

FACILITADORES Y BARRERAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTOS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL EN ANDALUCÍA

Miguel-Ángel Yunta-Ibarrondo 
Clara Romero-Pérez 
Universidad de Sevilla

RESUMEN: Numerosos sistemas educativos desarrollan planes para fomentar las competencias sociales y emocionales de los escolares. La Comisión Europea incluye la competencia social y emocional como una dimensión clave y recomienda integrar esta competencia en el currículo. Este estudio persigue identificar los elementos facilitadores y barreras percibidas por el profesorado en la puesta en marcha de proyectos de educación emocional y explorar posibles diferencias significativas en la percepción de estos factores en función del liderazgo del profesorado en dichos proyectos y de la experiencia docente. La muestra fue de 869 profesores de educación infantil, primaria y secundaria de centros públicos de Andalucía. Se realizó un estudio no experimental descriptivo y comparativo con diseño transversal mediante un cuestionario ad hoc. Los elementos que facilitan el desarrollo de los proyectos en educación emocional se identifican con la planificación, gestión y disponibilidad de recursos, la cultura del centro y el apoyo percibido por el equipo directivo. El profesorado no ha reseñado barreras destacadas. La identificación de facilitadores y obstáculos percibidos es diferente en función del liderazgo y de los años de experiencia docente. Estos resultados muestran que el profesorado encuestado percibe más facilitadores que barreras en la puesta en marcha de los proyectos de educación emocional que llevan a cabo. Asimismo, indican la importancia de la planificación, el liderazgo y la cultura institucional para el adecuado desarrollo de estos proyectos.

PALABRAS CLAVE: docente, educación emocional, innovación pedagógica, investigación educativa, opinión, proyecto de educación.

FACILITATORS AND BARRIERS IN THE IMPLEMENTATION OF EMOTIONAL EDUCATION PROJECTS IN ANDALUSIA

ABSTRACT: Many educational systems develop plans to foster the social and emotional competences of schoolchildren. The European Commission includes social and emotional competences as a key dimension and recommends integrating

these competences in the curriculum. This study seeks to identify the facilitating elements and the barriers perceived by teachers in the implementation of emotional education projects and to explore possible significant differences in the perception of these factors depending on the leadership of the teachers in these projects and on their teaching experience. The sample consisted of 869 teachers of pre-school, primary and secondary education from public centers in Andalusia. A descriptive and comparative non-experimental study with a cross-sectional design was carried out using an ad hoc questionnaire. The elements which facilitate the development of projects in emotional education are identified with the organizational characteristics of the projects, with elements related to the culture of the center as well as the support perceived by the board of directors. Teachers did not report barriers. Identifying perceived facilitators and obstacles is different depending on teacher leadership and years of teaching experience. These results show that the teachers in this survey perceive more facilitators than barriers in the implementation of the emotional education projects they carry out. They also indicate the importance of planning, leadership and institutional culture for the proper development of these projects.

KEYWORDS: Teachers, emotional education, educational innovation, educational research, opinion, educational projects.

Recibido: 08/02/2022

Aceptado: 08/07/2022

Correspondencia: Clara Romero Pérez, Universidad de Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, Calle Pirotecnia s/n, 41013-Sevilla (España). Email: clararomero@us.es

INTRODUCCIÓN

La competencia social y personal se contempla como una competencia clave para el aprendizaje a lo largo de toda la vida (European Commission, 2019). En España, la reciente Ley Orgánica de Educación aprobada en 2020 señala en el Preámbulo que se “se pondrá especial atención a la educación emocional” (Ley Orgánica de Educación, 2020, p. 6). La competencia social y personal –difundida también en la literatura científica y en documentos normativos como “competencia emocional”– incluye un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se trabajan desde los ámbitos emocional y social. De acuerdo con el ámbito emocional, la competencia social y personal incluye habilidades que permiten a los escolares reconocer, expresar y manejar sus emociones, así como a comprender y empatizar con los demás (OECD, 2021). Las habilidades en este ámbito son importantes no sólo para autorregular los propios sentimientos y el comportamiento, sino también para interactuar y relacionarse con los demás de forma prosocial. Con relación al ámbito social, las habilidades básicas que la integran son aquellas que permiten interpretar con precisión el comportamiento de otras personas, desenvolverse eficazmente en situaciones sociales y a interactuar positivamente con los demás. Estas habilidades son necesarias para trabajar en colaboración, resolver problemas sociales, establecer relaciones positivas y convivir pacíficamente con los demás.

Acorde con los objetivos educativos europeos, la OECD (2021) ha llevado a cabo el primer estudio internacional sobre las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes de 10 a 15 años. Los resultados de este estudio arrojan luz sobre las diferencias entre las habilidades sociales y emocionales por género, origen social y edad, y señalan cómo influyen dichas habilidades en el rendimiento académico de los estudiantes y sus niveles de bienestar emocional.

Estudios previos han constatado relaciones significativas entre la competencia socioemocional de los escolares y el rendimiento académico (Brackett et al., 2012; Nelis et al., 2011), el bienestar emocional autopercebido por los estudiantes (Casafont, 2016; Mikolajczak et al., 2015; Pérez y Alegre, 2016) y por el profesorado (Golombek y Doran, 2014; Thomson y Palermo, 2014). También han puesto en evidencia las relaciones entre la competencia socioemocional exhibida por profesorado y estudiantes en la mejora de las relaciones educativas y el ambiente de aula (Devos et al., 2012; Iglesias-Díaz y Romero-Pérez, 2021; Mattern y Bauer, 2014). Las investigaciones llevadas a cabo justifican la necesidad de incorporar acciones educativas intencionales y sistemáticas en el contexto escolar centradas en los ámbitos social y emocional.

