

# Teacher Leadership: Principals and Teachers' Perceptions

Gloria Gratacós<sup>1</sup>, Begoña Ladrón-de-Guevara<sup>1</sup> & Graciela Salazar-Díaz<sup>1</sup>

1) *Universidad Villanueva, Spain*

## Abstract

The interest in studying teacher leadership is related to the ability of teachers to promote school improvement. The aim of this research is to find out the perceptions of the functions and characteristics of teacher leaders from the perspectives of principals and teachers and how these perceptions vary according to socio-demographic variables. The methodology used is an exploratory study of non-experimental design, quantitative, with a sample of 318 subjects, of whom 244 (76.7%) are teachers and 74 (23.3%) are principals. The instrument used was a questionnaire developed *ad hoc* by the research group International Study on Teacher Leadership (ISTL). The results of the exploratory factor analysis (EFA) show four factors related to functions (involvement with the educational community, innovation, attention to diversity and promotion of change) and two to characteristics (teaching competence and interpersonal skills). Descriptive analyses show a high perception of all factors, with principals obtaining higher values. The differential analysis, carried out by means of non-parametric tests, shows significant differences according to profile, gender, training, position and ownership of the school.

## Keywords

Teacher leadership, teachers, principals, exploratory factor analysis, Spain

---

**To cite this article:** Gratacós, G., Ladrón-de-Guevara, B., & Salazar-Díaz, G. (2024). Teacher Leadership: Principals and Teachers' Perceptions. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 12(3), pp. 317-337 <http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.14688>

**Corresponding author(s):** Gloria Gratacós

**Contact address:** [ggratacos@villanueva.edu](mailto:ggratacos@villanueva.edu)

## Liderazgo Docente: Percepciones de la Dirección y del Profesorado

Gloria Gratacós<sup>1</sup>, Begoña Ladrón-de-Guevara<sup>1</sup> y Graciela Salazar-Díaz<sup>1</sup>

1) *Universidad Villanueva, Spain*

### Resumen

El interés por estudiar el liderazgo docente está relacionado con la capacidad que tiene el profesorado de promover la mejora en las escuelas. El objetivo de esta investigación es conocer las percepciones sobre las funciones y características de los líderes docente desde las perspectivas de la dirección y del profesorado y como varían estas percepciones en función de las variables sociodemográficas. La metodología utilizada es un estudio exploratorio de diseño no experimental, de carácter cuantitativo, con una muestra de 318 sujetos, de los cuales 244 (76,7%) son profesores y 74 (23,3%) son directivos. El instrumento utilizado es un cuestionario elaborado *ad hoc* por el grupo de investigación International Study on Teacher Leadership (ISTL). Los resultados del análisis factorial exploratorio (AFE) muestran cuatro factores relacionados con las funciones (implicación con la comunidad educativa, innovación, atención a la diversidad y promoción del cambio) y dos con las características (competencia docente y habilidades interpersonales). Los análisis descriptivos presentan una alta percepción de todos los factores, siendo mayores los valores obtenidos por parte de la dirección. El análisis diferencial realizado a través de pruebas no paramétricas nos muestra diferencias significativas según el perfil, el género, la formación, el cargo y la titularidad del centro.

### Palabras clave

Liderazgo docente, profesorado, dirección, análisis factorial exploratorio, España

**Cómo citar este artículo:** Gratacós, G., Ladrón-de-Guevara, B., y Salazar-Díaz, G. (2024). Liderazgo Docente: Percepciones de la Dirección y del Profesorado. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 12(3), pp. 317-337  
<http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.14688>

**Correspondencia Autores(s):** Gloria Gratacós

**Dirección de contacto:** [ggratacos@villanueva.edu](mailto:ggratacos@villanueva.edu)

El liderazgo docente es un aspecto fundamental en la educación, ya que los líderes en el ámbito educativo desempeñan un papel crucial en el desarrollo y éxito de los estudiantes, así como en la mejora de las prácticas pedagógicas (Leithwood et al., 2004). Si bien en un inicio el estudio del liderazgo educativo ha estado centrado en la figura de la dirección, en las últimas tres décadas ha ido surgiendo el interés por el liderazgo ejercido por otros miembros de la comunidad educativa, de la mano de la teoría del liderazgo distribuido principalmente (Gurr & Nicholas, 2023). El interés por estudiar el liderazgo docente está relacionado con la capacidad que tiene el profesorado de promover el cambio en las escuelas debido a que son los que se enfrentan con las complejidades que implica enseñar (Wenner & Campbell, 2017, p. 134); es decir, son los que están en primera línea en contacto con la realidad de las dificultades de sus estudiantes y sus entornos. Se asume que "la acción personal del docente, independientemente de la posición que ocupe en la estructura organizativa, puede transformar el lugar de trabajo y la dinámica educativa de una escuela" (Arbués & Ibarrola, 2014, p. 474). Además, como constatan Hariri et al. (2023), el liderazgo docente es clave en las reformas educativas y en la mejora de la educación. Sin embargo, la investigación realizada por Gratacós et al. (2021) constata el hecho de que este aspecto es considerado solo de una forma teórica y muy limitada en la legislación educativa española. Además, en España la investigación sobre el liderazgo docente sigue siendo escasa si bien hay un mayor interés en la última década, aunque seguimos necesitando profundizar en este concepto (Tintoré, Ladrón de Guevara & Gratacós, 2023). Por ello, es importante conocer con mayor profundidad cuáles son las funciones y los aspectos del liderazgo docente desde la perspectiva de la dirección y el profesorado.

### **Liderazgo Docente**

La literatura científica concluye que el liderazgo no es una cuestión de estatus y de poder ni algo relacionado con algunos individuos privilegiados (Aime et al., 2014). Los estudios sobre el liderazgo educativo comparten los mismos supuestos, y la investigación actual estudia el liderazgo educativo indagando en los roles de los docentes, de los educadores de nivel medio y, especialmente, de los directores en el entorno educativo. Sin embargo, la investigación sobre el liderazgo docente es un tema minoritario dentro de la gran cantidad de literatura académica relacionada con el liderazgo educativo, aunque su volumen ha aumentado durante la última década (Nguyen et al., 2020).

El liderazgo docente se ha descrito de diversas maneras, pero casi todas se refieren a ese conjunto de habilidades demostradas por los docentes que instruyen al alumnado pero que también tienen una influencia que se extiende más allá de sus aulas (Joe-Ototo, 2022; Schott et al., 2020). De alguna manera se entiende que los líderes docentes son individuos que pueden ser maestros y líderes al mismo tiempo. De hecho, como señala Sánchez-González et al. (2022), la sociedad actual con su cambiante entorno requiere de docentes con un perfil tal que incorpore "su compromiso con el aprendizaje, su capacidad de establecer relaciones humanas auténticas y una aptitud para crear un ambiente de aula socialmente justo y democrático" (p. 88). En definitiva, un docente líder efectivo no solo posee habilidades de enseñanza sólidas, sino

también habilidades de gestión, comunicación, motivación y resolución de conflictos; de hecho, los líderes docentes pueden influir positivamente en la cultura escolar, en el desarrollo profesional de los maestros y en los resultados académicos de los estudiantes, de manera que se convierte en un verdadero agente de cambio.

