

Relato de pesquisa

Editora:

Dra. Ana Paula Porto Noronha

Conflito de intereses: Los autores declaran não haver conflitos de interesses.

Recibido: 27/03/2023

Versión final: 23/01/2024

Aprobado: 23/02/2024

<https://doi.org/10.1590/1413-8271202429e273358>



Evaluación de las preferencias y aversiones del alumnado por los estilos de liderazgo docente

Mauro de Oliveira Magalhães¹María del Mar Badia Martín²¹Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil²Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, Catalunya, España

Resumen

Esta investigación verificó las propiedades psicométricas de las Escalas de Preferencias y Aversiones a los Estilos de Liderazgo Docente (EPALD) en estudiantes universitarios españoles. Las EPALD evalúan tres estilos de liderazgo: democrático, autocrático y *laissez-faire*. Las nuevas generaciones de estudiantes muestran importantes diferencias en valores y actitudes, revelando la importancia de conocer la perspectiva del estudiante sobre el comportamiento docente. La versión española de las EPALD fue respondida por 319 universitarios catalanes con edades entre los 18 y los 36 años. El análisis factorial exploratorio con índices confirmatorios reveló un excelente ajuste de los datos al modelo de tres factores. Los análisis comparativos mostraron que un estilo predominantemente democrático tiene la mayor preferencia de los estudiantes. Los resultados indican que los estilos autoritario, democrático y *laissez-faire* son constructos útiles para investigar las percepciones discentes sobre la práctica docente, identificando conductas deseables e indeseables.

Palabras clave: trabajo docente; interacción profesor-alumno; formación de profesores

Assessment of student's preferences and aversions for teaching leadership styles

Resumo

Esta pesquisa verificou as propriedades psicométricas das Escalas de Preferências e Aversões aos Estilos de Liderança Docente (EPALD) em estudantes universitários espanhóis. As EPALD avaliam três estilos de liderança: democrático, autocrático e *laissez-faire*. As novas gerações de estudantes mostram diferenças importantes em valores e atitudes, revelando a importância de se conhecer a perspectiva do aluno sobre a conduta docente. A versão em espanhol das EPALD foi respondida por 319 universitários catalães com idades entre 18 e 36 anos. A análise fatorial exploratória com índices confirmatórios revelou excelente ajuste dos dados ao modelo de três fatores. Análises comparativas mostraram que um estilo predominantemente democrático tem a maior preferência discente. Assim, os resultados indicam que os estilos autoritário, democrático e *laissez-faire* são construtos úteis para investigar percepções discentes sobre a prática docente, identificando comportamentos docentes desejáveis e indesejáveis.

Palavras-chave: trabalho docente; interação professor-aluno; formação de professores

Avaliação das Preferências e Aversões Discentes por Estilos de Liderança Docente

Abstract

This research verified the psychometric properties of the Scales of Preferences and Aversions to Teaching Leadership Styles (EPALD) among Spanish university students. EPALD evaluates three styles of leadership: democratic, autocratic, and *laissez-faire*. The new generations of students show significant differences in values and attitudes, revealing the importance of understanding the students' perspectives on teaching behavior. The Spanish version of the EPALD was completed by 319 Catalan university students aged between 18 and 36. Exploratory factor analysis with confirmatory indices revealed excellent data fit to the three-factor model. Comparative analyses showed that a predominantly democratic style has the highest student preference. The results indicate that the authoritarian, democratic, and *laissez-faire* styles are useful constructs to investigate student perceptions of teaching practices, identifying desirable and undesirable teaching behaviors.

Keywords: teaching work; teacher-student interaction; teacher training

El liderazgo es probablemente uno de los fenómenos universales que más ha condicionado la civilización, pues de una u otra forma los líderes han existido en todas las culturas a lo largo de la historia. El/la profesor/a es el líder del grupo social en el aula y en la vida escolar. Su trabajo no se reduce a la tarea de instrucción. Se espera que el profesorado desarrolle una relación con sus alumnos que le permita estimular el desarrollo de actitudes y comportamientos pertinentes a la coexistencia social cooperativa y responsable (Gfroerer et al., 2013).

La disciplina y el manejo del aula son temas de preocupación para los docentes, profesionales educativos y la comunidad en general (Stein, 2020). Los problemas de disciplina y motivación han aumentado en todos los niveles educativos. Si el/la maestro/a no obtiene la cooperación del estudiantado y los involucra en actividades de instrucción, es poco probable que logre los objetivos académicos. Así pues, el estrés de la enseñanza contribuye a un clima desfavorable y, a menudo, el comportamiento de los maestros puede contribuir para aumentar los problemas (Stein, 2020).

Es importante recalcar que el estilo de liderazgo es una característica determinante de la efectividad del profesor/a. Algunos autores han declarado que el fracaso en alcanzar las metas educativas puede estar asociado con la falta de un estilo de liderazgo adecuado en los/las maestros/as, que muy frecuentemente ni siquiera perciben a sí mismos como líderes (Stein, 2020).

La importancia de examinar la participación activa de los/las liderados/as en los procesos de liderazgo ya es ampliamente reconocida (Epitropaki et al., 2017). En este sentido, se sabe que tanto los/las estudiantes como los/las maestros/as tienen creencias y preferencias particulares acerca de la gestión del proceso instruccional (Scherzinger & Wettstein, 2019). El conocimiento de las preferencias del estudiantado permite a los/las maestros/as comprender y perfeccionar procesos de enseñanza-aprendizaje. Magalhães y Ferguson (2021) desarrollaron las escalas de preferencias y aversiones por estilos de liderazgo docente (*Scales of Preferences and Aversions for Teacher Leadership Styles*). El presente estudio investigó las propiedades psicométricas de una versión en español de estas medidas. También se examinaron las diferencias de género asociadas con las preferencias por el estilo de liderazgo del/la profesor/a.

Estilos de liderazgo en el aula

Los estudios fundamentales de K. Lewin (Lewin et al., 1939; Lewin, 1943/1999), los más citados en la historia de la investigación del liderazgo, presentaron los tres estilos de liderazgo que establecieron el marco conceptual para futuras producciones sobre el tema: democrático, autocrático y *laissez-faire* (Gandolfi & Stone, 2017).