La abundante literatura científica sobre la efectividad de la acción pedagógica en el ámbito emocional –tanto para los escolares como para el propio profesorado– contrasta con la escasez de investigaciones relativas a la implementación de los programas y proyectos llevados a cabo por el profesorado (Cefai et al., 2021). Como señalan Cabello y Fernández (2016) y Martínez (2016) uno de los factores que más condicionan el éxito de este tipo de programas de mejora de la competencia socioemocional radica en la calidad de la implementación de las acciones que se llevan a cabo. En este sentido, Cefai et al. (2018) emprendieron una investigación, patrocinada por la Unión Europea, con el objetivo de proponer un marco de referencia válido, apoyado en evidencias, para orientar a responsables de las políticas educativas, equipos directivos y profesorado en el proceso de implementación de los proyectos y acciones educativas en el ámbito socioemocional dirigidos a la población escolar. De acuerdo con dicho estudio, la calidad de la implementación está condicionada por diversos factores: la adecuada formación docente, los recursos materiales y humanos disponibles para llevar a cabo los proyectos y la pertinencia y adecuación de los mismos a las singularidades –culturales, sociodemográficas y organizativas– de los centros educativos en los que se llevan a cabo.

Estudios previos sobre la implementación de acciones educativas en educación emocional coinciden en subrayar que los factores que más destaca el profesorado a la hora de poner en marcha estas iniciativas son: los recursos disponibles (Genné-Bacon y Bascom-Slack, 2018; Hailemariam et al., 2019), el liderazgo del profesorado (Anthony et al., 2019; Palmén y Schmidt, 2019) y la motivación docente (Agner et al., 2020; Ferguson et al., 2020). Estos resultados son coincidentes con los estudios pioneros llevados a cabo por Carbonell (2001) y Zaltman y Duncan (1977) que identificaron hasta dieciocho factores claves en los procesos de implementación de programas y proyectos educativos.

A la vista de lo señalado, y teniendo en cuenta que no existen estudios similares adaptados al contexto español, el propósito de esta investigación es brindar información sobre la percepción que posee el profesorado sobre la implementación de los proyectos de educación emocional que llevan a cabo. En el caso de España, la mayor parte de estas

acciones se enmarcan como proyectos de innovación educativa y surgen por iniciativa de equipos de profesores que tratan de dinamizar procesos de mejora que redunden en la calidad de la educación alineando los objetivos específicos de la institución con las metas educativas regionales, nacionales e internacionales.

Específicamente, el presente estudio –contextualizado en la Comunidad Autónoma de Andalucía– persigue identificar los factores que actúan como facilitadores y barreras durante la puesta en marcha de los proyectos de educación emocional, según la visión del profesorado.

MÉTODO

Objetivos e hipótesis

El objetivo principal de este estudio consiste en identificar los factores que actúan como facilitadores y barreras en la implementación de los proyectos de educación emocional según la opinión del profesorado.

Más concretamente se pretende explorar posibles diferencias significativas en la percepción de estos factores en función del liderazgo del profesorado en dichos proyectos –coordinador o participante– y de los años de experiencia docente.

Las hipótesis planteadas en el estudio son:

–H1 Existen diferencias significativas en las opiniones sobre los factores que actúan como facilitadores y barreras en función del liderazgo del profesorado en los proyectos.

–H2 Existen diferencias significativas en las opiniones sobre los factores que actúan como facilitadores y barreras en función de la experiencia docente.

PARTICIPANTES

El contexto de la investigación desarrollada se sitúa en la Comunidad Autónoma de Andalucía. En este estudio han participado 869 docentes (N= 869) de centros educativos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria que han participado de forma activa en proyectos de innovación educativa desde el enfoque de la educación emocional. La muestra se obtuvo mediante muestreo aleatorio simple, ya que se contactó con toda la población, siendo los propios participantes del presente estudio los que accedieron a participar de manera voluntaria. El tamaño muestral posee un nivel de confianza del 95%, con un error muestral de .003. Dicho nivel de confianza se ha estudiado de manera global debido a la metodología empleada en la recolección de datos. Con relación al género del profesorado encuestado, el 22.9% de participantes consultados son hombres, 75.4% de mujeres y el 1.7% prefirieron no responder. En cuanto a la edad de los participantes, la media es de 43 años (DT $\pm 7,92825$). Respecto a la distribución por tipología de centro, el 53.2% (N=462) de participantes pertenecen a centros de educación infantil y primaria, 28.9% (N= 251) corresponden a centros de educación secundaria y 17.9% (N= 156) a centros de educación primaria y secundaria, procedentes del ámbito rural. Con relación a los programas institucionales en los que participa el profesorado consultado, destaca en los centros el programa

“Creciendo en Salud” con un 67.1% de participación (N= 583), seguido del programa “Forma Joven en el ámbito educativo” con un 28.3% de participación (N=245) y otros programas con un 4.6% de participación (N= 40). En cuanto a la distribución según el rol desempeñado en el programa el 70.2 % (N=610) son coordinadores/as y el 29,8% (N=259) lo conforma el profesorado participante, directores, profesorado de apoyo y/u orientadores.

INSTRUMENTO

El instrumento seleccionado para la recolección de los datos ha sido un cuestionario ad hoc, del cual se extraen, para el presente estudio, las dimensiones “facilitadores” y “barreras”. El cuestionario se diseñó mediante el método de escalamiento de Likert con 10 categorías numéricas [En total desacuerdo-Completamente de acuerdo] a cuyos extremos se añadieron dos valores, donde 1 se correspondía con “En total desacuerdo” y 10, con “Completamente de acuerdo”. Dichos factores han sido categorizados a partir de los modelos de Carbonell (2001) y de Zaltman y Duncan (1977), creados para identificar los elementos que favorecen y obstaculizan la implementación de proyectos de innovación y mejora de las instituciones y organizaciones (Tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones a partir de los modelos de Zaltman y Duncan (1977) y Carbonell (2001)