La mayor parte de la investigación empírica sobre el liderazgo docente en España se centra en el ejercicio de roles por parte del profesorado más allá de las aulas, su participación en la administración escolar y la influencia en otros docentes (Tintoré, Ladrón de Guevara & Gratacós, 2023). Lo mismo sucede en otras partes del mundo (Joe-Otodo, 2022). Independientemente de si el liderazgo docente se practica desde una posición formal (como mando intermedio) o informal (sin ningún cargo nombrado), la investigación recoge funciones y/o aspectos que desarrolla el profesorado líder. Entre estos, Caena (2021) destaca ejercer influencia sobre colegas, directores y comunidades escolares para mejorar los planes de estudio (currículum), la práctica y los resultados de los estudiantes, su papel en la innovación y como entrenadores de otros colegas (especialmente profesorado nuevo). Gento et al. (2020) habla de la colaboración con el equipo administrativo, los colegas y otros agentes que interactúan a la hora del funcionamiento de un centro educativo. De manera similar, Álvarez-Arregui et al (2021) hablan de comprender el aprendizaje de su alumnado, cooperar con los colegas y mejorar las prácticas pedagógicas.

Todos ellos destacan la idea de influir en los compañeros, fomentar un ambiente colaborativo y de aprendizaje continuo, promover la innovación, tomar decisiones para mejorar el aprendizaje y el desarrollo profesional de los alumnos, abogar por la equidad y la inclusión en el entorno educativo, participar en la toma de decisiones para definir los objetivos del colegio, contribuir a la consecución de los valores del colegio a través de su enseñanza y fomentar las relaciones interpersonales dentro y fuera de las aulas.

Estos conceptos ponen de relieve que el liderazgo docente es crucial para la mejora de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes, como hemos destacado anteriormente. Este tipo de liderazgo no puede progresar sin el desarrollo profesional de los docentes (Darling-Hammond, 2006) y en el contexto de la colaboración y el aprendizaje. Sin embargo, para mejorar el liderazgo docente, las escuelas necesitan directores y equipos de gestión que empoderen a los docentes y a toda la comunidad escolar, incluidos los estudiantes. Para ello, es importante ofrecer oportunidades de desarrollo profesional, apoyo institucional, retroalimentación constructiva y espacios para la reflexión y el crecimiento personal. En definitiva, fomentar una cultura de liderazgo distribuido donde todos los miembros del equipo educativo puedan asumir roles de liderazgo contribuyendo a crear una comunidad escolar más sólida y efectiva (Bangs & Frost, 2012). El objetivo que nos planteamos en este estudio es conocer las percepciones que tienen los directivos y los profesores españoles sobre el liderazgo docente. Para ello, con este trabajo, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las percepciones sobre las funciones y características de los líderes docentes desde la perspectiva de la dirección y del profesorado?
2. ¿Cómo varían estas percepciones en función de las variables sociodemográficas (género, edad, nivel de estudios, cargo, experiencia docente, titularidad de centro)?

## Método

Esta investigación es un estudio exploratorio de diseño no experimental, de tipo ex-post-facto, de carácter cuantitativo, con un muestreo no probabilístico por conveniencia.

### Muestra

La muestra está formada por 318 sujetos, de los cuales 244 (76,7%) son profesores y 74 (23,3%) son directivos.

Puesto que nos interesa conocer las percepciones de estos dos grupos, hemos analizado los datos sociodemográficos distinguiendo en función de estos.

Pueden verse los datos sociodemográficos de la muestra con mayor desglose en la tabla 1 atendiendo a las siguientes variables: sexo, edad, nivel de estudios, tipo de cargo (si lo tiene), años de experiencia, etapas educativas, ubicación y titularidad de la escuela y, finalmente, Comunidad Autónoma en la que se encuentra la escuela.

**Tabla 1**

*Distribución de la Muestra (Profesorado y Directivos)*

		profesorado (n= 244)	directivos (n=74)	Total (n= 318)	%
Sexo	Mujer	149	34	183	57,5
	Hombre	95	40	135	42,5
Edad	<25 años	4		4	1,3
	25-34	40	2	42	13,2
	35-44	60	12	72	22,6
	45-54	82	28	110	34,6
	>55	58	32	90	28,3
Estudios	diplomado/licenciado/graduado	164	39	203	63,8
	Doctorado	55	23	78	24,5
	Master	23	12	35	11,0
	NS/NC	2		2	0,6
Cargo	No tiene un cargo	209		209	65,7
	Un cargo directivo informal	13		13	4,1
	Un cargo directivo formal coordinador dpto	18	12	18	5,7
	Subdirección		14	14	4,4
	Dirección		48	48	15,1
	NS/NC	4		4	1,3
	Experiencia	<año	12	3	15
2-9		58	28	86	27,0
10-19		72	24	96	30,2
>20		102	19	121	38,1
Etapas educativas	Infantil y Primaria	118	24	142	44,7
	ESO y Bachillerato	70	8	78	24,5
	ESO, Bachillerato y FP	12	9	21	6,6

		profesorado (n= 244)	directivos (n=74)	Total (n= 318)	%
	Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato	23	27	50	15,7
	Otros (EE, adultos, universidades)	21	6	27	8,5
Ubicación escuela	Urbana	211	54	265	83,3
	Rural	27	18	45	14,2
	Otros	6	2	8	2,5
Titularidad escuela	Pública	75	35	110	34,6
	Concertada	105	31	136	42,8
	Privada	62	7	69	21,7
	NS/NC	2	1	3	0,9
CC.AA	Andalucía	23		23	7,23
	Aragón	3		3	0,94
	Baleares	1	2	3	0,94
	Canarias	4	2	6	1,89
	Cantabria	3	1	4	1,26
	Castilla-La Mancha	6	4	10	3,14
	Castilla-León	9	7	16	5,03
	Cataluña	35	17	52	16,35
	Extremadura	6		6	1,89
	Galicia	5	1	6	1,89
	La Rioja	2	2	4	1,26
	Madrid	101	24	125	39,31
	Murcia	4	2	6	1,89
	Navarra	2		2	0,63
	País Vasco	2	1	3	0,94
	Valencia	38	9	47	14,78

*Nota.* Elaboración propia.

