

Dimensión afectiva del liderazgo pedagógico del docente

Samuel Gento Palacios¹; Raúl González-Fernández²; Heriberto-Orangel Silfa Sención³

Recibido: Septiembre 2019 / Evaluado: Febrero 2020 / Aceptado: Marzo 2020

Resumen. INTRODUCCIÓN. Investigaciones recientes sobre la temática señalan que el liderazgo del profesor es un elemento clave para la mejora de la calidad educativa. Para ser considerado como un verdadero líder pedagógico, el profesor debe poseer una serie de rasgos que permitan definirlo como tal. En este contexto, los objetivos de esta investigación tratan de identificar la relevancia de las dimensiones que definen a un profesor como auténtico líder, así como determinar la importancia de los diferentes rasgos que configuran la dimensión afectiva o emocional del mismo. MÉTODO. Para alcanzar estos objetivos se ha efectuado una investigación predominantemente descriptiva. En su desarrollo se ha utilizado una metodología cuantitativa, mediante la utilización de un cuestionario debidamente validado y con fiabilidad suficiente, que ha sido cumplimentado por los principales implicados en la actividad educativa (n=1116): estudiantes, padres/madres, profesores y miembros de equipos directivos. RESULTADOS. En los resultados obtenidos destaca la alta puntuación otorgada a la dimensión afectiva del liderazgo pedagógico del profesor, seguida por las dimensiones participativa y formativa, así como a los diferentes rasgos inherentes a las mismas. En ambos casos existe, de manera estadísticamente significativa, una menor valoración ofrecida por los estudiantes en relación al resto de sectores considerados en la investigación. DISCUSIÓN. La investigación efectuada evidencia la importancia que la dimensión afectiva del profesor tiene en el ejercicio de un verdadero liderazgo pedagógico. Dentro de dicha dimensión destaca la importancia del trato cortés y delicado del profesor hacia todos los integrantes de la institución educativa, así como el reconocimiento a la dignidad de los mismos como personas.

Palabras clave: Calidad de la educación; liderazgo; dimensiones del líder; profesores; conducta afectiva.

[en] Affective dimension of teacher's pedagogical leadership

Abstract. INTRODUCTION. Recent research on the subject indicates that teacher's leadership is a key element for the improvement of educational quality. To be considered as a true pedagogical leader, the teacher must have some features to define him as such. In this context, the objectives of this research try to identify the relevance of the dimensions that define a teacher as a true leader, as well as determine the importance of the different features that identify the affective or emotional dimension of the same. METHOD. In order to achieve these objectives, descriptive research has been carried out. In its development a quantitative methodology has been used, through the use of a specifically validated questionnaire with sufficient reliability which has been completed by the main stakeholders in the educational activity (n=1116): students, parents, teachers and members of management teams. RESULTS. In the results obtained, the high score given to the affective dimension of the pedagogical leadership of the teacher stands out, followed by the participative and formative dimensions, as well as the different features inherent to them. In both cases there is, in a statistically significant way, a lower assessment obtained from students in relation to the other sectors considered in the research. DISCUSSION. The research carried out demonstrates the importance of affective or emotional dimension of the teacher in the exercise of true pedagogical leadership. Within this dimension, the importance of the courteous and delicate treatment from the teacher towards all the members of the educational institution, as well as the recognition of their dignity as such individuals, stand out.

Keywords: Quality of education; pedagogical leadership; leader's dimensions; teacher; affective dimension.

Sumario. 1. Introducción. 2. Metodología de investigación. 3. Resultados. 4. Discusión. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Gento Palacios, S., González-Fernández, R. y Silfa Sención, H.O. (2015). Dimensión afectiva del liderazgo pedagógico del docente. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 485-495.

¹ Universidad Camilo José Cela (España)
E-mail: sgento@ucjc.es

² Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
E-mail: raulgonzalez@edu.uned.es

³ Centro Educativo de Adultos Profesor Ángel Rivera (República Dominicana)
E-mail: heribertosilfasencion@gmail.com

1. Introducci3n

La preocupaci3n por la calidad de la educaci3n es una realidad ampliamente extendida en las sociedades actuales. En las 3ltimas d3cadas, los diversos sistemas educativos de los pa3ses de nuestro entorno han hecho una clara apuesta por la b3squeda y mejora de la calidad educativa. En ocasiones, su conceptualizaci3n puede resultar ciertamente imprecisa, dado que existen m3ltiples interpretaciones (Sallis, 2014; Schratz, Iby y Radnizuy, 2011) e, incluso, distintos significados dependiendo del entorno de actuaci3n (Torche, Mart3nez, Madrid y Araya, 2015) e intereses de las propias instituciones formativas (Fern3ndez Lamarra, 2007). No obstante, en nuestro contexto, podemos definir la calidad educativa como la promoci3n intencional, realizada de modo interrelacional y participativo, que facilita el desarrollo integral y completo de todas las dimensiones de la persona, que ha de tender a su satisfacci3n personal y a la de aquellas personas con quienes convive en un determinado contexto y entorno, que debe proteger y, en lo posible, mejorar.

Nuestro pa3s no ha sido ni es ajeno a este hecho. En los 3ltimos a3os se han adoptado diversas medidas destinadas a la mejora de la calidad de la educaci3n que deben estar acomodadas a modelos que toman como referencia nuestro contexto educativo concreto y las caracter3sticas particulares de las instituciones formativas. As3, partiendo del modelo EFQM (European Foundation for Quality Management) surgido en el 3mbito empresarial y, posteriormente del modelo de la ISO (International Organization for Standarization), se han efectuado diferentes propuestas alternativas. Su finalidad es mejorar la eficacia y eficiencia de las instituciones educativas (Arribas y Mart3nez-Mediano, 2017), a trav3s de la introducci3n de mejoras, que parten de los diferentes resultados obtenidos mediante diversos procesos de evaluaci3n que abarcan la totalidad de componentes de dicha instituci3n (Carballo, Fern3ndez y Rodr3guez, 2017; D3ez, Iraurgi y Villa, 2018). Cabe referirse, por su relevancia, a dos de ellos: el modelo de Calidad Total en Instituciones Educativas (Gento, 2002) y el modelo Proyecto de Calidad Integrado (PCI) (3lvarez y Santos, 2003; Villa, Goikoetxea, Auzmendi, Solabarrieta, Gorri3o y Pereda, 2003).