Dimensión	Subdimensión	Explicación
Facilitadores	Características organizacionales del proyecto	Elementos relacionados con la planificación, estructuras de gestión y provisión de recursos del proyecto.
	Factores organizativos culturales	Elementos relacionados con la cultura de centro y el apoyo del equipo directivo.
	Liderazgo orientado a la cultura de aprendizaje	La organización y persona coordinadora del proyecto crean las condiciones para que la innovación tenga lugar.
	Apoyo y acompañamiento percibidos dentro del centro educativo	Existe una metodología de trabajo que fomenta el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional.
Barreras	Apoyo externo percibido	El personal docente percibe que existen políticas orientadas hacia la institucionalización de la innovación, así como la creación de una red de trabajo interna y externa al centro.
	Curriculares	Dificultades relacionadas con la planificación y desarrollo curricular del proyecto.
	Ausencia de liderazgo orientado a la cultura de aprendizaje	Ausencia o frágiles condiciones para que el proyecto de innovación pueda implementarse.
	Actitudes docentes respecto al proyecto	Los docentes presentan resistencias al cambio de rutinas y dificultad para mantener el compromiso.
	Débil apoyo externo percibido	La falta de recursos y elementos formativos, así como la carga burocrática dificultan la implantación del proyecto.

PROCEDIMIENTO

Tras la creación del cuestionario y posterior validación por juicio de expertos (Escobar y Cuervo, 2008) se procedió a la prueba piloto mediante una prueba auto administrada de forma online. Se seleccionaron las 772 primeras respuestas para la realización de los análisis de fiabilidad y validez del constructo mediante, en primer lugar, análisis factorial exploratorio y, en segundo lugar, confirmatorio. Para la realización del análisis factorial exploratorio se ha utilizado la herramienta estadística *MPlus* en su versión 8. Se han realizado las pruebas descriptivas KMO (.965) y Esfericidad de Bartlett (inferior a .000). En segundo lugar, se realizó el análisis mediante el método de Análisis de Componentes Principales, con rotación Varimax, donde se señalan trece dimensiones que explican el 67.746% de la varianza. Se ha realizado el estudio de la Comunalidad. Los ítems habían de poseer un valor superior a .6, siendo considerado como muy bajo aquellos ítems con un valor inferior a .55 y, por ende, siendo este el punto de corte. Por ello, se decide excluir 5 variables (ítems 16, 17, 20, 46 y 66) del análisis factorial confirmatorio.

Para la realización del análisis factorial confirmatorio, el ajuste general del modelo se evaluó con chi-cuadrado, CFI/TLI, RMSEA o SRMR. Se consideró que posee un buen ajuste del modelo ya que obtuvo CFI por encima de .90 y RMSEA por debajo de .08 (Marsh et al., 2004). Se consideró que el instrumento posee un ajuste satisfactorio al obtener un CFI y TLI superior a .90 y RMSEA o SRMR inferior a .08, en función de la complejidad del modelo (Kenny et al., 2015; Kline, 2015; Marsh et al., 2004). Respecto a la fiabilidad, se han realizado las pruebas α de Cronbach, la varianza explicada media, el coeficiente de fiabilidad y la validez discriminante. Se considera como satisfactoria la fiabilidad del instrumento, superior a .75 y la varianza explicada media superior a .5. Para concluir, se estudió la validez discriminante, explicada por Fornell y Larcker (1981), donde se obtuvo puntuaciones superiores a .6, siendo adecuada ya que es inferior a la correlación entre elementos.

DISEÑO

Se trata de un estudio cuantitativo, no experimental, de alcance descriptivo y comparativo con diseño transversal. Como variables dependientes se emplearon las medidas del cuestionario referidas a las dimensiones “facilitadores” y “barreras” descritas en la tabla 1 y como variables independientes se seleccionaron para este estudio: “rol desempeñado” y “experiencia docente”.

Análisis de datos

Para el análisis de datos se ha utilizado el programa estadístico SPSS en su versión 25, adoptando el nivel de significación bilateral de $p < .05$. Se han extraído los resultados estadísticos descriptivos y se ha recurrido a la estadística no paramétrica debido a la no normalidad de la distribución de la muestra y a los diferentes tipos de distribución de las variables.

Se analizan los resultados estadísticos de la escala, así como descriptivos bivariados (Hernández de la Torre y Medina, 2014), introduciendo en el modelo dos variables sociodemográficas de clasificación (rol desempeñado y experiencia docente).

Se han tomado como variables dependientes los factores “Facilitadores” y “Barreras” y se han estudiado como variables predictoras las variables “años de experiencia docente” y “rol desempeñado”. En ambos casos se ha comprobado la distribución de la muestra mediante gráficos y la prueba estadística de Kolmogorov-Smirnov. Se ha decidido emplear la prueba de correlación no paramétrica de Tau b de Kendall (Agresti, 2010) para la variable “Años de experiencia docente” ya que, por un lado, expone a los datos una mayor exigencia para el contraste de variables y, por otro lado, las variables implicadas no se aproximan estadísticamente a una distribución normal (Tabla 5). En cuanto a la variable “rol desempeñado” se ha aplicado la prueba estadística de Levene (Levene, 1960) y la prueba t de Student.

RESULTADOS

Se presentan a continuación los resultados del estudio a partir de los objetivos específicos formulados. La media de “años de experiencia docente” de los participantes es de 15.99 (DT±8.71). Respecto a la variable “rol desempeñado”, el 76.40% de los encuestados son coordinadores del proyecto (N= 664) y el 23.60% profesorado participante (N= 205).

Elementos que facilitan la implementación de los proyectos de educación emocional

Para dar respuesta al primer objetivo se ha investigado los estadísticos descriptivos de los factores de estudio, siendo las subdimensiones “liderazgo orientado a la cultura de aprendizaje” (M= 7.84) y “factores organizativos culturales” (M= 7.55) los facilitadores con mayor puntuación (Tabla 2).