El estudio inicial fue realizado en 1938 por R. Lippitt, supervisado por K. Lewin, en la Universidad de Iowa (Lewin & Lippitt, 1938). Dos grupos de niños de 11 años participaron en actividades bajo el liderazgo de R. Lippitt, con el investigador actuando en

un grupo como líder democrático y en el otro como líder autocrático. Observadores entrenados registraron el comportamiento de los niños/as en cada condición, en varias reuniones grupales. R. White se unió a R. Lippitt para realizar un segundo experimento, también bajo la supervisión de K. Lewin. En esto, se utilizaron cuatro grupos y cuatro líderes diferentes, así como un tercer estilo de liderazgo: el *laissez-faire*. Cada grupo experimentó más de un líder y más de un estilo de liderazgo. Lewin et al. (1939) combinaron y analizaron los resultados de los dos experimentos, e informaron diferencias marcadas en el comportamiento, el rendimiento y la motivación de los grupos según el estilo del líder. Estos experimentos se han consolidado como una de las referencias más importantes para comprender la relación entre líderes y seguidores (Burnes & Bargal, 2017; Gandolfi & Stone, 2017). El siguiente es un breve resumen de las características y consecuencias de cada estilo de liderazgo.

En el liderazgo autocrático, el líder ejerce un alto control sobre sus subordinados, que tienen pocas oportunidades de participar e influir en las decisiones de interés colectivo. La mayoría de las personas se resiente con este tratamiento, y el liderazgo autocrático tiende a ir acompañado de altos niveles de absentismo y rotación en las organizaciones laborales. Además, la creatividad y la experiencia de los miembros del grupo tienden a desperdiciarse, así como los beneficios potenciales del trabajo en equipo (Gandolfi & Stone, 2017).

En el liderazgo democrático o participativo, aunque el líder puede tomar la decisión final, los miembros del equipo deben contribuir a la construcción de soluciones y decisiones, desarrollando y aplicando sus habilidades, experiencias y conocimientos. De esta manera, el liderazgo democrático resulta en una mayor motivación y desarrollo de los individuos y del grupo (Gandolfi & Stone, 2017; Gfroerer et al., 2014).

La expresión “*laissez-faire*” se utiliza para describir al líder que deja a sus seguidores libres para realizar las actividades que deseen, con una mínima interferencia. Este enfoque tiende a trabajar en equipos formados por personas altamente calificadas, proactivas y experimentadas. Sin embargo, en tales equipos, se puede cuestionar la necesidad de formalizar el rol de liderazgo. De hecho, este término se ha utilizado para describir la falta de control suficiente por parte de los líderes. El liderazgo democrático se caracteriza por la articulación entre la libertad y el ordenamiento participativo de las actividades del grupo; mientras que el estilo *laissez-faire* se caracteriza por una libertad no

relacionada con las normas colectivas y sus compromisos (Gfroerer et al., 2013).

En el artículo “La democracia y la escuela”, Lewin (1943/1999) caracterizó los componentes de la democracia. Lewin afirmó que la democracia se opone tanto a la autocracia como al estilo *laissez-faire*. Incluye planificación a largo plazo por parte del grupo basada en la responsabilidad individual; reconoce la importancia del liderazgo, pero este liderazgo sigue siendo responsable por el grupo en su conjunto y no interfiere con la equidad de derechos básica de cada miembro. La garantía de esta equidad de estatus es el énfasis en la razón y la justicia, más que el deseo individual. El deseo de influir en las políticas grupales debe tener la voluntad de aceptar decisiones mayoritarias como contrapartida.

El trabajo de Lewin (1943/1999) influyó en el campo educativo estadounidense y global en varios aspectos, introduciendo prácticas pedagógicas como el aprendizaje cooperativo, métodos educativos activos, liderazgo docente y la ecología psicológica de las escuelas y del aula (Burnes & Bargal, 2017). Por lo tanto, las categorías de estilos de liderazgo propuestas por Lewin et al. (1939) se utilizaron para construir las escalas de preferencias y aversiones por estilos de liderazgo docente (Magalhães & Ferguson, 2021)

Dreikurs y colaboradores (e.g., Dreikurs et al., 2013) adoptaron la perspectiva de Lewin para comprender los estilos de liderazgo y sus efectos en los contextos familiares y escolares, describiendo cómo el estilo de liderazgo de padres y maestros afecta el desarrollo de la personalidad y los patrones interpersonales de niños/as y jóvenes. Dreikurs et al. (2013) destacaron que los/las maestros/as no han logrado integrar la valorización del orden con el uso de prácticas de enseñanza democráticas y participativas. El rechazo de las prácticas autocráticas dio lugar a una tendencia hacia un estilo permisivo y / o *laissez-faire* de gestión del aula (Dreikurs et al., 2013; Gfroerer et al., 2014). Esta realidad es preocupante porque, en las organizaciones laborales, la gestión del *laissez-faire* tiene los peores resultados en términos de motivación, satisfacción y productividad, habiendo sido llamado liderazgo destructivo (Klasmeyer et al., 2022).

La tradición educativa autoritaria de siglos pasados fue caracterizada por el uso equivocado de la autoridad docente, donde el orden era impuesto de manera unilateral por el/la profesor/a. Estos equívocos generaron una reacción de rechazo por la autoridad docente en la segunda mitad del siglo veinte, debido a su asimilación con el autoritarismo. Recientemente, dentro de

un nuevo encuadre, se ha propuesto una revisión de las prácticas educativas. En el campo de las relaciones entre padres-madres-tutores e hijos/as, se aboga por un estilo llamado autoritativo, que combinaría la demanda y la disciplina con cariño y comunicación. El estilo autoritativo ha mostrado los mejores resultados para el desarrollo psicosocial de niños/as y jóvenes (e.g., Pinquart & Kauser, 2018).

En el esquema conceptual de K. Lewin (1943/1999), la descripción del estilo autoritativo corresponde al estilo democrático. Sin embargo, en el campo de la gestión del aula, autores como Graham (2018) discriminaron entre el enfoque democrático y el autoritativo. El estilo democrático sería contrario al uso de la autoridad, supuestamente asociado al refuerzo de las jerarquías sociales excluyentes, enfatizando la importancia de la autoridad distribuida para promover la equidad social. La perspectiva autoritativa entiende el uso firme de la autoridad docente como una estructura de apoyo que posibilita relaciones sociales positivas y rendimiento académico. Graham (2018) entre otros investigadores (e.g., McLean et al., 2020; Sandilos et al., 2017) observaron que el ejercicio efectivo de la autoridad es un componente esencial de la enseñanza equitativa e inclusiva.

En las últimas décadas, se han acumulado evidencias de que los/las maestros/as que asocian una calidez afectiva con el manejo firme de la disciplina y la productividad en el aula obtienen mejores resultados en la conducta y desempeño estudiantil (e.g., McLean et al. 2020; Sandilos et al., 2017). Estas características se han incluido bajo el nombre de un enfoque de enseñanza “demandante cálido” (del original *warm demander*). Esta denominación se usó originalmente para describir el comportamiento de los maestros exitosos en la enseñanza de estudiantes norteamericanos pertenecientes a minorías étnicas y socioeconómicamente vulnerables, particularmente estudiantes afroamericanos (Bondy et al., 2012). El “demandante cálido” equilibra la disciplina y el cuidado para proporcionar un entorno de aprendizaje estructurado, donde insiste en que los estudiantes cumplan con las expectativas de alto rendimiento, empleando un estilo directivo, repitiendo sus orientaciones y requisitos, incluidas las advertencias y las consecuencias asociadas (Bondy et al., 2012).

