

En efecto, existen establecimientos que, operando en sectores sociales vulnerables, tienen resultados educativos destacables, asociados a aspectos como: expectativas positivas desarrolladas por los apoderados, pertinentes programa de apoyo para la gestión directiva y pedagógica (Volante, Cumsille, Denardin & Müller, 2008) y una percepción positiva del establecimiento y del trabajo del profesor en el aula (Villalta & Saavedra, 2012).

Las preguntas de investigación son dos: ¿Qué elementos de la organización escolar y del trabajo de enseñanza en aula destacan los alumnos, profesores, directivos y apoderados de establecimientos educativos exitosos de grupo socioeconómico medio-bajo? y ¿Qué relación se puede establecer entre la percepción de diversos aspectos de la organización escolar y la percepción del trabajo de enseñanza en aula de alumnos y profesores en estos establecimientos?

El propósito del estudio es describir la relación entre elementos de la organización escolar y las prácticas cotidianas de enseñanza en el aula de Establecimientos Educativos de Alto Desempeño educativo y nivel socioeconómico medio bajo de la Región Metropolitana de Santiago de Chile.

En la primera parte se presentan los referentes conceptuales y de investigación que sustentan el estudio; luego, se describe el diseño metodológico implementado y a continuación se presentan los principales resultados. El último punto desarrolla la discusión y conclusiones del estudio.

Referentes Teóricos

La organización como característica de la cultura escolar

La *cultura escolar* refiere a un espacio ecológico de cruce de distintas significaciones que interactúan en la institución escolar y le confieren identidad propia (Pérez Gómez, 1998). Se constituye de regularidades de funcionamiento y gestión, interdependientes de los cambios sociales, y de un sistema de normas, valores, rituales, tradiciones, ceremonias e historias compartidas entre directivos, profesores, estudiantes y apoderados, que configura el *ethos* que impregna toda la actividad a su interior (Baeza, 2008).

Dicho *ethos* se expresa en una determinada organización que condiciona los comportamientos de todos los implicados en la vida escolar e inciden en las interacciones

y resultados significativos del establecimiento (Pérez Gómez, 1998) que configuran la identidad institucional. Así por ejemplo, los estudios indican que los establecimientos educativos ubicados en contextos sociales vulnerables –en Chile asociados a pobreza socioeconómica y escaso capital cultural de los alumnos– tienen altas probabilidades de fracaso escolar (Cornejo et al., 2005; Marshall & Correa, 2003) y la dinámica organizacional se caracteriza por profesores que atribuyen dicho fracaso a las insuficientes capacidades cognitivas y de apoyo familiar a los alumnos, prácticas de enseñanza de aula de reproducción de contenidos sin relación entre los mismos (Román, 2003) y generalizados juicios negativos de la relación profesor-alumnos (Zepeda, 2007).

En la organización escolar los aspectos valóricos, de misión y visión institucional, suelen operar como elementos tácitos del comportamiento de los actores educativos (Pirela de Faría & Sánchez de Gallardo, 2009), lo cual da estabilidad a la acción, pero la hace poco proclive al cambio y al aprendizaje organizacional.

No obstante, hay escuelas con destacados resultados de aprendizaje en Latinoamérica que tienen en común, entre otros aspectos, una organización que se da tiempo para el análisis colectivo de decisiones institucionales y una relación emocional positiva entre profesores y estudiantes (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE], 2002). Estos resultados se explican desde la experiencia y la práctica más que de algún enfoque pedagógico determinado (UNICEF & Gobierno de Chile, Ministerio de Educación [MINEDUC], 2004), la gestión escolar que articula de modo coherente los ámbitos administrativo, curricular y pedagógico (Jiménez, Riquelme, Vilos & Ortiz, 2006) y las prácticas de enseñanza consideradas pertinentes a la diversidad de los estudiantes (Murillo & Román, 2009).

Los estudios reiteran que los elementos de la organización escolar vinculados a logros de aprendizaje en alumnos de establecimientos educativos ubicados en sectores sociales vulnerables, relacionados con las actividades de enseñanza en el aula, son:

- Gestión pedagógica institucional caracterizada por coordinar a los actores educativos hacia los objetivos institucionales compartidos, centrada en el aprendizaje y que orienta los diagnósticos y planes de acción (UNICEF & MINEDUC, 2004).
- Director y equipo directivo que lideran los procesos pedagógicos de planificación, evaluación y retroalimentación de las actividades educativas, siendo reconocidos y

valorados por sus pares (Jiménez et al., 2006; UNICEF & MINEDUC, 2004). La satisfacción docente está asociada al éxito de los estudiantes (Miranda, 2008).

- La institución educativa funciona con reglas claras y explícitas para todos sus miembros -incluidos padres y apoderados- y todos participan (Murillo & Román, 2009).
- Administración que aprovecha los recursos disponibles; los equipos profesionales del establecimiento buscan oportunidades de obtención de recursos vinculados a su tarea (LLECE, 2002).
- Cultura escolar que comparte la inquietud por buscar un determinado tipo de docentes; sus miembros han desarrollado una identidad institucional positiva que se retroalimenta con el reconocimiento público (UNICEF & MINEDUC, 2004).

Prácticas de enseñanza en el aula

Los estudios indican que las prácticas de enseñanza en el aula son eficaces para lograr aprendizajes cuando profesor y alumnos co-construyen un clima emocional positivo que promueve la interacción (Cuadrado & Fernández, 2008). Es decir, no se trata solamente de acciones de enseñanza que realiza el profesor, sino también de los juicios que de dichas acciones se forman los alumnos. Las atribuciones causales que poseen los docentes sobre sus alumnos son determinantes en sus prácticas de enseñanza (De La Torre & Godoy, 2004).