Tabla 2. Estadísticas sobre las subdimensiones “Facilitadores”

	N	Mín.	Máx.	M	DT
Características organizacionales proyecto	869	1	10	7.52	1.66
Factores organizativos culturales	869	1	10	7.55	1.78
Liderazgo orientado a la cultura de aprendizaje	869	1	10	7.84	1.70
Apoyo y acompañamiento percibidos	869	1	10	7.51	1.86
Apoyo externo percibido	869	1	10	6.30	2.21

Barreras en la puesta en práctica de los proyectos de educación emocional

Para completar el primer objetivo del estudio, se analizaron las opiniones del profesorado acerca de las barreras percibidas durante el desarrollo de los proyectos de educación emocional. Para ello, se han investigado los estadísticos descriptivos, siendo las subdimensiones “ausencia de liderazgo orientado a la cultura de aprendizaje” (M= 2.03) y “actitudes docentes respecto al proyecto” (M= 3.67) las valoradas con menor puntuación, y “débil apoyo externo percibido” (M= 4.20) y “barreras curriculares” (M= 4.72) las valoradas con mayor puntuación (Tabla 3).

Tabla 3. Estadísticas sobre las subdimensiones “Barreras”

	N	Mín.	Máx.	M	DT
Barreras curriculares	869	1	10	4.72	2.06
Ausencia de liderazgo orientado a la cultura de aprendizaje	869	1	10	2.03	1.55
Actitudes docentes respecto al proyecto	869	1	10	3.67	2.04
Débil apoyo externo percibido	869	1	10	4.20	1.86

Conviene precisar que las afirmaciones contenidas en el cuestionario para el factor “barreras” contenían preguntas negativas (P. ej.: “considero que los objetivos del proyecto de innovación son poco realistas” [ítem 46]) y que, en el momento de asignar puntuaje, las respuestas a las preguntas se usaron en el sentido de la afirmación; es decir, en desacuerdo con las afirmaciones contenidas en las preguntas. En este sentido, las puntuaciones numéricas obtenidas fueron inferiores a 5, por lo que el profesorado encuestado ha identificado más elementos facilitadores que obstáculos en la puesta en marcha de los proyectos en los que participan.

Elementos facilitadores en función del liderazgo del profesorado en los proyectos y de la experiencia docente

Para el estudio de las hipótesis se ha realizado la prueba t de Student, obteniendo diferencias estadísticamente significativas en la subdimensión “características organizacionales del proyecto” (Tabla 4) y analizando posteriormente los estadísticos descriptivos para conocer la valoración del profesorado participante (Tabla 5).

Tabla 4. Relación: “Rol desempeñado” y factores “Facilitadores”

Prueba de Levene			Prueba t para la igualdad de medias							
	F	Sig.	T	Gl	Sig.(bi)	Dif M	Dif. error est.	95% de intervalo de confianza		
	V							Inf	Sup	
COP	2	6.07	.01	-1.37	301.15	.17	-.19	.14	-.48	.086
FOC	1	.70	.40	-2.25	867	.02	-.32	.14	-.60	-.041
LOCAP	1	.59	.44	-2.26	867	.02	-.30	.13	-.57	-.040
AAPCE	1	.01	.90	-2.34	867	.01	-.34	.14	-.64	-.057
AEP	1	3.07	.08	.43	867	.66	.07	.17	-.27	.42

Nota: V: Varianza; 1: Se asumen varianzas iguales; 2: No se asumen varianzas iguales; COP: Características organizacionales proyecto; FOC: Factores organizativos culturales; LOCAP: Liderazgo orientado a la cultura de aprendizaje; AAPCE: Apoyo y acompañamiento percibidos; AEP: Apoyo externo percibido.

Tabla 5. *Relación entre el factor “Rol Desempeñado” y factores “Facilitadores”*

Variable	Rol desempeñado	N	M	DT
Características organizacionales del proyecto	Coordinador del proyecto	664	7.47	1.59
	Profesorado participante	205	7.67	1.87
Factores organizativos culturales	Coordinador del proyecto	664	7.48	1.76
	Profesorado participante	205	7.80	1.84
Liderazgo orientado a la cultura de aprendizaje	Coordinador del proyecto	664	7.77	1.69
	Profesorado participante	205	8.08	1.73
Apoyo y acompañamiento percibidos dentro del centro educativo	Coordinador del proyecto	664	7.43	1.84
	Profesorado participante	205	7.78	1.89
Apoyo externo percibido	Coordinador del proyecto	664	6.32	2.16
	Profesorado participante	205	6.25	2.36

Para conocer la relación entre experiencia docente, se ha realizado la prueba Tau b de Kendall, obteniendo diferencias estadísticamente significativas en las subdimensiones “Características organizacionales proyecto” y “Apoyo y acompañamiento percibidos” (Tabla 6).

Tabla 6. *Relación “Años de Experiencia” y factores “Facilitadores”*

	COP	FOC	LOCAP	AAPCE	AEP
Tau_b de Kendall	.04*	.03	.04	.04*	.03
Sig. (bilateral)	.04	.19	.06	.04	.21
N	869	869	869	869	869

Nota: *. La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral); COP: Características organizacionales proyecto; FOC: Factores organizativos culturales; LOCAP: Liderazgo orientado a la cultura de aprendizaje; AAPCE: Apoyo y acompañamiento percibidos; AEP: Apoyo externo percibido.

De igual manera, se han estudiado los resultados estadísticos descriptivos para conocer la valoración del profesorado en relación con los años de experiencia docente. Para ello se ha categorizado esta variable en docentes “noveles” ($\geq 0-4$ años de experiencia), $\geq 5-9$ años de experiencia, $\geq 10-14$ años de experiencia, $\geq 15-19$ años de experiencia, $\geq 20-24$ años de experiencia, $\geq 25-29$ años de experiencia y experiencia dilatada (≥ 30 años de experiencia) (Tabla 7).