En este escenario, se revela la importancia de conocer la perspectiva del estudiantado sobre la conducta docente. Las personas se sienten más satisfechas y se desempeñan mejor cuando comparten valores y sienten afinidad con las características de sus líderes

(Antonakis et al., 2003). Por lo tanto, cuando se trata del desempeño y desarrollo psicosocial de los estudiantes, es relevante comprender sus preferencias respecto al estilo de liderazgo del/de la maestro/a.

Las preferencias y aversiones del estudiantado se vuelven aún más relevantes si consideramos que las nuevas generaciones han presentado diferencias importantes en las motivaciones, valores y actitudes. Comprender las creencias y expectativas de estos individuos es fundamental para el desarrollo de nuevos modelos educativos. Los/las estudiantes nacidos/as entre 1995 y 2010 forman la llamada generación Z, que recientemente comenzó a ingresar a las universidades. Estos jóvenes crecieron en tiempos de recesión económica, tienden a ser escépticos sobre los beneficios de la educación superior y prefieren tomar caminos independientes a través del emprendimiento y la innovación. Los/as profesores/as encuentran que las nuevas generaciones de estudiantes exigen nuevos enfoques de enseñanza (Seemiller & Grace, 2016).

Preferencias por estilos de liderazgo: diferencias de género

La literatura ha señalado diferencias entre los estilos de liderazgo adoptados por hombres y mujeres. En general, las mujeres tienden a utilizar un enfoque colaborativo, mientras que los hombres tienden a utilizar un enfoque más *laissez-faire* (Miranda, 2019; Nash et al., 2017). El metaanálisis de Eagly et al. (2003) señaló la inclinación femenina hacia el liderazgo transformacional y la tendencia masculina hacia comportamientos *laissez-faire*. Destacamos el estudio de Antonakis et al. (2003), quienes controlaron las variaciones contextuales y observaron que las mujeres mostraron niveles más altos de consideración individual hacia los miembros de su equipo, mientras que los hombres adoptaron altos niveles de gestión por excepción. La gestión por excepción es una característica del estilo *laissez-faire*, donde el gerente interviene solo cuando ocurren problemas en la realización de las tareas. La consideración individual se refiere a la atención del líder a las necesidades de desarrollo profesional y personal de cada miembro de su equipo, reconociendo las aspiraciones de cada uno y actuando como coach / mentor (Antonakis et al., 2003).

Nash et al. (2017) también concluyeron que las mujeres tienden a adoptar un estilo de liderazgo centrado en la motivación y la inspiración de su equipo, excluyendo características del estilo *laissez-faire*. El estudio más reciente de Miranda (2019) corroboró la mayor inclinación de las mujeres, en comparación con los hombres, por la consideración individual de sus seguidores.

En otra perspectiva, la de los seguidores, las diferencias de género en cuanto a las preferencias en cuanto al comportamiento de sus líderes o directivos no han sido objeto de interés para los investigadores. Por otro lado, en el campo de la psicología del deporte, existe una mayor producción sobre el tema. En este campo, los investigadores han investigado las diferencias de género relacionadas con las preferencias de comportamiento del entrenador deportivo. En la investigación de Shapie et al. (2016) con atletas involucrados en competiciones universitarias, las atletas femeninas mostraron una mayor preferencia por un estilo de liderazgo democrático, en comparación con los atletas masculinos. El metaanálisis hecho por Şirin et al. (2019) llegó a esta misma conclusión.

Escalas de preferencia y aversiones por estilos de liderazgo docente

El propósito de este estudio fue adaptar al español las escalas de preferencias y aversiones por estilos de liderazgo docente. Las escalas fueron desarrolladas por Magalhães y Ferguson (2021) y evalúan la preferencia por estilos de liderazgo en tres dimensiones: democrática, autocrática y *laissez-faire*. El encuestado informa, en una escala Likert de 7 puntos, sobre cuánto recuerdan las descripciones presentadas a sus maestros/as, cuando cursaban primaria. Al principio, se invita al/la entrevistado/a a evocar sus percepciones sobre los comportamientos de su maestro/a favorito/a o más admirado/a. Este procedimiento se repite para evaluar al/la maestro/a menos admirado/a o al/la peor que conoció en su vida escolar cuando era niño/a. Los elementos de ejemplo de la medida son: “insiste en que el estudiantado siga las reglas”, para autocráticos; “muestra poco interés en cómo funciona la clase.”, para *laissez-faire* y “pregunta al alumnado sobre sus propias ideas o experiencias”, para democrático.

Magalhães y Ferguson (2021) comentan que la construcción de ítems en un enfoque retrospectivo ocurre porque las preguntas sobre los recuerdos de la infancia tienen importantes ventajas. Al referirse a hechos de la niñez, reducen la actitud defensiva que puede surgir en el/la entrevistado/a ante la posibilidad de informar preferencias que pueden ser juzgadas como inadecuadas en la vida presente. Las personas están más dispuestas a admitir características negativas si se encuentran en un “pasado distante” de la infancia. Por lo tanto, este enfoque fenomenológico permite la recopilación de impresiones globales y creencias activas sobre las características deseables o aversivas de los/las profesores/as con una mínima interferencia

de la deseabilidad social. Este método se ha utilizado, por ejemplo, para investigar la relación entre el cuidado parental en la infancia y los comportamientos de jóvenes y adultos (Shadach et al., 2018). La esencia de este enfoque es la premisa de que lo que más afecta el comportamiento actual de los individuos son las creencias a largo plazo que están encapsuladas en las percepciones retrospectivas de sus experiencias infantiles (Levitt-Frank & Shoshana, 2022). Para evaluar las preferencias por estilos de liderazgo docente, son de interés las percepciones retrospectivas que las personas tienen sobre los/las docentes cuando cursaban primaria. Se cree que estas percepciones revelan creencias y actitudes activas en el presente y, por tanto, válidas para investigar relaciones con otras variables cuyas medidas se centran en el comportamiento presente (Levitt-Frank & Shoshana, 2022; Shadach et al., 2018).

