ARTÍCULO

Complejidad y liderazgo distribuido en la dirección escolar española: perfiles directivos y desafíos de gestión en el contexto educativo actual

Ingrid del Valle García-Carreño [a]

Resumen

Este estudio analiza los perfiles de liderazgo directivo en el contexto educativo español con el fin de identificar la interacción entre las dimensiones del liderazgo distribuido y variables demográficas y contextuales. Se adopta un diseño descriptivo con enfoque cuantitativo, utilizando el análisis de componentes principales para reducir la complejidad de los datos y determinar los factores más determinantes. Los resultados evidencian la creciente complejidad de las funciones directivas y destacan la relevancia de competencias personales como el compromiso, la motivación, la ética y la humanidad para un liderazgo distribuido eficaz. Se subraya la necesidad de movilizar esfuerzos colectivos y alinear recursos pedagógicos, humanos y financieros en favor de la calidad y la equidad educativa. El estudio concluye con propuestas para fortalecer la gestión escolar mediante la implementación de un liderazgo distribuido capaz de generar innovación y mejorar los resultados educativos.

Palabras clave: Liderazgo Distribuido. Mejora Escolar. Innovación Educacional. Análisis de Componentes Principales.

1 Introducción

El trabajo y los roles de los directivos de las escuelas españolas son cada vez más complejos, especialmente ante los desafíos de la sociedad actual, que exigen una mayor preparación para el desarrollo de sus perfiles profesionales. Además de estos

[a] Universidad Pablo de Olavide, Facultad de Ciencias Sociales, Sevilla, España.

Recibido en: 29 jul 2024
Aceptado en: 11 mar 2026

factores, es fundamental considerar aspectos personales como los compromisos, la humanidad, el optimismo, la motivación en torno a un proyecto y la ética. Es esencial atender a la ética y a los códigos de valores morales más relevantes que guían el liderazgo e inciden en todos los procesos del liderazgo distribuido (LD). Estos factores son esenciales para adquirir y perfeccionar habilidades directivas, lo que redunda en una administración más efectiva.

Los directivos escolares en España confrontan una complejidad creciente en sus funciones y responsabilidades, lo que demanda una formación profesional más rigurosa y especializada. Según Sinisi (2012), la acción directiva se caracteriza por competencias técnicas fundamentales, tales como la planificación estratégica, la captación de recursos, la gestión eficiente, la resolución de incidencias administrativas, las habilidades pedagógicas y la integración de tecnologías y redes colaborativas. Bolívar (2013) señala que las dimensiones personales y éticas se complementan con atributos personales esenciales —compromiso, humanidad, optimismo, motivación orientada a un proyecto común y ética profesional—, que sustentan un liderazgo ético capaz de permeabilizar todos los procesos de liderazgo directivo.

En el panorama educativo contemporáneo, adquieren una relevancia crítica el liderazgo transformacional, la organización institucional, la innovación gerencial y la mejora continua de la dirección escolar, junto con la mediación de conflictos derivados de la diversidad social, cultural y religiosa. Echeita y Ainscow (2011) enfatizan la Educación inclusiva como un derecho humano que redefine las políticas escolares para superar barreras y promover la participación plena de todos los estudiantes, fomentando un LD y democrático. Muñoz, Claro y Ibáñez (2017), destacan el liderazgo pedagógico como clave para potenciar prácticas de enseñanza en contextos vulnerables, priorizando la visión compartida, la colaboración docente y la evaluación para el aprendizaje. Carreño (2018) analiza cómo los directivos deben liderar escuelas interculturales mediante equipos inclusivos que celebren la diversidad cultural y étnica, transformando entornos educativos en espacios de equidad y diálogo. Finalmente, Sanches y Teodoro (2006) proponen una Educación intercultural que supere el multiculturalismo pasivo, impulsando procesos evolutivos de convivencia y respeto mutuo en aulas diversas.

Dada la relevancia del rol de los equipos directivos en las instituciones educativas, resulta fundamental analizar los estilos de liderazgo presentes en las escuelas, en particular el LD, así como los perfiles profesionales de quienes ejercen funciones directivas. En este sentido, Gronn (2000) y Spillane (2006), al desarrollar la teoría

del LD, destacaron la transición desde un paradigma centrado en un único líder hacia un modelo de gestión colaborativo y compartido entre múltiples actores que interactúan y lideran de manera conjunta. Gronn (2008) concibe el LD como la distribución del esfuerzo colectivo en el trabajo organizacional, mientras que Spillane (2006) enfatiza la forma en que las prácticas de liderazgo se comparten entre líderes formales e informales.

En esta línea, Day (2000), Harris (2009) y Woods (2005) destacan que el LD se basa en la reciprocidad cognitiva, la responsabilidad y la cooperación entre individuos con diversas competencias orientadas al logro de metas comunes. Este enfoque concibe el liderazgo como un proceso que trasciende los cargos formales y emerge de la interacción, la confianza y la cultura colaborativa, donde la toma de decisiones y el aprendizaje son compartidos y reflexivos.

El LD tiende a institucionalizarse como un componente estructural de la cultura y de las prácticas laborales de las organizaciones escolares, especialmente cuando se promueve de manera deliberada y coordinada. Elmore (2005) enfatiza la mejora desde la sala de clases con responsabilidad compartida, MacBeath (2005; 2011) defiende un liderazgo democrático y participativo, Leithwood (2009) identifica prácticas clave para la eficacia escolar, mientras que Leithwood y Seashore-Louis (2011) destacan la distribución de responsabilidades para lograr resultados sostenidos.