## Instrumento

El instrumento utilizado es un cuestionario elaborado ad hoc por el grupo de investigación International Survey on Teacher Leadership (ISTL) formado por académicos de 12 países. El cuestionario se diseñó a partir de una revisión bibliográfica (Webber, 2021) y se validó por parte del grupo de expertos internacionales que forman este grupo de investigación. Para la traducción y adaptación al contexto español, los tres miembros del grupo de investigación de países de habla hispana tradujeron y adaptaron las preguntas al contexto cultural de cada país. Una vez realizada la adaptación, se pasó a varios expertos de cada país para ver el nivel de comprensión de las cuestiones y se ajustó de acuerdo a las sugerencias recibidas que fueron nuevamente consensuadas por el equipo de investigación. La versión definitiva del cuestionario tiene una versión para directivos/as y otra para el profesorado. Ambas están compuestas por dos partes:

- Datos sociodemográficos: perfil del encuestado (profesor o directivo), sexo, edad, cargo directivo (ninguno, director/a, subdirector/a, jefe/a de departamento), estudios (diplomatura, licenciatura o grado; doctorado, máster), años de experiencia, titularidad

de escuela (pública, concertada o privada), ubicación de la escuela (urbana o rural), Comunidad Autónoma donde está ubicado, etapas educativas y número de estudiantes que tiene el centro educativo.

- Percepción del liderazgo docente a través de una relación de ítems que se responden indicando el grado de acuerdo (“totalmente en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “de acuerdo”, “totalmente de acuerdo” o “NS/NC”), estructuradas en tres bloques:
  - Funciones del profesorado líder: listado de 18 funciones del profesor líder (p.e.: “apoyar a los profesores nuevos”, “implicarse con los padres de familia”, “ser agente de cambio”).
  - Características del profesorado líder: una relación de 30 aspectos o características de un profesor líder (p.e.: “los maestros líderes deben tener una fuerte orientación hacia la justicia social”, “los maestros líderes deben ser profesores expertos”). Si bien el cuestionario original tenía 30 ítems, al proceder al análisis estadístico nos dimos cuenta de que varios ya estaban recogidos en las funciones del profesorado-líder y se decidió eliminar los similares o con correlaciones muy altas y se dejaron únicamente 9 ítems.

## **Procedimiento**

Previamente a su difusión, se solicitó permiso al Comité de Ética de la universidad a la que están afiliados las autoras. El cuestionario se difundió online con un formulario Google forms a través de la base de datos de Siena Data dirigido a directivos y profesorado de centros educativos de toda España de titularidad pública, concertada y privada. Al contestar se les indicaba previamente si habían leído el objetivo de la investigación y si estaban de acuerdo en participar, recabando así su consentimiento.

## **Análisis de Datos**

Los datos que se obtuvieron fueron tratados mediante el programa estadístico IBM SPSS statistics 22 con la aplicación de técnicas descriptivas básicas y estudios diferenciales utilizando pruebas no paramétricas al no cumplir los requisitos de normalidad.

## **Resultados**

### **Fiabilidad**

Para calcular la fiabilidad del instrumento utilizamos el alfa de Cronbach, cuyo resultado para el conjunto de los ítems es de 0.877 y para cada una de las dimensiones: Funciones (0.880) y Características (0.740).

## **Análisis Factorial Exploratorio**

El análisis factorial exploratorio (AFE) permite explorar las interrelaciones entre un conjunto de ítems de manera que se pueda refinar y reducir a un número más pequeño de variables explorando la interrelación que existe entre ellas (Pallant, 2007). Se procedió a realizar un análisis factorial exploratorio para comprobar la estructura interna del cuestionario, analizar la coherencia entre los factores obtenidos y establecer la definición teórica de los mismos. Para ello, previamente se verificó que se cumplían los requisitos de tamaño de muestra, estadísticos de la prueba de esfericidad de Barlett y el coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin. Con el objeto de extraer el mínimo número de factores que explicaran el mayor porcentaje de varianza del conjunto de ítems iniciales, se aplicó el método de Componentes Principales, rotación Varimax, por separado para Funciones y para Características obteniendo un 55,6% de la varianza con 4 factores y un 52,3% de la varianza con 2 factores, respectivamente. Todos los ítems tienen cargas factoriales superiores a 0,4 y todos ellos cargan sustancialmente en uno de los factores.

Los factores obtenidos son los siguientes para las dos dimensiones:

- Para la dimensión Funciones:
  - Implicación con la comunidad educativa
  - Innovación
  - Atención a la diversidad
  - Promoción de cambio
  
- Para la dimensión Características:
  - Competencia pedagógica
  - Habilidades interpersonales

## **Estudios Descriptivos**

Los estudios descriptivos nos muestran unos resultados altos en la percepción de las funciones del docente líder con un valor medio de 3,5 sobre 4 en los cuatro factores identificados. Puesto que uno de los objetivos de la investigación es saber las percepciones de directivos y profesorado, para ver posibles diferencias, en la tabla 2 se muestran las medias de los factores y de los ítems que los componen en total y desglosado según su perfil profesional. En todos los casos, aunque con unas diferencias de apenas unas centésimas, las percepciones de las Funciones desde la perspectiva de los directivos son mayores a las de los docentes, con la excepción de la atención a la diversidad. En cuanto a los factores de las Características, los valores medios se mueven alrededor de 3,5 con la excepción de la competencia docente que baja a un 3. En este caso, no se observa diferencias entre las medias de las valoraciones dependiendo del perfil.

Analizando el valor de las medias según los ítems que forman cada factor de la dimensión Funciones, podemos ver el siguiente resultado. En cuanto al factor Implicación con la comunidad, los ítems más valorados son los de “Mejorar la cualificación profesional” (3,68), “Promover la productividad de los equipos directivos” (3,58) e “Implicarse con las familias”



(3,59). Es interesante constatar que es en estos ítems donde hay mayor discrepancia entre la valoración dada por directivos y por los docentes siendo, en todos los casos, la de los directivos mayor a la del profesorado. Los ítems con menor puntuación son los que corresponden a “Implicarse con el equipo administrativo de la escuela” (3,23) y el de “Controlar el comportamiento de los estudiantes” (3,31). En el caso de la implicación con el equipo administrativo es donde se da una mayor discrepancia a favor de los directivos.

En cuanto al factor de la Innovación, los ítems con mayor puntuación son los de “Apoyar a los profesores nuevos” (3,71) e “Innovar en el aula de clase” (3,57) junto con “Apoyar a los colegas para que sean innovadores” (3,55). En todos los casos, la puntuación dada por los directivos es superior a la obtenida por los docentes. El ítem menos valorado es “Liderar la implementación del currículo” (3,39), con una diferencia a favor de la dirección.

El factor Atención a la diversidad presenta el ítem “Apoyar a los estudiantes con necesidades especiales” (3,68) con la puntuación mayor, siendo los docentes los que mayor puntuación obtienen en este caso. El menos valorado es “Involucrarse en actividades curriculares” (3,52) con una puntuación muy similar en ambos perfiles.

El ítem más valorado del factor Promoción de cambio es el de “Ser agente de cambio” (3,60) también con una puntuación mayor por parte de los directivos. El menos valorado es “Llevar a cabo prácticas de inclusión” (3,53) con una puntuación media mayor por parte de los docentes.