Esta investigación tuvo como objetivo primordial verificar las propiedades psicométricas de las escalas de preferencia por estilos de liderazgo docente (Magalhães & Ferguson, 2021) en estudiantes españoles. En este sentido, se verificará si los estilos de liderazgo del docente se pueden medir de manera confiable en términos de las tres categorías descritas por Lewin et al. (1939) y reiteradas por Dreikurs et al. (2013). Los objetivos secundarios fueron los siguientes: (1) verificar si los tres estilos de liderazgo (autoritario, democrático y *laissez-faire*) diferencian las percepciones de los estudiantes sobre la calidad de la práctica docente; (2) utilizar las dimensiones del estilo de liderazgo (autoritario, democrático y *laissez-faire*) para caracterizar perfiles de profesores/as de primaria que son evaluados retrospectivamente bien y mal por estudiantes universitarios/as; (3) comparar preferencias y aversiones por estilos de liderazgo entre estudiantes masculinos y estudiantes femeninas.

Método

Participantes

La investigación se difundió a través de canales institucionales entre estudiantes de una universidad pública de Cataluña. La muestra estuvo configurada por 319 estudiantes, con edades comprendidas entre 18 y 36 años ($M = 19,39$; $DP = 2,31$), siendo el 72,5% ($n = 238$) mujeres. La mayoría de los participantes eran estudiantes de primer año (68,8%; $n = 212$) y provenían de diferentes áreas de estudio, con predominio de Educación (45,5%; $n = 145$), Psicología (27,3%; $n = 87$) e Ingeniería (11,0 %; $n = 35$).

Instrumento

Escala de preferencias y aversiones por estilos de liderazgo docente

La escala consta de 24 ítems, igualmente divididos en tres dimensiones: democrática, autocrática y *laissez-faire*. Los ítems describen el comportamiento del profesorado en su relación con el estudiantado. El instrumento original, en inglés, fue traducido al español, por separado, por dos psicólogos bilingües. Las versiones fueron comparadas y no mostraron diferencias destacables. La traducción obtenida fue revertida al inglés por otros dos psicólogos bilingües (retrotraducción) para verificar su equivalencia semántica y sintáctica. No fueron necesarios ajustes. Una vez traducidos los ítems, fueron evaluados por tres jueces expertos en el tema. Los jueces verificaron la adecuación de cada ítem en términos de forma, contenido y también en términos de pertinencia a la realidad española. El instrumento se consideró adecuado y no hubo cambios.

Los participantes informaron en una escala Likert de 7 puntos (1=nunca; 4= moderadamente; 7=mucho) hasta qué punto las descripciones presentadas se parecen a sus mejores y peores maestros/as que recuerdan cuando tenían diez años.

Procedimientos

Recolección de datos

La recogida de datos se realizó a través de una plataforma online (www.surveymonkey.com). Los participantes solo tuvieron acceso a la encuesta después de saber los objetivos de la investigación y conceder su consentimiento para su participación. Se ha cumplido con el conjunto de consideraciones éticas sobre las informaciones personales y los datos de carácter personal, no haciendo uso público de los datos personales bajo el cumplimiento de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de datos de carácter personal y de acuerdo con el Reglamento (UE) 2016/679. Fueran recogidos los datos mínimos necesarios, siguiendo el principio de minimización y fueran destruidas informaciones personales una vez finalizado su uso exclusivo con una finalidad de investigación.

El instrumento fue respondido dos veces por cada participante. La primera vez, se invita al/la entrevistado/a a evocar sus percepciones sobre los comportamientos de su mejor profesor/a. Este procedimiento se repite para caracterizar al peor profesor/a que conoció en su vida escolar antes de los diez años. El tiempo promedio para completar el instrumento fue de cuatro minutos para cada categoría de docente.

Análisis de datos

El análisis de adecuación de los datos se realizó mediante las pruebas de Esfericidad de Bartlett y Kaiser Meyer-Olkin (KMO). Los análisis factoriales fueron realizados para los datos de preferencia por estilos de liderazgo y otra vez para los datos de aversión por estilos de liderazgo.

El análisis factorial exploratorio con índices confirmatorios se realizó utilizando el software Factor (10.9.02) (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2017). El análisis se implementó utilizando una matriz policórica y el método de extracción de mínimos cuadrados robustos ponderados en diagonal (RDWLS). La decisión sobre el número de factores a retener se tomó mediante la técnica *Optimal implementation of Parallel Analysis* (PA) con permutación aleatoria de los datos observados y con rotación Robust Promin (Lorenzo Seva & Ferrando, 2019). La adecuación del modelo se evaluó mediante los índices basados en residuos RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*), RMSR (Root Mean Square Residual) y WRMSR (Weighted Root Mean Square Residual); y los índices comparativos CFI (*Comparative Fit Index*) y TLI (*Tucker & Lewis Index*). Según la literatura, los valores de RMSEA deben ser inferiores a 0,06 y los valores de CFI y TLI deben estar por encima de 0,90 o preferiblemente de 0,95. Se han recomendado valores por debajo de .07 y .95 para el RMSR y el WRMSR respectivamente, de manera a representar un buen ajuste.

El FDI (Factor Determinacy Index) será utilizado para cuantificar el grado de indeterminación de las puntuaciones de los factores. El FDI es obtenido de las correlaciones entre las estimaciones de la puntuación de los factores y los niveles de la variable latente estimada. Cuando el valor de la FDI está cerca de uno, las estimaciones de la puntuación de los factores son buenos sustitutos para representar las puntuaciones de los factores latentes. La literatura recomienda que valores de FDI en torno a 0,80 serán adecuados para uso con fines de investigación. Sin embargo, si las puntuaciones se van a utilizar para la evaluación individual, un valor de 0,90 puede ser un requisito mínimo (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2018).

La estabilidad de los factores se evaluó mediante el índice H. El índice H evalúa qué bien un factor está representado por un conjunto de ítems, asociado a la probabilidad de que la solución factorial encontrada sea estable entre diferentes estudios. Valores mayores que .80 sugieren una variable latente bien definida. El H latente evalúa la capacidad de identificación del factor mediante las variables de respuesta latente que

subyacen a las puntuaciones observadas de los ítems, mientras que H observado evalúa esta misma capacidad a partir de las puntuaciones observadas. Por tanto, los índices H se refieren a la replicabilidad del constructo (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2018). Los índices H van de 0 a 1 y valores superiores a 0,80 sugieren una variable latente bien definida y más estable en diferentes estudios (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2018). La fiabilidad de los factores se estimó mediante el cálculo del Índice de la Fiabilidad Compuesta.

La estadística descriptiva e inferencial se realizó mediante el software *Statistical Package for the Social Sciences* (versión 23). Se llevaron a cabo ANOVAs de medidas repetidas, separadas por género masculino y femenino, para investigar las diferencias intraindividuales entre las preferencias y entre las aversiones por los estilos de liderazgo.

