

Gestión del clima social escolar desde el liderazgo educativo

Social climate management from school educational leadership

Richar Parra Robledo

Magíster en Gestión directiva, Máster en Investigación Educativa y Doctorando en Educación, Chile

Resumen

El presente artículo es una reflexión teórica sobre la gestión del clima social escolar desde un liderazgo educativo, sumado a una contextualización de los efectos de la relación directivo/líder y el clima organizacional, específicamente en la creación de unas condiciones laborales que incidan positivamente en los docentes. Concretamente, se estudia en la línea del liderazgo educativo y su influencia en la motivación a los profesores. La propuesta de reflexión teórica, esta dividida en dos partes, la primera, en datos teóricos para comprender y contextualizar la temática. La segunda, mediante el análisis crítico de estudios de casos de clima social escolar en Chile, se contracta la teoría y práctica. Las reflexiones obtenidas referencian el pragmatismo y empirismo de la propuesta al considerar la influencia y las posibilidades de intervenciones a la luz del enfoque interaccionista. Las conclusiones en temas de liderazgo es la caracterización del líder como persona, sumado a que las prácticas de dirección deben responder a su contexto.

Palabras clave: liderazgo educativo; clima social escolar e influencia.

Abstract

This article is a theoretical reflection on the management of the school social climate from an educational leadership, coupled with a contextualization of the effects of the managerial / leadership relationship and the organizational climate, specifically in the creation of working conditions that positively affect the Teachers Specifically, we study in the line of educational leadership and its influence on motivation to teachers. The proposal of theoretical reflection is divided into two parts, the first one, in theoretical data to understand and contextualize the theme. The second, through the critical analysis of case studies of school social climate in Chile, is contracted theory and practice. The reflections obtained refer to the pragmatism and empiricism of the proposal when considering the influence and the possibilities of interventions in the light of the interactionist approach. The conclusions on leadership issues are the characterization of the leader as a person, in addition to that management practices must respond to their context.

Keywords: educational leadership; school social climate and influence.

1. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones sobre las escuelas efectivas y las mejoras en sus resultados de eficiencia tanto interna como externa, han demostrado que el liderazgo educativo o pedagógico cobra un papel preponderante en el incremento de los aprendizajes de los estudiantes (Weinstein, 2009). La comprensión del equipo directivo centrado

en lo educativo, concentrando en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje-enseñanza, se asocia directamente con las mejoras de las prácticas internas y de los resultados del centro educativo.

Los informes de las investigaciones sobre liderazgo educativo (McKinsey, 2006; OCDE, 2008) le asignan un papel fundamental a la contribución de la mejora interna. Interconectándolo significativamente a la mejora de logros en el proceso de aprendizaje. La influencia del líder en su equipo de trabajo, la generación de un propósito compartido y una articulación de las metas, sumado a los consensos necesarios para el desarrollo del cambio, provocando la mejora. El director motivará a los profesores para mejorar la calidad de sus prácticas, sumado a proveer estructuras para la colaboración efectiva entre ellos (Hargreaves, 2009; Fullan, 2009; OCDE, 2012; Sun y Leithwood, 2014).

Al relacionar las investigaciones actuales y el cambio de foco en educación, ahora centrado en el aprendizaje. Se presenta una duda del ¿Cómo el equipo directivo influye directamente en los aprendizajes? La respuesta según la bibliografía consultada, entrega respuestas claras a este nuevo enfoque pedagógico, concluyendo específicamente en que los directivos deben velar por crear un clima nutritivo o positivo (Arón y Milicic, 2000) para los docentes del centro, preocupándose de sus prácticas y sus procesos pedagógicos (Weinstein, 2009).

120

Considerando el liderazgo como el ejercicio de influencia positiva sobre un grupo de personas para conseguir una meta común con líneas de acciones claras y definidas, logrando los consensos y el dinamismo del grupo (Leithwood, 2006; Fullan, 2009). Al centrarse en mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje-enseñanza y los resultados vinculados, se está en presencia de un liderazgo educativo o pedagógico.

Las investigaciones e informes nacionales como internacionales afirman rotundamente la importancia de contar en los centros educativos con climas escolares favorables, positivos o nutritivos para el aprendizaje (Arón y Milicic, 2000; Cornejo y Arredondo, 2001). Los cuales generan una convivencia social positiva y la participación democrática, siendo más agradable y mejor la disposición para aprender y cooperar (Arón y Milicic, 2000; Ministerio de Educación de Chile, 2014).