Con respecto a las Características, en el factor Competencia docente destaca, con una puntuación más elevada, el ítem “La experiencia pedagógica es crucial en el liderazgo docente” (3,29), siendo más valorada por parte de los directivos. El ítem menos valorado es el del “El conocimiento curricular es crucial para el liderazgo docente” (3,08), obteniendo una puntuación mayor por parte de los directivos. Los ítems más valorados en el factor Habilidades interpersonales son los de la capacidad de resolver conflictos (3,75) con una puntuación mayor por parte de los directivos; y la de tener una ética laboral fuerte (3,63) con una puntuación muy similar por parte de los dos perfiles.

**Tabla 2**

*Estudios Descriptivos de las Percepciones sobre las Funciones y Características del Profesor Líder*

FUNCIONES	TOTAL		PROFESORES		DIRECTIVOS	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>IMPLICACIÓN CON LA COMUNIDAD</b>	<b>3,50</b>	<b>,404</b>	<b>3,47</b>	<b>,417</b>	<b>3,62</b>	<b>,334</b>
Controlar el comportamiento de los estudiantes	3,31	,689	3,30	,704	3,32	,643
Implicarse con la comunidad	3,60	,557	3,56	,575	3,73	,477
Implicarse con las familias	3,59	,575	3,57	,588	3,68	,526
Implicarse con el equipo administrativo de la escuela	3,23	,709	3,17	,723	3,45	,622
Proporcionar desarrollo profesional a otros colegas	3,49	,626	3,44	,644	3,66	,533

FUNCIONES	TOTAL		PROFESORES		DIRECTIVOS	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Promover la productividad de los equipos de docentes	3,58	,583	3,55	,610	3,68	,470
Mejorar la cualificación profesional	3,68	,525	3,66	,548	3,75	,434
<b>INNOVACIÓN</b>	<b>3,54</b>	<b>,416</b>	<b>3,51</b>	<b>,429</b>	<b>3,63</b>	<b>,363</b>
Innovar en el aula de clase	3,57	,567	3,56	,574	3,61	,544
Apoyar a los colegas para que sean innovadores	3,55	,575	3,51	,598	3,68	,471
Liderar prácticas de evaluación	3,46	,624	3,42	,648	3,61	,519
Liderar la implementación del currículo	3,39	,626	3,36	,644	3,49	,555
Apoyar a los profesores nuevos	3,71	,505	3,69	,529	3,78	,414
<b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>	<b>3,59</b>	<b>,448</b>	<b>3,59</b>	<b>,446</b>	<b>3,56</b>	<b>,455</b>
Apoyar a los estudiantes con necesidades especiales	3,68	,550	3,69	,530	3,62	,613
Apoyar la diversidad estudiantil	3,56	,545	3,57	,552	3,55	,527
Involucrarse en actividades curriculares	3,52	,566	3,52	,563	3,51	,579
<b>PROMOCIÓN DEL CAMBIO</b>	<b>3,57</b>	<b>,450</b>	<b>3,54</b>	<b>,463</b>	<b>3,66</b>	<b>,395</b>
Demostrar fuertes habilidades relacionales	3,56	,591	3,52	,620	3,68	,468
Ser agente de cambio	3,60	,582	3,55	,585	3,75	,547
Llevar a cabo prácticas de inclusión	3,53	,577	3,54	,591	3,51	,530
<b>CARACTERÍSTICAS</b>						
<b>COMPETENCIA DOCENTE</b>	<b>3,01</b>	<b>,519</b>	<b>3,00</b>	<b>,528</b>	<b>3,02</b>	<b>,493</b>
Los maestros líderes deben ser profesores expertos	3,16	,774	3,16	,780	3,16	,759
Solo los maestros con experiencia (años de enseñanza) pueden ser líderes docentes	2,36	,797	2,36	,796	2,38	,806
La experiencia en evaluación es crucial en el liderazgo docente	3,12	,696	3,10	,705	3,16	,667
La experiencia pedagógica es crucial en el liderazgo docente	3,29	,701	3,27	,722	3,35	,629
El conocimiento curricular es crucial en el liderazgo docente	3,08	,711	3,09	,703	3,05	,738
<b>HABILIDADES INTERPERSONALES</b>	<b>3,57</b>	<b>,393</b>	<b>3,57</b>	<b>,395</b>	<b>3,57</b>	<b>,390</b>
Los maestros líderes deben tener una ética laboral fuerte	3,63	,503	3,63	,502	3,65	,508
Los maestros líderes deben tener una fuerte orientación hacia la justicia social	3,40	,621	3,43	,605	3,32	,668
Los maestros líderes deben tener excelentes habilidades para el manejo de su aula	3,49	,594	3,49	,599	3,50	,579

FUNCIONES	TOTAL		PROFESORES		DIRECTIVOS	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Los maestros líderes deben ser capaces de manejar conflictos	3,75	,459	3,73	,470	3,82	,417

*Nota.* Elaboración propia.

### Estudios Diferenciales

Se han hecho análisis para ver si existen diferencias significativas en función de las variables sociodemográficas (perfil, género, edad, nivel de estudios, cargo, experiencia docente, titularidad de centro). Para ello, se han aplicado las pruebas no paramétricas de Mann-Whitney y Krustall-Wallis. En principio, como el objetivo es conocer las percepciones sobre los factores y características del profesor líder por parte de la dirección y del profesorado, hemos analizado si existen diferencias significativas según el perfil de la persona (directivo o docente). Se observan diferencias significativas en el factor Implicación comunidad (en los ítems “Implicarse con la comunidad”, “Implicarse con el equipo administrativo de la escuela” y “Proporcionar desarrollo profesional a otros colegas”) y en el factor Innovación (en los ítems “Apoyar a los colegas para que sean innovadores”). También hay diferencias significativas en el ítem “Ser agente de cambio” (ver tabla 3). En todos los casos, las puntuaciones son significativamente mayores por parte de los directivos con un tamaño del efecto pequeño. En cuanto a las características, no se observan diferencias en función del perfil del encuestado.

**Tabla 3**

*Estudios Diferenciales en Función del Perfil del Encuestado*

Ítem	Perfil	Media	DT	Z	U Mann-Whitney	p	r de Cohen	
Implicación comunidad	profesor	3,46	0,41	-2,791	6318,5	0,005	0,16	
	directivo	3,61	0,33					
	Implicarse con la comunidad	profesor	3,56	0,57	-2,344	7628	0,019	0,13
		directivo	3,73	0,48				
	Implicarse con el equipo administrativo de la escuela	profesor	3,17	0,72	-2,924	6976	0,003	0,16
		directivo	3,45	0,62				
Proporcionar desarrollo profesional a otros colegas	profesor	3,44	0,64	-2,546	7277,5	0,011	0,14	
	directivo	3,66	0,53					
Innovación	profesor	3,51	0,42	-2,02	7430,5	0,043	0,11	
	directivo	3,63	0,36					
	Apoyar a los colegas para que sean innovadores	profesor	3,51	0,59	-1,994	7839	0,046	0,11
		directivo	3,68	0,47				
Promoción cambio	Ser agente de cambio	profesor	3,55	0,58	-3,062	6899	0,002	0,17
		directivo	3,75	0,55				

*Nota.* Elaboración propia.