Ambos modelos tienen m3ltiples puntos de coincidencia y contienen un elemento de encuentro sobre el cual es necesario poner el 3nfasis: el papel del profesor como elemento clave para la mejora de la calidad de la educaci3n. Este reconocimiento de la importancia del liderazgo del profesor, como factor fundamental de la calidad de la educaci3n, est3 ampliamente respaldado por estudios tanto nacionales como internacionales (Bernal e Ibarrola, 2015; Day, Gu y Sammons, 2016; Dimas-Rangel, Torres-Bugdud, Palomares-Ruiz y Trevi3o-Cubero, 2016; Hallinger y Heck, 2010; Sun y Leithwood, 2012), que evidencian su relevancia en la mejora de los procesos educativos:

Despu3s de los padres y alumnos, los l3deres m3s importantes son los profesores. Ellos son los responsables de los procesos que se llevan a cabo en las aulas para posibilitar el aprendizaje y, por consiguiente, son los verdaderos l3deres del rendimiento (Murgatroid y Morgan, 2002, p. 13).

Investigaciones ya cl3sicas como las de Sanders y Rivers (1996), confirmadas por otras m3s actuales como las de Hattie (2009; 2011), ponen de manifiesto la incidencia que tiene el profesor, con su preparaci3n e implicaci3n, sobre la mejora del rendimiento acad3mico de los estudiantes. Por su parte, Robinson y Aronica (2015) destacan la importancia de dicho docente como elemento imprescindible para introducir los cambios necesarios que tengan mayor impacto en la calidad de los aprendizajes y en la formaci3n de los alumnos.

En el 3mbito educativo, el liderazgo debe ser eminentemente pedag3gico (Contreras, 2016). Dicho liderazgo, entendido como la capacidad de ejercer influencia sobre las personas para mejorar sus aprendizajes (Bol3var, 2010), debe estar adaptado a las caracter3sticas y peculiaridades propias de dicho contexto. Adem3s, este liderazgo no puede ser atribuible 3nicamente al director del centro o instituci3n educativa, sino que abarca diversos l3deres que ejercen su influencia en los procesos formativos (Bol3var, 2011; Chi-Kin y Day, 2016; Maureira, Garay y L3pez, 2016; Spillane y Ortiz, 2019): el liderazgo no es ya “una cuesti3n personal, sino de equipo y comunidad” (Gross, Fern3ndez-Saliner0, Mart3nez y Roca, 2013, p. 189). De todos modos, el liderazgo pedag3gico del profesor ha adquirido una mayor relevancia y protagonismo en las 3ltimas investigaciones, en las que se propone el establecimiento de estrategias b3sicas de actuaci3n que contribuyan a la mejora educativa (Contreras, 2016). Por tanto, el liderazgo pedag3gico del docente vendr3a a ser:

El proceso mediante el cual los profesores, individual o colectivamente, influyen en sus colegas, directores y otros miembros de la comunidad escolar para mejorar la ense3anza y las pr3cticas de aprendizaje con el objetivo de incrementar los aprendizajes y los logros de los estudiantes (York-Barr y Duke, 2004, pp. 287-288).

Dicho liderazgo puede y debe desarrollarse en un doble nivel, m3s all3 del aula (Wenner y Campbell, 2017). Evidentemente, en primer lugar, el profesor como l3der del aula o grupo de alumnos debe contribuir a afianzar la capacidad autoformadora de los mismos y a configurar una aut3ntica comunidad de aprendizaje (Balduzzi, 2015). Pero el profesor no act3a s3lo dentro del aula o en la materia que imparte, sino que es, adem3s, miembro de la comunidad educativa responsable del funcionamiento de la instituci3n o entidad. Es aqu3 donde adquiere relevancia el segundo nivel del liderazgo pedag3gico del docente, dado que el profesor tiene, tambi3n, la responsabilidad de contribuir a la mejora de dicha instituci3n, es decir, de ejercer un liderazgo a nivel organizativo,

colaborando con la dirección del centro y con el resto de colegas y agentes que intervienen en el funcionamiento institucional (Gento, González y Palomares, 2016).

En los últimos años diversos estudios han tratado de establecer las características básicas que definen el perfil de un docente como auténtico líder pedagógico (Mbavmbaw, Rivera, Valentín, Téllez y Nieto, 2006; Sergiovanni, 2004; Vernon-Dotson, 2008). Gento (2002), respaldado por investigaciones posteriores (Gento, González, Palomares y Huber, 2017; Pigozne, Surikova, Fernández-González, Medveckis y Pigoznis, 2019), las sintetiza en ocho dimensiones esenciales, puntualizando que un auténtico liderazgo debe encarnarlas todas: carismática, afectiva o emocional, anticipadora, profesional, participativa, cultural, formativa y administrativa.

Cabe destacar la *dimensión carismática* del profesor como líder, dado que debe tener la capacidad de atraer al resto de integrantes de la institución educativa, de manera que se sientan cómodos y satisfechos de estar con él/ella (Grabo, Spisak y Van Vugt, 2017). En sintonía con la mencionada dimensión, está la *afectiva*, dada la importancia de la vertiente emocional en el desempeño de un liderazgo altamente eficaz (Branson, 2010). En el liderazgo pedagógico del profesor tiene también relevancia la *dimensión anticipadora*, puesto que este profesional ha de tener una visión previa de lo que puede ocurrir cuando él o ella mismo/a toma determinadas decisiones. Algunos autores definen tal visión como pensamiento estratégico (Branson, 2010).

En estrecha relación con las anteriores se sitúa la *dimensión profesional*, dado que el docente, como líder pedagógico, debe impulsar a sus alumnos hacia el logro de unas metas y objetivos educativos previamente establecidos (Sergiovanni, 2004), facilitando los medios necesarios para su consecución. Además de ello, el profesor debe estimular a sus estudiantes y al resto de miembros de la institución educativa en el trabajo y esfuerzo cooperativo (Hallinger y Heck, 2010), invitándolos a participar en la toma de decisiones y potenciando su compromiso moral (López-Gómez y González-Fernández, 2018): ello implica la puesta en acción de la *dimensión participativa* del liderazgo pedagógico del profesor, puesto que el fomento de la participación supone una motivación para el resto de miembros de la institución educativa.

Dentro de la *dimensión cultural*, el profesor tiene la obligación de contribuir a la definición, consolidación y difusión del perfil cultural del propio centro educativo. Una escuela altamente eficaz exige la construcción de un sentido de comunidad en la propia institución y en la comunidad educativa en la que se asienta (Bolívar, Caballero y García-Garnica, 2017). Pero, dado que el liderazgo está estrechamente conectado con el aprendizaje (Slater, García y Mentz, 2018), todas estas dimensiones deben completarse con la *formativa*. El profesor, desde su liderazgo pedagógico, no sólo debe prestar atención a la formación de sus alumnos, sino que debe también atender a su propia formación continua y colaborar en el perfeccionamiento del resto de integrantes de la institución educativa. Finalmente, es también necesaria la atención a la *dimensión administrativa del liderazgo*, puesto que el profesor ha de poder atender con eficacia a las diversas tareas de gestión administrativa requeridas en tal institución (Gento et al., 2017).