Los resultados de las investigaciones de Mena y Valdés (2008), realizadas en centros educativos públicos de Chile, destacan la importancia de las relaciones socio-afectivas en las escuelas, sumado a relevancia de las dinámicas que se generan y el impacto positivo en indicadores de retención de los y las estudiantes y en el rendimiento académico (Mena y Valdés, 2008; Ministerio de Educación de Chile, 2014).

Los informes del Ministerio de Educación de Chile (2014), coinciden con las fuentes citadas anteriormente, entregando una importancia relevante y significativa al clima escolar en una directa relación sobre los logros de aprendizaje. Las investigaciones basadas en evaluaciones de las percepciones del clima social escolar en centros educativos de regiones de Chile, ratifican las apreciaciones del párrafo anterior. Estudios de Cornejo y Arredondo (2001), Becerra (2006) y Muñoz y Marfán (2014).

2. CLIMA SOCIAL ESCOLAR Y LIDERAZGO EDUCATIVO ¿CÓMO ENTENDER LA SIMBIOSIS EXISTE?

Las investigaciones sobre las escuelas efectivas, han concluido en la existencia de una relación directa, simbiosis, y de la posibilidad de poder intervenir positivamente o nutritivamente en el clima de un centro educativo, por tanto, consideran una relación directa entre el líder pedagógico y la gestión del clima organización (Arancibia, 2004; Bellei y cols, 2004; Becerra, 2006; Mena y Valdés, 2008; Murillo y Becerra, 2009; Chaux, 2010; Cassaus, 2011; García, Maldonado, Perry, Rodríguez y Saavedra, 2014; Muñoz y Farfán, 2014).

En cuestiones apreciativas, el liderazgo educativo de los directivos presentes en un centro educativo posibilita la relación nutritiva ejercida desde el o los líderes hacia el cuerpo docente y a su vez, estos en la mejora de los resultados de los aprendizajes en los estudiantes (Arancibia, 2004; Bellei cols, 2004; Mena y Valdés, 2008; Murillo y Becerra, 2009; Chaux, 2010; Cassaus, 2011; García, Maldonado, Perry, Rodríguez y Saavedra, 2014).

El líder o los líderes educativos centrados en lo pedagógico, han demostrado empíricamente, ser el segundo factor movilizador de las escuelas efectivas y de los resultados de aprendizaje sostenidos en el tiempo. Una convivencia social y un clima social escolar positivo favorecen el aprendizaje (Arón y Milicic, 2000; Cornejo y Redondo, 2001; Bellei y cols, 2004; Becerra, 2006; Mena y Valdés, 2008; Murillo y Becerra, 2009; Chaux, 2011, Tijmes, 2012; Ministerio de Educación de Chile, 2014; Muñoz y Marfán, 2014).

El clima y la cultura escolar son dos conceptos concatenados y dependientes de las relaciones existentes, tales como, la percepción de los integrantes de la organización y ambiente presente en el centro educativo. El clima es un el reflejo de la cultura educativa imperante en el establecimiento educacional. Por tal motivo, cada centro tiene sus propias particularidades, características y singularidades,

haciéndolo único, con un clima forjado por la cultura organizacional (Arón y Milicic, 2000; Cornejo y Redondo, 2001; Becerra, 2006; Mena y Valdés, 2008; Murillo y Becerra, 2009; García, Maldonado, Perry, Rodríguez y Saavedra, 2014). A su vez, la cultura influye en el clima, en la forma de trabajo o directrices, alineamientos, forma de participación y toma de decisiones. Obviamente todo lo anterior, a la luz de las relaciones humanas y sus interacciones en el contexto educativo, su contexto sociocultural y su liderazgo.

Cabe señalar que en las definiciones clásicas de clima organizacional y social escolar se incluye la infraestructura, los implementos y los insumos necesarios para el desarrollo adecuado de trabajo o el ejercicio del mismo. Realizadas las apreciaciones anteriores, se explicita que los enfoques trabajados en la presente reflexión se encuadran en un paradigma interaccionista y psicosocial (Mena y Valdés, 2008; Murillo y Becerra, 2009).