Se observan diferencias significativas según el género de los participantes en los factores Innovación (en los ítems “Innovar en el aula”, “Apoyar a los colegas para que sean innovadores” y “Apoyar a los estudiantes con necesidades educativas”) y en el factor Atención a la diversidad (en los tres ítems que componen el factor). En todos los casos, las valoraciones

de las mujeres son significativamente superiores a los hombres con un tamaño del efecto pequeño (ver Tabla 4). En cuanto a las características, no se observan diferencias relevantes en función del género.

**Tabla 4***Estudios Diferenciales en Función del Género*

Factor	Ítem	Género	Medi a	DT	Z	U Mann- Whitney	p	r de Cohen	
Innovación		Hombre	3,48	0,38	-2,424	9991	0,015	0,13	
		Mujer	3,58	0,43					
	Innovar aula	Hombre	3,44	0,62	-3,401	9999,5	0,001	0,19	
		Mujer	3,67	0,51					
	Apoyar colegas para que sean innovadores	Hombre	3,46	0,61	-2,449	10644,5	0,014	0,13	
		Mujer	3,62	0,54					
	Apoyar a los estudiantes con NE	Hombre	3,58	0,65	-2,258	10842	0,024	0,12	
		Mujer	3,75	0,49					
	Atención diversidad		Hombre	3,44	0,48	-4,868	8392	0,000	0,27
			Mujer	3,69	0,38				
Apoyar a la diversidad estudiantil		Hombre	3,41	0,58	-4,388	9148	0,000	0,24	
		Mujer	3,68	0,49					
Involucrarse en actividades curriculares		Hombre	3,35	0,60	-4,547	9143,2	0,000	0,25	
		Mujer	3,64	0,50					
Llevar a cabo prácticas de inclusión		Hombre	3,43	0,61	-2,666	10117,5	0,008	0,15	
		Mujer	3,61	0,54					

*Nota.* Elaboración propia.

En el nivel de formación de los encuestados, se observan diferencias significativas en el factor de Implicación con la comunidad (en los ítems “Implicarse con las familias” y “Proporcionar desarrollo profesional a otros colegas”). Como puede verse en la tabla 5, en el caso de la implicación con familias, los encuestados con un grado universitario o licenciatura tienen una puntuación significativamente más alta que los que tienen un nivel superior (máster o doctorado). En cambio, en el ítem sobre el apoyar desarrollo profesional, la valoración dada por los que tienen un nivel superior (máster o doctorado) es más alta con un tamaño de efecto pequeño. También en el factor de Atención a la diversidad (ítem “Apoyar la diversidad estudiantil”) se observan puntuaciones significativamente más elevadas en el caso de los licenciados o graduados con un tamaño del efecto pequeño. En el ítem “Ser agente de cambio” se constata una puntuación mayor por parte de las personas con una formación de doctorado, también con un tamaño del efecto pequeño. El nivel de formación presenta también diferencias

significativas no solo en las funciones como hemos visto, sino también en las características; en concreto, en el factor de la Competencia docente (en los ítems que se refieren a la experiencia del docente, así como en su experiencia en evaluación y en tener una ética laboral fuerte) a favor de los que tienen estudios de máster (ver tabla 5).

**Tabla 5***Estudios Diferenciales en Función del Nivel de Formación*

Factor	Ítem	Kruskal-Wallis		Nivel formación	Mann-Whitney				
		Chi-cuadrado Krustall-Wallis	p		Media	Z	U Mann-Whitney	p	r de Cohen
Implicación comunidad	Implicarse con los padres de familia	9,35	0,009	Licenciado/grado	3,67	3,056	9463	0,002	0,17
				Máster	3,45				
				Doctorado	3,46				
	Proporcionar desarrollo profesional a otros colegas	10,27	0,006	Licenciado/grado	3,48	3,077	872,5	0,002	0,05
				Máster	3,38				
				Doctorado	3,79				
Atención diversidad	Apoyar la diversidad estudiantil	6560,5	0,026	Licenciado/grado	3,62	2,267	9596	0,023	0,13
				Máster	3,49				
				Doctorado	3,56				
Promoción cambio	Ser agente de cambio	15,08	0,001	Licenciado/grado	3,53	3,273	8831,5	0,001	0,18
				Máster	3,65				
				Doctorado	3,91				
	Los maestros líderes deben ser profesores expertos	14,13	0,001	Licenciado/grado	2,96	1,698	10141	0,090	0,16
				Máster	2,97				
				Doctorado	3,33				
Competencia docente	La experiencia en evaluación es crucial en el liderazgo docente			Licenciado/grado	3,21	2,744	9206	0,006	0,26
				Máster	3,4				
				Doctorado	3,27				
	Los maestros líderes deben tener una ética laboral fuerte			Licenciado/grado	3,68	2,400	6930,5	0,016	0,23
				Máster	3,82				

Factor	Ítem	Kruskal-Wallis			Mann-Whitney			r de Cohen
		Chi-cuadrado Krustall-Wallis	p	Nivel formación	Media	Z	U Mann-Whitney	
				Doctorado	3,72			

*Nota.* Elaboración propia.

En cuanto a las diferencias por si el profesorado tiene cargo formal o no lo tiene, los resultados nos indican que hay diferencias significativas en las puntuaciones dadas por el profesorado sin cargo en los factores Innovación (ítem “Innovar en el aula”), en Atención diversidad (en ítems “Apoyar la diversidad estudiantil” e “Involucrarse en actividades curriculares”) y en Promoción de cambio (ítem “Llevar a cabo prácticas de inclusión”) todas ellas con un tamaño de efecto pequeño (ver tabla 6).

**Tabla 6**

*Estudios Diferenciales en Función del Cargo*

Factor	Ítem	Cargo	Media	DT	Z	U Mann-Whitney	p	r de Cohen
Innovación	Innovar en el aula de clase	sin cargo	3,60	0,54	-2,94	1646,00	0,00	0,18
		con cargo formal	3,18	0,73				
Atención diversidad	Apoyar la diversidad estudiantil	sin cargo	3,60	0,51	-2,94	1631,00	0,00	0,18
		con cargo formal	3,18	0,73				
	Involucrarse en actividades curriculares	sin cargo	3,55	0,53	-2,07	1874,00	0,04	0,13
Promoción cambio	Llevar a cabo prácticas de inclusión	sin cargo	3,56	0,59	-2,13	1828,00	0,03	0,13
		con cargo formal	3,32	0,56				

*Nota.* Elaboración propia.

