LIDERAZGO ESCOLAR

GUÍA 4:
PROPICIANDO UNA CULTURA DE ALTAS EXPECTATIVAS EN LA ESCUELA

SUMO primero EN TERRENO

OBJETIVO

ANALIZAR NOCIONES TEÓRICAS Y EMPÍRICAS SOBRE LAS ALTAS EXPECTATIVAS COMO UNA PRÁCTICA ESTRATÉGICA CENTRAL EN LA INSTALACIÓN DE UN LIDERAZGO DISTRIBUIDO Y PEDAGÓGICO EN LA ESCUELA.

MOTIVACIÓN

Para comenzar la reflexión lo invito a leer el siguiente extracto de un cuento:

"En una pequeña comunidad de ranas, un día se propusieron un reto: subir a lo alto de una torre de hierro que se erguía cerca de ellas. Todas se entusiasmaron con la idea. Se hizo publicidad del evento y acudieron muchos habitantes de los territorios colindantes: patos, peces, pájaros, libélulas, ...y también, juncos, árboles...

Cuando el público asistente vio la torre se asombró. La opinión general fue que las ranas no podrían conseguir su reto y así se lo hicieron saber a ellas. Pero las ranas tenían muy alto nivel de motivación y de autoestima. Comenzó la carrera por la conquista de la cima de la torre. El público gritaba: -Es imposible. No podéis conseguirlo. Es superior a vosotras. Cada vez más, las ranas desistían de su propósito y se desenganchaban de la carrera.

Al rato sólo una de las ranas seguía adelante en su propósito. Pero, el público no dejaba de manifestar sus opiniones desalentadoras: - Déjalo. No lo intentes más, ya has hecho bastante...-Pero la rana seguía. Cuando ya sólo le separaba de lo más alto como dos palmos de distancia, se produjo un silencio general, el silencio de lo asombroso, del milagro. Y, efectivamente la rana llegó arriba y, desde lo alto levantó sus patas delanteras en señal de triunfo y de felicidad. La gente no tuvo más remedio que aplaudir.

Felicitaron a la vencedora mientras le preguntaban: - ¿cómo lo lograste? Todos estábamos seguros de que no podrías...- Entonces se dieron cuenta de que la rana que consiguió el éxito era sorda". (Garrido, 2010)

En el extracto del cuento podemos ver el llamado fenómeno psicológico de la **desesperanza aprendida**, descrito por Bruce Overmier y Martin Seligman en los años 60, y se asocia a los principios de actuación a partir de las expectativas ajenas, cuando los estímulos son negativos o aversivos, y además incontrolables, se tiende a la pasividad o carencia de iniciativa. Muy por el contrario, cuando las personas muestran confianza en que nos desempeñaremos bien, nuestra conducta tiende a la mejora, a esto se le conoce como el **efecto Pigmalión**, termino acuñado por el psicólogo social Robert Rosenthal.

La capacidad de pensar conscientemente las relaciones conducta-consecuencia se inscriben en el terreno de la formación de expectativas. Esperamos que ciertos actos nos lleven a determinados resultados, éstos estarán acompañados por la confianza recibida y las buenas expectativas.

ACTIVIDAD 1

A partir de la lectura anterior, responda a la siguiente pregunta:

1. Describa una situación en la cual usted haya vivido el fenómeno de la desesperanza aprendida en su escuela, y otra en la cual haya sentido el efecto Pigmalión ¿qué resultados determinaron estas emociones/expectativas?

CONCEPTUALIZACIÓN

LIDERAZGO Y EXPECTATIVAS

La revisión de la literatura actual, de investigadores como Anderson, Leithwood, Bolívar, entre otros; derivada de las investigaciones asociadas a las variables que influyen en la mejora escolar, indican que el liderazgo pedagógico juega un rol fundamental en el incremento de los aprendizajes ; donde si bien el efecto principal lo tiene el docente; el segundo factor es el equipo directivo, que debe cumplir el rol de crear un contexto para un mejor trabajo docente, y conjuntamente, de todo el establecimiento educacional, impactando positivamente en la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes (Weinstein et al.2009)

Desde la perspectiva anterior, el equipo directivo está instado a generar condiciones que aseguren las metas de aprendizaje, y la mejora en la calidad de los procesos al interior de la unidad educativa. Leithwood (citado en Weinstein 2009) indica que los líderes efectivos tienen un repertorio de prácticas que logran movilizar a sus docentes, entre ellas tenemos aquellas que apuntan a la visión de futuro, estableciendo direcciones que permitan gestionar una visión compartida, objetivos colectivos y altas expectativas, éstas se enmarcan en la esfera de las motivaciones, y tienen impacto en el compromiso de los docentes en la mejora escolar.