Sin perjuicio de reconocer la importancia que todas las dimensiones citadas tienen para el ejercicio del liderazgo pedagógico del docente, investigaciones recientes destacan la especial relevancia de la dimensión afectiva o emocional (Báez, Zurita, Martínez y Zagalaz, 2019; Berkovich y Eral, 2017; Cazalla-Luna y Molero, 2016; Cejudo, López-Delgado, Rubio y Latorre, 2015; Duarte-Rodríguez, 2016; González, Palomares, López y Gento, 2019; Hargreaves y Fullan, 2012; Maulding, Peters, Roberts, Leonard y Sparkman, 2012; Navarro y Cantillo, 2018), que implica que el profesor debe mostrar una actitud positiva, con especial consideración y aprecio a aquellos con quienes se relaciona en la institución educativa (González et al., 2019) e, incluso, fuera de ésta, fortaleciendo la dignidad de toda persona y haciendo a todos merecedores de estimación y aprecio.

En este sentido, Müller-Using (2010) destaca que, para que el desarrollo educativo se produzca de manera fluida y amigable, es necesario que la relación docente-discentes sea amistosa y de mutua confianza: “En el trato con los estudiantes son necesarios comportamientos básicos, que corresponden a un modelo positivo del profesor, tales como por ejemplo afecto personal” (p. 70). Tal es así, que algunos autores afirman de manera tajante que la inteligencia emocional es una dimensión esencial de los líderes contemporáneos (Branson, 2010). Cabe, por tanto, señalar los elementos inherentes a esta dimensión que se describen seguidamente.

Procede referirse, en primer lugar, a las muestras de afecto, aprecio y reconocimiento, con las correspondientes manifestaciones externas, que el profesor ha de expresar hacia los estudiantes y hacia las demás personas de la institución educativa por los éxitos y logros alcanzados. En efecto, el contexto educativo no solamente requiere las condiciones materiales necesarias para el desarrollo del aprendizaje y la formación, sino que está también ampliamente condicionado por el clima relacional en el que tienen lugar las acciones, experiencias y vivencias desarrolladas en el mismo (Navarro y Cantillo, 2018). Del mismo modo, los profesores deben impulsar la estimación a cada una de las personas, apoyando las acciones de aprendizaje de sus estudiantes y las actuaciones de los miembros de la institución educativa encaminadas a tal fin, estableciendo relaciones constructivas de confianza (York-Barr y Duke, 2004). Igualmente, debe difundir los éxitos alcanzados y ayudar a superar los fracasos cosechados, como elementos imprescindibles para el avance académico y personal.

En estrecha relación con los anteriores se sitúan otros rasgos inherentes a la dimensión afectiva del liderazgo pedagógico del profesor: preocuparse por conocer y atender a las necesidades de los diferentes integrantes de la institución educativa y darles apoyo manifiesto en aquellas situaciones que así lo requieran (Schweer y

Padberg, 2002), especialmente cuando tengan que hacer frente a situaciones y dificultades complejas. Tener una actitud empática en relaci3n a las carencias, intereses y necesidades, especialmente de los estudiantes (Goleman y Cherniss, 2013), permitir3 a los docentes ofrecer una respuesta educativa y humana adecuada. Ciertamente, el liderazgo implica dedicar tiempo a cuidar del grupo (Bernal e Ibarrola, 2015). Por ello, el profesor debe, tambi3n, proteger de la cr3tica personal o profesional injustificada a estudiantes y resto de miembros del centro educativo. Independientemente de llevar a cabo un minucioso an3lisis de las situaciones, hechos y circunstancias que as3 lo requieran, los profesores deben defender, ineludiblemente, el honor y la dignidad de todas las personas.

Otro elemento que tiene que ver con dicha dimensi3n afectiva del liderazgo pedag3gico del profesor es el impulso a la autoconfianza de los estudiantes y resto de integrantes de la instituci3n, reforzando todas y cada una de las oportunidades que fomenten el sentimiento de val3a personal de los mismos, contribuyendo con ello al descubrimiento y desarrollo de su potencial (Palomo-Vadillo, 2013). Resulta, por tanto esencial, el favorecimiento del desarrollo de la autoconciencia de las propias potencialidades que lleven a los diferentes integrantes a alcanzar con 3xito las metas establecidas y, en su caso, a superar las limitaciones encontradas. Finalmente, y no por ello menos importante, el docente l3der debe tratar con cortes3a, amabilidad, delicadeza y consideraci3n a todas las personas del centro educativo (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002), dado que todas ellas son dignas del mismo respeto y estimaci3n directamente derivadas del reconocimiento de la dignidad humana y de la aceptaci3n de los rasgos diferenciales propios de cada persona.

2. Metodolog3a de investigaci3n

2.1. Objetivos

Teniendo en cuenta los antecedentes indicados, los objetivos de esta investigaci3n son: (1) identificar la relevancia de las dimensiones que definen el liderazgo pedag3gico del profesor; (2) determinar la importancia de los rasgos inherentes a la dimensi3n afectiva o emocional del liderazgo del profesor; (3) comprobar la existencia de diferencias en los aspectos indicados teniendo en cuenta la opini3n de sectores implicados en el hecho educativo (estudiantes, familias, docentes y miembros de equipos directivos).

2.2. M3todo

Para el logro de los objetivos planteados se ha llevado a cabo una investigaci3n descriptiva; si bien, dada la fase inicial en la que se encuentra el estudio, puede identificarse tambi3n como exploratoria. Como investigaci3n descriptiva se centra en el an3lisis de variables no manipulativas y la detecci3n de la inferencia de las generalizaciones (Best y Kahn, 2003); como investigaci3n exploratoria pretende descubrir nuevas perspectivas sobre los contenidos estudiados (Arthur, Waring, Coe y Hedges, 2012). En su desarrollo se ha empleado una metodolog3a cuantitativa, “que busca determinar las caracter3sticas externas generales de una poblaci3n sobre la base de muchos casos individuales extra3dos de la misma” (R3o Sadornil, 2005, p. 247).