En el ámbito educativo, la dirección escolar trasciende la figura individual del director o directora e implica de manera activa al profesorado, tal como sostienen Goleman, Boyatzis y (2002) al enfatizar el liderazgo emocional como inteligencia relacional compartida, y Spillane, Camburn y Pareja (2007) y Spillane, Halverson y Diamond (2001) al conceptualizar el LD como práctica emergente de interacciones colectivas en contextos escolares. Desde esta perspectiva, los docentes ejercen liderazgo en los procesos pedagógicos —incluida la planificación y la evaluación— y contribuyen a fortalecer la comunidad educativa mediante relaciones colaborativas y una cultura de mejora continua. Este enfoque concibe el liderazgo como una práctica relacional e interactiva, en la que el profesorado participa en la construcción de la visión compartida y en el diseño de las estrategias institucionales.

De esta forma, resulta esencial distribuir responsabilidades vinculadas con la definición de la misión institucional, el desarrollo profesional docente, la gestión organizativa y el rediseño de los programas de instrucción. Al respecto señalan Hargreaves y Fink, (2000) que las prácticas de LD proporcionan a los docentes

un entorno de apoyo, fomentan su implicación con la visión institucional y fortalecen el compromiso colectivo con la mejora escolar.

Inspirada en el pensamiento de Freire (1998), quien en un contexto diferente, instaba a los agentes educativos a actuar como motores de cambio mediante una praxis activa en la comunidad educativa, sostengo que esta visión mantiene plena vigencia. Su influencia se evidencia en el fortalecimiento de la sensibilidad crítica de las comunidades, impulsando acciones significativas tanto a nivel individual como colectivo. Para Freire (1998), el líder educativo no se limitaba a traducir los sueños ajenos, sino que se establece como creador, recreador y dinamizador de esperanzas ancladas en la justicia, la igualdad y el respeto.

Este trabajo busca esclarecer de qué manera los perfiles directivos influyen en la mejora de los centros educativos. El LD se caracteriza por implementar estrategias orientadas a la resolución de retos escolares. Pont, Nusche y Moorman (2009) subrayan la necesidad de un liderazgo que distribuya responsabilidades entre los miembros de la comunidad educativa y fomente la colaboración con familias y alumnado, fortaleciendo así la calidad y equidad escolar.

2 Aproximación teórica al liderazgo distribuido

El LD surge como respuesta a las limitaciones del liderazgo tradicional, tal como destacan Gronn (2000), Spillane (2006) y Harris, Jones y Ismail (2022). El término LD fue mencionado por primera vez por Gibb (1947), citado por Leithwood (2009), quien lo describe como una cualidad grupal y un conjunto de funciones.

Los antecedentes clave del LD se hallan en diversos enfoques clásicos, según García (2019, p. 329), destacan Metcalf y Urwick (2004) analizan la influencia recíproca entre los miembros de una organización; Benne y Sheats (1948) profundizan en la difusión de funciones de liderazgo dentro de los grupos; y Gibb (1947) introduce la noción de liderazgo grupal como fenómeno compartido. Por su parte, Raven y French (1958), junto con Dahl (1957), abordan las dinámicas del poder en las relaciones de autoridad. Kerr y Jermier (1978) proponen la existencia de sustitutos del liderazgo, mientras que Katz y Kahn (1966) desarrollan la idea del liderazgo compartido desde una perspectiva organizacional. Finalmente, Schein (1985) aporta al análisis de las funciones organizacionales y la cultura como marco del ejercicio del liderazgo.

Según Carreño (2022) y García-Carreño (2023), el LD se caracteriza por su naturaleza multidimensional, al integrar elementos de distintos estilos de

liderazgo y responder a los desafíos de la gestión educativa contemporánea desde fundamentos democráticos y éticos, que buscan una distribución equitativa del poder y la responsabilidad. Este enfoque articula a toda la comunidad escolar en un proyecto colectivo de innovación y mejora, promoviendo el compromiso de los distintos actores —internos y externos— con el aprendizaje del alumnado y la optimización de los recursos institucionales. Además, rompe con el modelo de liderazgo individual o heroico, valorando la colaboración, la práctica compartida y la formación continua de los equipos directivos.

2.1 Planteamiento del problema

El sistema educativo español enfrenta una inestabilidad normativa crónica desde hace cinco décadas, caracterizada por continuos cambios legislativos que generan incertidumbre entre los equipos directivos (García, 2019). Esta volatilidad se evidencia en leyes como la Ley Orgánica de Educación (Loe, 2006) y la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (Lopeg, 1995), han dificultado la implementación coherente de las políticas públicas educativas y ha limitado la autonomía de los centros. García (2025) analiza esta persistente inestabilidad legislativa, Bolívar (2013) identifica tensiones entre reformas y prácticas directivas, Murillo & Krichesky (2015) examinan su impacto en políticas descentralizadoras latinoamericanas, y Hatcher (2005) critica cómo estos cambios erosionan la capacidad de decisión local en contextos neoliberales.