Se utilizó la MANOVA para comparar los géneros con relación a las preferencias y aversiones por los estilos de liderazgo docente. Así, se realizaron dos análisis multivariados de varianza con una variable independiente (género) y tres variables dependientes (democrática, autocrática y laissez-faire), una para las preferencias y otra para las aversiones por los estilos de liderazgo docente.

Resultados

En primer lugar, se verificó la adecuación de los datos a los procedimientos de análisis factorial. Los datos de las preferencias presentaron coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = 0,81) y la prueba de esfericidad de Bartlett [$c^2 = 3570.9$; $gl = 276$; $p < 0,001$] con índices satisfactorios, indicando la interpretabilidad de la matriz de correlación de los ítems. Los datos de las aversiones presentaron coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = 0,88) y Bartlett [$c^2 = 3570.9$; $gl = 276$; $p < 0,001$], y también revelaron una adecuación satisfactoria de los datos al análisis factorial. En ambos conjuntos de datos, la técnica de análisis paralela con rotación Robust Promin indicó tres factores para la mejor representatividad.

Los datos sobre las preferencias por estilos de liderazgo docente presentaron estadísticas de bondad de ajuste bastante satisfactorias: RMSEA= 0.000 (IC 95%: 0.0000 - 0.0367; excelente entre 0.000 y 0.010); RMSR=0.0574 (IC95% = 0.032-0.067); WRMSR= 0.0387 (IC95% = 0.022 -0.046); NNFI (Tucker & Lewis Index) =1.006 (IC 95% = 0.939-1.416); CFI= 1.005 (IC 95% = 0.954 - 1.312).

Las estadísticas del ajuste de los datos sobre aversiones por estilos de liderazgo docente también fueron satisfactorias: RMSEA= 0.037 (IC 95%: 0.0000 - 0.0571; satisfactorio entre 0.010 y 0.050); RMSR=0.0370 (IC 95% = 0.0028 - 0.0560); WRMSR= 0.0428 (IC 95% = 0.035 - 0.059); NNFI (Tucker & Lewis Index) = .950 (IC 95% = 0.852 - 1.043); CFI= .963 (IC 95% = 0.839 - 1.033).

La Tabla 1 presenta los resultados de la solución factorial con cargas factoriales de las Escalas de Preferencias y Aversiones por Estilos de Liderazgo Docente, varianza explicada (datos reales y aleatorios), índices de fiabilidad compuesta, determinación (FDI) y estabilidad (índices H) en cada factor. Los tres factores de preferencia por el estilo de liderazgo explicaron el 56,55% de la varianza y los tres factores

Tabla 1.

Cargas Factoriales, Varianza Explicada, Fiabilidad, Determinación y Estabilidad de las Escalas de Preferencias y Aversiones

	Preferencias			Aversiones		
	LF	DE	AU	DE	LF	AU
3) No le importan las reglas.	0.533	0.051	0.146	0.065	0.470	0.047
6) Da a todos/as ... calificaciones altas ...	0.408	0.164	0.057	0.100	0.467	0.155
9) Parece despreocupado por el ambiente del aula.	0.496	0.223	0.050	0.296	0.570	0.139
12) Muestra poco interés en cómo funciona ...	0.507	0.293	0.123	-0.251	0.486	0.264
15) Permite que ... sean totalmente libres.	0.482	0.299	0.008	0.299	0.555	0.251
18) Permite que ... hagan lo que quieran.	0.606	0.157	0.110	0.040	0.649	0.286
21) Acepta las acciones de ... interrumpen.	0.455	0.134	0.047	0.297	0.529	0.090
24) No pone límites a los comportamientos de ...	0.523	0.002	0.027	0.003	0.582	0.069
2) Muestra empatía hacia las necesidades de ...	0.004	0.689	0.158	0.779	0.032	0.060
5) Pregunta a ... sobre sus propias ideas o ...	0.007	0.700	0.069	0.832	0.011	0.034
8) Trata a ... como personas capaces.	0.058	0.695	0.057	0.850	0.089	0.043
11) Respeta a todos los/las estudiantes.	0.049	0.729	0.071	0.833	0.067	0.044
14) Estimula el interés por aprender.	0.050	0.665	0.095	0.874	0.046	0.003
17) Anima a ... que tienen dificultades.	0.061	0.686	0.072	0.854	0.109	0.055
20) Muestra interés en los/las estudiantes.	0.013	0.710	0.061	0.899	0.017	0.056
23) Intenta animar a... que compartan y cooperen.	0.082	0.686	0.100	0.792	0.022	0.050
1) Insiste en que el estudiantado siga las reglas.	0.120	0.030	0.685	0.023	0.101	0.731
4) Exige obediencia.	0.085	0.026	0.696	0.064	0.049	0.752
7) Establece su autoridad.	0.007	0.022	0.618	0.011	0.039	0.812
10) Exige un rendimiento específico.	0.086	0.087	0.393	0.017	0.072	0.766
13) Castiga a los/las estudiantes que se portan mal.	0.005	0.171	0.443	0.189	0.017	0.696
16) Controla todo lo que pasa en el aula.	0.012	0.201	0.506	0.212	0.063	0.693
19) Les dice a ... lo que deberían hacer.	0.181	0.062	0.489	0.076	0.029	0.713
22) Tiene el control total de las actividades ...	0.114	0.043	0.563	0.219	0.106	0.731
% varianza explicada (datos reales)	26.54	17.37	12.64	38.12	23.70	10.22
% varianza explicada (datos aleatorios)	8.55	7.41	7.45	8.60	7.60	7.07
Confiabilidad compuesta	.763	.882	.778	.950	.773	.904
Índice de determinación de factores	.903	.964	.906	.980	.943	.962
Índice H latente	.815	.928	.821	.960	.889	.925
Índice H observado	.801	.826	.802	.891	.882	1.01

LF = Laissez-Faire; DE= Democrático; AU = Autocrático

de aversión explicaron el 72,04% de la varianza de los respectivos datos.

Las correlaciones entre los factores revelaron que las aversiones por el estilo autocrático se correlacionan negativamente con las aversiones por los estilos democrático ($r = -0,214$; $p < 0,01$) y laissez-faire ($r = -0,348$; $p < 0,01$). Así, indican que cuanto mayor es la aversión al estilo autocrático, menor es la aversión a los estilos democrático y laissez-faire.