Las prácticas de enseñanza en aula son saberes profesionales interdependiente de la vida institucional, académica y experiencial de profesores y alumnos (Villalta, Martinic & Guzmán, 2011).

Los estudios sobre prácticas de enseñanza en aula favorables a logros de aprendizaje de los estudiantes en contextos sociales vulnerables describen acciones regulares antes, durante y después del encuentro educativo de sala de clase, así como un juicio positivo de los alumnos e institución educativa. Las prácticas de enseñanza asociadas al aprendizaje de los alumnos en contextos de pobreza socioeconómica tienen patrones de actividad que se pueden agrupar de la siguiente forma:

- Trabajo en equipo de los profesores, por departamento para preparar, discutir y evaluar la práctica de enseñanza (UNICEF & MINEDUC, 2004).

- Los profesores hacen trabajo personal y colectivo de reflexión y evaluación de prácticas de enseñanza a través de la problematización, interacción e interpretación transformativa de las mismas (Arroyave, 2008).
- Los profesores poseen un repertorio de metodologías didácticas para promover el aprendizaje en el aula (Román, 2008) y altas expectativas sobre el aprendizaje de sus alumnos, promoviendo climas positivos de enseñanza (Fernández & Cuadrado, 2008).

Las investigaciones y propuestas para promover organizaciones escolares y prácticas de enseñanza en aula que contribuyen a mejorar la calidad de la educación, confluyen en caracterizar: 1) estrategias de gestión institucional; 2) investigación; 3) evaluación de las acciones vinculadas a la superación de obstáculos al aprendizaje y 4) son proactivas hacia el logro de metas compartidas y deseadas por la comunidad escolar.

Cornejo y Redondo (2007) analizan diversos estudios sobre factores asociados al aprendizaje escolar y destacan tres variables que consideran “mediacionales” en tanto potencian y desarrollan otras favorecedoras del aprendizaje escolar: a) ambiente socioafectivo en los distintos niveles de la institución escolar; b) ambiente organizacional que favorece la autonomía de directivos, docentes y estudiantes y c) condiciones para la profesionalización del trabajo docente, que implica analizar y aprender la práctica pedagógica como proceso y producto educativo constitutivos de la identidad profesional y que dan sentido a la tarea educativa.

Los cambios en los patrones de acción pedagógica solo se realizan cuando las acciones cotidianas no permiten lograr resultados deseados en los diversos niveles de la organización escolar. En tal sentido, es relevante develar y profundizar en la relación entre la organización escolar y las prácticas de enseñanza en sala de clase de instituciones educativas con altos logros, pues esto permite comprender, por una parte, los consensos que constituyen la cultura escolar y, por otra parte, aspectos del micro proceso de la sala de clase que dichos consensos promueven y son eficaces en el logro de objetivos educativos.

Método

Materiales

Se trata de un estudio descriptivo con metodología mixta que combinó herramientas cuantitativas, a través de aplicación y análisis de cuestionarios, complementado con técnicas cualitativas de análisis de contenido de grupos focales.

Población y casos de estudio

La población se compuso de alumnos y profesores de segundo año de educación secundaria. La muestra fue no probabilística y polietápica, orientada por los objetivos del estudio. Se seleccionaron casos institucionales que cumplieran con los siguientes criterios:

- Liceos de alto desempeño académico, según indicadores nacionales. Se tomó como criterio de inclusión aquellos con subvención por Desempeño de Excelencia otorgado por el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de Chile cuyos criterios de: efectividad, superación, iniciativa, mejoramiento de condiciones de trabajo, igualdad de oportunidades, integración y participación de actores educativos en el desarrollo del proyecto educativo del Liceo aseguran altos resultados de aprendizaje (Chile, Ministerio de Educación, 2011).
- Nivel educativo de alumnos: 2do. medio, de curriculum Científico Humanista y Técnico Profesional, que rinden la prueba de evaluación del Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE). Esto permite la comparación de logro educativo entre los establecimientos educativos chilenos.
- Grupo socioeconómico: medio bajo, determinado en la base de datos de prueba nacional SIMCE - 2010 en 2do. medio, de acceso público en internet (<http://www.simce.cl/>).
- Puntaje SIMCE-2010 en 2do medio: por encima del promedio nacional y de sus pares institucionales y sociales en Matemáticas y Lenguaje. Eso asegura tomar establecimientos con altos logros de aprendizaje escolar (<http://www.simce.cl/>).

Con dichos indicadores se seleccionaron seis establecimientos de administración Particular Subvencionada de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. En dichos establecimientos los sujetos informantes fueron los profesores ($n = 60$) y estudiantes de 2do. medio ($n = 612$).

Instrumentos de recolección de información

- Cuestionario Cultura Institucional en versión para estudiantes y profesores. El objetivo es determinar la percepción de la organización escolar del establecimiento respecto a la gestión directiva, metas institucionales, reglas de funcionamiento, uso de recursos, compromiso, satisfacción y participación. La versión para profesores es de 16 ítems y la de estudiantes de 12. La aplicación es colectiva y puede ser respondido en aproximadamente 10 minutos.
- Cuestionario de Trabajo Cotidiano de la Enseñanza en versión para estudiantes y para profesores. Tiene por objetivo determinar la percepción de las actividades de enseñanza en sala de clase y el rol del profesor en el aula respecto a la organización y presentación de los contenidos, planificación y coordinación docente, promoción de la participación de estudiantes, atribuciones y relación profesor-alumnos. Esta versión consta es de 15 ítems, su aplicación es colectiva y puede ser respondido en aproximadamente 10 minutos.