Establecer direcciones, implica distinguir entre la visión de la escuela, y las metas más concretas a corto plazo; la visión comunica propósitos que deben compartir, valorizar y demostrar no solamente los estudiantes, sino que también los adultos que trabajan en la escuela, por lo que es preciso el consenso del grupo en cuanto a las direcciones de ésta, tanto para inspirar como para dirigir un esfuerzo colectivo hacia la visión y las metas articuladas en pos de la mejora escolar. Las prácticas empleadas por el equipo directivo para que todos colaboren en la elaboración de una visión y metas de mejoramiento ayudan a crear un sentido de compromiso común, así como una mejor comprensión del futuro anhelado y de cómo proceder hacia ese futuro. Según estudios psicológicos de Atkinson y McClelland sobre la motivación humana, las personas se motivan más por metas que consideran desafiantes, pero siempre logrables. En cuanto al mejoramiento escolar, hay que pensar no solamente en altas expectativas para los alumnos, sino también para el comportamiento y éxito de los docentes y otros que participan en el proyecto de aprendizaje y mejoramiento de la escuela (Anderson, 2010).

¿Pero qué entendemos por expectativa?

Merhi (citado en Luzarraga, 2017), plantea que una expectativa es una idea o suposición más o menos realista y la percepción anticipada de lo que sucederá en el futuro; una expectativa es la estimación de que una conducta dada conlleva a obtener ciertos resultados. Si se traslada al campo educativo, entendemos las expectativas como las ideas preconcebidas que tienen los miembros de la comunidad educativa acerca de su desempeño, sus actitudes, motivaciones y conductas que consecuentemente se generan.

La capacidad que cada persona tiene para explicar los resultados que se obtienen, forman parte importante en la comprensión y generación de una cultura de altas expectativas, y están directamente relacionadas con el concepto de atribución, que se entiende como el proceso de inferencia por el que formulamos hipótesis sobre otras personas y sobre nosotros mismos (Heider citado en Manual de Facilitador, Sumo Primero en Terreno 2019)

Para Heider (citado en Manual del Facilitador, Sumo Primero en Terreno 2019) el resultado de una acción es producto de factores de influencia internos y externos; los internos están asociados a la persona, como por ejemplo el esfuerzo o la capacidad; y los externos que se encuentran en el entorno, que pueden ser estables o variables; lo que cobra mucho sentido al momento de establecer direcciones y acuerdos, para actuar en consecuencia con los resultados que se quieren obtener.

Lo anterior es un desafío para los equipos directivos, ya que entonces el nivel de expectativas de una comunidad educativa depende, de la estabilidad de las atribuciones con las cuales buscan explicación a sus resultados. La importancia teórica y práctica de estos conceptos reside en el hecho de que hay elementos que influyen en la dirección y la fuerza de las expectativas que nos formamos, ya que nuestra mente trabaja no directamente con una realidad objetiva, sino con una realidad moldeada.

Entonces ¿cómo podemos aportar a una cultura de altas expectativas?, uno de los elementos que tiene a disposición el equipo directivo, es el conocimiento de las atribuciones que genera su comunidad educativa, a fin de poder detectar percepciones y motivaciones que pueden aportar o interferir en el proceso de mejora; como la desesperanza aprendida, concepto que se encuentra vinculado con los procesos de atribución, que implica que las personas no expresan conductas para evitar situaciones que las puedan perjudicar, principalmente porque presentan dificultades para ver escenarios alternativos; esta situación instala la percepción de una imposibilidad de lograr cualquier cosa, la idea de que no hay nada que hacer, ni ahora ni nunca, lo que plantea una resignación forzada y el abandono de la ambición y del sueño.(Taller 4: Altas expectativas, Sumo Primero en Terreno, 2019) . Para salir de esta desesperanza entonces, el equipo directivo puede mediar y proponer cuestionar la definición inicial de la situación y reformularla; sólo entonces la creencia dejará de engendrar a la realidad, y permitirá ver la realidad objetiva, en la cual cada uno se hará responsable de los resultados, sin atribuir la causa a factores externos, que incluso a veces no son reales.