3. GESTIÓN DEL CLIMA DESDE EL ENFOQUE INTERACCIONISTA

122

El entender el clima desde la perspectiva interaccionista (Dessler, 1979), se encamina hacia una concepción del clima social escolar como la construcción social multicausal multidireccional, considerando el dinamismo, las personas son agentes activos, permeables, subjetivos, emotivos, sociales, simbólicos, con sentido de pertinencia y finalmente con percepciones colectivas y compartidas del tema (Lewin, 1965; Murillo y Becerra, 2009).

El paradigma interaccionista concibe la comunicación como una producción de sentido dentro de un universo determinado, en este sentido el centro educativo desarrollaría su propio modo de comunicación y estructuraría sus relaciones en función del modelo imperante en el centro. Considerando las premisas de Blumer (1969) en la interpretación en función de sus expectativas y propósitos, y la construcción social de la conducta señala que la persona puede cambiar sus comportamientos, si cambian los símbolos.

El interaccionismo, la comunicación y la sinergia juegan un papel preponderante en una organización, puesto que el simbolismo expresado en un mensaje debe ser adecuado, el emisor tiene que considerar estas variables para emitir un mensaje eficaz. La comunicación eficaz es un punto clave del éxito a la hora de expresar las ideas, las metas, objetivos y lineamientos institucionales (Blumer, 1969).

El enfoque interaccionista, nos presente una serie de oportunidades para vislumbrar la influencia del líder pedagógico sobre las personas y su organización. Por tanto, la influencia se presenta sobre las actitudes, comportamientos y relaciones sociales de las personas que integran la organización educativa (Green, Preston y Sabates, 2003). El enfoque interaccionista desarrolla conceptos vinculados a los simbolismos, significados de las personas en una interacción social determinada por su ambiente. El clima social es interpretado por los sujetos de la organización y sus desempeños profesionales se condicen con la percepción e interpretación personal o colectiva. Al considerar la interacción social, se debe tener presente el lenguaje y la comunicación como base para los constructos mentales generados por los sujetos, y a su vez el ethos cultural de la organización, encontrándose unido directamente a los procesos psicosociales de las personas. El paradigma interaccionista concibe el clima social como una construcción social de la interacción de las personas.

Las consideraciones antes descritas tienen como finalidad encausar la presente reflexión al entendimiento y comprensión del clima social escolar desde un enfoque posibilitador de la gestión del clima y de las personas, asumiendo una participación directa en ambas gestiones de parte de un líder, la cual puede ser intervenida y mejorada sustancialmente por el tipo de liderazgo existe en el centro educativo (Bellei y cols, 2004; Murillo y Becerra, 2009; Cassaus, 2011).

123

El clima influye en el comportamiento de los grupos humanos, los docentes, en sus actuaciones, comportamiento y sobretodo en las relaciones sociales, en función de sus constructos mentales, los cuales pueden ser subjetivos, siendo personales o colectivos. Al considerar la influencia ejercida por el clima en las personas y sus interrelaciones, se encuentra con una línea en ambos sentidos, limitante de la motivación y satisfacción o promotora del buen rendimiento y la productividad (Palafox, 1995; Guillén y Guil, 2000; Soberanes y De la Fuente, 2009; Márquez, 2009).

El comportamiento humano, sus interacciones e interrelaciones con el clima, se acrecientan si se considera los grados de satisfacción o insatisfacción de las personas vinculándolas directamente con sus actitudes, conductas y su aceptación de metas, objetivos de base, lineamientos fundamentales, valores y cultura organizacional (Soberanes y De la Fuente, 2009).

4. ROL DEL LÍDER

La intervención de mejora en el clima social escolar está vinculadas directamente a un equipo, al colectivo. El líder no puede desligarse de la responsabilidad de mejora o delegar en otro colaborador la capacidad de mejora, es él o ella quien debe implementar las estrategias de mejora, desarrollando las prácticas, haciéndose responsable y comprometiéndose personal y profesionalmente con los lineamientos, estrategias y plan de acción de la intervención (Moreno, 2000; García-Renedo, Llorens, Cifre y Salanova, 2006; Vail, 2005; Murillo y Becerra, 2009; Cassaus, 2011).