Botía & Real (2016) y Maureira-Cabrera *et al*. (2016; 2023) identifican una transición incompleta desde la gestión burocrática hacia un liderazgo profesionalizado, revelando carencias en la articulación entre normativas nacionales y prácticas locales. A estos desafíos se suman tensiones por la descentralización educativa y la falta de continuidad en la formación directiva (Pont *et al*., 2008; Bolívar; San Fabián, 2021).

García (2025) subraya la urgencia de fortalecer esta conexión para orientar la formación directiva hacia procesos sostenibles de mejora escolar, alineados con recomendaciones internacionales sobre liderazgo para el aprendizaje (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos, 2019; 2020).

2.2 Justificación

El estudio se justifica por la necesidad de profundizar en la comprensión del liderazgo directivo y sus manifestaciones distribuidas en las escuelas públicas de Madrid, en un contexto educativo marcado por la creciente complejidad

organizativa y las demandas de mejora continua. Aunque el liderazgo escolar ha sido ampliamente investigado a nivel internacional, las evidencias empíricas centradas en el LD en el sistema educativo madrileño siguen siendo limitadas y fragmentarias.

El análisis de los perfiles directivos y las dinámicas de interacción que configuran el ejercicio del liderazgo permite identificar patrones de gestión y colaboración que inciden en la eficacia institucional y en la calidad de los procesos pedagógicos. Este enfoque resulta especialmente relevante, ya que el LD favorece una visión participativa y compartida de la dirección escolar, donde las responsabilidades se distribuyen entre distintos actores, fortaleciendo tanto la autonomía profesional del profesorado como el compromiso colectivo con la misión educativa.

Asimismo, el estudio aporta valor científico y práctico al ofrecer un marco analítico que integra las dimensiones organizativas, contextuales y personales del liderazgo, contribuyendo a la formulación de políticas educativas y programas de formación directiva. Desde una perspectiva aplicada, los resultados permitirán diseñar estrategias de desarrollo profesional orientadas a consolidar modelos de liderazgo más inclusivos, colaborativos y sostenibles, en consonancia con las exigencias de las instituciones educativas contemporáneas.

Finalmente, la investigación responde a un vacío identificado en la literatura especializada, al abordar empíricamente el LD en contextos públicos madrileños y generar evidencias que amplían tanto la comprensión teórica como la práctica directiva en Educación. En esta línea, según la OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos, 2019), una proporción significativa de los directivos carece de formación específica en Educación, gestión escolar o liderazgo pedagógico —cuatro de cada diez no poseen dicha preparación—. Desde esta perspectiva, el LD contribuye a movilizar los esfuerzos de toda la comunidad educativa, evitando que la carga de la responsabilidad recaiga exclusivamente en los líderes formales.

2.3 Investigaciones a nivel internacionales

A nivel internacional, las investigaciones sobre LD y su rol en la transformación institucional revelan contribuciones significativas desde diversos contextos, subrayando su capacidad para promover la colaboración, la innovación pedagógica y la adaptación a demandas contextuales cambiantes. A continuación, se exponen algunas:

Cisneros (2024) analizó el perfil del director en escuelas formadoras de docentes mexicanas desde la socioformación. Mediante un diseño cualitativo descriptivo (análisis documental e entrevistas a 10 directores), asoció este concepto con liderazgo transformacional y rol estratégico. Los resultados destacan competencias adaptativas ante demandas sociales cambiantes, concluyendo que los directores deben impulsar la transformación institucional mediante socioformación integral.

Ramírez (2023) examinó la combinación de estilos de liderazgo y su impacto en la colaboración docente en secundarias públicas peruanas. Mediante un diseño mixto (cuantitativo-correlacional con 250 docentes y cualitativo con 30 directivos), demostró que los estilos híbridos fomentan mayor colaboración. Concluyó que el LD potencia redes profesionales y mejora pedagógica.

Sans-Martín *et al.* (2016) analizaron el liderazgo instruccional y distributivo en relación con la cooperación docente, en instituciones españolas. Mediante un diseño cuantitativo no experimental (encuesta a 1.200 docentes de primaria y secundaria), hallaron correlaciones positivas entre ambos estilos y la colaboración profesional. Concluyeron que estos estilos fomentan culturas cooperativas orientadas a la transformación escolar.

Kafa *et al*. (2025) exploraron el liderazgo emprendedor e inspirador en escuelas primarias exitosas de Chipre, mediante un estudio cualitativo de casos múltiples longitudinales (12 líderes de contextos urbanos/suburbanos). Identificaron que la integración de estrategias empresariales eleva el desempeño escolar. Concluyeron recomendando formación directiva con enfoque empresarial, así como investigaciones en escuelas rurales y perspectivas externas.

3 Metodología

3.1 Enfoque y diseño

El presente estudio adopta un enfoque holístico de comprensión, el cual, conforme a Hurtado de Barrera (2001), integra múltiples modelos teóricos para generar una visión integral de los procesos educativos y de aprendizaje. Este paradigma resulta particularmente idóneo para la investigación en liderazgo directivo, al incorporar tanto dimensiones cuantitativas como contextuales. Se configura como un diseño cuantitativo descriptivo, orientado a identificar los perfiles de directores y directoras, con el propósito de elucidar la dinámica interactiva entre las cuatro dimensiones del liderazgo directivo.