La Tabla 2 presenta las medias y desviaciones estándar de las preferencias y aversiones por estilos de liderazgo docente separadas por género. Los datos brutos se redimensionaron a valores correspondientes al número de puntos en la escala Likert utilizada para definir el grado de acuerdo de los/las encuestados/as con las descripciones presentadas por los ítems. De esta forma, es posible identificar medias de preferencia o aversión que se encuentran por encima o por debajo del punto medio de la escala Likert (4 = moderadamente). En este sentido, se observa que el estilo autocrático, si bien presentó la media más alta en la medida de aversiones, no puede considerarse rechazado en la medida de preferencia, ya que tiene una media superior a 4 en ambos sexos (Tabla 2).

Los análisis de variancia de medidas repetidas para investigar diferencias intraindividuales entre las preferencias y aversiones por los estilos de liderazgo, fueron realizadas de forma separada por categorías de género. En cuanto a las preferencias del grupo masculino, la diferencia entre los estilos fue significativa ($F(1,772, 132,866) = 260,56$; $p < 0,001$), con esfericidad no asumida (Greenhouse-Geisser) y un tamaño del efecto global (η^2 parcial) de 0,776 (77,6% de la varianza explicada). Hubo una mayor preferencia por el estilo democrático, en comparación con los estilos autocrático y laissez-faire; y una mayor preferencia por el estilo autocrático en comparación con el laissez-faire, siendo este último el menos preferido. En cuanto a las

aversiones en el grupo masculino, la diferencia entre los estilos fue significativa ($F(1,839, 137,942) = 51,38$, $p < 0,001$), con esfericidad no asumida (Greenhouse-Geisser) y un tamaño del efecto global (η^2 parcial) de 0,531 (53% de la varianza explicada). Hubo una mayor aversión al estilo autocrático, en comparación con los estilos democrático y laissez-faire. No hubo diferencias entre la aversión al estilo democrático y el laissez-faire.

En el grupo femenino, la diferencia entre los estilos fue significativa ($F(2,480) = 1010,82$, $p < 0,001$), satisfaciendo la suposición de esfericidad y con un tamaño del efecto general (η^2 parcial) de 0,808 (80,8% de la varianza explicada). Hubo una mayor preferencia por el estilo democrático, en comparación con los estilos autocrático y laissez-faire; y una mayor preferencia por el estilo autocrático en comparación con el laissez-faire, siendo este último el menos preferido. En cuanto a las aversiones, la diferencia entre los estilos fue significativa ($F(2,470) = 185,63$, $p < 0,001$), satisfaciendo la suposición de esfericidad y con un tamaño del efecto general (η^2 parcial) de 0,579 (58% de la varianza explicada). Hubo una mayor aversión al estilo autocrático, en comparación con los estilos democrático y laissez-faire. No hubo diferencias entre la aversión al estilo democrático y el laissez-faire.

Los análisis multivariados de variancia compararon las preferencias y aversiones por estilos de liderazgo docente entre los géneros femenino y masculino. Para las puntuaciones de preferencia, la prueba M de Box sugirió homogeneidad de matrices de covarianza ($p = 0,428$). La MANOVA señaló diferencias significativas entre las preferencias por estilo de liderazgo en función del género, $F(6, 310) = 2,317$, $p = .001$, Λ de Wilk = .957, $\eta^2 = .043$. Las pruebas univariadas revelaron que el estilo de laissez faire es más preferido por el género masculino, $F(1,317) = 10,458$, $p = .001$, $\eta^2 = .033$. En cuanto a las aversiones por los estilos de liderazgo, no hubo diferencias de género.

Tabla 2.

Medias y desviaciones estándar de las preferencias y aversiones por estilos de liderazgo docente separadas por género

Estilo de Liderazgo	Preferencias		Aversiones	
	Masculino (n=76)	Femenino (n=243)	Masculino (n=76)	Femenino (n=243)
Democrático	6,22 (0,67)	6,30 (0,75)	2,97 (1,65)	2,87 (1,59)
Autocrático	4,46 (0,90)	4,45 (0,95)	5,10 (1,54)	5,36 (1,43)
Laissez-faire	3,00 (0,85)	2,64 (0,84)	3,10 (1,14)	2,94 (1,23)

Discusión

La solución factorial encontrada replica los hallazgos de Magalhães y Ferguson (2021), agrupando consistentemente los ítems en tres factores de preferencias y tres factores de aversiones por estilos de liderazgo docente. Los ítems obtuvieron cargas adecuadas en los respectivos factores sin presentar cargas superiores a .30 en más de un factor.

Las estadísticas de ajuste al modelo fueron muy satisfactorias en índices basados en residuos (RMSEA, RMSR y WRMSR) y en índices comparativos (CFI y TLI). Los índices de confiabilidad compuesta fueron adecuados (por encima de .75) y las medidas de replicabilidad del factor (H latente y H observado) sugieren que los resultados se replicarán en estudios futuros.

Los resultados indican que los tres estilos de liderazgo (autoritario, democrático y *laissez-faire*) diferencian las percepciones de los/las estudiantes sobre la calidad de la práctica docente. En este sentido, los datos sugieren que estos tres estilos son útiles para caracterizar conductas docentes deseables e indeseables.

Las comparaciones de género mostraron que la preferencia por el estilo *laissez-faire* fue mayor en los participantes masculinos. La literatura sobre el tema ya ha señalado la preferencia del género femenino por un enfoque más personal de las relaciones de liderazgo, mientras que los hombres no valoran tanto la proximidad interpersonal entre líderes y subordinados (Miranda, 2019; Nash et al., 2017). Así, un estilo interpersonal más distante y las conductas de gestión por excepción suelen ser aspectos más apreciados por el género masculino. Sin embargo, cabe señalar que esta diferencia comparativa no significa que el estilo *laissez-faire* sea de hecho apreciado por los estudiantes masculinos, ya que se mantiene con los puntajes más bajos entre estilos y promedio grupal por debajo del punto medio de la escala Likert. Por lo tanto, es posible decir que los estudiantes masculinos toleran más un enfoque *laissez-faire*.

Las comparaciones intraindividuales revelaron que el estilo autocrático se percibe como el más aversivo, el más característico del peor profesor/a, en comparación con los demás. Los efectos deletéreos del liderazgo autocrático sobre la moral y el desempeño de los miembros de equipos laborales ya se han informado ampliamente en la literatura (Klasmeier et al., 2022). Sin embargo, en ambos géneros, hubo una mayor preferencia por el estilo autocrático en comparación con el estilo *laissez-faire*. Los comportamientos autocráticos,

en comparación al estilo *laissez-faire*, son más frecuentes en los mejores profesores/as. El estilo *laissez-faire* se ha asociado con deficiencias en la motivación, satisfacción y productividad en los equipos de trabajo, con efectos aún más destructivos que el liderazgo autocrático (Robert & Vandenberghe, 2021). Estos resultados sugieren que los aspectos de jerarquía, control y orden enfatizados por el comportamiento autocrático, aunque pueden ser aversivos cuando son demasiados, son preferibles en comparación con la falta de participación y la indiferencia del estilo *laissez-faire*. Los resultados de este estudio reiteran la recomendación ya hecha por investigadores de relaciones laborales (Klasmeier et al., 2022) de que se debe evitar el liderazgo *laissez-faire*.