Los instrumentos están diseñados en modalidad de escala Likert con opciones para cada ítem: 1 = *Totalmente en desacuerdo* o es *inexistente*; 2 = *Desacuerdo* o es *irregular*; 3 = *Ni acuerdo ni en desacuerdo*; 4 = *Acuerdo* o es *frecuente* y 5 = *Totalmente de Acuerdo* o es *muy frecuente*. Estos instrumentos poseen validación de jueces y han demostrado confiabilidad en el estudio anterior sobre cultura institucional y prácticas de enseñanza con la resiliencia (Villalta & Saavedra, 2012). El análisis de confiabilidad, medida a través del alfa de Cronbach en la muestras de alumnos y profesores indica que la confiabilidad de ambos instrumentos es buena (Tabla 1).

Tabla 1

Confiabilidad de los instrumentos en alumnos y profesores

Instrumentos	Alumnos			Profesores		
	Casos válidos	Nº ítems	alfa de Cronbach	Casos válidos	Nº ítems	alfa de Cronbach
Cuestionario de Cultura Institucional	612	12	0.861	60	16	0.893
Cuestionario de Trabajo cotidiano de la enseñanza	612	15	0.898	60	15	0.922

Fuente: elaboración propia.

- Técnicas cualitativas. Grupo focal: esta técnica deja conocer las razones que dan los participantes a sus acciones, permitiendo al investigador conocer los consensos y conflictos de opinión respecto al tema de estudio. Las conversaciones de grupo focal se organizaron en torno a dos temas: 1) opiniones sobre la cultura institucional y 2) opiniones sobre el trabajo docente en sala de clase. Se realizaron 17 grupos focales entre estudiantes, profesores, apoderados y directivos.

Procedimiento y análisis de datos

Se informó y pidió autorización para realizar el estudio a los equipos directivos de los seis establecimientos participantes. Se informó sobre objetivos de la investigación y se invitó a participar a los profesores, alumnos de segundo medio y apoderados. La voluntad de participación se puso de manifiesto en la Carta de Consentimiento Informado. Primero, se aplicaron los cuestionarios de Cultura Institucional y Trabajo Cotidiano de la Enseñanza a los profesores y alumnos participantes. Ambos instrumentos demoraron aproximadamente 20 minutos en ser respondidos. En la semana de aplicación de los cuestionarios, se coordinó la realización de grupos focales.

Los grupos focales fueron organizados en horarios previamente acordados con los participantes y, según su disposición, constaron de entre 4 y 8 participantes. Se realizaron cinco grupos de alumnos, cinco de directivos, cuatro de profesores y tres de apoderados.

Los cuestionarios son considerados hechos empíricos susceptibles de ser categorizados y organizados estadísticamente. El análisis de los resultados se realizó con estadística descriptiva univariada y bivariada y de comparación de medias con la prueba *t* de Student.

El registro de los grupos focales fue analizado con principios del análisis semántico de contenido, esto es, la construcción de categorías que emergen de los discursos respecto a los temas abordados, las cuales se agrupan en unidades mayores definidas según los elementos comunes. Estas unidades son puestas en relación para configurar los consensos o conflictos de opinión de los participantes respecto a los temas planteados. El grupo focal permite enriquecer, desde el discurso y cosmovisión de los participantes, los significados sobre cultura institucional y prácticas de enseñanza en los establecimientos de alto desempeño educativo.

Se realizaron reuniones de devolución de resultados a cada establecimiento, cuidando la confidencialidad de la identidad de los participantes. Dichas reuniones sirvieron también para precisar, verificar e integrar los datos cuantitativos y cualitativos respecto a las preguntas de investigación: ¿Qué aspectos de organización y del trabajo de enseñanza en aula destacan los actores educativos? y ¿Cuál es la relación entre la percepción de la organización escolar y el trabajo de enseñanza en aula en los establecimientos estudiados?

Resultados

La presentación de los resultados sobre las variables de estudio se realiza en dos apartados: 1) resultados de cuestionarios en estudiantes y profesores y 2) resultados de grupos focales.

Resultados de cuestionarios en estudiantes y profesores

Resultados en estudiantes

Del total de 612 casos, el 92 % de los encuestados tiene entre 15 y 16 años, siendo mayor el porcentaje de hombres (54.4 %) que de mujeres (45.5 %). Se encuentran diferencias significativas por género en el Cuestionario de Cultura Institucional, que no se encuentran

en el promedio de respuestas al cuestionario de Trabajo Cotidiano de la Enseñanza (Tabla 2).

Tabla 2

Comparación de medias de instrumentos por género de estudiantes

Instrumentos	Sexo	<i>N</i>	Media	<i>DE</i>	Error típico de la media	<i>t</i>	Sig. (bilateral)
Cuestionario de Cultura Institucional	Hombre	333	46.8	7.79	0.427	2.455	0.014*
	Mujer	279	45.2	7.62	0.456		
Cuestionario de Trabajo cotidiano de la enseñanza	Hombre	333	56.7	10.27	0.563	0.855	0.393
	Mujer	279	56	9.41	0.563		

* La diferencia es significativa al 0.05.

Fuente: elaboración propia.

La respuesta a cada ítem de ambos instrumentos se dio en la escala de 1 = *Totalmente en desacuerdo* a 5 = *Totalmente de acuerdo*. Se encuentra que la tendencia general de las respuestas a los ítems del Cuestionario Cultura Institucional es al *acuerdo*. Hay diferencias de género: las mujeres tienden más a poner en duda el acuerdo cuando se afirma que se hace uso adecuado de los recursos disponibles (ítem 8), que hay satisfacción con el establecimiento (ítem 10) y que las autoridades del Liceo consultan a los alumnos para tomar decisiones que los afectan (ítem 12). Además, todos los encuestados tienden a responder con *desacuerdo* con la afirmación de que todos cumplen las normas del Liceo (ítem 7, Tabla 3).