2.3. Participantes

La muestra no probabil3stica y de tipo accidental por facilidad de acceso, est3 formada por 1116 participantes, pertenecientes a varias Comunidades Aut3nomas de Espa3a (Tabla 1), con participaci3n destacada de Andaluc3a, Cantabria, Castilla-La Mancha y Madrid. En la misma est3n representadas las diferentes etapas del sistema educativo espa3ol, con presencia de los distintos sectores de opini3n considerados en la investigaci3n: docentes (60.2%), estudiantes –a partir de Educaci3n Secundaria Obligatoria– (15.2%), miembros de equipos directivos (10.9%) y padres o madres (8.3%). En su conjunto, la muestra final participante resulta suficientemente significativa, dado que para poblaciones de tama3o desconocido es suficiente una muestra de 1067 sujetos, con un margen de error muestral del 3% y un nivel de confianza del 95% (Morales, 2008).

Tabla 1. Distribuci3n general de los participantes

Identificaci3n de los participantes		n	%
Comunidad Aut3noma (n=1116)	Andaluc3a	408	36.5
	Cantabria	145	13
	Castilla-La Mancha	130	11.6
	Madrid	108	9.7
	Arag3n	72	6.5
	Extremadura	44	3.9
	Murcia	43	3.8
	Castilla y Le3n	34	3
	Resto	132	12
Sexo (n=1115)	Mujer	707	63.4
	Hombre	408	36.6
Sector (n=1116)	Estudiantes	170	15.2
	Docentes	672	60.2
	Directores	122	10.9
	Familias	93	8.3
	Otros (inspectores, formadores, etc.)	59	5.3
Etapa Educativa (n=1116)	Ed. Infantil	100	9
	Ed. Primaria	442	39.6
	ESO	289	25.9
	Bachillerato/F. Profesional	132	11.8
	Universidad	119	10.7
	Otros	34	3

2.4. Instrumento

Para la recogida de informaci3n se ha utilizado el “Cuestionario sobre Liderazgo en Instituciones Educativas” (Gento, Huber, Gonz3lez, Palomares y Orden, 2015; Gonz3lez et al., 2019), en cuyo dise1o se ha contado con la supervisi3n de los diferentes miembros de la Asociaci3n Europea Liderazgo y Calidad de la Educaci3n (www.leadquaed.com). Su construcci3n se ha realizado tomando como referencia las diversas fuentes documentales consultadas y el juicio de doce expertos en la tem3tica, pertenecientes a universidades de prestigio, tanto nacionales como internacionales, a quienes se les ha preguntado por la coherencia, pertinencia y adecuaci3n de las preguntas del instrumento al objeto concreto de estudio.

La fiabilidad del cuestionario se ha comprobado mediante el Alfa (α) de Cronbach, que ha alcanzado un valor de 0.977, lo que pone de relieve una alta fiabilidad y un elevado nivel de consistencia interna.

El instrumento se estructura en dos bloques: (1) datos de identificaci3n, donde los participantes deben indicar en cada una de las situaciones la opci3n que mejor les defina (g3nero, sector, etapa educativa y comunidad aut3noma de referencia, entre otros); y (2) ítems sobre el contenido de la investigaci3n, que se responden mediante una escala tipo Likert de 1 a 9 puntos, referidos a la importancia de las ocho dimensiones propuestas por Gento (2002) y que configuran el liderazgo pedag3gico (carism3tica, afectiva, anticipadora, profesional, participativa, cultural, formativa y administrativa) y rasgos inherentes a cada una de ellas. Dentro de la dimensi3n afectiva o emocional, que es en la que se centra este estudio, se consideran como rasgos definitorios: el reconocimiento de la dignidad de las personas y méritos de los miembros del grupo; la consideraci3n personal hacia todos ellos; la promoci3n del reconocimiento social a los diversos integrantes de la instituci3n educativa; la difusi3n de los éxitos de los mismos; el trato cortés y delicado a toda persona; las manifestaciones externas de aprecio y estimaci3n; la protecci3n ante cr3ticas injustificadas a los diversos componentes de tal instituci3n; la atenci3n a sus necesidades y el impulso a la autoconfianza de los mismos.

2.5. Procedimiento de recogida y an3lisis de datos

El instrumento de recogida de informaci3n fue aplicado de manera presencial por los diferentes miembros nacionales de la citada asociaci3n. Los datos obtenidos han sido tratados mediante el programa estadístico SPSS 24.0, con la aplicaci3n de t3cnicas descriptivas b3sicas (media y desviaci3n t3pica). El an3lisis se ha completado con el estudio de posibles diferencias significativas (ANOVA) obtenidas en las puntuaciones de los diferentes sectores de opini3n contemplados en la investigaci3n (docentes, estudiantes, miembros de equipos directivos y familias). Posteriormente, se ha realizado un an3lisis “*post hoc*” para identificar las diferencias entre los citados sectores. Debido al n3mero de

categorías empleadas en el contraste y para evitar errores que puedan llevar a rechazar falsamente la hipótesis nula, a la hora de realizar las comprobaciones múltiples, se han utilizado las técnicas de Scheffé y Bonferroni.

3. Resultados

El análisis inicial de la importancia atribuida a las diferentes *dimensiones que determinan el liderazgo pedagógico del profesor* (Tabla 2) evidencia que los participantes en la investigación consideran que las más relevantes en un docente líder son la afectiva ($\bar{X}=8.11$, $SD=1.32$), seguida de la participativa ($\bar{X}=8.08$, $SD=1.23$), formativa ($\bar{X}=8.06$, $SD=1.35$), profesional ($\bar{X}=8.03$, $SD=1.43$) y carismática ($\bar{X}=8.02$, $SD=1.27$). A pesar de reconocer su trascendencia, las dimensiones anticipadora, cultural y, especialmente, la administrativa ($\bar{X}=7.95$, 7.82 y 7.55, respectivamente) reciben una menor valoración que las inicialmente indicadas.