3.2 Características del diseño metodológico

La investigación se distingue por las siguientes propiedades metodológicas, estas características aseguran rigor empírico y profundidad analítica en el análisis del LD:

- De campo: emplea el objeto de estudio como fuente primaria de datos.
- Transeccional: recolecta información en un momento único.
- Multivariable: integra eventos contextuales múltiples para caracterizar el fenómeno central del liderazgo directivo.

3.3 Objetivo general

Determinar los perfiles directivos que evidencian la dinámica de interacción entre las cuatro dimensiones del LD, considerando las variables demográficas y contextuales asociadas a los líderes escolares de centros públicos de Madrid (España).

Objetivos específicos

1. Caracterizar las manifestaciones del LD en los equipos directivos, identificando las prácticas de gestión y colaboración que contribuyen al progreso escolar y a la eficacia organizativa.

2. Analizar la relación entre las variables demográficas y contextuales de los directivos y sus estilos de liderazgo, a fin de comprender la diversidad de perfiles existentes en las escuelas públicas madrileñas.

3.4 Procedimientos analíticos

Para el diseño de los procedimientos analíticos, esta investigación descriptiva examinó los perfiles de los directivos de colegios de Educación primaria en Madrid mediante la aplicación del análisis de componentes principales (ACP) con rotación *varimax*. Este método se seleccionó por su idoneidad para reducir la dimensionalidad de los datos y eliminar la colinealidad entre variables, lo que permite obtener una representación sintética y objetiva de las interrelaciones presentes entre los indicadores analizados.

Se identificaron cuatro factores que explican el 67,8% de la varianza total (Factor 1: 24,3%; Factor 2: 19,1%; Factor 3: 14,6%; Factor 4: 9,8%). Se retuvieron

componentes con autovalores > 1,0 (criterio de Kaiser) y cargas factoriales > 0,40, verificando la comunalidad (> 0,50) para asegurar interpretabilidad sustantiva (Hair *et al.,* 2010).

Dicho procedimiento transformó las variables originales en componentes no correlacionados, lo que redujo la dimensionalidad de los datos y facilitó su interpretación. El ACP permitió simplificar conjuntos de datos complejos, resaltar variables influyentes y visualizar patrones subyacentes. El análisis estadístico se ejecutó con el *software* SPAD 4.51, el cual soporta la selección de variables activas e ilustrativas (Lebart *et al*., 2000 apud Lebart, 2006).

El constructo Desarrollo Profesional presentó una consistencia interna moderada ($\alpha = 0.644$), valor que representa el límite inferior del rango aceptable para estudios exploratorios con 13 ítems (Hair *et al*., 2010). Las correlaciones entre cada ítem y el total de la dimensión desarrollo profesional son positivas y mayores a 0,35, lo que indica que todos los ítems pertenecen a la dimensión y tienen una buena capacidad de discriminación (Tabla 1).

Tabla 1 – Correlaciones corregidas ítem-total para la dimensión Desarrollo Profesional ($\alpha = .644$, 13 ítems)

Ítem	r (ítem-total corregida)
DP1	.52
DP2	.48
DP3	.61
DP4	.42
DP5	.55
DP6	.47
DP7	.51
DP8	.44
DP9	.58
DP10	.49
DP11	.53
DP12	.46
DP13	.50

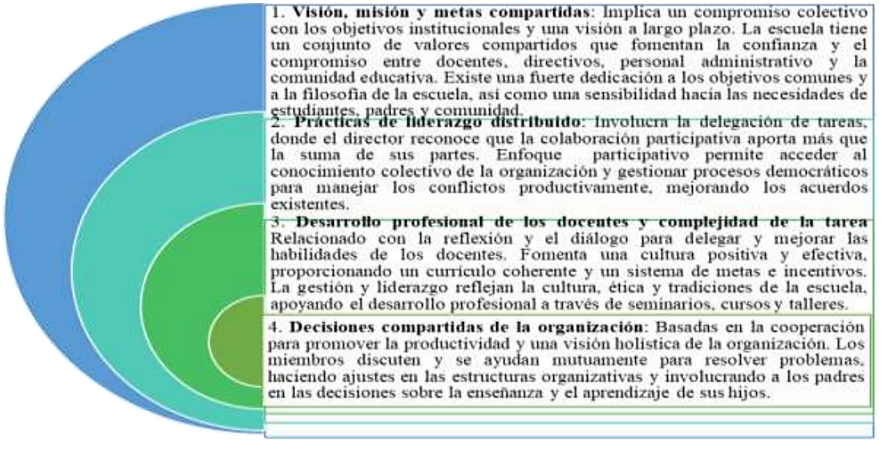
Fuente: Elaboración propia (2025)

Todas las correlaciones (r = .42-.61) superan el umbral psicométrico de .35, confirmando coherencia interna y discriminación adecuada para los 13 ítems. El α = .644 es aceptable en fases exploratorias con escalas extensas, sugiriendo optimización futura para estudios confirmatorios.

3.5 Variables consideradas

La variable objeto de descripción es el liderazgo directivo, entendido como un proceso centrado en la interacción entre todos los miembros de la institución y en la valoración de la contribución de cada individuo a los procesos de toma de decisiones, así como en la delegación de responsabilidades y de autoridad, incluso cuando las personas no están formalmente designadas como líderes. Este enfoque resulta esencial para la estructuración y reconfiguración organizacional, en la medida en que exige un proceso de toma de decisiones compartido orientado al mejoramiento institucional. Las dimensiones del LD se presentan en la Figura 1.