Puede revisar un interesante video, de la profesora Charisse Nixon, doctora en psicología del desarrollo en Penn State Erie, acerca del efecto de desesperanza aprendida "Learned helplessness", http://www.youtube.com/watch?v=Gcud_rYsxiM le puede servir como apoyo para la reflexión con su unidad educativa.

ACTIVIDAD 2

A partir de los elementos conceptuales revisados en el apartado anterior ¿qué acción podría implementar para fomentar la reflexión y conocer los procesos de atribución de su unidad educativa? ¿existen obstaculizadores que determinan una desesperanza aprendida?

ATRIBUCIONES CAUSALES Y EXPECTATIVAS

La teoría atribucional de Weiner (1986) combina elementos de atribución causal y emociones para explicar la conducta de logro, y, por esta razón, su autor la considera como una teoría motivacional. El autor establece que la atribución actual del éxito o el fracaso a ciertas causas, en función de la experiencia pasada, puede tener consecuencias para las expectativas del individuo con respecto a su éxito o fracaso futuro, lo que repercute sobre la forma en que se enfrenta a tareas similares, es decir, el uso o no de determinadas estrategias de aprendizaje, el esfuerzo, la dedicación y el interés.

En un estudio clásico realizado en una escuela pública, Rosenthal y Jacobson (1968) aplicaron un test de inteligencia a todos sus alumnos; posteriormente dieron a los profesores los nombres de los niños que, según las pruebas realizadas, mostrarían un desarrollo intelectual destacado durante el curso, pero en realidad dieron el nombre de un 20% de los niños escogidos al azar. Ocho meses más tarde volvieron a medir el cociente intelectual de todos los alumnos y comprobaron que los niños que habían nombrado aleatoriamente (el 20%) habían conseguido un mayor desarrollo intelectual y eran además calificados por sus profesores como más curiosos, más felices y mejor adaptados.

En el estudio de Rosenthal y Jacobson, podemos ver como la influencia de las expectativas a partir de la información acerca del desempeño de los estudiantes, modeló las interacciones de los docentes.

Por eso las atribuciones causales que realiza tanto el docente como el alumno van a tener importantes consecuencias tanto en las expectativas de éxito o de fracaso como en el autoconcepto, en la emocionalidad o en el rendimiento académico. Se sabe también que, en función de cuáles sean las causas que generan la conducta y el control que se pueda ejercer sobre las mismas, los estudiantes y docentes afrontan la actividad académica con expectativas de éxito mayor o menor, y, por lo tanto, su motivación de rendimiento será distinta y diferenciada (Ramudo, Barca, Brenlla & Barca, 2017).

EN RESUMEN:

Los invito a leer el relato de Bárbara: “Quinn tenía problemas en mi clase, y nada de lo que yo hacía parecía funcionar. Acabé poniéndolo en la última fila y, mientras no se portará mal, jamás le mencionaba o le animaba a participar. A pesar de que decía que esperaba que todos mis alumnos aprendieran, no era lo que le mostraba a Quinn. Y él captó el mensaje. Un día mientras hablábamos de su comportamiento en clase, me dijo “¿por qué debería intentarlo? Usted no piensa que lo pueda conseguir”. Esto me abrió los ojos. Estaba tan preocupada porque se portara bien y no interrumpiera la clase, que me conformé con dejarle ser un aprendiz pasivo. Mis acciones reflejaban las expectativas de mi subconsciente” (Backburn, 2015).

ACTIVIDAD 3

A partir del relato, realice la siguiente reflexión: ¿qué tipo de acciones conscientes e inconscientes está realizando que puedan estar impactando en la motivación de su equipo? ¿qué tipo de expectativas están motivando sus acciones?

LIDERAZGO, ATRIBUCIONES Y EXPECTATIVAS

La contribución que puede hacer la comprensión de las atribuciones causales, por parte del equipo directivo para la generación de una cultura de altas expectativas, así como considerar las teorías psicológicas sobre la capacidad de las personas de controlarse, cambiar y aprender, así como de mejorar sus acciones y experiencias y de hacerse a sí mismos, influyen en lo que realmente pueden conseguir y llegar a ser; les permitirá comprender que toda acción que lleven a cabo con la intención de potenciar las expectativas de la comunidad educativa, puede a su vez incrementar las probabilidades de potenciar su rendimiento y probabilidades de éxitos, si además ponen su confianza en el logro de éste.