Tabla 7. *Correlación descriptiva entre el factor “Rol Desempeñado” y las variables de estudio*

			COP	FOC	LOCAP	AAPCE	AEP	
“noveles” (≥0-4 años de exp.)	Coordinador del proyecto (N= 66; 7.6%)	M	7.39	7.72	7.17	6.26	4.67	
		DT	1.70	1.70	1.87	2.09	2.07	
	Profesorado participante (N= 35; 4%)	M	8.35	8.33	7.95	6.54	5.74	
DT							1.92	2.08
1.34								
1.50								
1.79								
≥5-9	Coordinador del proyecto (N= 69; 7.9%)	M	7.26	7.38	7.03	5.90	4.98	
		DT	1.75	1.70	1.94	2.14	2.07	
	Profesorado participante (N= 22; 2.5%)	M	8.01	8.60	8.25	6.25	5.21	
		DT	1.52	1.22	1.21	2.78	2.43	
≥10-14	Coordinador del proyecto (N= 168; 19.4%)	M	7.46	7.81	7.45	6.47	4.65	
		DT	1.83	1.78	1.99	2.15	1.98	
	Profesorado participante (N= 40; 4.6%)	M	6.70	7.23	6.94	5.38	5.27	
		DT	2.08	2.01	2.23	2.75	2.41	
≥15-19	Coordinador del proyecto (N= 148; 17.1%)	M	7.57	7.76	7.48	6.32	4.60	
		DT	1.67	1.65	1.71	2.19	1.95	
	Profesorado participante (N= 42; 4.8%)	M	7.88	8.15	7.76	6.28	5.19	
		DT	2.19	1.97	2.11	2.18	2.31	
≥20-24	Coordinador del proyecto (N= 104; 12%)	M	7.47	7.87	7.59	6.25	4.62	
		DT	1.89	1.68	1.91	2.30	2.06	
	Profesorado participante (N= 23; 2.6%)	M	7.73	7.89	7.61	6.04	4.91	
		DT	1.49	1.39	1.84	2.25	2.39	
≥25-29	Coordinador del proyecto (N= 44; 5.1%)	M	7.22	7.65	7.39	6.48	4.69	
		DT	1.98	1.80	1.70	2.29	1.73	
	Profesorado participante (N= 17; 2%)	M	8.66	8.75	8.45	7.32	4.47	
		DT	1.43	1.30	1.50	2.42	2.08	
Alta (≥30 años de exp.)	Coordinador del proyecto (N= 65; 7.5%)	M	7.80	8.09	7.68	6.46	3.94	
		DT	1.49	1.40	1.56	1.93	1.87	
	Profesorado participante (N= 25; 2.9%)	M	8.03	8.36	8.30	6.68	4.37	
		DT	1.46	1.64	1.33	1.94	2.03	
Total	Coordinador del proyecto (N= 664; 76.5%)	M	7.48	7.77	7.43	6.32	4.60	
		DT	1.76	1.69	1.84	2.16	1.98	
	Profesorado participante (N= 204; 23.5%)	M	7.81	8.09	7.79	6.25	5.11	
		DT	1.83	1.73	1.88	2.36	2.27	

Nota: COP: Características organizacionales proyecto; FOC: Factores organizativos culturales; LOCAP: Liderazgo orientado a la cultura de aprendizaje; AAPCE: Apoyo y acompañamiento percibidos; AEP: Apoyo externo percibido.

Obstáculos percibidos por el profesorado en función del liderazgo en los proyectos y de la experiencia docente

Mediante las hipótesis planteadas se desea conocer si existen diferencias significativas en las percepciones sobre los factores que actúan como barreras en función del liderazgo ejercido y de la experiencia docente. Para ello se realizó la prueba t de Student, para conocer la relación entre el liderazgo desempeñado y las barreras identificadas. Se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en todas las subdimensiones barreras (Tabla 8).

Tabla 8. Relación: “Rol desempeñado” y factores “Barreras”

Variables		Prueba de Levene		Prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bi)	Dif M	Dif. error est	95% intervalo de confianza	
									Inf	Sup
	V									
BC	2	6.75	.01	-2.85	306.83	.00	-.50	.17	-.85	-.15
ALOCAP	2	5.10	.02	-1.04	298.89	.29	-.14	.13	-.41	.12
ADRP	2	4.81	.02	1.04	309.20	.29	.18	.17	-.16	.52
DAEP	2	7.75	.00	1.43	313.23	.15	.22	.15	-.084	.53

Nota: V: Varianza; 1: Se asumen varianzas iguales; 2: No se asumen varianzas iguales; BC: Barreras Curriculares; ALOCAP: Ausencia de liderazgo orientado a la cultura de aprendizaje; ADRP: Actitudes docentes respecto al proyecto; DAEP: Débil apoyo externo percibido.

Asimismo, se han estudiado los estadísticos descriptivos para conocer la valoración del profesorado sobre las variables “barreras” y su relación con el liderazgo ejercido (Tabla 9).

Tabla 9. Correlación descriptiva entre el factor “Rol Desempeñado” y las variables de estudio

Variable	Rol desempeñado	N	M	DT
Barreras curriculares	Coordinador del proyecto	664	4.60	1.98
	Profesorado participante	205	5.11	2.27
Ausencia de liderazgo orientado a la cultura de aprendizaje	Coordinador del proyecto	664	2.00	1.48
	Profesorado participante	205	2.14	1.76
Actitudes docentes respecto al proyecto	Coordinador del proyecto	664	3.71	1.98
	Profesorado participante	205	3.53	2.24
Débil apoyo externo percibido	Coordinador del proyecto	664	4.26	1.81
	Profesorado participante	205	4.03	2.01

Para concluir con el estudio de las barreras, se ha aplicado la prueba Tau b de Kendall para conocer la relación entre los años de experiencia docente y los factores barreras, obteniéndose diferencias estadísticamente significativas en la dimensión “débil apoyo externo percibido” y estadísticamente muy significativo en la subdimensión

“barreras curriculares” (Tabla 10). Por último, quedan recogidas en la tabla 11 los estadísticos descriptivos de la relación entre “rol desempeñado” y factores “barreras”.

Tabla 10. Relación “Años de Experiencia” y factores “Barreras”

	BC	ALOCAP	ADRP	DAEP
Tau_b de Kendall	-.070**	-.046	-.038	-.055*
Sig. (bilateral)	.00	.06	.10	.01
N	869	869	869	869

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).*. La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral); BC: Barreras curriculares; ALOCAP: Ausencia de liderazgo orientado a la cultura de aprendizaje; ADRP: Actitudes docentes respecto al proyecto; DAEP: Débil apoyo externo percibido.