Un líder pedagógico debe reconocer en su equipo el liderazgo o las potencialidades de éste, no sólo en directivos sino también en docentes. Una reflexión de la práctica educativa del centro, guía, conducida y gestionada por el líder, iniciará un proceso de introspección de su quehacer y será una escuela que aprende (Román, 2009). Las metas y los objetivos deben concretarse posterior a esta introspección y retrospección colectiva para la mejora (Fullan, 2009). Al centrar la dirección del centro educativo en mejorar las condiciones, factores y variables que inciden el clima social escolar de los docentes, y centrarse en lo pedagógico, el líder o la líder se posiciona en un lugar estratégico de cambio para optimización de los resultados de aprendizajes. Posterior a la revisión bibliográfica, diversas investigaciones (Arón y Milicic, 2000; Cornejo y Redondo, 2001; Bellei y cols, 2004; Becerra, 2006; Mena y Valdés, 2008; Murillo y Becerra, 2009) reconocer que el rol del líder educativo, es el segundo factor de impacto sobre los aprendizaje de los estudiantes (Bolívar, 2010; Chau, 2011, Tijmes, 2012; Ministerio de Educación de Chile, 2014; Muñoz y Marfán, 2014).

124

Los líderes educativos son el segundo factor de influencia en los aprendizajes de los estudiantes, siendo el primero, los profesores en el aula (Leithwood, 2009). Las competencias del líder educativo, cobran una importancia suprema a la hora de visualizar prácticas efectivas para mejorar el clima de la organización educativa. Diversos autores han descrito cuatro prácticas del liderazgo que influyen en el aprendizaje de los estudiantes, se enuncia las más relevantes realizando una conjugación entre los autores más destacados por sus estudios, en este caso serían Robinson (2007) y Leithwood (2009), ambos coinciden en los siguientes puntos:

1. Establecer una dirección clara. Los fundamentos se basan en poseer una misión y visión compartida, metas, objetivos y prioridades comunes compartidos por la comunidad.
2. Desarrollar al personal. Potenciar las capacidades de los docentes en función de las metas planteadas.

3. Rediseñar la organización. Generar una cultura organizativa y de gestión eficaz, vinculado a los tiempos, participación en la toma de decisiones y distribución del liderazgo.
4. Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje. Centrarse en los resultados de aprendizaje, en las mejoras de las prácticas pedagógicas, en la motivación constante del profesorado, generando una actitud proactiva y de confianza. Cabe considerar en este punto el monitoreo, las supervisiones y acompañamiento al aula, las retroalimentaciones para la mejora, optimización y orden de los tiempos en aula, proveyendo a los profesores de un entorno que favorezca el aprendizaje de los estudiantes.

Un liderazgo educativo, transita entre varios tipos de liderazgos, entre ellos podemos mencionar, el liderazgo transaccional, en cuanto el líder debe ser capaz de distribuir ciertas tareas de manera efectiva. El rol de líder educativo y de sus acciones de liderazgo influyen en el grupo de personas a cargo. Prácticas tales como, plantear objetivos, metas y acciones concretas, son fundamentales para transformación la cultura y del clima social escolar, logrando una influencia positiva en el personal de la organización (Arón y Milicic, 2000; Murillo y Becerra, 2009; Ministerio de Educación de Chile, 2014; Muñoz y Marfán, 2014). El tránsito entre estos tipos de liderazgo, es la propuesta de un liderazgo efectivo, dinámico y sobre todo transformador del estatus quo imperante. No se habla de cambios, sino de mejoras.

125

Fortalecer el clima social escolar docente es una estrategia de influencia indirecta en la mejora de los resultados de aprendizajes de los estudiantes. Al plantearse esta aseveración, siendo nuestra hipótesis de trabajo, resulta ser positiva y comprobada. El “efecto director” es uno de los principales puntos focales para la optimización del centro.

4.1 Acciones para un liderazgo pedagógico efectivo.

Los énfasis en las prácticas que inciden en la mejora de las escuelas eficaces, se centra nuclearmente en definición de metas, focalizadas en los procesos pedagógicos, la comunicación y motivación por conseguir estos objetivos y metas, con una misión y visión clara, fundamentado en la mejora, el desarrollo y rediseño de las capacidades organizaciones y el monitoreo del proceso enseñanza-aprendizaje se está en presencia de un líder educativo o líder instruccional (Robinson, Lloyd y Lloyd, 2008 y Leithwood, 2009). Las dinámicas generadas por el Director deben adaptarse y responder a las necesidades de su contexto y de su equipo, subsa-

nando los requerimientos socioemocionales de sus colaboradores, identificando sus capacidades, potencialidades, actitudes, brechas y sobretodo sus proyecciones personales y profesionales.