Tabla 2. Media global, media por sectores y ANOVA de la importancia otorgada a dimensiones del liderazgo pedagógico del profesor

Dimensión	Sector				F	Dif. Signf.	p Sch	p Bon	D ²
	Estud.	Docen.	Direct.	Famil.					
	x	x	x	x					
Carismática \bar{X} global:8.02 SD global:1.27	7.36	8.12	8.08	8.20	11.470	Es-Do	.000	.000	.043
						Es-Di	.000	.000	
						Es-Fa	.000	.000	
Afectiva \bar{X} global:8.11 SD global:1.32	7.32	8.28	8.22	8.15	16.821	Es-Do	.000	.000	.062
						Es-Di	.000	.000	
						Es-Fa	.000	.000	
Anticipadora \bar{X} global:7.95 SD global:1.28	7.34	8.07	8.04	7.96	9.578	Es-Do	.000	.000	.037
						Es-Di	.001	.000	
						Es-Fa	.014	.004	
Profesional \bar{X} global:8.03 SD global:1.43	7.51	8.13	8.15	8.04	6.050	Es-Do	.000	.000	.024
						Es-Di	.014	.004	
Participativa \bar{X} global:8.08 SD global:1.23	7.50	8.23	8.08	8.03	11.386	Es-Do	.000	.000	.043
						Es-Di	.007	.002	
						Es-Fa	.037	.014	
Cultural \bar{X} global:7.82 SD global:1.51	7.29	7.93	7.97	7.84	5.924	Es-Do	.001	.000	.023
						Es-Di	.015	.004	
Formativa \bar{X} global:8.06 SD global:1.35	7.76	8.14	8.19	7.85	3.366	Es-Do	.072	.034	.013
Administrativa \bar{X} global:7.55 SD global:1.75	7.15	7.62	7.7	7.48	2.222	---	---	---	.009

Considerando los valores promedio ofrecidos por cada uno de los sectores participantes en el estudio (Tabla 2), se constata que, aun encontrándose en niveles elevados, la importancia que el alumnado da a las diferentes dimensiones del liderazgo pedagógico del profesor es siempre inferior a la atribuida por las familias y, especialmente, por docentes e integrantes de equipos directivos. A excepción de la dimensión carismática, a la cual las familias, seguidas por docentes y directivos, le otorgan una mayor relevancia ($\bar{X}=8.20$, 8.12 y 8.08, respectivamente), en el resto de dimensiones la media más elevada es siempre la obtenida por miembros del equipo directivo o docentes. El ANOVA de un factor realizado y posteriores contrastes post hoc indican que estas diferencias son sólo estadísticamente significativas entre estudiantes y resto de sectores en las dimensiones carismática, afectiva, anticipadora y participativa (en las cuales el tamaño del efecto, que oscila entre .062 y .037, es superior al resto). En la dimensión profesional y cultural la significatividad se da entre estudiantes y docentes o directivos ($D^2=.024$ y .023). Por su parte, en la formativa se encuentra únicamente entre los sectores estudiantes-docentes ($D^2=.013$) y, por último, en la dimensión administrativa las diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas en ningún caso.

Atendiendo a los rasgos inherentes a la dimensión afectiva (Tabla 3), que ha evidenciado ser la más relevante del liderazgo pedagógico del docente, los participantes en el estudio indican que el rasgo que tiene mayor importancia en dicha dimensión es el de trato cortés y delicado a las diferentes personas de la institución educativa ($\bar{X}=8.18$, $SD=1.27$), seguido del reconocimiento a la dignidad de las mismas ($\bar{X}=8.17$, $SD=1.25$) y a los méritos alcanzados por ellas ($\bar{X}=8.00$, $SD=1.28$). Le siguen en relevancia el impulso a la estimación de cada persona ($\bar{X}=7.98$, $SD=1.34$), la atención a las necesidades de cada una de ellas ($\bar{X}=7.84$, $SD=1.34$), la protección ante críticas injustificadas ($\bar{X}=7.79$, $SD=1.43$) y el impulso a la autoconfianza de la totalidad de integrantes de la institución educativa ($\bar{X}=7.79$, $SD=1.44$). Según los datos obtenidos, aun considerándose importantes los rasgos descriptivos de la dimensión emocional o afectiva, tienen menor impacto en dicha dimensión los de promoción del reconocimiento a los diversos integrantes del centro educativo ($\bar{X}=7.72$, $SD=1.41$), las manifestaciones externas de aprecio a los mismos ($\bar{X}=7.65$, $SD=1.44$) y la difusión de los éxitos que éstos puedan cosechar ($\bar{X}=7.48$, $SD=1.58$).

Los valores promedio alcanzados en cada uno de los sectores participantes en el estudio (Tabla 3), evidencian que la importancia atribuida por los estudiantes a los diferentes rasgos de la dimensión afectiva del liderazgo pedagógico del profesorado es siempre inferior a la del resto de sectores considerados. Si bien en el impulso a la estimación de cada persona la media más alta ha sido la obtenida por las familias ($\bar{X}=8.18$), seguida de los sectores directivos ($\bar{X}=8.16$) y docentes ($\bar{X}=8.10$), en el resto de rasgos de dicha dimensión la media alcanzada por miembros del equipo directivo es siempre superior a la de docentes y familias. En la totalidad de los rasgos considerados el tamaño de efecto se sitúa entre medio y grande (Cohen, 1988), encontrando diferencias estadísticamente significativas según los posteriores análisis. A saber:

- En relación al reconocimiento de los méritos de los diferentes integrantes de la institución educativa y el impulso a la autoconfianza de los diversos integrantes de tal institución, la diferencia de medias resulta estadísticamente significativa entre estudiantes y docentes/directivos. Según lo ya indicado, la importancia atribuida por los estudiantes resulta inferior a la de los sectores restantes. En el último rasgo indicado de la dimensión afectiva, se aprecian, también, diferencias entre las consideraciones de los miembros de equipos directivos y familias, cuyo valor medio es inferior.
- En cuanto a la promoción del reconocimiento a los miembros de la institución y difusión de los éxitos alcanzados, resaltan las diferencias en los valores promedio entre: estudiantes y directivos/docentes; y entre familias y directivos/docentes. En ambos casos, las medias alcanzadas por los estudiantes, seguidas de las obtenidas por la familia, son inferiores a las del resto de sectores considerados.
- En el resto de rasgos de la dimensión afectiva, las diferencias estadísticamente significativas se sitúan entre los estudiantes (cuya valoración es siempre inferior) y el resto de sectores (directores, docentes y familias).