Figura 1 – Dimensiones del LD sujetas a estudio



Fuente: Elaboración propia (2025)

Además del modelo de LD, se incorporaron en este estudio diversas variables demográficas y de contexto, las cuales se detallan en la Tabla 2.

Tabla 2 – Variables demográficas y de contexto

Variable	Descripción
Edad	Años transcurridos desde el nacimiento hasta el momento en que se realiza el estudio.
Experiencia académica	Años desde el inicio de su carrera docente hasta el momento en que se lleva a cabo el estudio.
Experiencia directiva	Años ejercidos como directivos hasta el momento del estudio.
Experiencia laboral	Años desde el inicio laboral hasta el momento del estudio.
Género de los Directivos	Se refiere al sexo, ya sea masculino o femenino.
Modalidad de acceso al cargo de los directivos	• Mediante un proyecto educativo • Elección por el consejo escolar y el claustro • Nombramiento directo por parte de la administración
Naturaleza de la institución	• Instituciones públicas • Instituciones concertadas • Instituciones privadas
Tendencia de la matrícula en los colegios de Madrid	Analiza el comportamiento de las inscripciones y retiros de alumnos en comparación con años anteriores.
Deserción estudiantil en los colegios de Madrid	Mide la cantidad de estudiantes que abandonan un colegio para trasladarse a otro.

Fuente: Elaboración propia (2025)

3.6 Muestra

Las unidades de estudio se correspondieron a escuelas primarias públicas de la Comunidad de Madrid. Se encuestó a los directores y a los jefes de estudio de cada institución. La población total estuvo conformada por 243 escuelas, de acuerdo con la base de datos del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. Mediante la aplicación de la fórmula de muestreo aleatorio simple para poblaciones finitas (Martínez, 2006), se determinó una muestra de 71 instituciones, lo que garantizó un error máximo del 8% con un nivel de confianza del 95%. La muestra final incluyó 132 miembros de equipos directivos: 71 directores y 61 jefes de estudio.

Para la recolección de datos se enviaron cerca de 40 solicitudes por vía electrónica y se efectuaron aproximadamente 100 visitas presenciales a las escuelas situadas en los distritos de Madrid capital, abarcando diversas zonas geográficas (centro, norte, sur y este). En cuanto a la caracterización de la muestra y de los integrantes de los equipos directivos, esta estuvo conformada por 132 participantes provenientes de 71 centros. Del total, el 54% fueron mujeres y el 46% hombres. El rango de

edad predominante se concentró entre los 39 y 43 años (24%), mientras que los grupos de menor representación correspondieron a los intervalos de 55 a 59 años y de 59 a 63 años (10% cada uno).

Con respecto a los resultados se derivaron de la aplicación de la escala Likert El LD de la gestión escolar, un instrumento *ad hoc* compuesto por 45 ítems y estructurado en una escala de cuatro categorías de respuesta: 1 (nunca), 2 (a veces), 3 (a menudo) y 4 (siempre).

3.7 Herramientas y técnicas de recopilación de datos

La validación por expertos permitió evaluar la correspondencia entre las dimensiones de la escala Likert y su definición conceptual, garantizando así la pertinencia y relevancia de los ítems asociados al LD. Seis expertos seleccionados por su experiencia metodológica y en liderazgo participaron en la validación. La confiabilidad del instrumento se calculó mediante el coeficiente α de Cronbach.

3.8 Fiabilidad del instrumento

La confiabilidad del instrumento se estimó utilizando el coeficiente alfa de Cronbach, un método de consistencia interna que permite valorar la fiabilidad de un instrumento a partir del grado en que un conjunto de ítems mide un mismo constructo o dimensión teórica. Cuanto más se acerque el valor del alfa a 1, mayor será la consistencia interna de los ítems analizados. En este caso, el alfa de Cronbach osciló entre 0,754 y 0,839, lo que indica una buena correlación interna. Los valores se interpretan de la siguiente manera:

- Aceptables a partir de 0,70
- Buenos desde 0,80
- Muy altos cuando superan 0,90

Asimismo, se calculó la confiabilidad de cada una de las dimensiones del LD, a fin de garantizar la solidez estadística de la evaluación. De un total de 45 ítems, se obtuvieron los siguientes valores:

- Prácticas de LD, confiabilidad de 0,705, con 7 ítems.
- Decisiones compartidas, confiabilidad de 0,739, con 14 ítems.
- Misión, visión y metas compartidas, confiabilidad de 0,820, con 11 ítems.
- Desarrollo profesional confiabilidad de 0,644, con 13 ítems.

En el ACP se incorporaron como variables activas los aspectos vinculados al LD, y como variables ilustrativas las variables de contexto (algunas de naturaleza nominal y otras continua). El uso del programa SPAD facilitó el manejo de elementos suplementarios o ilustrativos — como variables nominales y cuantitativas, modalidades y sujetos — que desempeñan un papel relevante en este tipo de análisis.

3.9 La prueba piloto

La prueba piloto estuvo integrada por 20 escuelas de Madrid Capital. La muestra de la fase piloto estuvo compuesta por 57% de mujeres y 43% de hombres. El rango de edad predominante fue de 52 a 58 años (35%), aunque también se observó una participación relevante de directores con edades entre 32 y 51 años (17%). Asimismo, el 35% correspondió al rango de 52 a 58 años, y el 13% al de 59 a 64 años. En cuanto a la experiencia profesional, se observó que la mayoría posee entre 13 y 18 años de experiencia (30%); entre 19 y 24 años (13%); de 25 a 30 años (22%); de 31 a 37 años (26%); y de 38 a 43 años (9%).