Un líder positivo mantiene una actitud de aprecio e interés, pone foco en las fortalezas del individuo y trata de generar situaciones estimulantes que potencien su desarrollo, intenciona y permite espacios para que el equipo descubra y utilice sus propios recursos con libertad y confianza y también con rigor y disciplina; crea un ambiente exigente y proclive al reto alcanzable con libertad, respeto, cordialidad y disciplina. Alinea y potencia con sus propias expectativas las de cada integrante del equipo para favorecer el éxito, el crecimiento del equipo y el desarrollo de personalidades; reforzando su confianza, motivación y eficacia.

Entonces ¿generar un clima de altas expectativas en nuestra comunidad educativa pueden llevarnos a llegar más allá de lo que esperamos?, después de esta breve revisión conceptual podemos afirmar que si la conducta futura de éxito o fracaso está determinada por las emociones y expectativas que surgen de las dimensiones de las atribuciones causales, podemos decir que generar una cultura de altas expectativas en el equipo directivo, docentes, estudiantes, padres y apoderados, podría llevarnos claramente por el camino de la mejora continua.

Lo anterior implica entonces que los equipos directivos tienen la oportunidad de promover espacios donde la reflexión permita que los integrantes de la comunidad identifiquen elementos de su comportamiento que están afectando sus resultados; es central entonces trabajar las expectativas educativas, tanto de estudiantes, como de padres y docentes; ya que la motivación es un de los efectos indirectos del liderazgo que tiene impacto en los resultados de aprendizaje.

Figura 1. Los efectos del liderazgo
Fuente: Bolívar (2010)

Para finalizar entonces podemos decir, de acuerdo a la figura anterior que la influencia producida por las acciones de los líderes sobre las prácticas de los docentes y sobre los resultados de los estudiantes es esencialmente indirecta. Sin embargo, las condiciones organizacionales donde se sitúa el establecimiento asociadas a las metas y expectativas, así como los materiales con los cuales los docentes realizan su trabajo, son condiciones externas que son susceptibles a la influencia del equipo directivo. Por lo que, el rol y la influencia del liderazgo directivo sobre el mejoramiento escolar consiste esencialmente en comprometerse y ejecutar prácticas que promueven el desarrollo de estas tres variables mediadoras: las motivaciones de los maestros, sus habilidades y capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores (Anderson, 2010).

ACTIVIDAD 4

Realice una mirada a las condiciones en su unidad educativa de acuerdo a lo propuesto por Anderson: identifique en qué aspectos tienen fortalezas y cuáles deben ser mejorados, ejemplifique con alguna práctica concreta.

CONTEXTUALIZACIÓN

La siguiente imagen corresponde al resultado de una actividad de aplicación realizada en el Taller N°4 de la línea de liderazgo del Programa Sumo Primero en Terreno 2019, acerca de la temática de altas expectativas; se les solicitó a los equipos directivos escribir frases comunes en los docentes acerca del desempeño de sus estudiantes y luego clasificarlas de acuerdo a las dimensiones propuestas por Weiner:

Dimensión de la atribución	Atribuciones causales de éxito y fracaso			
	Capacidad	Dificultad de la tarea	Esfuerzo	Suerte
Locus de control	Interna	Externa	Interno	Externa
Estabilidad	Estable	Estable	Estable	Inestable
Controlabilidad	Incontrolable	Controlable	Controlable	Incontrolable

Tabla 1. Dimensiones de la causalidad (Weiner, 1968)