Tabla 3

Diferencias de género en la respuesta a ítems de Cultura Institucional en estudiantes

Ítems de Cultura Institucional	Hombres			Mujeres			<i>t</i>	Sig. (bilateral)
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		
1. La meta de las autoridades, profesores y apoderados de mi liceo está centrada en nuestro aprendizaje.	333	4.44	0.8	279	4.34	0.73	1.62	0.11
2. Como Liceo (profesores, alumnos, directivos), queremos lograr objetivos comunes.	333	3.98	0.96	279	4	0.88	-0.37	0.71
3. Nuestros profesores se esfuerzan por mejorar nuestros aprendizajes.	333	4.27	0.9	279	4.24	0.83	0.52	0.6
4. En el establecimiento existen reglas claras de conducta para los alumnos.	333	4.42	0.93	279	4.39	0.9	0.41	0.68
5. En el Liceo existen reglas claras para el trabajo de los profesores.	333	4.18	0.98	279	4.11	0.99	0.9	0.37
6. Considero que en el Liceo existen reglas claras y explícitas para el trabajo de los administrativos.	333	3.98	0.99	279	3.84	1.07	1.71	0.09
7. Todos cumplimos con las normas del Liceo.	333	2.98	1.02	279	2.9	1.03	1	0.32
8. En mi Liceo se aprovechan bien los recursos humanos y materiales disponibles.	333	3.69	1.12	279	3.41	1.21	3	0**
9. Los docentes de mi Liceo están comprometidos con su trabajo.	333	4.14	0.95	279	4.04	0.98	1.31	0.19
10. Estoy satisfecho de estar en este Liceo.	333	3.95	1.13	279	3.67	1.26	2.91	0**
11. Existe participación activa de los estudiantes en las actividades de mi Liceo.	333	3.91	1.02	279	3.75	1.06	1.91	0.06
12. Las autoridades de mi Liceo consultan a los alumnos para tomar decisiones que los afectan.	333	2.84	1.35	279	2.57	1.26	2.54	0.01*

* La diferencia es significativa al 0.05.

** La diferencia es significativa al 0.01.

Fuente: elaboración propia.

En el cuestionario de Trabajo Cotidiano de la Enseñanza también se observa tendencia a marcar *acuerdo* e los ítems (Tabla 4). Aunque no hay diferencias de género al comparar las puntuaciones totales del cuestionario, la comparación en cada ítem indica que las mujeres son más críticas que los hombres para evaluar el trabajo de enseñanza en

la forma de hacer la clase (ítem 2), la metodología (ítem 4), la variedad de actividades (ítem 9), la motivación para participar (ítem 14) y estimular ideas (ítem 15). Por su parte los hombres tienden más que las mujeres a no estar de acuerdo con las capacidades de aprendizaje de sus compañeros de curso (ítem 13).

Tabla 4

Promedio y desviación estándar de ítems de Trabajo Cotidiano de la Enseñanza en estudiantes

Ítems de Trabajo cotidiano de la enseñanza	Hombres			Mujeres			<i>t</i>	Sig. (bilateral)
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		
1. Los profesores realizan esfuerzos para que yo comprenda los contenidos de la clase.	333	4.14	0.91	279	4.15	0.83	-0.27	0.79
2. La forma en que los profesores hacen sus clases despiertan mi interés por la materia.	333	3.48	0.94	279	3.34	0.89	1.96	0.05*
3. En mi Liceo hay coordinación entre los profesores para realizar las clases.	333	4.08	0.95	279	4.06	0.93	0.18	0.86
4. En mi Liceo he tenido profesores que han hecho clases con metodologías atractivas.	333	4.1	1.05	279	3.9	1.19	2.13	0.03*
5. Al inicio de la clase los profesores explican los objetivos.	333	4.13	1.01	279	4.03	1.05	1.24	0.22
6. Los profesores me informan sobre mis progresos de aprendizaje.	333	3.31	1.21	279	3.27	1.09	0.43	0.67
7. Los profesores relacionan los contenidos de la clase con contenidos que ya he visto anteriormente.	333	4.13	0.9	279	4.19	0.9	-0.92	0.36
8. La forma en que los profesores nos enseñan, me ayuda a aprender.	333	3.91	0.98	279	3.8	0.95	1.37	0.17
9. Los profesores realizan diversas actividades en sus clases que me permiten comprender mejor la materia.	333	3.88	0.98	279	3.68	0.97	2.6	0.01**
10. Tengo interés en participar cotidianamente en las actividades de la sala de clases.	333	3.61	1.02	279	3.60	1.03	0.17	0.87
11. La comunicación que establezco con los profesores dentro de la sala de clase es buena.	333	3.83	1.09	279	3.98	0.96	-1.75	0.08
12. La comunicación que establezco con mis profesores fuera de la sala de clase es buena.	333	3.62	1.22	279	3.8	1.10	-1.97	0.05*
13. Mis compañeros de curso tienen buenas capacidades para aprender.	333	3.52	1.11	279	3.75	0.97	-2.74	0.01**

14. En las clases los profesores motivan mi participación.	333	3.54	1.02	279	3.28	1.04	3.14	0**
15. Los profesores me animan a dar ideas nuevas en la clase.	333	3.43	1.1	279	3.17	1.15	2.78	0.01**

* La diferencia es significativa al 0.05.