Tabla 11. Correlación descriptiva entre el factor “Rol Desempeñado” y factores “Barreras”

			BC	ALOCAP	ADRP	DAEP
“noveles” (≥0-4 años de experiencia)	Coordinador del proyecto (N= 66; 7.6%)	M	2.01	3.98	4.67	3.78
		DT	1.54	2.00	1.84	2.09
	Profesorado participante (N= 35;4%)	M	2.49	3.86	4.41	3.60
DT					1.90	1.99
2.17						
2.21						
≥5-9	Coordinador del proyecto (N= 69; 7.9%)	M	2.37	4.09	4.75	3.49
		DT	1.72	2.00	1.87	2.02
	Profesorado participante (N 22; 2.5%)	M	1.97	3.04	3.12	3.62
		DT	1.06	2.28	1.77	2.07
≥10-14	Coordinador del proyecto (N= 168; 19.4%)	M	1.99	3.62	4.12	3.64
		DT	1.54	1.93	1.72	1.80
	Profesorado participante (N= 40; 4.6%)	M	2.22	3.86	4.38	2.77
		DT	1.64	2.55	2.46	2.00
≥15-19	Coordinador del proyecto (N= 148; 17.1%)	M	1.98	3.72	4.25	3.96
		DT	1.29	2.10	1.82	1.93
	Profesorado participante (N= 42; 4.8%)	M	2.34	3.51	4.13	3.67
		DT	2.17	2.48	1.99	2.05
≥20-24	Coordinador del proyecto (N= 104; 12%)	M	1.87	3.62	4.10	3.78
		DT	1.34	1.94	1.86	2.09
	Profesorado participante (N= 23; 2.6%)	M	1.95	3.89	4.52	3.60
		DT	1.55	2.06	1.87	1.99
≥25-29	Coordinador del proyecto (N= 44; 5.1%)	M	2.28	3.68	4.23	3.49
		DT	2.17	2.11	1.92	2.02
	Profesorado participante (N= 17; 2%)	M	1.41	2.92	3.30	3.62
		DT	.672	1.70	1.72	2.07

			BC	ALOCAP	ADRP	DAEP
alta (≥30 años de experiencia)	Coordinador del proyecto (N= 65; 7.5%)	M	1.70	3.43	3.95	3.64
		DT	.913	1.75	1.68	1.80
	Profesorado participante (N= 25; 2.9%)	M	1.92	3.05	3.58	2.77
		DT	1.65	1.68	1.64	2.00
Total	Coordinador del proyecto (N= 664; 76.5%)	M	2.00	3.71	4.26	3.96
		DT	1.48	1.98	1.81	1.93
	Profesorado participante (N= 204; 23.5%)	M	2.13	3.52	4.03	3.67
		DT	1.75	2.24	2.01	2.05

DISCUSIÓN

El objetivo del estudio fue analizar las opiniones del profesorado sobre los factores que facilitan y dificultan la implementación de proyectos en educación emocional y explorar posibles diferencias significativas en la percepción de estos factores en función del rol desempeñado por el profesorado en dichos proyectos –coordinador o participante– y de los años de experiencia docente. El primer objetivo específico consistió en identificar los factores que actuaban como facilitadores y barreras en la puesta en marcha de los proyectos de educación emocional según la opinión del profesorado. Con relación a los elementos facilitadores, los resultados mostraron que, a juicio del profesorado, fueron los factores relacionados con la cultura del centro y el apoyo del equipo directivo los más valorados [factores organizativos culturales], así como también la creación de condiciones adecuadas por parte de la persona responsable de la coordinación de los proyectos implementados [liderazgo orientado a la cultura del aprendizaje]. Estos factores han sido resaltados en estudios previos (Dowling y Barry, 2020; Durlak, 2015; Mirshojaee et al., 2019; Roffey, 2017; Savina 2019; Soleas, 2021) en los que se señala la importancia, de cara a la implementación de programas de educación emocional, del compromiso asumido por el centro cuando integra esta línea de actuación en el centro, la creación de una red de trabajo cohesionado entre el profesorado y la comunidad educativa, la coordinación del profesorado, el liderazgo transformativo orientado a una cultura de la innovación y del aprendizaje por parte del equipo directivo y los coordinadores de las acciones, así como también la colaboración entre los propios docentes.

Ambos elementos –factores organizativos culturales y liderazgo de los proyectos orientado a una cultura de aprendizaje– condicionan la dinámica organizativa del centro, así como también fortalece la autonomía y la autoeficacia del profesorado, lo que incide, a su vez, en el compromiso y el profesionalismo en el trabajo (Gkorezis, 2016; Thurlings et al., 2015). En una línea similar, investigaciones como las realizadas por Maureira (2018) y Ubaidillah et al. (2018) sobre liderazgo en la profesión docente muestran que el ejercicio de un liderazgo transversal, distribuido, orientado a la innovación y la mejora de los procesos y resultados educativos favorece el ambiente educativo, lo cual incide positivamente en la calidad educativa (Moldovan, 2020).

El segundo elemento que se abordó para dar respuesta al primer objetivo fue identificar las barreras que, a juicio del profesorado, obstaculizaban la puesta en marcha

de los proyectos de educación emocional desarrollados. Un hallazgo inesperado fue que no se obtuvieron puntuaciones superiores a 5 en la subescala “barreras”. El sentido de la afirmación de la escala numérica oscilaba de 1 a 10 cuyo sentido era de 1, “en total desacuerdo”, hasta 10, “completamente de acuerdo”, y en el que el contenido de las afirmaciones era negativo. En consecuencia, el profesorado mostraba su desacuerdo con las afirmaciones señaladas. Es por ello, que se puede afirmar, a la luz de los datos recogidos, que el profesorado encuestado no advierte realmente barreras en la puesta en marcha de los proyectos que desarrollan, y que, por el contrario, sí destacan los elementos facilitadores.