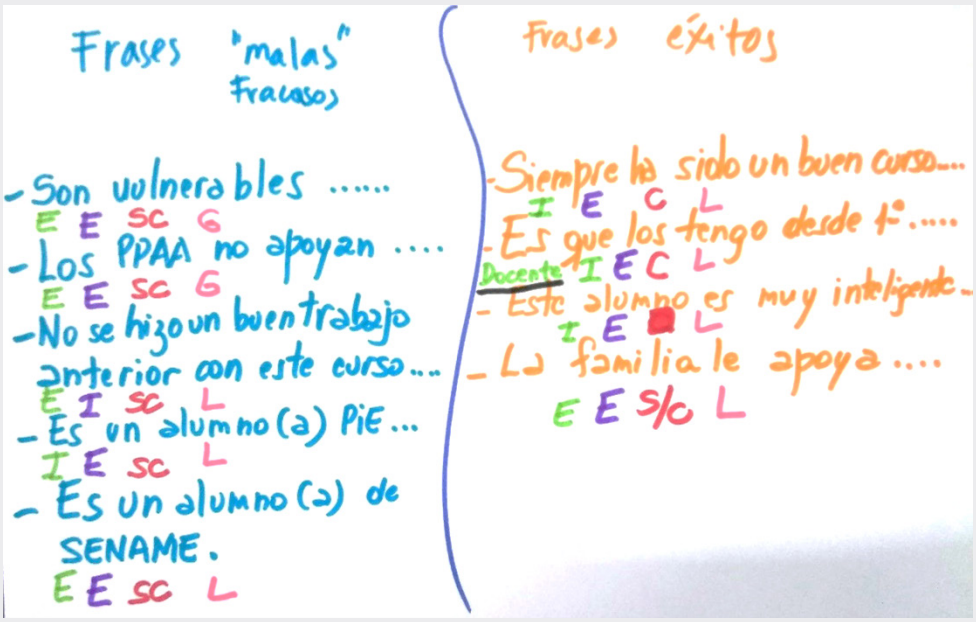

Figura 2. Evidencia taller de altas expectativas (2019. Sumo Primero en Terreno)

A partir de esta actividad nos podemos preguntar ¿cuáles son las atribuciones causales que priman en sus docentes? ¿son estas positivas o negativas? ¿internas o externas? ; a la luz de estas interrogantes muchas de las afirmaciones que aparecen en la reflexión del establecimiento apuntan a factores atribucionales externos, que en muchas de las afirmaciones contribuyen a generar el fenómeno de la desesperanza aprendida para un grupo de sus estudiantes a los cuales les han atribuido ciertas conductas que hacen que los docentes tengan bajas expectativas con respecto a su rendimiento, frases como: “son vulnerables” “es un alumno PIE”, “no se hizo un buen trabajo anterior con este curso”; todos estos elementos contribuyen a que la conducta de los estudiantes y de los docentes, se mantenga en el tiempo, y que se vea afectada la forma en la que responden frente a las actividades que se les presentan, generando un nivel bajo de expectativas en sus propias capacidades y habilidades; la estabilidad que se le atribuye a estos comentarios como causa de los problemas, afecta directamente la motivación, dando por hecho de que las condiciones no pueden ser modificadas, y se transforman en incontrolables, ya que se asumen que no se puede hacer nada para cambiarlas; muy por el contrario frases como “siempre han sido un buen curso”, producen también un efecto en los estudiantes, pero esta vez indica un nivel alto de expectativas a las que se sienten motivados a responder; también generan estabilidad, pero promueven el control de la situación y motivan a la acción.

En la actividad de reflexión queda de manifiesto la diversidad de atribuciones que suelen realizar los docentes frente al rendimiento académico y la conducta de sus estudiantes, todas éstas son determinantes en el nivel de expectativas que se generan, vemos como incluso se atribuyen comportamientos y se generalizan en frases como “me tocó un curso desordenado”. Todos estos elementos también moldearán la forma en que el docente se comportará frente a sus estudiantes, predisponiéndose en función de sus expectativas.

La importancia entonces de comprender el efecto que pueden tener las atribuciones causales en el nivel de expectativa es de suma importancia, tanto para el equipo directivo, como para los docentes y estudiantes; ya que éstas pueden generar estabilidad y a su vez control, por lo que pueden promover la responsabilidad frente al cambio y estimular la motivación.

ACTIVIDAD 5

Pensando en su unidad educativa, cuando se analizan los resultados de aprendizaje por parte del Jefe de UTP al finalizar cada semestre ¿cuáles son las explicaciones que le atribuyen al desempeño? Al hacer el ejercicio de buscar en su comportamiento y lenguaje, las explicaciones ¿son externas o internas? Entonces ¿Cuál es la responsabilidad que se tiene en el desempeño actual de su unidad educativa?