Tabla 3. Media global, media por sectores y ANOVA de la importancia otorgada a los rasgos de la dimensión afectiva

Rasgos dimensión afectiva	Media Sector				F	Dif.Signf.	pSch	pBon	D ²
	Est.	Doc.	Dir.	Fa.					
Reconocimiento dignidad personas \bar{X} global:8.17 SD global:1.25	7.46	8.30	8.43	8.30	18.257	Est-Doc	.000	.000	.062
						Est-Dir	.000	.000	
						Est-Fam	.000	.000	
Reconocimiento méritos del grupo \bar{X} global:8.00 SD global:1.28	7.39	8.16	8.19	7.78	14.227	Est-Doc	.000	.000	.049
						Est-Dir	.000	.000	
Impulso a la estimación de la persona \bar{X} global:7.98 SD global:1.34	7.26	8.10	8.16	8.18	15.184	Est-Doc	.000	.000	.052
						Est-Dir	.000	.000	
						Est-Fam	.000	.000	
Promoción del reconocimiento \bar{X} global:7.72 SD global:1.41	7.06	7.88	8.10	7.37	15.891	Est-Doc	.000	.000	.055
						Est-Dir	.000	.000	
						Fam-Doc	.027	.009	
						Fam-Dir	.006	.001	
Difusión de los éxitos de los miembros \bar{X} global:7.48 SD global:1.58	6.86	7.64	7.84	6.96	12.789	Est-Doc	.000	.000	.044
						Est-Dir	.000	.000	
						Fam-Doc	.004	.001	
						Fam-Dir	.002	.000	
Trato cortés y delicado \bar{X} global:8.18 SD global:1.27	7.41	8.33	8.48	8.33	23.233	Est-Doc	.000	.000	.077
						Est-Dir	.000	.000	
						Est-Fam	.000	.000	

Rasgos dimensi3n afectiva	Media Sector				F	Dif.Signf.	pSch	pBon	D ²
	Est.	Doc.	Dir.	Fa.					
Manifestaciones externas de aprecio <i>X</i> global:7.65 <i>SD</i> global:1.44	6.93	7.82	7.84	7.47	14.560	Est-Doc	.000	.000	.050
						Est-Dir	.000	.000	
						Est-Fam	.074	.035	
Protecci3n de cr3ticas injustificadas <i>X</i> global:7.79 <i>SD</i> global:1.43	7.09	8.00	8.03	7.35	17.923	Est-Doc	.000	.000	.061
						Est-Dir	.000	.000	
						Doc-Fam	.002	.000	
						Dir-Fam	.017	.005	
Atenci3n a las necesidades del grupo <i>X</i> global:7.88 <i>SD</i> global:1.34	7.09	8.05	8.08	7.91	19.043	Est-Doc	.000	.000	.065
						Est-Dir	.000	.000	
						Est-Fam	.000	.000	
Impulso a la autoconfianza <i>X</i> global:7.79 <i>SD</i> global:1.44	6.99	7.96	8.13	7.53	17.841	Est-Doc	.000	.000	.065
						Est-Dir	.000	.000	
						Fam-Dir	.062	.028	

4. Conclusiones

La investigaci3n efectuada ha pretendido analizar la relevancia de las dimensiones que debe poseer un profesor como l3der pedag3gico para, posteriormente, determinar la importancia de los diferentes rasgos inherentes a la dimensi3n afectiva o emocional de dicho liderazgo. Tambi3n se ha comprobado al mismo tiempo la existencia de posibles divergencias sobre tales aspectos entre las opiniones de los principales agentes educativos (estudiantes, familias, docentes y miembros de equipos directivos). Los motivos de esta investigaci3n, y su relevancia, han quedado constatados en el an3lisis documental inicial. En el mismo se ha evidenciado la importancia que el liderazgo pedag3gico del profesor tiene para la mejora de la calidad educativa: consiguientemente, esta tem3tica se constituye en la actualidad como l3nea prioritaria de investigaci3n en el campo educativo (Bernal e Ibarrola, 2015; Day et al., 2016; Sun y Leithwood, 2012).

Atendiendo al primer objetivo planteado en este estudio, los resultados obtenidos evidencian la importancia que las diferentes dimensiones propuestas por Gento (2002) tienen en el ejercicio del liderazgo pedag3gico o educativo del profesor. Entre ellas, destaca la trascendencia de la dimensi3n afectiva (Cazalla-Luna y Molero, 2016; Maulding et al., 2012) y se constata la relevancia de la vertiente emocional para el desempe3o de tal liderazgo eficaz, tal como se3ala Branson (2010). En estrecha relaci3n con la misma, y coincidiendo con investigaciones previas (Gento et al., 2016; 2017; Gonz3lez et al., 2019), se otorga tambi3n gran importancia a la dimensi3n participativa, formativa, profesional y carism3tica.

En efecto, el profesor debe estimular a sus estudiantes y al resto de integrantes de la instituci3n educativa en el desempe3o del esfuerzo y del trabajo cooperativo (Hallinger y Heck, 2010), como elementos necesarios para mejorar la calidad de los procesos instructivos y para el propio desarrollo personal y profesional. Tal desarrollo estar3 incompleto sin la imprescindible formaci3n continua y sin su potenciaci3n en el resto de integrantes del centro educativo (Slater et al., 2018). Como profesional de la educaci3n, el profesor l3der debe impulsar a sus estudiantes hacia el logro de unas metas educativas claramente establecidas y perfectamente definidas (Sergiovanni, 2004), as3 como lograr la atracci3n hacia 3l/ella del resto de miembros de la instituci3n educativa (Grabo et al., 2017), especialmente de los alumnos. Por otro lado, aun considerando su importancia, la dimensi3n administrativa resulta ser la menos relevante dentro del liderazgo pedag3gico del profesor, dada la vertiente burocr3tica que implica la misma (Gento et al., 2016).

Por lo que se refiere al segundo objetivo propuesto en la investigaci3n, los resultados alcanzados confirman una alta valoraci3n de la totalidad de rasgos inherentes a la dimensi3n afectiva o emocional. Cabe destacar la gran importancia atribuida al necesario trato cort3s y delicado que el profesor debe dispensar al resto de miembros de la instituci3n (Goleman et al., 2002), como merecedores de un respeto y estimaci3n b3sicos, as3 como el imprescindible reconocimiento de la dignidad humana de cada persona.

En estrecha relaci3n con estos rasgos de la dimensi3n afectiva, se sit3a el reconocimiento que el docente como l3der ha de otorgar a los m3ritos alcanzados por los estudiantes y, en su caso, por el resto del personal del centro educativo, impulsando al mismo tiempo la estimaci3n de cada uno de ellos mediante el establecimiento de relaciones constructivas de aprendizaje (York-Barr y Duke, 2004). Pero, ciertamente, esta dimensi3n del liderazgo pedag3gico del profesor quedar3 incompleta sin la ineludible atenci3n que este profesional debe prestar a las necesidades de cada uno de sus alumnos y de los miembros restantes de tal instituci3n, a trav3s de su implicaci3n activa en el conocimiento previo de los mismos para establecer los posteriores cauces necesarios de ayuda (Schweer y Padberg, 2002). En consonancia con estos hechos, se sit3a la necesaria protecci3n ante las cr3ticas injustificadas y el impulso a

la autoconfianza de estudiantes y dem1s miembros, como medio imprescindible para el descubrimiento y desarrollo de todo su potencial (Palomino-Vadillo, 2013).