** La diferencia es significativa al 0.01.

Fuente: elaboración propia.

La correlación de Pearson entre el cuestionario de Cultura Institucional y de Trabajo cotidiano de la Enseñanza indica relación positiva [$r(612) = 0.661, p = 0$]. Similar resultado ha sido encontrado con estudiantes de liceos que operan en sectores de alta vulnerabilidad social (Villalta & Saavedra, 2012).

Resultados en profesores

Respecto a los profesores, del total de casos encuestados ($n = 60$) respecto al género, la mayoría informa que son mujeres (51.7 %), el 38.3 % son hombres y el 10 % de encuestados no responde esta pregunta. En relación con la edad, el 61.6 % tiene entre 20 y 35 años de edad. Entonces, se trata de un grupo de profesores mayoritariamente de mujeres, de 35 o menos años de edad. El análisis comparativo por género indica que no hay diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de hombres y mujeres (Tabla 5).

Tabla 5

Comparación de media de los dos instrumentos por género de profesores

Instrumentos	Sexo	<i>N</i>	Media	<i>DE</i>	Error típ. de la media	<i>t</i>	Sig. (bilateral)
Cuestionario de Cultura Institucional	Hombre	23	67.43	5.177	1.08	-0.371	0.712
	Mujer	31	68.29	10.097	1.813		
Cuestionario de Trabajo Cotidiano	Hombre	23	65.57	5.775	1.204	0.38	0.705
	Mujer	31	64.74	9.099	1.634		

de la Enseñanza

Fuente: elaboración propia.

La tendencia de respuesta a cada ítem del cuestionario Cultura Institucional es *acuerdo* (Tabla 6). Lo mismo sucede con las respuestas de los profesores a los ítems del Cuestionario Trabajo Cotidiano de la Enseñanza (Tabla 7), hay tendencia al *acuerdo* con las afirmaciones contenidas en el instrumento.

Tabla 6

Promedio y desviación estándar de ítems de Cultura Institucional en profesores

Ítems de Cultura Institucional	Promedio (<i>n</i> =60)	DE
1. Creo que la meta de directivos, alumnos, profesores y apoderados del establecimiento está centrada en el aprendizaje.	4.37	0.71
2. Considero que, como establecimiento, estamos preocupados de hacer reuniones con los padres para lograr objetivos comunes.	4.23	1.03
3. Considero que el equipo directivo lidera los procesos de mejoramiento de aprendizajes de los estudiantes.	4.13	0.75
4. Considero que en el establecimiento existen reglas claras y explícitas para los alumnos.	4.23	0.93
5. Considero que en el establecimiento existen reglas claras y explícitas para los docentes.	4.23	0.79
6. Considero que en el establecimiento existen reglas claras y explícitas para los auxiliares y administrativos.	4.23	0.77
7. Considero que la comunidad educativa (directivos, profesores, alumnos, apoderados y administrativos), cumplen con las normativas del establecimiento.	4.08	0.72
8. Considero que en el establecimiento se aprovechan adecuadamente los recursos humanos y materiales disponibles.	4.25	0.75
9. Considero que los docentes del establecimiento están comprometidos con su trabajo.	4.27	0.8

10. Estoy satisfecho con mi tarea como educador en este establecimiento.	4.48	0.81
11. Considero que existe una participación activa de los estudiantes en las actividades del establecimiento educativo.	3.93	0.82
12. El equipo directivo me consulta cuando hay decisiones que afectan mi trabajo.	3.78	1.03
13. Considero que en este establecimiento funciona correctamente el consejo de profesores.	3.73	1.09
14. Me interesa participar de cursos de perfeccionamiento docente.	4.68	0.6
15. Considero que tengo habilidades para trabajar en equipo con otros profesores.	4.67	0.57
16. Considero que tengo habilidades para trabajar en equipos multidisciplinares del establecimiento.	4.53	0.68

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7

Promedio y desviación estándar de ítems de Trabajo cotidiano de la enseñanza en profesores

Ítems de Trabajo cotidiano de la enseñanza	Promedio (n=60)	DE
1. Organizo los contenidos de mi clase considerando las características de mis estudiantes.	4.48	0.72
2. Planifico las metodologías de clase considerando las necesidades e intereses de los estudiantes.	4.58	0.59
3. Planifico mi actividad educativa de forma coordinada con el resto del profesorado (ya sea por nivel, ciclo, departamentos).	3.88	1.11
4. Considero que tengo habilidades para diseñar nuevas estrategias didácticas.	4.38	0.72
5. Al iniciar la clase presento a mis estudiantes el plan de trabajo, explicando su finalidad.	4.52	0.65
6. Constantemente doy información a mis estudiantes sobre los	4.2	0.73

progresos que ellos han conseguidos.

7. Comúnmente relaciono los contenidos y actividades con los intereses y conocimientos previos de mis estudiantes.	4.45	0.62
8. Considero que facilito la adquisición de nuevos contenidos a través de las estrategias que utilizo.	4.35	0.73
9. Propongo a mis estudiantes actividades variadas de aprendizaje.	4.28	0.85
10. Considero que mis estudiantes tienen interés por participar en clases.	4	0.82
11. Considero que las relaciones que establezco con mis estudiantes dentro del aula son buenas (fluidas, constructivas, cordiales).	4.57	0.62
12. Considero que las relaciones que establezco con mis estudiantes fuera del aula son buenas (fluidas, constructivas, cordiales).	4.4	0.72
13. Los estudiantes con los cuales trabajo tienen adecuadas capacidades para aprender.	4.28	0.67
14. Reformulo mis clases de acuerdo a los resultados de aprendizajes de los estudiantes	4.43	0.72
15. En mis clases dejo espacio para la innovación y creatividad de mis alumnos.	4.2	0.86

Fuente: elaboración propia.