3.10 Análisis holopráctico

El análisis holopráctico del estudio según Hurtado de Barrera (2001), es una herramienta metodológica clave en esta investigación holística para organizar integralmente el proceso investigativo. Esta herramienta integra coherentemente el tipo de investigación con sus objetivos específicos, facilitando un marco sistemático y holopráxico que alinea diseño metodológico y metas de estudio, con un enfoque multidimensional conecta elementos teóricos, prácticos y evaluativos, potenciando la validez y aplicabilidad de los resultados en contextos educativos como el LD Tabla 3.

Tabla 3 – Holopráctica del estudio

Objetivo 2	Estadio	Evento	Unidades de estudio	Fuente de información	Población y muestra	Diseño	Abordaje	Técnica	Instrumento	Tipo de análisis
Identificar los factores que permiten visualizar la dinámica de interacción entre las diferentes dimensiones del liderazgo distribuido y los directores(as), en relación con las variables demográficas.	Descriptivo	Evento a describir: Liderazgo distribuido Eventos de contexto: Variables demográficas	Escuelas públicas de Madrid	Directivos de las escuelas: Director y Jefe de estudios	Población real: Todas las escuelas públicas de Madrid Muestra real: 71 escuelas Población referencial: Todos los directivos de las 243 escuelas públicas de Madrid Muestra referencial: 71 directores y 61 Jefes de estudio de las 71 escuelas seleccionadas.	De campo, transeccional, contemporáneo, multivariable	Estructurado, parte de un concepto establecido de liderazgo distribuido	Encuesta	Escala tipo Likert de Liderazgo distribuido, con puntajes en escala ordinal	Cuantitativo Análisis de componentes principales

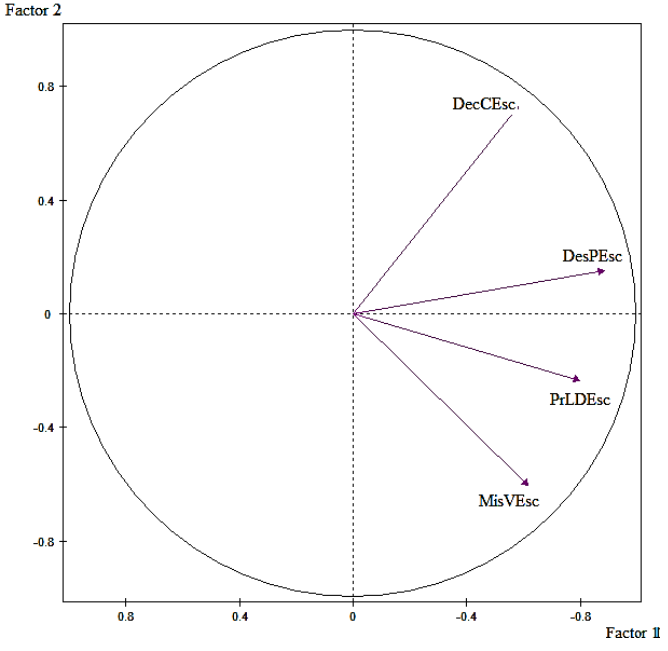
Fuente: Elaboración propia (2025)

4 Resultados

4.1 Examen del plano constituido por los factores 1 y 2

Al disponer los factores 1 y 2 en un plano cartesiano, se observa la interacción entre ambas dimensiones del LD, lo que permite identificar perfiles diferenciados entre las escuelas analizadas. Este examen gráfico facilita la interpretación de cómo se combinan las variables asociadas a cada factor, revelando patrones de liderazgo específicos y posibles relaciones entre las prácticas colaborativas y la toma compartida de decisiones. En consecuencia, el plano ofrece una representación visual útil para comprender la configuración del LD en los distintos contextos educativos estudiados Figura 2.

Figura 2 – Representación en cuadrantes conformado por los factores 1 y 2, con las variables ilustrativas continuas



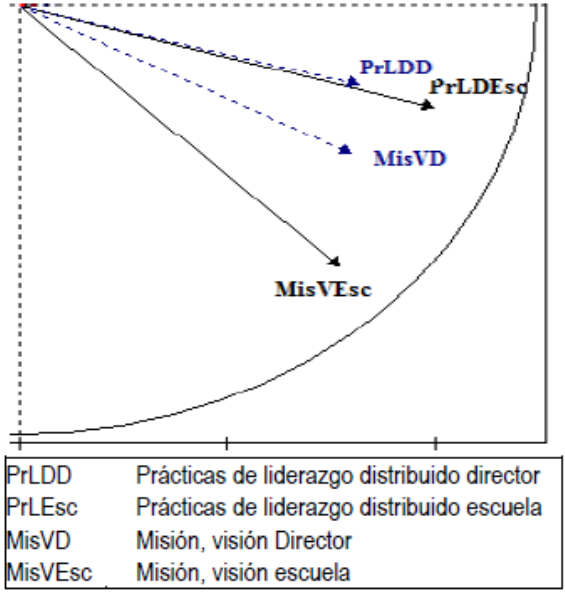
DesCEsc	Decisiones compartidas escuela
DesPEsc	Desarrollo profesional de la escuela
PrLDEs	Prácticas de liderazgo distribuido escuela
MiVEscl	Misión, visión escuela