Las correlaciones entre los factores revelaron que cuanto mayor es la aversión al estilo autocrático, menor es la aversión a los estilos democrático y *laissez-faire*. Estos resultados sugieren que la aversión al control ejercido por el líder autocrático está inversamente relacionada con la aversión a mayor libertad que ofrecen los estilos democrático y *laissez-faire*. Además, en ambos géneros, las comparaciones intraindividuales muestran que no hubo diferencias entre la aversión al estilo democrático y la aversión al estilo *laissez-faire*. Estos datos sugieren que la imposición de un control rígido y unilateral es un aspecto especialmente más aversivo del estilo de liderazgo de un docente.

Por tanto, los resultados presentan aspectos aparentemente contradictorios en cuanto al liderazgo autocrático. Si, por un lado, es preferible al enfoque de *laissez-faire*, también se percibe como el estilo de liderazgo más frecuente entre el profesorado menos admirado por los/las estudiantes.

De hecho, estos datos deben entenderse en el contexto de una evaluación general de la conducta docente. Al observar los datos presentados en la Tabla 3 y contextualizar las medias en la escala Likert de 7 puntos, es posible notar diferencias importantes en términos descriptivos. El perfil del/de la docente menos admirado/a, o “peor docente”, presenta medias altas en el estilo autocrático y bastante bajas en los estilos democrático y *laissez-faire*, configurando el uso unilateral de la autoridad, sin participación del estudiantado y sin considerar sus necesidades. El perfil del/de la docente más admirado/a tiene puntuaciones altas en estilo democrático, puntuaciones medias en estilo autocrático y bajas en estilo *laissez-faire*. Este perfil sugiere que el/la profesor/a admirado/a puede usar su autoridad, siempre que esté contextualizada en el predominio del liderazgo democrático.

Billig (2014) revisó los informes de los experimentos de K. Lewin (Lewin & Lippitt, 1938; Lewin et al., 1939) y concluyó que los líderes encargados de crear las condiciones definidas como democráticas necesitaban usar su autoridad para controlar y evitar comportamientos que se consideran antidemocráticos. El autor concluyó que el uso de la autoridad era necesario para garantizar la aplicación del orden democrático.

Autores contemporáneos (e.g., Dreikurs et al., 2013; Gfroerer et al., 2013; Soheili, et al., 2015) consideran que el liderazgo democrático asocia la libertad y el ordenamiento participativo de las actividades grupales, donde el líder lidera el proceso de establecimiento y mantenimiento de compromisos y valores democráticos. Así, la democracia incluye la valorización del orden y el respeto a las reglas inherentes a la convivencia social.

La reciente revalorización del uso de la autoridad como parte necesaria de un liderazgo docente eficaz se refleja en el enfoque de enseñanza de la “demanda cálida”. En resumen, el enfoque del maestro cálido exigente se refiere a una postura docente que comunica afecto y receptividad de manera asociada a una firme exigencia de esfuerzo para alcanzar altos estándares de rendimiento académico, revelando el genuino compromiso del maestro por el desarrollo personal y académico de sus estudiantes. Por tanto, no es solo una estrategia de gestión del aula, sino también, y quizás principalmente, la expresión de una auténtica implicación docente en su misión (Bondy et al., 2012).

Los resultados de la presente investigación corroboran estas ideas, ya que los comportamientos autocráticos, siempre que sean moderados y contextualizados en un estilo democrático predominante, son parte de la descripción de los/las docentes que los/as universitarios/as recuerdan como sus favoritos desde niños/as en su época de primaria.

Conclusiones

Las escalas de preferencias y aversiones por estilos de liderazgo docente revelaron propiedades psicométricas satisfactorias en estudiantes españoles, y son confiables para su uso en investigaciones sobre el tema en el contexto español. Los tres estilos de liderazgo (autoritario, democrático y laissez-faire) diferenciaron las percepciones de los estudiantes españoles sobre la calidad de la práctica docente.

El estilo autocrático destacó como el más aversivo para los participantes. Las comparaciones

intraindividuales revelan el ya conocido desacuerdo de los estudiantes con tendencias autoritarias en las prácticas educativas, especialmente la imposición de obediencia a reglas definidas por el docente (Gandolfi & Stone, 2017; Lewin et al., 1939). Sin embargo, en ambos géneros, hubo una mayor preferencia por el estilo autocrático en comparación con el estilo laissez-faire. El perfil del mejor profesor/a sugiere que aspectos del estilo autocrático asociados a predominancia del estilo democrático son aceptables y deseables para la conducción del aula. Se recomiendan más estudios para profundizar en esta posibilidad e identificar los componentes funcionales del estilo autocrático en función del contexto y de las circunstancias de la gestión del aula.

Entre las limitaciones de este estudio destacamos el número y diversidad de participantes, que, por ejemplo, no permitió la comparación entre estudiantes de diferentes áreas profesionales. Además, no se controlaron variables demográficas como clase social, etnia y origen cultural. Sugerimos que se diseñen estudios futuros para investigar la influencia de estos factores en las preferencias y aversiones de los estudiantes por los estilos de liderazgo docente.

Referencias

- Antonakis, J., Avolio B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14, 261–295. [https://doi.org/10.1016/s1048-9843\(03\)00030-4](https://doi.org/10.1016/s1048-9843(03)00030-4)
- Billig, M. (2014). Kurt Lewin's leadership studies and his legacy to social psychology: Is there nothing as practical as a good theory? *Journal for the Theory of Social Behavior*, 45(4), 440-460. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12074>
- Bondy, E., Ross, D., Hambacher, E., & Acosta, M. (2012). Becoming warm demanders: perspectives and practices of first year teachers. *Urban Education*, 48(3), 420-450. <https://doi.org/10.1177/0042085912456846>
- Burnes, B. & Bargal, D. (2017). Introduction: Kurt Lewin: 70 years on. *Journal of Change Management*, 17 (2). <https://doi.org/10.1080/14697017.2017.1299371>.
- Dreikurs, R., Grunwald, B. B., & Pepper, F. C. (2013). *Maintaining sanity in the classroom: classroom management*