La correlación de Pearson entre ambos instrumentos es positiva y alta [$r(60) = 0.729, p = 0$]. La correlación encontrada en este grupo es mayor a la descrita en estudio similar con profesores de liceos que operan en sectores de alta vulnerabilidad social (Villalta & Saavedra, 2012).

Resultado de análisis de grupos focales

Los grupos focales consistieron en conversaciones fluidas donde los participantes pusieron de manifiesto, en sus propias palabras, los aspectos que caracterizan la cultura institucional y las prácticas cotidianas de enseñanza. Dicha polisemia discursiva fue organizada en los temas o categorías emergentes según la similitud o diferencia semántica a los cuales refieren. Algunas categorías emergentes son de total consenso o similitud, mientras que otras constituyen discursos opuestos. Las categorías emergentes y de

consenso fueron nominadas por el eje semántico común a las intervenciones de los actores educativos: 1) disciplina, 2) valoración de la exigencia académica, 3) metas, 4) enseñanza en aula activa y participativa, 5) compromiso, 6) apoyos a la tarea docente y 7) infraestructura (Tabla 8).

Tabla 8

Categorías emergentes y ejemplos de consensos en discurso de alumnos, profesores, apoderados y directivos de establecimientos del estudio

N	Categorías emergentes	Ejemplos de registros textuales*
1	<p>Disciplina: Exigencias de comportamientos definidos como adecuados y deseables: pelo corto, uso de uniforme, respeto a la autoridad, orden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>[Este es] un colegio “tradicional”, que es exigente en el comportamiento dentro de la sala de clases, que exigimos vocabulario, que exigimos buena conducta, limpieza, cumplimiento de los horarios... (Directivo, SSB).</i> • <i>(...) uno tiene que venir todos los días uniformado aquí porque no es cualquier colegio... (Alumnos, SJ).</i>
2	<p>Valoración de la exigencia académica: Reconocer positivamente el valor de la educación que entrega el establecimiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>(...) nosotros tenemos profesores muy buenos [...] les gusta estar aquí, les gusta sacarse la mugre por los chiquillos, y ven como los chiquillos van lentamente surgiendo ... (Directivo, REMB)</i> • <i>(...) la educación es buena, no porque sea un colegio de Pudahuel tiene que ser malo, es buena... (Alumno, SM).</i>
3	<p>Metas: El sentido que se atribuye a las acciones educativas en el establecimiento. Refieren al futuro, a lo que será como consecuencia de lo que hacen en el presente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>(...) Claro, nos preparan para nuestro futuro, para después de que salgamos de aquí del liceo... (Alumnos, SJ).</i> • <i>(...) cuando salgan de cuarto medio les vaya bien en una universidad o encuentren un buen trabajo o lo que sea,... (Profesores, SJ).</i> • <i>(...) aquí están haciendo, están forjando niños para ir afuera, están haciendo a los niños para forjarles un futuro... (Apoderado, SSB).</i>

4	<p>Enseñanza en aula activa y participativa: Caracterización de las prácticas de enseñanza que se realizan en sala de clase y se estimulan en el establecimiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (...) hay profesores que hacen la clase más dinámica, [...] la clase más abierta, conversar... (Alumnos, SM). • (...) Y si no entendió definitivamente la clase se repite y la evaluación se tomará de nuevo, se hará alguna remedial, tampoco hay que dar por pasado lo que no se aprende,... (Profesores, SJ). • (...) la no improvisación, yo creo que eso funciona bastante bien, tener la clase súper clara, con o sin planificación pero tenerla como clara acá y porque los niños se dan cuenta igual... (Profesores, SJ).
5	<p>Compromiso: Disposición de profesores y apoderados para asumir responsabilidades respecto a las exigencias académicas, y hacer esfuerzos para participar de la comunidad escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando el profesor se compromete tiene ganas que le resulte, el profesor se siente como decimos nosotros con la camiseta puesta (Directivos, REMP) • [valor de los apoderados] el esfuerzo que hacen por pagar este colegio, para el sector, porque realmente hacen esfuerzos (Directivos, SM) • Está el compromiso de los profesores para que el alumno le vaya bien después... (Profesores, SJ).
6	<p>Apoyo a la tarea docente: Soportes que favorecen la tarea docente y la exigencia académica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No dejamos solos a los profesores ¿me entiendes?, estamos siempre prestándoles nuestra ayuda, ellos saben que cuando vienen para acá va a haber respuesta en la sala de clases. (Directivos, SM). • Porque te dicen que tiene malas notas, que está repitiendo, pero y si en una salida de esas puede que despierte y en otro lado le hablen mejor que nosotros en la casa. (Apoderados, SSB).
7	<p>Infraestructura: Opiniones positivas sobre las condiciones estructurales del</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (...) somos de los que ponemos toda la infraestructura al alcance del docente, para que las clases estén hechas de acuerdo con lo que corresponde.... (Directivo, SM). • (...) me gustó porque era tan bonito, tan limpiecito,

	establecimiento.	<i>porque acá es difícil encontrar colegios limpios, pero acá es otra cosa... (Apoderado, SSB).</i>
--	------------------	---

*Las siglas SSB, SJ, REMP y SM corresponden al seudónimo dado a los establecimientos participantes del estudio.