La titularidad del centro en el que trabajan los participantes en el cuestionario presenta también diferencias significativas en el factor de Implicación comunidad (en ítems sobre “Implicarse con las familias”, “Mejorar cualificación profesional” y “Proporcionar desarrollo profesional a otros colegas”) con valoraciones superiores por parte de los que están en la escuela privada (concertada y privada) y en el factor Promoción cambio (en ítem “Llevar a cabo prácticas de inclusión”) por parte de los encuestados que trabajan en la escuela pública con tamaño del efecto pequeño. Se observan diferencias también en el factor Competencia docente (en el ítem sobre el conocimiento curricular) a favor de la escuela pública, también con efecto pequeño (ver tabla 7).

**Tabla 7***Estudios Diferenciales en Función de la Titularidad*

Factor	Ítem	Titularidad	Medi a	DT	Z	U Mann-Whitney	p	r de Cohen
Implicación comunidad	Implicarse con las familias	Pública	3,47	0,64	-2,521	9635	0,012	0,14
		Privada	3,65	0,52				
	Mejorar la cualificación profesional	Pública	3,57	0,58	-2,573	9646,5	0,01	0,14
		Privada	3,73	0,48				
Promoción cambio	Proporcionar desarrollo profesional a otros colegas	Pública	3,40	0,65	-1,966	9658	0,049	0,11
		Privada	3,54	0,61				
Competenci a docente	Llevar a cabo prácticas de inclusión	Pública	3,66	0,51	-2,960	9017	0,003	0,16
		Privada	3,46	0,60				
Competenci a docente	El conocimiento curricular es crucial en el liderazgo docente	Pública	2,94	0,71	-2,483	9160,5	0,013	0,14
		Privada	3,15	0,69				

Nota. Elaboración propia

Con respecto a los otros aspectos sociodemográficos (edad, experiencia docente, experiencia directiva, según el rol del directivo) no se han encontrado diferencias significativas en ningún factor ni ítem.

### Discusión y Conclusiones

La contribución de este estudio es la aportación de una comparativa entre las percepciones del liderazgo docente, enfocándonos en las funciones y comportamientos, desde las perspectivas de la dirección y del profesorado. La aplicación del análisis factorial exploratorio (AFE) al cuestionario desarrollado *ad hoc* para valorar las percepciones de las funciones y características del liderazgo docente ha permitido reducir los ítems a factores concretos y que están previamente identificados en la literatura tanto internacional como nacional, de manera que pueda facilitar el estudio del mismo. La solución propuesta puede ayudar a dar respuestas a la necesidad de una investigación que estudie evidencias empíricas del liderazgo docente en acción (Angelle, 2016) al centrarse en las funciones que realizan los profesores líderes y sus características en lugar de centrarse en sus beneficios y/o las condiciones que se requieren para su ejercicio, que han sido unos de los aspectos más investigados.

Comparado con el modelo desarrollado por Angelle y DeHart (2011), o del propuesto por Gurr y Nicholas (2023) que aportan una visión más sistémica, esta propuesta está centrada en el ámbito circunscrito al trabajo del docente líder. Los factores identificados concretan las funciones y las características de los profesores líderes facilitándonos el dar una respuesta a la

pregunta ¿qué hacen los profesores líderes? ¿qué características tienen? A la vista de los factores de liderazgo docente que proponemos, podríamos cuestionarnos como Leithwood (2007) que lo que la investigación refiere como lo que hace un profesor líder podría considerarse como responsabilidades normales de un profesor y no necesariamente de un docente líder. Y es que, en parte, tiene razón Leithwood. Pero hay que considerar que el liderazgo docente integra el nivel de competencia del docente en el sistema de la organización escolar, saliendo de su individualismo solitario ‘professional isolation’ (Bond, 2011, Tintoré, Ladrón de Guevara & Gratacós, 2023) para integrar su experiencia y su iniciativa profesional al servicio de un bien común manifestado por los objetivos o metas que tiene la institución educativa en su servicio a la sociedad (Ash & Persall, 2000). Así se pone en evidencia el papel que tiene el docente de contribuir a la mejora escolar. Y ¿cómo hace esto? Como nos dice la literatura: implicándose en la comunidad educativa para dinamizarla a través de la innovación, para lograr la mejora de los estudiantes (que implica la atención a la diversidad, entendida en sentido amplio; es decir, como llegar a cada uno de los estudiantes) para conseguir la mejora escolar (Arbués & Ibarrola, 2014, Bernal & Ibarrola, 2015, York-Barr & Duke, 2004).

En efecto, la investigación habla de implicarse en la comunidad educativa (factor 1), por ejemplo: proporcionando desarrollo profesional y entrenando a otros colegas (Arbués & Ibarrola, 2014, Caena, 2021); colaborando con el equipo administrativo (Gento et al. 2020), colegas (Álvarez-Arregui et al., 2021, Gento et al. 2020), otros agentes (Gento et al., 2020); yendo más allá de las aulas (Bernal & Ibarrola, 2015, Joe-Otodo, 2022; Schott et al., 2020). El papel del profesor líder en la innovación (factor 2) está recogido en varios autores (Caena, 2021). Hay que entender que la atención a la diversidad (factor 3) no se circunscribe solo a atender a alumnos con necesidades educativas sino realizar una educación personalizada y por eso incluye el ítem de involucrarse en actividades curriculares, de manera que estas se ponen al servicio del aprendizaje del estudiantado, de cada uno de los alumnos y alumnas (Álvarez-Arregui et al., 2021; Ash & Persall, 2000, Llorent-Bedmar et al., 2021) El factor de promoción del cambio (factor 4) está también sustentado por la investigación (Katzenmeyer & Moller, 2009, Martínez-Valdivia et al., 2018, Sánchez-González et al., 2022).

Para poder realizar estas funciones señaladas en la primera dimensión, cuenta con unas características como la de tener competencia (factor 5) en aspectos relacionados con la mejora del curriculum (Caena, 2021, Nguyen et al. 2020), mejora de los resultados de los estudiantes (Álvarez-Arregui et al., 2021, Bolívar, 2010, Caena, 2021, Wenner & Campbell, 2017). El factor que hemos llamado habilidades interpersonales (factor 6) recoge aspectos como los de una perspectiva de justicia social (Bolívar et al., 2013, Camarero-Figuerola et al., 2020, Mayoral Arqué et al., 2018; Nguyen et al., 2020, Pàmies-Rovira et al., 2016; Silva et al., 2021) e inclusión social (Mayoral Arqué et al., 2018, Sales et al., 2017). También aspectos como la ética laboral y la resolución de conflictos.

Harris et al. (2017) en su revisión presenta los diferentes roles de liderazgo docente: coordinación y gestión, trabajo curricular, formación profesional de los colegas, participación en el cambio, involucramiento de los padres y de la comunidad, investigación-acción (que está ligado con la innovación y atención a la diversidad estudiantil) y promoción de la justicia social. Como puede verse, estos aspectos están reflejados en los factores identificados en nuestra propuesta.