Fuente: Elaboración propia (2025)

En el análisis del Cuadrante I (Figura 2) se observa una correlación positiva entre las decisiones compartidas y el desarrollo profesional, ubicadas en el cuadrante superior derecho. Asimismo, la misión, visión y metas compartidas se relacionan con las prácticas de LD en el cuadrante inferior derecho. Este cuadrante se caracteriza por la presencia de decisiones compartidas, desarrollo profesional, complejidad de la tarea e incentivos. Las escuelas situadas en esta zona promueven la cooperación, el trabajo en equipo y la distribución de tareas, aunque no necesariamente el surgimiento de nuevos líderes. El desarrollo profesional se orienta a fortalecer competencias específicas vinculadas con las tareas asignadas.

En el análisis del cuadrante inferior derecho (II) del plano de los factores 1 y 2, se ubican las escuelas que se destacan en las prácticas de LD y en promover la misión, visión y metas compartidas. Estas escuelas fomentan el surgimiento de nuevos líderes y delegan responsabilidades, generando compromiso con los objetivos institucionales Figura 3. En resumen, son escuelas con altas prácticas de LD y fuerte énfasis en misión, visión y metas compartidas.

Figura 3 – Representación del cuadrante inferior derecho II conformado por el factor 1 y 2 con las variables ilustrativas

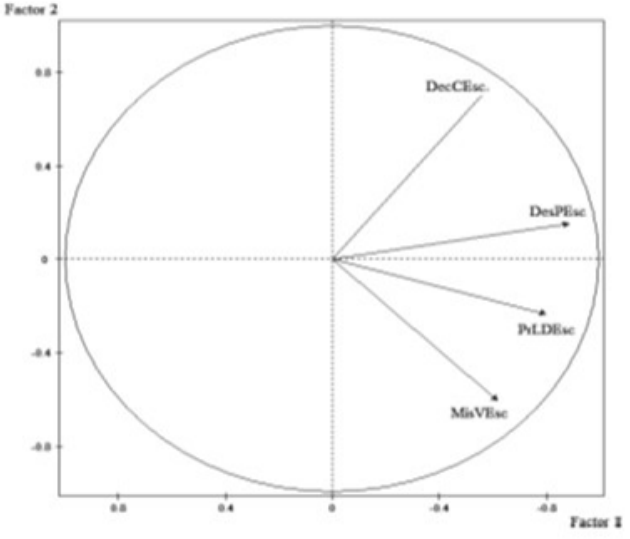


Fuente: Elaboración propia (2025)

En la Figura 4 se muestra que, en las escuelas, los directores(as) son quienes potencian tanto las prácticas de LD como el énfasis en la misión, visión y metas compartidas de la institución, a diferencia de los jefes de estudio. Aquí, el LD tiene un enfoque más gerencial. El Análisis del cuadrante inferior izquierdo del plano de los factores 1 y 2 con escuelas y variables ilustrativas, presentan los resultados obtenidos para el cuadrante inferior izquierdo III en cuanto a las dimensiones de LD en las escuelas.

En el análisis del cuadrante superior izquierdo IV del plano de los factores 1 y 2 con escuelas y variables ilustrativas se agrupa a los directores(as) que tienen rechazo hacia las prácticas de LD y hacia el trabajo con una misión, visión y metas compartidas, pero algunos pueden tener cierta tendencia a trabajar con los aspectos de decisiones compartidas y desarrollo profesional, complejidad de la tarea e incentivos.

Figura 4 – Representación del cuadrante inferior izquierdo III conformado por el factor 1 y 2 con las variables ilustrativas



DesCEsc	Decisiones compartidas escuela
DesPEsc	Desarrollo profesional de la escuela
PrLDEs	Prácticas de liderazgo distribuido escuela
MiVEscl	Misión, visión escuela

Fuente: Elaboración propia (2025)

4.2 Perfiles de liderazgo distribuido en las escuelas, según los factores

Los perfiles de liderazgo directivo identificados a partir del análisis de los factores 1 y 2 se presentan en la Figura 5, donde se observa la distribución de los casos según sus patrones de interacción y las dimensiones predominantes del liderazgo. Como resultado de este procedimiento, se han definido cuatro tipos de perfiles que reflejan las diferentes formas en que los equipos directivos gestionan las prácticas de liderazgo dentro de sus centros escolares.

Cada perfil evidencia un modo particular de articulación entre las dimensiones del liderazgo —pedagógica, organizativa, relacional y estratégica—, así como la influencia de variables contextuales como el tamaño del centro, la experiencia profesional o el entorno sociocultural en el que este se inserta. Esta tipología ofrece una visión integradora de la diversidad de estilos y enfoques que coexistieron entre los líderes analizados, aportando información relevante para la comprensión de las dinámicas internas de los equipos de dirección.