Respondiendo al tercer objetivo planteado, los resultados obtenidos sobre la opini3n de los diferentes sectores considerados en la investigaci3n ponen de relieve que la importancia otorgada por los estudiantes a la dimensi3n afectiva o emocional y a los rasgos que la definen es siempre inferior a la indicada por el resto de sectores consultados. Salvo en la dimensi3n administrativa, en el resto de dimensiones del liderazgo pedag3gico del profesor se han encontrado diferencias estadisticamente significativas: en la dimensi3n formativa la significatividad se da en las diferencias entre estudiantes y docentes y entre estudiantes y docentes/directivos en las dimensiones profesional y cultural; y entre estudiantes y resto de los sectores en las restantes dimensiones.

Algo similar sucede con los hallazgos efectuados en los diferentes rasgos que configuran la dimensi3n afectiva: existen diferencias estadisticamente significativas entre la importancia otorgada por los estudiantes y por el resto de los sectores en cinco de los rasgos considerados (reconocimiento a la dignidad de las personas, impulso a la estimaci3n de las mismas, trato cort3s y delicado, manifestaciones externas de aprecio a los diferentes integrantes de la instituci3n educativa y atenci3n a las necesidades de todos ellos). Tambi3n son significativas las diferencias en el resto de dimensiones entre las valoraciones de los estudiantes y del sector de docentes y miembros de equipos directivos. Se han encontrado igualmente diferencias en la opini3n de las familias respecto a la de docentes/directivos en rasgos tales como la promoci3n del reconocimiento de los diversos integrantes del centro, la difusi3n de los 3xitos de los mismos y su protecci3n ante las cr3ticas injustificadas, donde la importancia atribuida por las familias es inferior.

En s3ntesis, estos resultados evidencian que los estudiantes siempre otorgan una menor importancia tanto a las dimensiones constitutivas del liderazgo pedag3gico del profesor como a los rasgos propios de la dimensi3n afectiva o emocional. Estos hechos est1n en consonancia con investigaciones recientes que, si bien est1n m1s centradas en la dimensi3n formativa del liderazgo docente (Gonz1lez et al., 2019), concluyen que la importancia atribuida por los estudiantes es siempre inferior a la del resto de agentes educativos. Por tanto, queda por determinar en futuras investigaciones las causas que subyacen en este hecho. Del mismo modo, cabe se1alar la posible limitaci3n de la muestra (dada la fase inicial en la que se encuentra el estudio), por lo que se hace necesario ampliarla, especialmente en el sector familiar. Convendr1, asimismo, clarificar en pr3ximas investigaciones si se confirma la tendencia de una menor valoraci3n de los padres/madres –en comparaci3n con docentes y miembros de equipos directivos– en rasgos de la dimensi3n afectiva del liderazgo del profesor estrechamente relacionados con el reconocimiento, difusi3n y protecci3n personal de alumnos y dem1s integrantes del centro educativo.

De todos modos, los resultados obtenidos constatan la importancia que el liderazgo del profesor tiene para la mejora de los procesos instructivos (Hattie, 2011) y la consecuci3n de mayores cotas de calidad educativa. Tambi3n se ha puesto de manifiesto que tal liderazgo pedag3gico debe contar con una amplia presencia de la dimensi3n afectiva o emocional, especialmente en rasgos tales como el trato adecuado, respeto y reconocimiento a la dignidad de los estudiantes, del resto de integrantes de la instituci3n educativa y de otras personas. Queda pues por delante, una apasionante tarea, centrada en el necesario impulso al desarrollo de un verdadero liderazgo pedag3gico del profesorado, con especial 3nfasis en la dimensi3n afectiva o emocional del mismo. Por ello, es fundamental potenciar tanto su capacitaci3n inicial como su formaci3n en ejercicio en estos aspectos, como elementos destacados para la mejora de la calidad educativa.

5. Referencias bibliogr1ficas

- 1lvarez, M., y Santos, M. (Eds.) (2003). *Un Modelo de Calidad Pedag3gica para los Centros Educativos*. Bilbao: Fundaci3n Horr3um-Mensajero.
- Arribas, J.A., y Mart3nez-Mediano, C. (2017). An1lisis y valoraci3n de la aplicaci3n de sistemas de gesti3n de la calidad ISO9001 y su incidencia en centros educativos. *Revista Complutense de Educaci3n*, 28(4), 1137-1154.
- Arthur, J., Waring, M., Coe, R. y Hedges, L.V. (2012). *Research Methods and Methodologies in Education*. London: SAGE.
- B1ez, F., Zurita, F., Mart3nez, A. y Zagalaz, M.L. (2019). An1lisis psicom3trico y relaciones de diagn3stico de la inteligencia emocional y liderazgo en docentes de ense1anzas regladas. *Revista de Investigaci3n Educativa*, 37(1), 201-216.
- Balduzzi, E. (2015). Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalizaci3n educativa. *Revista Espa1ola de Pedagog3a*, 260, 141-155.
- Berkovich, I., y Eyal, O. (2017). The mediating role of principals' transformational leadership behaviors in promoting teachers' emotional wellness at work: A study in Israeli primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 316-335.
- Bernal, A., e Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo b1sico de la gesti3n educativa. *Revista Iberoamericana de Educaci3n*, 67, 55-70.
- Best, J.W., y Kahn, J.V. (2003). *Research in Education*. Boston: Library of Congress.
- Bol3var, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisi3n actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
- Bol3var, A. (2011). Aprender a liderar l3deres. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 47(2), 253-275.