En cuanto a los resultados obtenidos en las puntuaciones de los factores relativos a las Funciones podemos destacar que los valores medios obtenidos en los cuatro factores son altos, de un 3,5 sobre 4 y además con valores muy parecidos lo cual podríamos interpretar como que todos son funciones claramente realizadas por los docentes líderes, visto desde la doble perspectiva de la dirección y del profesorado. No obstante, en todos los factores analizados, la percepción de las Funciones desde la perspectiva de los directores es mayor que la de los docentes, con la excepción del factor de atención a la diversidad. Además, el análisis diferencial corrobora las diferencias significativas encontradas. El hecho de que este factor está más relacionado con el trabajo realizado en el aula podría explicar que la percepción de los docentes como función del profesorado líder obtenga una puntuación mayor. Además, es la atención a la diversidad uno de los retos más acuciantes que tiene el profesorado y que, por tanto, atenderlo adecuadamente se considere como un aspecto destacado de un profesor que se implica en la mejora de los resultados de sus estudiantes, buscando la ayuda de sus colegas, aspectos identificados en el liderazgo docente.

En cuanto a los factores de las Características del profesor líder, se observa una diferencia entre la media de los dos factores, siendo el de Habilidades interpersonales superior y con una puntuación similar a los factores de las Funciones. En cambio, el de Competencia docente, está en un valor medio de 3. Esta diferencia pondría en evidencia que tanto directivos como docentes (pues en ambos factores la puntuación es prácticamente igual), consideran más importante en un profesor líder las habilidades interpersonales que incluyen aspectos actitudinales como la ética laboral y la justicia social que la propia competencia docente que se puede considerar una característica de los docentes, sean o no docentes líderes. Podría decirse de alguna manera que es necesaria pero no suficiente.

Los resultados del análisis diferencial nos muestran diferencias significativas según el perfil, el género, la formación, el cargo y la titularidad del centro. Si bien no existen estudios que utilicen los factores que hemos propuesto para medir el liderazgo docente, hemos buscado estudios en los que se analizara posibles diferencias medidas con otras escalas para ver si existe una congruencia con nuestros resultados. En el estudio realizado por Sánchez-González et al. (2022) sobre las percepciones del tipo de liderazgo ejercido por una muestra de 676 docentes en Cataluña, se analizó si este variaba en función de las características sociodemográficas y se vio que ni la edad, ni el nivel de estudios, pero sí el género tiene una influencia sobre el tipo de liderazgo ejercido por los docentes, en consonancia con los resultados obtenidos en nuestro estudio. En cambio, la titularidad del centro tampoco tenía influencia, aspecto que sí ha mostrado diferencias significativas en nuestros resultados. En el estudio de Angelle y DeHart (2011) cuyo objetivo era analizar en una muestra de 672 docentes en USA, se encontraron diferencias significativas en las percepciones de liderazgo docente según la etapa educativa, el nivel de estudios y si tenían un cargo formal, resultados similares a los nuestros. El estudio de Hariri et al. (2023) realizado con una muestra de 3.564 profesores en Indonesia reveló diferencias significativas en las percepciones de liderazgo docente según la edad y la experiencia docente, todos ellos contrarios a los resultados obtenidos en la muestra española.

Conocer las percepciones que tienen los docentes sobre los funciones y características del liderazgo docente existentes en los colegios nos puede ayudar a conocer mejor cómo las creencias pueden afectar dependiendo de algunas variables como el género, el nivel de

formación, cargo y titularidad del centro. Además, como el liderazgo docente solo puede ser efectivo con el apoyo de la dirección, conocer las diferencias entre la visión que tiene el profesorado y la dirección puede ayudarnos a ver los puntos en común y aquellos en los que más discrepan y puede servir para realizar reformas para la mejora de los centros y/o de su cultura organizativa. El hecho de que haya funciones que son identificadas claramente como de docentes líderes, puede ayudar a que estos las vean como oportunidades para practicar su liderazgo y a su vez, la dirección poder darles oportunidades y apoyarlos en su desarrollo profesional continuo para aumentar sus habilidades directivas.

Como limitaciones hemos de destacar la falta de una muestra más amplia y representativa de la realidad española y el hecho de no haber tenido en cuenta en el cuestionario desarrollado aspectos contextuales que son condición *sine que non* para desarrollar el liderazgo docente como la confianza y la colaboración. Sería interesante en futuras investigaciones estudiar cómo se lleva a cabo el liderazgo docente en el contexto de la escuela y cuáles son las dinámicas que lo hacen posible, para establecer hasta dónde es la dinámica esperada de un buen profesor y dónde empieza la de un líder docente, que va más allá para influir en su comunidad para la mejora de sus alumnos y de su escuela. Así mismo, profundizar en la formación que se requiere (tanto a nivel universitario como en la formación continua del profesorado en ejercicio) para pasar de la competencia docente al último peldaño de desarrollo profesional: El liderazgo docente (Harris et al, 2017). Por último, avanzar en la línea de la formación para directivos para impulsar el liderazgo del profesorado, ya que, según el estudio de Tintoré, López-Meseguer, Ardura y Galán (2023), hay un espacio de mejora para la distribución del liderazgo dando oportunidades para poder ejercerlo.

### Agradecimientos

Este informe se basa en la investigación realizada como parte del International Study on Teacher Leadership (ISTL) llevado a cabo en Australia, Canadá, China, Colombia, México, Rumanía, Sudáfrica, España, Tanzania y Turquía, y más recientemente Marruecos y Argentina. Para más información, puede verse la página web del proyecto (International Study on Teacher Leadership).

Este informe sobre España forma parte del trabajo realizado por el Grupo de Investigación CEAFAP (Calidad Educativa, Aprendizaje Eficaz y Desarrollo Profesional Docente) de la Universidad Villanueva.

### Notas

Atendiendo al principio de economía del lenguaje justificado en la Real Academia de la Lengua Española, sin discriminación a la igualdad de sexo, se utiliza los términos profesor y directivo a lo largo de todo el texto de forma inclusiva. De manera que se entienda que nos referimos en todos los casos a profesor y profesora, así como directivo/directiva o director/directora.