EVIDENCIAS EN ESCUELAS PÚBLICAS CHILENAS

Durante el año 2019, en el marco de las acciones de la línea de liderazgo del Programa Sumo Primero en Terreno, se ejecutó el Taller de Altas Expectativas, dentro del cual se analizaron las dimensiones de los procesos de atribución que utilizan los establecimientos para explicar su desempeño; dentro de las actividades del taller se le pidió a los equipos directivos que redactaran frases utilizadas por los docentes, y se les invitó a analizarlas; así como evaluar algunas acciones que estimulan las altas expectativas.

Con la aplicación de este taller se obtuvieron un total de 623 frases, que, según los directivos participantes en dichos talleres, eran las más recurrentes por parte de los docentes para referirse a los estudiantes, en el siguiente gráfico podemos apreciar una primera clasificación de éstas, en función de su atribución positiva o negativa, que podríamos asociar a los conceptos psicológicos trabajados en esta guía que generan los fenómenos de desesperanza aprendida o bien el efecto Pigmalión.

Gráfico 1. Clasificación de frases emitidas por las escuelas en Taller de Altas Expectativas
Elaboración propia (2020)

Lo primero que llama la atención de estos resultados, es que, para los participantes en los talleres, les resulta más recurrente encontrar frases de tipo negativo que positivo, en relación a sus estudiantes; ya que la cantidad de atribuciones negativas, con 460, corresponde al 74% del total de respuestas entregadas por los equipos.

En lo que respecta a las dimensiones de las atribuciones, revisadas en la teoría precedente abordada en el apartado de contextualización; según podemos visualizar en el gráfico número 2, existe una tendencia a atribuir condiciones internas a los estudiantes, que desde el punto de vista teórico están asociados a la capacidad, esfuerzo o dificultad; tanto para explicar los fracasos como los éxitos, lo que implicaría externalizar las causas de éstos.

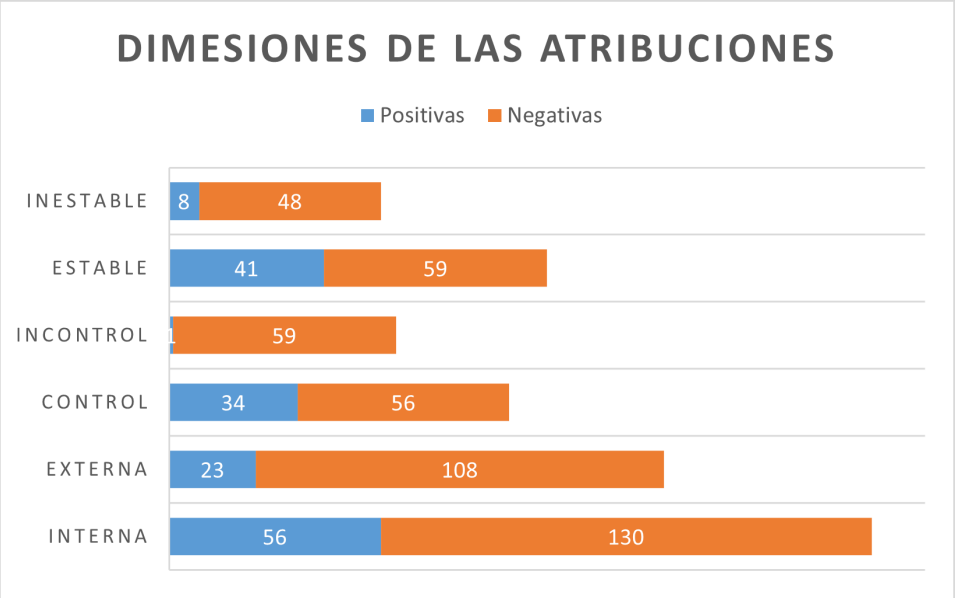

Gráfico 2. Dimensiones de las atribuciones en las frases emitidas por las escuelas en Taller de Altas Expectativas Elaboración propia (2020)

A partir de la revisión cualitativa de las respuestas de los equipos directivos de los establecimiento educacionales, en la mayoría de éstas las frases más utilizadas por lo docentes apuntan a las atribuciones de tipo externo, y que propenden al desarrollo de bajas expectativas hacia sus estudiantes, atribuyendo el rendimiento académico de éstos, a variables globales como el nivel de vulnerabilidad, el capital cultural de la familia, involucramiento de los padres, ritmos de aprendizaje, necesidades educativas especiales; falta de interés, poco esfuerzo, generalizando las causas del desempeño y externalizando la responsabilidad que nos compete como docentes en los logros de nuestros estudiantes.