Las investigaciones en Estados Unidos de Alig-Mielcarek y Hoy (2005) reconocen una correlación significativa entre el liderazgo instruccional y las metas basadas en la mejora en los logros académicos de los estudiantes. Existe una variabilidad de caminos del liderazgo instruccional, tales como el compartido (Marks y Printy, 2003), el simplificado (Alig-Mielcarek y Hoy, 2005) y el centrado en el aprendizaje (Lewis y Murphy, 2008). Todas decantan en que el trabajo colaborativo del centro educativo, la distribución de responsabilidades y la participación en la toma de decisiones son la clave para mejorar el rendimiento académico. Todos los factores mencionados se relacionan directamente con el clima social escolar docente. Al parecer la clave para lograr una escuela eficaz se centra en un trabajo dirigido, con orientaciones claras y una dirección centrada en la mejora de los resultados de aprendizajes de todos sus estudiantes.

126

El director de la escuela es una pieza clave en la articulación entre la misión del centro educativo y su gestión curricular, son sus estrategias de consolidación, comunicación efectiva, el respaldo profesional y trabajo de equipo generadoras de un clima social positivo decantando en una mejora sustancial en las prácticas de los profesores y en su productividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo la calidad la educación. La cultura escolar y el clima social serán favorecidos positivamente por el impacto del líder centrado en el aprendizaje (Weinstein, 2009; Bolívar, 2010). El Director actúa indirectamente en el profesorado, generando las condiciones necesarias y principales para un trabajo efectivo del profesor en el aula (Bolívar, 2010).

En Chile, tanto el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) y el Marco para la Buena Dirección (MBD), sumado al Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SACGE) destacan la relevancia de la mantención y construcción de ambientes propios para el aprendizaje (Ministerio de Educación, 2006; Ministerio de Educación, 2008; Ministerio de Educación, 2014).

4.2 Resultados de las mejoras en el clima

Las mejoras del clima están en directa relación con la nutrición o toxicidad de la atmosfera del centro educativo que se está trabajando, pues las escuelas con clima sociales escolares nutritivos favorecen las relaciones e interacciones de sus componentes, asistencia y colaboración, desarrollo del sentido de pertenencia y un enfrentamiento constructivo de los conflictos (Arón y cols, 1999; Arón y Millicic, 1999).

Las investigaciones en referencia al tema de los impactos de las mejoras se asocian a temas muy relevantes en aspecto de retención escolar y asistencia sistemática a clases, indicador de la eficiencia interna de un centro educativo, bienestar y desarrollo afectivo de los estudiantes y profesores, mejoras en el aprendizaje, en rendimientos y en los resultados (Arón et al., 1999; Cassaus, 2011; Mena y Valdés, 2008; García, Maldonado, Perry, Rodríguez y Saavedra, 2014).

5. REFLEXIONES FINALES

La simbiosis existente entre clima social escolar y liderazgo educativo y la relación presente se encuentra documentada positiva y pragmáticamente en Arancibia, 2004; Bellei y cols, 2004; Mena y Valdés, 2008; Murillo y Becerra, 2009; Chaux, 2010; Cassaus, 2011; García, Maldonado, Perry, Rodríguez y Saavedra, 2014. Al considerar la influencia y las posibilidades de intervenciones a la luz del enfoque propuesto. A su vez el clima social se vincula directamente con la cultura escolar imperante en un centro educativo. Los climas son la representación pragmática de la cultura, de sus relaciones y de la comunicación. Por tal motivo, cada centro tiene sus propias particularidades, características y singularidades, haciéndolo único (Arón y Millicic, 2000; Cornejo y Redondo, 2001; Becerra, 2006; Mena y Valdés, 2008; Murillo y Becerra, 2009; García, Maldonado, Perry, Rodríguez y Saavedra, 2014). A su vez, la cultura influye en el clima.

Los argumentos presentados desde el paradigma interaccionista, nos sitúan en el clima social escolar como una construcción social multicausal y multidireccional, dinámica y activa, y sobretodo perfectible de mejora (Lewin, 1965; Murillo y Becerra, 2009). Las formas de comunicación y estructura de las relaciones humanas se construyen socialmente en función del modelo imperante en el centro. Por tanto,

la construcción social de la conducta nos señala que la persona puede cambiar sus comportamientos, si cambian los símbolos. El líder en el enfoque interaccionista entrega un efecto sobre la persona, sus comportamientos y relaciones sociales.