### Referencias

- Aime, F., Humphrey, S., Derue, D.S., & Paul, J.B. (2014). El enigma de la heterarquía: las transiciones de poder en equipos multifuncionales. *Revista de la Academia de Administración*, 57(2),327-352. <http://dx.doi.org/10.5465/amj.2011.0756>
- Álvarez-Arregui, E., Pérez-Navío, E., González-Fernández, R., & Rodríguez-Martín, A. (2021). Los líderes pedagógicos y los procesos de enseñanza-aprendizaje en tiempos de COVID-19. *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública*, 18(15), 7731. <https://doi.org/10.3390/ijerph18157731>
- Angelle, P. S., & DeHart, C. A. (2011). Teacher perceptions of teacher leadership: Examining differences by experience, degree, and position. *Nassp Bulletin*, 95(2), 141-160. <https://doi.org/10.1177/0192636511415397>
- Angelle, P.S., & DeHart, C.A. (2016). Comparison and Evaluation of Four Models of Teacher Leadership. *Research in Educational Administration & Leadership*, 1(1), 85-118. <https://doi.org/10.30828/real/2016.1.4>
- Arbués, E., & Ibarrola-García, S. (2014). Liderazgo en Docentes: un requisito para la empleabilidad. *Procedia-Ciencias Sociales y del Comportamiento*, 139, 472-478. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.046>
- Ash, R.C., & Persall, J.M. (2000). The principal as chief learning officer: developing teacher leaders. *NASSP bulletin* 84(616): 15–22.
- Bernal, A., & Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 55–70.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9–33.
- Bolívar, A., López Yáñez, J., Torrecilla, M., & Javier, F. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. *Revista fuentes*. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Bangs, J., & Frost, D. (2012). Teacher self-efficacy, voice and leadership: Towards a policy framework for Education International. *Education International Research Institute, Cambridge, UK*.
- Bond, N. (2011). Preparing preservice teachers to become teacher leaders. *The Educational Forum*, 75(4), 280–297. <https://doi.org/10.1080/00131725.2011.602578>
- Caena, F. (2021). Bridge over troubled water: induction pointers for teacher leadership. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25, 2, 5-26. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18534>
- Camarero-Figuerola, M., Tierno-García, J. M., Barrios-Arós, C., & Iranzo-García, P. (2020). Liderazgo y éxito escolar en contextos desfavorecidos: La perspectiva de los directores. *Revista de educación*. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-451>
- Darling-Hammond, L. (2006). Construyendo la formación docente del siglo XXI. *Revista de Formación del Profesorado*, 57, 3, 1-15. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Gento Palacios, S., González Fernández, R., & Silfa Sención, H. O. (2020). Dimensión afectiva del liderazgo pedagógico del docente. *Revista complutense de Educación*, 31(4), 485-495. <https://doi.org/10.5209/rced.65635>

- Gratacós, G., Ladrón de Guevara, B., & Rodríguez, I. (2021). A study of teacher leadership concept in institutional documents in Spain. *Research in Educational Administration & Leadership*, 6(1), 241-275. <https://doi.org/10.30828/real/2021.1.8>
- Gurr, D., & Nicholas, D. (2023). Teacher and Middle Leadership: Resolving Conceptual Confusion to Advance the Knowledge Base of Teacher Leadership. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 38(2), 5-22. <https://doi.org/10.21315/apjee2023.38.2.2>
- Hariri, H., Mukhlis, H., & Sumintono, B. (2023). Profile of teacher leaders in an Indonesian school context: How the teachers perceive themselves. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 38(2), 67–87. <https://doi.org/10.21315/apjee2023.38.2.5>
- Harris, A., Ng, D., Jones, M., & Nguyen, D.T. (2017). El liderazgo docente en perspectiva: evidencia, implicancias y rumbos futuros. En (Edits) Weinstein, J. & Muñoz, G., *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela: Once miradas* (227-262). Ediciones Universidad Diego Portales.
- International Study of Teacher Leadership (sf.). *Contributing to the wider understanding of teacher Leadership*. <https://sites.google.com/mtroyal.ca/istl>
- Joe-Ototo, I. (2022). The concept of teacher leadership in modern school context: A literature review. *Revue de l'éducation-Education Journal*, 8(2), 23-35.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Despertando al gigante dormido: Ayudando a los maestros a desarrollarse como líderes*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Leithwood, K. (2007). What we know about educational leadership. In J. M. Burger, C. F. Webber, & P. Klinck (Eds.). *Intelligent leadership* (pp. 41–66). Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6022-9\\_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6022-9_4)
- Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Wallace Foundation.
- Llorent-Bedmar, V., Navarro-Granados, M., & Cobano-Delgado Palma, V. C. (2021). Pedagogical leadership exercised by the principals of disadvantaged schools in Spain. *School Leadership & Management*, 41(3), 239–259. <https://doi.org/10.1080/13632434.2021.1872526>
- Martínez-Valdivia, E., García-Martínez, I., & Higuera-Rodríguez, M. L. (2018). El liderazgo para la mejora escolar y la justicia social. Un estudio de caso sobre un centro de educación secundaria obligatoria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 16(1), 35–51. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.003>
- Mayoral Arqué, D., Colom, J., Bernad, O. & Torres González, T. (2018). Liderazgo en la Escuela Rural: Estudios de Casos. *International Journal of Sociology of Education*, 7(1), 49–70. <https://doi.org/10.17583/rise.2018.2637>
- Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2020). Una revisión de la investigación empírica sobre el liderazgo docente (2003-2017). Evidencias, patrones e implicaciones. *Revista de Administración Educativa*, 58(1), 60-80. <http://dx.doi.org/10.1108/JEA-02-2018-0023>
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual. A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows*. (3rd edn). Mc Graw Hill: Open University Press.
- Pàmies-Rovira, J., Senent-Sánchez, J.M., & Essomba-Gelabert, M.A. (2016). Educational leadership and teacher involvement as success factors in schools in disadvantaged areas of Spain. *RELIEVE*, 22(2), art. 2. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.7600>

- Sánchez-González, J., Renta-Davids, A.I., & Tierno-García, J.M. (2022). Autopercepción del liderazgo docente. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 10(1), 84–109 <https://doi.org/10.17583/ijelm.2022.9597>
- Sales, A., Moliner, L., & Amat, F. (2017). Collaborative professional development for distributed teacher leadership towards school change. *School Leadership & Management*, 37(3), 254–266.
- Schott, C., van Roekel, H., & Tummers, L.G. (2020). Liderazgo docente: una revisión sistemática, evaluación de la calidad metodológica y marco conceptual. *Revista de Investigación Educativa*, 31, 100352. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100352>
- Silva, P., Antúnez, S., & Slater, C. L. (2021). Towards social justice in highly complex schools in Catalonia, Spain. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(2), 336–351. <https://doi.org/10.1177/1741143219898487>
- Tintoré, M., Ladrón de Guevara, B., & Gratacós, G. (2023). A scoping review of the literature on teacher leadership in Spain. *Leadership and Policy in Schools*. <https://doi.org/10.1080/15700763.2023.2208217>
- Tintoré, M., López-Meseguer, R., Ardura, D., & Galán, A. (2023). Percepciones de directivos escolares en centros de contextos desfavorecidos sobre el liderazgo y la organización escolar. *Aula Abierta*, 52(1), 233-42. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.33-42>
- Webber, C. F. (2021). The need for cross-cultural exploration of teacher leadership. *Research in Educational Administration & Leadership*, 6(1), 17-49. <https://doi.org/10.30828/real/2021.1.2>
- Wenner, J.A., & 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., & Duke, K. (2004). ¿Qué sabemos sobre el liderazgo docente? Hallazgos de dos décadas de erudición. *Revista de Investigación Educativa*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>