- Bolívar, A., Caballero, K. y García-Garnica, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(95). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399550706009>
- Branson, C.M. (2010). *Leading Educational Change Wisely*. The Netherlands: Sense Publishers.
- Carballo, R., Fernández, M.J. y Rodríguez, J.M. (2017). Design and validation of a scale to evaluate the impact of implementing a quality management system in schools. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1211-1256.
- Cazalla-Luna, N., y Molero, D. (2016). Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docente en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 241-258.
- Cejudo, J., López-Delgado, M.L., Rubio, M.J. y Latorre, J.M. (2015). Formación en Educación Emocional de los docentes: Una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62.
- Chi-Kin, J., y Day, C. (Eds.) (2016). *Quality and Change in Teacher Education*. London: Springer.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd edition). Nueva York: Academic Press.
- Contreras, T.S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: Una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284.
- Day, C., Gu, Q. y Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: how successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- Diez, F., Iraurgi, I. y Villa, A. (2018). Quality management in schools: Analysis of mediating factors. *South African Journal of Education*, 38(2). Recuperado de <https://doi.org/10.15700/saje.v38n2a1388>
- Dimas-Rangel, M.I., Torres-Bugdud, A., Palomares-Ruiz, A. y Treviño-Cubero, A. (2016). El liderazgo en la función docente, estrategia pedagógica que acrecienta los índices de eficiencia terminal en educación superior. *Revista Sociología Contemporánea*, 3(7), 12-19.
- Duarte-Rodríguez, A. (2016). Inteligencia emocional y gerencia en la organización educativa. In *Crescendo. Educación y Humanidades*, 3(2), 11-22.
- Fernández Lamarra, N. (2007). *Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina*. Buenos Aires: UNESCO EDUNTREF.
- Gento, S. (2002). *Instituciones Educativas para la Calidad Total*. Madrid: La Muralla.
- Gento, S., González, R. y Palomares, A. (2016). Liderazgo educativo y rol del profesor en sociedades inclusivas. En A. Palomares (Coord.). *Competencias y Empoderamiento Docente. Propuestas de Investigación e Innovación Educativas* (pp. 27-47). Madrid: Síntesis.
- Gento, S., González, R., Palomares, A. y Huber, G. (2017). Perfil competencial del profesor en el siglo XXI. En S. Gento y R. González (Coords.). *Liderazgo y Calidad de la Educación* (p. 89-140). Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- Gento, S., Huber, G., González, R., Palomares, A. y Orden, V.J. (2015). Promoting the quality of educational institutions by enhancing educational leadership. *US-China Education Review B*, 5(4), 215-232.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *Principal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston: Library of Congress.
- Goleman, D., y Cherniss, C. (2013). *Inteligencia Emocional en el Trabajo*. Barcelona: Kairós.
- González, R., Palomares, A., López, E. y Gento, S. (2019). Explorando el liderazgo pedagógico del docente: su dimensión formativa. *Contextos Educativos*, 24, 9-25.
- Grabo, A., Spisak, B.R. y Van Vugt, M. (2017). Charisma as signal: An evolutionary perspective on charismatic leadership. *The Leadership Quarterly*, 28(4), 473-485.
- Gros, B., Fernández-Salineró, C., Martínez, M. y Roca, E. (2013). El liderazgo educativo en el contexto del centro escolar. En J. Argos y P. Ezquerro (Coords.). *Liderazgo y Educación* (pp. 173-192). Cantabria: Universidad de Cantabria.
- Hallinger, P., y Heck, R.H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 9(2), 157-191.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a Synthesis of over 800 meta-analysis Relating to Achievement*. New York: Teachers College Press.
- Hattie, J. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.
- López-Gómez, E., y González-Fernández, R. (2018). La confianza relacional y la creación de capital profesional: Claves del liderazgo en las instituciones educativas. En A. Medina y E. Pérez (Dir.), *Formación de Líderes y Directivos para el Desarrollo Sustentable de las Organizaciones e Instituciones* (pp. 39-53). Madrid: UNED.
- Maulding, W.S., Peters, G.B., Roberts, J., Leonard, E. y Sparkman, L. (2012). Emotional intelligence and resilience as predictors of leadership in school administrators. *Journal of Leadership Studies*, 5(4), 20-29.
- Maureia, O., Garay, S. y López, P. (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 689-706.
- Mbawmbaw, J., Rivera, M.E., Valentín, N., Téllez, R. y Nieto, R. (2006). Dimensiones del liderazgo docente. *Investigación Universitaria Multidisciplinaria*, 5, 70-79.
- Morales, P. (2008). *Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Müller-Using, S. (2010). *Ethos und Schulqualität*. Opladen, MI: Budrich Uni-Press.
- Murgatroid, S., y Morgan, G. (2002). *La Gestión de Calidad Total en el Centro Docente*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Navarro, M., y Cantillo, P. (2018). Importancia de la motivación socio-afectiva de maestros a estudiantes durante la práctica pedagógica en las diferentes áreas del saber. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 255-262.
- Palomo-Vadillo, M.T. (2013). *Liderazgo y Motivación de Equipos de Trabajo*. Madrid: ESIC Editorial.
- Pigozne, T., Surikova, S., Fernández-González, M.J., Medveckis, A. y Pigoznis, A. (2019). Pedagogical leadership aspects of latvian vocational education institutions' leaders. *Society. Integration. Education*, III, 335-359.

- R3o Sadornil, D. (2005). *Diccionario-Glosario de Metodolog3a de la Investigaci3n Social*. Madrid: UNED.
- Robinson, K., y Aronica, L. (2015). *Creative Schools*. New York: Penguin.
- Sallis, E. (2014). *Total Quality Management in Education*. London: Routledge.
- Sanders, W.L., y Rivers, J.C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievements. Research Project Report*. Knoxville (Tennessee): University of Tennessee, Value-Added Research and Assessment Center.
- Schratz, M., Iby, M. y Radnizuy, K. (2011). *Qualit3tsentwicklung (Verfahren, Methoden, Instrumente)*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schweer, M., y Padberg, J. (2002). *Vertrauen im Schulalltag. Eine P3dagogische Herausforderung*. Neuwied: Luchterhand.
- Sergiovanni, T.J. (2004). *What's in it for Schools?* Abingdon, Oxon: Routledge Falmer.
- Slater, C.L., Garc3a, J.M. y Mentz, K. (2018). Frameworks for principal preparation and leadership development: Contributions of the International Study of Principal Preparation (ISPP). *Management in Education*, 32(3), 126-134.
- Spillane, J.P., y Ortiz, M. (2019). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gesti3n escolar: elementos e implicancias cruciales. *Revista Eletr3nica de Educa33o*, 13(1), 169-181.
- Sun, J., y Leithwood, K. (2012). Transformational school leadership. Effects on student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 418-451.
- Torche, P., Mart3nez, J., Madrid, J. y Araya, J. (2015). 3Qu3 es educaci3n de calidad para directores y docentes? *Calidad de la Educaci3n*, 43, 103-135.
- Vernon-Dotson, L.J. (2008). Promoting Inclusive Education through Teacher Leadership Teams: A School Reform Initiative. *Journal of School Leadership*, 18(3), 344-373.
- Villa, A., Goikoetxea, E., Auzmendi, E., Solabarrieta, J., Gorri3o, M. y Pereda, V. (2003). 3mbitos y Criterios de la Calidad Pedag3gica. Bilbao: Fundaci3n Horr3um-Mensajero.
- Wenner, J.A., y Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171.
- York-Barr, J., y Duke, K. (2004). What do we know about teacher Leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.