El líder debiese encausar esta posibilidad potencial de oportunidad de cambio, atendiendo a la influencia en el clima y en la motivación, la participación, satisfacción, el rendimiento y en la productividad (Palafox, 1995; Guillén y Guil, 2000; Soberanes y De la Fuente, 2009; Márquez, 2009). El ascendente del líder es indirecta en los aprendizajes de sus estudiantes, en el bienestar de las personas y en su desempeño profesional. Un clima nutritivo o positivo es ascendente del director (Arón y Milicic, 2000; Murillo y Becerra, 2009; MINEDUC, 2014; Muñoz y Marfán, 2014).

La clave para lograr una escuela eficaz se centra en un trabajo dirigido, por su líder educativo, con orientaciones claras y una dirección centrada en la mejora de los resultados de aprendizajes de todos sus estudiantes. El clima nutritivo favorece las relaciones e interacciones de sus componentes en su colaboración y pertenencia (Arón y cols, 1999; Arón y Milicic, 1999).

128

El “efecto director” como catalizador y segundo factor de influencia en los resultados de aprendizajes de los estudiantes es determinante a la hora de las mejoras y reestructuraciones de un centro y de sus prácticas. Según las investigaciones de Leithwood (2004), señala que un líder que define objetivos, los comunica efectivamente y motiva a su equipo a la consecución de ellos, sustentados en prácticas participativas y colaborativas, abogando a una reestructuración para la mejora del centro, son las características esenciales y vitales para un liderazgo efectivo.

REFERENCIAS

- Alig-Mielcarek, J., y Hoy, W. (2005). Instructional leadership: Its nature, meaning and influence. In C. G. Miskel y W. K. Hoy (Eds.), *Educational leadership and reform*, 29-52. Greenwich, CT: Information Age.
- Arancibia, V. (2007). School Effectiveness: a comparative study. *Public Studies*, 47, 101-125.
- Arón, A. y Milicic, N. (1999). *Climate Social and Personal Development School*. Santiago, Chile: Andrés Bello.
- Arón, A. y Milicic, N. (2000). Toxic social climates and nutritious social climates for personal development in the school context. *Psykhé*, 2(9), 117-123.

- Becerra, S. (2006). How can we intervene to strengthen the educational climate in times of innovation? *Educational Studies*, 2, 47-71.
- Bellei y cols. (2004). *Who says you can not? Effective schools in poor areas*. Santiago, Chile: UNICEF.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bolívar, A. (2010). Leadership, improvement and schools, en Medina, A. (ed.) *Leadership in education*. UNED, Madrid.
- Casassus, J. (2003). *The School and the (in) equality*. Santiago, Chile: Editorial LOM.
- Casassus, J. (2011). Frameworks for Analysis of Changes in Management of Educational System, *The Management Subject Search*. UNESCO.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). Perceived school climate by high school students. *Última Década*, 15, 10-30.
- Chaux, E. (2010). Classrooms in Peace: citizenship skills and prevention, en Ana Ma. Foxley (editora), Learning to live together. *International Seminar: How to prevent school life without violence?* Santiago: Chilean National Commission for Cooperation with UNESCO.
- Dessler, G. (1979), *Organization and Management*. Cali: Prentice-Hall.
- Fullan, M. (2009). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. Londres: The Falmer Press.
- García-Renedo, M., Llorens, S., Cifre, E. y Salanova, M. (2006). Affective history of teaching self-efficacy : a model of structural relationships. *Journal of Education*, 339, 57-89.
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C. y Saavedra, J. (2014). *After teaching excellence: How to improve the quality of education for all Colombians?* Bogotá: Fundación Share.
- Green, A, Preston, J. y Sabates, R. (2003). Education, Equity and Social Cohesion A distributional model. *Wider Benefits of Learning Research Report*, 7. London: Institute of Education, University of London.
- Guillén, C. y Guil R. (2000). *Psychology of work relationships*. Madrid, España: McGraw Hill.
- Hargreaves, A., y Goodson, I. (2006). Educational Change Over Time? The sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity. *Educational Administration Quarterly*, 4(1), 3-41.
- Leithwood, K. (2006). Leadership for the restructuring of schools. *Journal of Education*, 304, 31-60.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. (2002). Leadership Practices for Accountable Schools. In K. Leitwood, P. y Hallinger, R. (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, 849-879. Great Britain: Kluwer Academia Publisher.

- Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2008). *How leadership influences student learning: A review of research for the learning from Leadership Project*. New York: The Wallace Foundation.
- Lewin, K. (1965). *Personality dynamics*. Madrid: Morata.
- Lewis, P. y Murphy, R. (2008). *Effective School leadership*. National College for School Leadership.
- McKinsey. (2006). *How the World' Best-Performing School Systems Come Out on Top*. Paris: Author.
- Mena, I. y Valdés, A. (2008). School social Climate. *Documento Valores UC*. available in http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf (18.06.15)
- MINEDUC–Politeia. (2008). Study improving management and quality of municipal education. *Final Report, January study commissioned by the Ministry of Education to Politeia*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- MINEDUC, Management Unit and Educational Improvement. (2015). *Improving school leadership. OECD Country Background Report for Chile*. Bruselas: OECD. Available in: <http://www.oecd.org/dataoecd/13/11/39052630.pdf> (18.06.15)
- MINEDUC. (2005). *Framework for Good Address*. General Education Division: MINEDUC.
- MINEDUC. (2006). Senses and components System Quality Assurance of School Management. *Management Unit and Educational Improvement*. General Education Division. Santiago, Chile: MINEDUC.
- MINEDUC. (2013). School Leadership in Spain. *OECD Country Background Report*. Bruselas: OECD. Available in: <http://www.oecd.org/dataoecd/33/51/385292.pdf> (18.06.15)
- MINEDUC. (2014). *Other indicators of educational quality. Based on the Supreme Education Act N° 381/2013*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Muñoz, G. y Marfán, J. (2014). *Education and training principals in Chile: current situation, challenges and policy proposals. National Fund for Innovation and Development in Education, Ministry of Education*.
- Murillo, F. (2003). The theoretical and practical movement of school improvement . Some lessons learned to transform schools. *REICE - Revista Iberoamericana on Electronics Quality. Efficiency and Change in Education*, 1, (7), <http://ice.deusto.es/rinace/reiche/vol1n2/murillo.pdf>
- Murillo, P. y Becerra, S. (2009). Perceptions of school climate for principals, teachers and students through the use of "natural semantic networks". Its importance in the management of schools. *Journal of Education*, 350, 375-399.
- OCDE (2008). *National Education Policy Review - Chile*. Document available online at www.mineduc.cl (18.06.15)
- OCDE. (2009). School factors related to quality and equity. *Results from Pisa 2000*. Paris: OECD Publishing.

- OCDE (2010). *Education at a Glance 2010: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. An: <http://www.oecd.org/document/52/0,37463.html> (18.06.15)
- OCDE (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting disadvantaged students and schools*. Bruselas: OECD Publishing.
- Palafox, G. (1995). The job satisfaction and productivity of the human factor. In: *administrative Today*, 9, 42-44.
- Robinson, V., Lloyd, C. y Lloyd, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Román, M. (2009). Facing change and school improvement in critical urban schools: a look at the Chilean reality and possibilities. *Self and Society*, 18 (3), 145-172.
- Román, M. (2010). Latin American research on effective teaching, ILEE in UNESCO, *School Effectiveness and Associated Factors in Latin America and the Caribbean*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Soberanes, R. y De la Fuente, I. (2009). Climate and Organizational Commitment in Organizations. *International magazine The New Organizational Management*, 5(9), 120-127.
- Sun, J. y Leithwood, K. (2014). Effects of transformational school leadership in student performance. *REICE. Revista Iberoamericana on Quality, Efficiency and Change in Education*, 12 (4e), 41-70. Recovered from: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num4e/art2.pdf> (18.06.15)
- Tijmes, C. (2012). Best Practices in Prevention of School Violence: Peace Educate . *34th Summer School Training 2010: Public Safety : A Public Policy Community Service* . Iquique, 26 to 29 January 2010. Citizen Peace Foundation .
- Weinstein, J. (2009). Managerial leadership practices and learning outcomes . Capable of guiding concepts to empirical research. *Revista Iberoamericana on Quality, Efficiency and Change in Education*, 7(3), 20-33.