Fuente: elaboración propia

Se encuentra que, en el discurso de profesores, estudiantes, apoderados y directivos, las categorías emergentes Disciplina, Valoración de la Exigencia académica, Metas e Infraestructura determinan la Organización Escolar de los establecimientos estudiados. La categoría emergente Enseñanza en aula activa y participativa operacionaliza las disciplinas y metas en aspectos como: evitar la improvisación y el desarrollo de estrategias para lograr el pleno dominio de contenido de aprendizajes por parte de los estudiantes.

Las categorías Compromiso y Apoyo también son transversales a todos los actores educativos –profesores, directivos, apoderados y estudiantes–, quienes manifiestan disposición a realizar esfuerzos por alcanzar metas educativas y participar de la experiencia educativa que ofrece el establecimiento en el aula (Figura 1).



Figura 1. Elementos de la organización escolar en relación con elementos de la enseñanza en aula.

Fuente: elaboración propia.

Hay también discursos contradictorios respecto a temas específicos. Estas tensiones discursivas refieren a: a) Cumplimiento de exigencias pedagógicas: apoderados y estudiantes comparten las metas institucionales pero, a decir de profesores y directivos, estos no asumen las exigencias que ello implica; b) Gestión de las decisiones: profesores critican la verticalidad de la Dirección, pero también valoran la preocupación que los directivos demuestran por crear condiciones favorables para la docencia y c) tensiones referidas a la gestión de la tarea pedagógica: se valora el trabajo comprometido y proactivo pero también se crítica a la excesiva planificación y falta de tiempo.

También hay diversas apreciaciones sobre los sucesos en la sala de clase: a) la importancia que dan los profesores a establecer una relación afectiva con los estudiantes, pero el temor a que eso se convierta en un problema personal y no profesional y b) la apreciación diferenciada que tienen los alumnos de sus profesores según el tipo de asignatura: encuentran, por ejemplo, más dinámicas las clases de Lenguaje que de Biología, o la hora de clase, se sienten más incómodos y cansados en las tardes en comparación con las actividades lectivas en las mañanas.

Discusión y conclusiones

El trabajo cotidiano de la enseñanza y la organización escolar son aspectos constitutivos de la cultura institucional escolar que se encuentran asociados. Esta vinculación ha sido también encontrada en un estudio reciente en establecimientos educativos de administración municipal, que operan en sectores altamente vulnerables de Chile, cuyo resultado en logros educativos es bajo en comparación al promedio nacional, pero alto en comparación a establecimientos de similar condición de vulnerabilidad (Villalta & Saavedra, 2012).

El resultado de los cuestionarios y los discursos vertidos en los grupos focales convergen en considerar la importancia de metas institucionales centradas en el aprendizaje junto a reglas claras de funcionamiento. Los estudios al respecto indican que las metas institucionales se traducen en una organización con normativas claras y explícitas (LLECE, 2002; UNICEF & MINEDUC, 2004).

Sin embargo, la organización escolar descrita tiene desafíos para su desarrollo efectivo: los estudiantes encuestados tienen dudas sobre si las normas establecidas se cumplirán por parte de toda la comunidad escolar y dudas sobre si las autoridades

educativas les consultarán decisiones que los afectan. En los discursos de profesores se evidencia también que las autoridades educativas ejercen dirección vertical: “(...) aquí la autoridad es vertical, o sea desde arriba hay ciertas normas que nosotros solamente asumimos y escuchamos...” (Profesores, SJ).

Lo señalado pone en evidencia que las condiciones generadas para el logro de metas educativas son construcciones dinámicas que indican una tendencia generalizada pero que también tiene resistencias y juicios críticos entre los mismos actores educativos.

Respecto al trabajo cotidiano de la enseñanza, tanto los datos de encuestas y los datos de grupos focales convergen en que los estudiantes valoran positivamente el esfuerzo de sus profesores para lograr que ellos aprendan, especialmente la disposición a explicar los contenidos: “(...) explica con buena técnica, lo deja en la pizarra y después explica lo que hizo en la pizarra, y ella nos pone ejemplos de la vida cotidiana, que sé yo... videos, lectura de libros, cosas más fáciles para poder aprender” (Alumnos, SJ).

Los profesores en promedio señalan que es *frecuente* la planificación, considerando las necesidades de los estudiantes, que al inicio de clase presentan el plan de trabajo y explican su finalidad y que las relaciones que establecen con los estudiantes dentro del aula son fluidas, constructivas y cordiales. Estos datos se confirman en los discursos de alumnos cuando hablan de sus profesores, respecto al dominio de contenidos -“se nota que manejan el tema”, (Alumnos, SM)- y a su dedicación a la enseñanza en la sala de clase -“(...) los profesores son dedicados con cada alumno, se interesan de que cada uno aprende...”, (Alumnos, SJ)-.

Sin embargo, respecto a la planificación las opiniones no son consensuadas, algunos profesores señalan que el éxito de la clase depende del día a día y del estilo personal de abordar la clase y otros, de la claridad en dominio de contenidos y metodologías.

La literatura especializada asocia los juicios favorables respecto al trabajo en el aula a climas afectivos que contribuyen al aprendizaje (Fernández & Cuadrado, 2008) que también se evidencia en el discurso de los estudiantes del presente estudio: “Aquí se enseña... se muestra que el profesor es como la autoridad dentro de nuestra sala y no solamente en nuestra sala sino que durante todo nuestro horario escolar y dentro y fuera del liceo también” (Alumnos, SJ).

El clima afectivo no transa con la disciplina: “Si bien tenemos una disciplina seria, también hay una relación cercana hacia los alumnos” (Directivo, SM). Los datos de la encuesta indican que en promedio alumnos y profesores están de *acuerdo* en que en el establecimiento existen reglas claras de comportamiento.