- techniques* (2nd ed.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203768266>
- Eagly A. H., Johannesen-Schmidt M. C., & van Engen, M. L. (2003). Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: A meta-analysis comparing women and men. *Psychological Bulletin*, 129(4), 569–591. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.4.569>
- Epitropaki, O., Kark, R., Mainemelis, C. & Lord, R.G. (2017). Leadership and followership identity processes: A multilevel review. *The Leadership Quarterly*, 28(1), 104–129. <http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.10.003>
- Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva, U. (2017). Program FACTOR at 10: Origins, development and future directions. *Psicothema*, 29(2), 236-241. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.304>
- Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva U. (2018). Assessing the quality and appropriateness of factor solutions and factor score estimates in exploratory item factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 78, 762-780. doi:10.1177/0013164417719308
- Gandolfi, F. & Stone, S. (2017). The emergence of leadership styles: A clarified categorization. *Review of International Comparative Management*, 18 (1), 18-30.
- Graham, E. J. (2018). Authority or democracy? Integrating two perspectives on equitable classroom management in urban schools. *Urban Review*, 50, 493–515. <https://doi.org/10.1007/s11256-017-0443-8>
- Gfroerer, K., Nelsen, J. and Kern, R. (2013). Positive discipline: Helping children develop belonging and coping resources using individual psychology. *Journal of Individual Psychology*, 69(4), 294-304.
- Klasmeier, K. N., Schleu, J. E., Millhoff, C., Poethke, U., & Bormann, K. C. (2022). On the destructiveness of laissez-faire versus abusive supervision. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 31(3), 406-20. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2021.1968375>
- Lewin, K. (1943/1999). Psychology and the process of group living. Em M. Gold (Ed.), *The complete social scientist: A Kurt Lewin reader* (pp. 333-345). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10319-015>
- Lewin, K. & Lippitt, R. (1938). An experimental approach to the study of autocracy and democracy. *Sociometry*, 1, 292-300. <https://doi.org/10.2307/2785585>
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created 'social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 269–299. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- Levitt-Frank, M., Shoshana, A. (2022). “Sitting in the back seat”: The convergence of early recollections, self and others, and low socioeconomic class. *Current Psychology*, <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02790-z>
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P.J. (2019). Robust Promin: a method for diagonally weighted factor rotation. *LIBERABIT- Revista Peruana de Psicología*, 25, 99-106. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n1.08>
- Magalhães, M. O., Ferguson, E. D. (2021). *Scales of Preferences and Aversions for Teacher Leadership Styles*. [Unpublished manuscript]. Department of Psychology, Southern Illinois University at Edwardsville.
- McLean, L., Sparapani, N., Connor, C. M., & Day, S. (2020). Students' problem behaviors and teachers' warmth and demand as predictors of students' classroom instructional experiences in first grade. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101863>
- Miranda, S. R. (2019). Preferred leadership styles by gender. *Journal of Management Development*, 38(7), 604-615. <https://doi.org/10.1108/jmd-01-2019-0034>
- Nash, M., Davies, A., & Moore, R. (2017) What style of leadership do women in STEMM fields perform? Findings from an international survey. *PLOS ONE*, 12(10), e0185727. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0185727>
- Pinquart, M., & Kauser, R. (2018). Do the associations of parenting styles with behavior problems and academic achievement vary by culture? *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24(1), 75–100. <https://doi.org/10.1037/cdp0000149>
- Robert, V., & Vandenberghe, C. (2021). Laissez-faire leadership and affective commitment: The roles of leader-member exchange and subordinate

- relational self-concept. *Journal of Business and Psychology*, 36, 533–551. <https://doi.org/10.1007/s10869-020-09700-9>
- Sandilos, L. E., Rimm-Kaufman, S. E., & Cohen, J. J. (2017). Warmth and demand: The relation between students' perceptions of the classroom environment and achievement growth. *Child Development*, 88(4), 1321–1337. <https://doi.org/10.1111/cdev.12685>
- Scherzinger, M., & Wettstein, A. (2019). Classroom disruptions, the teacher–student relationship and classroom management from the perspective of teachers, students and external observers: a multimethod approach. *Learning Environments Research*, 22, 101–116 <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9269-x>
- Seemiller, C. & Grace, M. (2016). *Generation Z goes to college*. Wiley & Sons.
- Shadach, E., Rappaport, S., Dollberg, D., Tolmacz, R., & Levy, S. (2018). Relational entitlement, early recollections of parental care, and attachment orientation. *Current Psychology*, 37(4), 781-791. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9559-y>
- Şirin Y. E., Bilir F. P., & Sahin N. (2019). Investigation of perceived and preferred leadership behavior in terms of gender of athletes: A meta-analysis study. *International Journal of Applied Exercise Physiology*, 8(3.1), 151-162. https://www.researchgate.net/profile/Yeliz-Eratli-Sirin/publication/348757790_Eratli_Sirin_Y_Bilir_F_P_ve_Sahin_N/links/600f9c0a45851553a06fab11/Eratli-Sirin-Y-Bilir-F-P-ve-Sahin-N.pdf
- Shapie, M. N. M., Zenal, Z., Parnabas, V., & Abdullah, N. M. (2016). The correlation between leadership coaching style and satisfaction among university silat olahraga athletes. *Journal of Martial Arts Anthropology*, 3(16), 34-39. <https://doi.org/10.14589/ido.16.3.4>
- Soheili, F., Alizadeh, H., Murphy, J. M., Bajestani, H. S. & Ferguson, E. D. (2015). Teachers as Leaders: The Impact of Adler-Dreikurs Classroom Management Techniques on Students' Perceptions of the Classroom Environment and on Academic Achievement. *The Journal of Individual Psychology*, 71(4), 440-461. <https://doi.org/10.1353/jip.2015.0037>
- Stein, L. (2020). Teacher Leadership: The Missing Factor in America's Classrooms. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(2), 78-84. <https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1716671>

About the authors:

Mauro de Oliveira Magalhães é doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005), professor associado no Instituto de Psicologia da UFBA, membro permanente do Núcleo de Pós-graduação em Administração (NPGA – UFBA), pesquisador e consultor dedicado a psicologia das carreiras, desenvolvimento de lideranças e gestão de pessoas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3623-922X>

E-mail: maomagal@gmail.com

Maria del Mar Badia Martin é Ph.D. pela Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), professora do Departamento de Psicologia Básica, Evolutiva e Educacional da UAB (Barcelona, Espanha), pesquisadora no Centro de Estudos e Pesquisas para uma Sociedade Inclusiva (CERSIN), dedica-se a investigações com foco na disciplina escolar e aperfeiçoamento da docência.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3661-1175>

E-mail: Mar.Badia@uab.cat / maomagal@gmail.com

Contact:

Av. Sete de Setembro 1956/204

Salvador-BA, Brasil

CEP: 40080-002

Tel. (WhatsApp): 71987489969