Por otro lado, las atribuciones que apuntan a expectativas asociadas al éxito, también se relacionan con factores externos a la escuela, y en su mayoría se encuentran asociados a la familia o al nivel de habilidad o “inteligencia” de los estudiantes; situación que refleja el mismo grado de externalidad. Sólo en una de las evidencias aparecen frases asociadas a elementos internos como la planificación de actividades, el trabajo colaborativo y la confianza de los docentes en sus estudiantes.

Este tipo de atribuciones encontradas en las evidencias indicarían que en la gran mayoría de las escuelas, tanto el éxito como el fracaso en el desempeño de los estudiantes, es visto por parte de los docentes, como una consecuencia de factores externos, que pueden ser o no estables en el tiempo; pero que implicaría que el estilo de argumentos utilizados deja la responsabilidad del aprendizaje al estudiante, sin considerar que la mayoría de los estudios atribucionales indican que los estudiantes valoran el papel del profesor, así como sus características de personalidad ,destrezas profesionales, y el grado de novedad; como factores influyentes en su rendimiento académico.

REFLEXIÓN FINAL

Considerando entonces que la motivación es la que activa, dirige y mantiene la conducta, en el contexto escolar ésta posee dimensiones interrelacionadas que inciden directamente en el proceso enseñanza aprendizaje. Estas dimensiones están relacionadas con los docentes, estudiantes, padres y apoderados; sus motivaciones guían las acciones y se relacionan directamente con las expectativas que poseen.

Las expectativas son conformadas principalmente mediante procesos atribucionales, entendiendo las atribuciones en términos generales, como la forma en que las personas explican las conductas tanto de sí mismas como de los demás. Es así como la forma en que los profesores explican tanto sus acciones como la de sus alumnos, genera expectativas que pueden ser de éxito o fracaso, y éstas, por consiguiente, condicionan sus acciones pedagógicas comprometiendo su motivación en la ejecución de ellas.

Los elementos anteriores son de suma importancia, ya que es uno de los factores que incide en el desempeño de las unidades educativas; y si bien, el impacto directo en el aprendizaje es responsabilidad de los docentes; el equipo directivo es quien crea las condiciones para que se desarrollen prácticas pedagógicas con altas expectativas que impacten positivamente en sus resultados.

El desafío entonces es a creer en el potencial de su unidad educativa, fomentar la confianza en las capacidades y habilidades de quienes la conforman, promover atribuciones causales que generen un alto nivel de expectativas que les permita actuar en pos de los desafíos, y enfrentarlos con la convicción de que siempre hay espacio para la mejora.

ACTIVIDAD 6

Para finalizar, ¿cuál cree que es su mayor desafío como equipo directivo en relación a la temática abordada en esta guía?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, S (2010) Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. Psicoperspectivas. Vol.9 (2) pp 34-52. Recuperado: 1 octubre 2020 desde https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art03.pdf

Bolívar, A (2010) El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. Revista Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad, vol. 9, núm. 2. 112-140 pp. doi: 10.5027

Garrido, J (2010) Las ranas y el efecto Pigmalión.43 relatos para una escuela y una sociedad inclusivas. España, Barcelona. Colección Micro-Macro referencias.

Luzarraga Martín, J. M., Nuñez Lozano, J. M., & Etxeberria Murgiondo, J. (2017). Análisis de las expectativas de los centros de Bachillerato de alta y baja eficacia escolar. Percepción de la Inspección Educativa. Revista Complutense De Educación, 29(4), 1075-1090. doi.org/10.5209/RCED.54683

Ramudo, I., Barca, A., Brenlla, J. C., & Barca, E. (2017). Metas académicas, atribuciones causales y género: su determinación en el rendimiento académico del alumnado de Bachillerato. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación. Extra, 1, 143-147

Weiner, B (1985) An atributional theory of achievement and motivation and emotion Psychological Review 92, pp 548-573

Weiner, B (1986) An atributional theory of motivation an emotion. New York, Springer-Veriag

Weinstein, J .et al (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7 (3), pp 20-33