La disciplina refiere al conjunto de comportamiento definidos como adecuados y deseables: pelo corto, uso de uniforme, respeto a la autoridad, exigencias en el uso del lenguaje, etc. La disciplina es una característica de estos establecimientos: “(...) buena enseñanza, que había buena disciplina, que los profesores eran superrestrictos con los niños y (...)” (Apoderados, SSB), fortalece la identidad institucional “acá la disciplina es un valor” (Profesores, JDC) y controla el exceso de confianza: “al tener mucha confianza, como que uno no pesca o se porta mal, y eso pasa en hartas clases” (Alumnos, SSB).

En la encuesta trabajo cotidiano de la enseñanza el promedio de estudiantes señalan no estar *ni en acuerdo, ni en desacuerdo* respecto a acciones de sus profesores en el aula tales como: informar sobre progreso de aprendizajes, motivar la participación y animar nuevas ideas en clase. Esta ambivalencia de respuesta se constata en el análisis de discursos de los grupos focales donde los estudiantes, por una parte, critican la forma de explicar algunos contenidos “no sabe explicar muy bien yo encuentro” (Alumnos, SM), pero también reconocen que hay esfuerzo por focalizar la enseñanza “explica de a uno” (Alumnos, SM).

El contexto de pobreza socioeconómica es un elemento que profesores, directivos y apoderados utilizan para comparar y valorar la infraestructura y disciplina en el establecimiento, elementos que contribuyen a la identidad institucional positiva.

En conclusión, los juicios a la cultura institucional y al trabajo cotidiano de aula son en general positivos y se encuentran asociados. El análisis de la confiabilidad de los instrumentos indica que las respuestas son consistentes en los diferentes grupos donde se aplicaron. Normas claras, metas centradas en el aprendizaje y disciplina son elementos distintivos de la organización escolar y son considerados condición para el trabajo de enseñanza que se implementan en el aula.

Una limitación del estudio es la característica acotada de la muestra. Se trabajó solamente con establecimientos de nivel socioeconómico medio bajo y de alto rendimiento escolar. Es recomendable que futuros estudios de cultura institucional y

práctica de enseñanza con los instrumentos utilizados se realicen con establecimientos educativos de similar contexto social, administración educativa y bajos logro educativo, para delimitar con la precisión que da el contraste de resultados, los aspectos de organización y trabajo de enseñanza asociados al éxito y al fracaso educativo y eliminar los elementos de deseabilidad social que posiblemente afectan la precisión de las mediciones.

Referencias

- Arroyave, D. I. (2008). Investigar: una estrategia de actuación para el rol docente actual. *Revista Investigaciones en Educación*, 7(1), 51-65.
- Baeza, J. (2008). El diálogo cultural de la escuela y en la escuela. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 193-206.
- Chile, Ministerio de Educación. (2011). *Sistema nacional de evaluación del desempeño de los establecimientos educacionales subvencionados y de los regidos por el decreto ley N° 3166*. Santiago: Autor.
- Cornejo, A., Céspedes, P., Escobar, D., Núñez, R., Reyes, G. & Rojas, K. (2005). *SINAE Sistema nacional para la asignación con equidad para las becas JUNAEB. Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia*. Santiago: Gobierno de Chile, Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.
- Cornejo, R. & Redondo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 155-175.
- Cuadrado, I. & Fernández, I. (2008). ¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 3-23.
- De La Torre, C. & Godoy, A. (2004). Diferencias individuales en las atribuciones causales de los docentes y su influencia en el componente afectivo. *Revista Interamericana de Psicología*, 38(2), 217-224.

- Fernández, I. & Cuadrado, I. (2008). ¿Son conscientes los profesores de secundaria de los recursos comunicativos verbales y no-verbales que emplean en el aula? *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(6), 1-13.
- Jiménez, J., Riquelme, G., Vilos, V. & Ortiz, H. (2006). La calidad educativa asociada a la gestión de la escuela. *Revista Vasconcelos de Educación*, 2(3), 110-125.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago: UNESCO.
- Marshall, G. & Correa, L. (2003). Clasificación de liceos de enseñanza media: análisis del rendimiento, fracaso y vulnerabilidad. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, Departamento de Estadística.
- Miranda, L. (2008). Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú. En R. Blanco (Ed.), *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 185-208). Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe/ Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.
- Murillo, F. J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Murillo.pdf>
- Murillo, F. J. & Román, M. (2009). Mejorar el desempeño de los estudiantes de América Latina. Algunas reflexiones a partir de los resultados del SERCE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 451-484.
- Pérez Gómez, Á. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pirela de Faría, L. & Sánchez de Gallardo, M. (2009). Cultura y aprendizaje organizacional en instituciones de Educación Básica. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(1), 175-188.
- Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y Sociedad*, 17(1), 113-128.

- Román, M. (2008). Investigación Latinoamericana sobre Enseñanza Eficaz. En R. Blanco (Ed.), *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 209-225). Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe/Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.
- Román, M. (2009). El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media. ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el liceo en Chile? *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 95-119. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art5.pdf>
- UNICEF & Gobierno de Chile Ministerio de Educación. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas
- Villalta, M. A. & Saavedra, E. (2012). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica*, 11(1), 657-668.
- Villalta, M., Martinic, S. & Guzmán, M. (2011). Elementos de la interacción didáctica en sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1137-1158.
- Volante, P., Cumsille, P., Denardin, F. & Müller, M. (2008). Análisis del cambio en los niveles de logros de escuelas de alta vulnerabilidad social. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 179-191.
- Zepeda, S. C. (2007). Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(5), 1-13.