En este sentido, declaran que, en la implementación de los proyectos en educación emocional que han llevado a cabo, la planificación y el desarrollo curricular fueron adecuados –realistas, estrategias didácticas adecuadas, con tiempo suficiente para llevar a cabo el proyecto–, así como también el “apoyo externo recibido”. Por otra parte, con relación a la valoración sobre la “ausencia de un liderazgo orientado a la cultura del aprendizaje” y “actitudes docentes respecto al proyecto” el profesorado no las percibió como “barreras” que condicionaran la implementación de los proyectos que llevaban a cabo. En este sentido es por lo que concluimos que las “barreras” identificadas por los encuestados se perciben, en realidad, como “facilitadores”.

Los resultados obtenidos en la subescala de “barreras” contrastan con estudios previos que evidencian como principales barreras la burocracia, la ausencia de recursos humanos y/o materiales, liderazgo inadecuado y la escasa financiación de los proyectos (Durlak, 2016; Lašáková, et al., 2017; Lanford et al., 2019; Lomba y Pino, 2017). Contrastan también con resultados de estudios cualitativos como los llevados a cabo por Hernández de la Torre y Medina (2014) y Lomba y Pino (2017). Asimismo, contrasta con los resultados de Hernández de la Torre y Medina (2014) al identificar que las resistencias al cambio en el profesorado, la ausencia de actitudes proactivas orientadas a la innovación y el cambio en educación, y la falta de entusiasmo en el profesorado con una mayor experiencia docente.

El segundo objetivo planteado en el estudio fue explorar posibles diferencias significativas en la percepción de los elementos facilitadores y barreras en función del liderazgo del profesorado en dichos proyectos –coordinador o participante– y de los años de experiencia docente. Los resultados mostraron diferencias en las respuestas reportadas por el profesorado coordinador en comparación con las declaradas por el profesorado participante en los proyectos. Asimismo, se constataron diferencias en las respuestas en función de los años de experiencia docente. En los resultados de este estudio pueden encontrarse similitudes parciales con el estudio de Son Van Huynh et al. (2018) que señalan que el profesorado con mayor experiencia docente y formación especializada en el desarrollo de proyectos educativos orientados al aprendizaje socioemocional suelen reportar que encuentran menos dificultades a la hora de implementar los proyectos, en comparación con el profesorado menos experimentado y con menos formación específica.

Los hallazgos de este estudio están sujetos a diversas limitaciones. En primer lugar, si bien es cierto que recoge un amplio abanico de dimensiones sobre elementos que actúan como facilitadores y como barreras en la puesta en marcha de los proyectos

de educación emocional, el instrumento diseñado para recolectar la información se apoya en preguntas cerradas cuyas respuestas se recopilan a partir de una escala tipo Likert numérica que no está exenta de sesgos de respuesta como por ejemplo, en el caso del cuestionario empleado, expuesto a estilos de respuesta moderadas y socialmente deseables (Mata, 2018). Sin embargo, las escalas Likert con 10 opciones de respuesta dotan al instrumento de mayor sensibilidad y evitan puntuaciones más altas como sucede en las escalas con pocas opciones de respuesta (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2015).

En segundo lugar, el enfoque cuantitativo por el que se ha optado en esta investigación impide conocer en profundidad el motivo de las valoraciones realizadas por el profesorado encuestado. Dada la complejidad del objeto de estudio en esta investigación, sería recomendable emplear un enfoque mixto.

Tomados en conjunto, estos resultados sugieren que factores como una adecuada planificación, un liderazgo orientado al aprendizaje y la innovación y una cultura institucional comprometida con los proyectos de educación emocional que se implementan en los centros escolares actúan, de acuerdo con el profesorado encuestado, como facilitadores en la puesta en marcha de estos. Asimismo, sugieren, con relación a la muestra de este estudio, que el profesorado que está llevando a cabo estos proyectos de educación emocional en la red de centros públicos de Andalucía, lo hacen en su mayor parte, bajo el Programa “Creciendo en Salud” destinado a centros de educación infantil y primaria y, en menor medida, bajo el Programa “Forma Joven en el ámbito educativo”, orientado a las etapas de educación secundaria obligatoria y Bachillerato. A tenor de estos resultados, puede afirmarse que las acciones educativas orientadas a desarrollar la competencia socioemocional de los escolares gozan de una mayor atracción en la educación infantil y primaria en comparación con la etapa secundaria. Se recomienda, en este sentido, sensibilizar al profesorado que desarrolla su labor en los centros de secundaria y bachillerato para que incorporen esta línea de innovación en sus centros, habida cuenta de la efectividad contrastada que poseen los programas de educación emocional no sólo en la infancia, sino también en la adolescencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adelman, N. y Walking-Eagle, K. (2003). Los docentes, el tiempo y la reforma escolar. *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador* (pp. 138-162). Amorrortu.
- Agresti, A. (2010). *Analysis of Ordinal Categorical Data* (2th edition). John Wiley and Sons.
- Berástegui Martínez, Y. (2016). *Evaluación del desarrollo de la educación emocional en un centro educativo* [Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea]. Archivo Digital Docencia Investigación. <http://bitly.ws/ebor>
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad? *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 129-147. <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.2828>

- Cabello González, R. y Fernández Berrocal, P. (2016). Programas para enseñar la inteligencia emocional en las escuelas. Ideas para una adecuada implementación. *Padres y Maestros*, 368, 11-17. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.002>
- Carbonell, J. (2001) *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Morata.
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V. y Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU A review of the international evidence*. NESET II Report. Executive Summary. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/s/tEkU>
- Dowling, K. y Barry, M. M. (2020). Evaluating the Implementation Quality of a Social and Emotional Learning Program: A Mixed Methods Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3249. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093249>
- Durlak, J. A. (2015). What everyone should know about implementation. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg y T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning Research and Practice* (pp. 395-405). Guilford Press.
- Durlak, J. A. (2016). Programme implementation in social and emotional learning: basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 333-345. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2016.1142504>
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36. <https://bit.ly/3GwSaXY>
- European Commission (2019). *Key Competences for Lifelong Learning*. European Union. <https://op.europa.eu/s/tEpb>
- Fornell, C. y Larcker, D. F. (1981). Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error: Algebra and Statistics. *Journal of Marketing Research*, 18(3), 382-388. <https://doi.org/10.1177/002224378101800313>
- Gkorezis, P. (2016). Principal empowering leadership and teacher innovative behavior: a moderated mediation model. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 1030-1044. <https://doi.org/10.1108/ijem-08-2015-0113>
- Hernández de la Torre, E. y Medina Herasme, R. (2014). Análisis de los obstáculos y barreras para el cambio y la innovación en colaboración en los centros de secundaria: un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 499-512. <https://doi.org/10.6018/rie.32.2.172041>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación: Las tres rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill Education.
- Iglesias-Díaz, P. y Romero-Pérez, C. (2021). Aulas afectivas e inclusivas y bienestar adolescente: una revisión sistemática, 24(2), 305-350. <https://doi.org/10.5944/educxx1.28705>
- Kenny, D. A., Kaniskan, B. y McCoach, D. B. (2015). The Performance of RMSEA in Models with Small Degrees of Freedom. *Sociological Methods & Research*, 44(3), 486-507. <https://doi.org/10.1177/0049124114543236>

- Kline, P. (2015). *A Handbook of Test Construction (Psychology Revivals): Introduction to Psychometric Design*. Routledge.
- Lanford, M., Corwin, Z. B., Maruco, T. y Ochsner, A. (2019). Institutional Barriers to Innovation: Lessons from a Digital Intervention for Underrepresented Students Applying to College. *Journal of Research on Technology in Education*, 51(3), 203-216. <https://doi.org/10.1080/15391523.2019.1576558>
- Lašáková, A., Bajžíková, Ľ. y Dedze, I. (2017). Barriers and drivers of innovation in higher education: Case study-based evidence across ten European universities. *International Journal of Educational Development*, 55, 69-79. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.06.002>
- Levene, H. (1960). Robust tests of equality of variances. En Olkin, I. (Ed.), *Contributions to probability and statistics* (pp. 278-292). Stanford University Press.
- Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (Ley Orgánica 3/2020, 29 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*. nº 340. 2020. 30 de diciembre. <https://bit.ly/3pTOIX4>
- Lomba Portela, L. y Pino Juste, M. R. (2017). Dificultades de los docentes en procesos de cambio y mejora en escuelas. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 5, 132-137. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2457>
- Marsh, W. H., Hau, K. T. y Wen, Z. (2004). In Search of Golden Rules: Comment on Hypothesis-Testing Approaches to Setting Cutoff Values for Fit Indexes and Dangers in Overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) Findings. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 11(3), 320-341. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1103_2
- Martínez, L. (2016). Teachers' voices on social emotional learning: identifying the conditions that make implementation posible. *International Journal of Emotional Education*, 8(2), 6-24. <https://bit.ly/3bmyAPZ>
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Maureira Cabrera, O. (2018). Liderazgo distributivo: una estrategia para desarrollar más y mejores capacidades organizacionales en las instituciones educativas. *EduSer*, 5(1), 1-14. <https://doi.org/10.18050/eduser.v5i1.396>
- Mirshojaee, S., Sahragard, R., Razmjoo, S. y Ahmadi, A. (2019). Iranian Language Teachers' Passion for the Profession: A Qualitative Study. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 10(2), 44-69. <https://doi.org/10.22055/rals.2019.14717>
- Moldovan, K. L. (2020). *School-based social-emotional learning programs in an urban setting: barriers and facilitators from the perspective of those who implement them*. [Master's thesis, Cleveland State University]. Ohio LINK Electronic Theses and Dissertations Center. https://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=csu1600947170740234

- OECD (2016). *Habilidades para el progreso social El poder de las habilidades sociales y emocionales*. UNESCO Institute for Statistics. <https://doi.org/10.1787/9789264253292-es>
- OECD (2019). *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019: Competencias para construir un futuro mejor*. OECD Publishing, Fundación Santillana. <https://doi.org/10.1787/e3527cfb-es>
- OECD (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>.
- Pelletier, L. G. y Rocchi, M. (2016). Teachers' Motivation in the Classroom. En W. Liu, J. Wang y R. Ryan (Eds.), *Building Autonomous Learners* (pp. 107-127). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_6
- Pulido Acosta, F. y Herrera Clavero, F. (2017). La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico en la infancia: el contexto pluricultural de Ceuta. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1251-1265. <https://doi.org/10.5209/rced.51712>
- Roffey, S. (2017). The ASPIRE principles and pedagogy for the implementation of social and emotional learning and the development of whole school well-being. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 59-71. <https://bit.ly/3EzEOJ3>
- Savina, N. N. (2019). Major factors of teachers' resistance to innovations. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 27(104), 589-609. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701807>
- Soleas, E. (2021). Environmental factors impacting the motivation to innovate: a systematic review. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 10(1). <https://doi.org/10.1186/s13731-021-00153-9>
- Son Van Huynh, Vinh-Long Tran-Chi, Tu Thi Nguyen (2018). Vietnamese Teachers' Perceptions of Social-Emotional Learning Education in Primary Schools. *European Journal of Contemporary Education*, 7(4). 874-881. <https://doi.org/10.13187/ejced.2018.4.874>
- Thurlings, M., Evers, A. T. y Vermeulen, M. (2015). Toward a Model of Explaining Teachers' Innovative Behavior. *Review of Educational Research*, 85(3), 430-471. <https://doi.org/10.3102/0034654314557949>
- Ubaidillah, M., Imron, A., Budi, B. y Arifin, I. (2018). Innovation leadership in improving the quality of education. *International Journal of Mechanical Engineering and Technology (IJMET)*, 9(7), 1288-1299. <https://bit.ly/3vW1lqH>
- Zaltman, G. y Duncan, R. (1977). *Strategies for Planned Change*. Wiley and Sons.