Figura 5 – Características de los perfiles de liderazgo distribuido en las escuelas

Cuadrante superior derecho – Liderazgo integral centrado en los jefes de estudio

Este perfil muestra un liderazgo distribuido (LD) integral, donde la toma de decisiones compartidas, el desarrollo profesional y la gestión de incentivos convergen en el rol de los jefes de estudio. Su posición como agentes clave otorga coherencia al modelo, al trascender la coordinación administrativa y orientar su acción hacia una cultura institucional colaborativa. En estas escuelas, la distribución del liderazgo no implica horizontalidad total, sino una redistribución estratégica de la autoridad: los jefes de estudio asumen liderazgo operativo y pedagógico, mientras los directores desempeñan funciones más supervisoras o simbólicas. Esta configuración refuerza la idea de que el LD depende más de la influencia relacional y profesional que de la posición jerárquica. Sin embargo, el escaso involucramiento directivo revela tensiones entre liderazgo formal y emergente, configurando un modelo transicional en el que el liderazgo se reconfigura desde niveles intermedios antes de consolidarse en la dirección.

Cuadrante inferior derecho – Liderazgo empoderador Este perfil de liderazgo distribuido se distingue por un mayor enfoque en las prácticas de liderazgo distribuido, junto con la dimensión de misión, visión y metas compartidas. Las escuelas en este cuadrante practican un liderazgo que se esfuerza por fomentar la aparición de nuevos líderes dentro de la institución y busca delegar responsabilidades de liderazgo. Este enfoque está acompañado por la promoción de la visión, misión y metas institucionales para generar compromiso con estos aspectos de la organización. En resumen, estas escuelas se caracterizan por una alta implementación de prácticas de liderazgo distribuidas y un fuerte énfasis en la misión, visión y metas compartidas. Las prácticas de liderazgo distribuidas están alineadas con la misión, visión y metas compartidas, son impulsadas por los directores(as), pero no por los jefes de estudio. En estas escuelas, el liderazgo distribuido tiene un enfoque más general.

Cuadrante superior izquierdo – Liderazgo operativo

Este perfil de liderazgo destaca por el énfasis en las decisiones compartidas, con una estrecha colaboración entre directores y jefes de estudio. Los directores y jefes de estudio trabajan juntos para tomar decisiones que afectan a la escuela, mostrando una práctica de liderazgo distribuida en la que ambos tienen una participación significativa. Sin embargo, el desarrollo profesional, la complejidad de la tarea y los incentivos no tienen un papel destacado en este perfil. Las prácticas de liderazgo distribuidas se centran principalmente en la dimensión operativa, en la que los directores y jefes de estudio comparten responsabilidades en la toma de decisiones, pero sin un énfasis claro en la promoción de la misión, visión y metas compartidas. Estas escuelas se caracterizan por un liderazgo distribuido que, aunque presente, se describe como eminentemente operativo.

Cuadrante inferior izquierdo – Liderazgo institucional

Este perfil de liderazgo distribuido se centra en la dimensión de la visión, misión y metas compartidas. En estas escuelas, los directores se esfuerzan por asegurar que toda la institución conozca y trabajen hacia metas comunes. El director(a) es quien desempeña el rol central en la promoción de la visión, misión y metas compartidas, con una implicación moderada en este objetivo. Sin embargo, hay una menor presencia de prácticas de liderazgo distribuidas en torno a las decisiones compartidas y en el desarrollo del liderazgo en otros miembros de la institución. La participación de los jefes de estudio en la toma de decisiones es limitada, y su implicación en el liderazgo distribuido no es tan significativa. Las prácticas de liderazgo distribuidas se enfocan más en la dimensión institucional de la misión, visión y metas compartidas, bajo la conducción del director(a). Estas escuelas se caracterizan por un liderazgo distribuido basado principalmente en la dimensión institucional.

Fuente: Elaboración propia (2025)

5 Discusión y conclusiones

5.1 Resultados del ACP

El ACP con rotación varimax identificó cuatro perfiles de LD en escuelas primarias públicas de Madrid: integral (centrado en jefes de estudio), empoderador, operativo e institucional, explicando el 67,8% de la varianza total (Componente 1: 28,4%; Componente 2: 19,2%; Componentes 3-4: 20,2%). Estos operan sobre dimensiones clave: toma de decisiones compartidas ($\alpha = 0{,}723$), misión y visión institucional ($\alpha = 0{,}820$) y desarrollo profesional docente ($\alpha = 0{,}692$).

Los hallazgos confirman la naturaleza multidimensional del LD y su superación del modelo heroico tradicional. Spillane (2006) conceptualiza el liderazgo como práctica distribuida entre líderes formales e informales, aunque advierte que sin competencias adecuadas genera ineficacia organizativa. Harris *et al*. (2022) demuestran su impacto en la mejora escolar, pero en contextos jerárquicos se reduce a delegación superficial sin empoderamiento real. Leithwood *et al*. (2006) identifican siete prácticas transformacionales sostenibles mediante distribución de roles, si bien en culturas poco colaborativas sobrecarga a docentes sin formación previa. Day (2000) enfatiza la reciprocidad cognitiva y confianza mutua como base esencial, difícil de lograr sin relaciones previas sólidas.

Bolívar (2013) plantea una reflexión crítica sobre si el LD corre el riesgo de constituirse en una forma de managerialismo neoliberal, al priorizar la rendición de cuentas y los resultados medibles por encima de la transformación democrática. Esta tensión resulta especialmente significativa en sistemas educativos burocráticos con limitada autonomía, lo que condiciona su aplicación en el contexto español, donde la distribución del liderazgo debe equilibrar la estructura formal con la capacidad real de actuación de los equipos directivos y docentes.

El managerialismo neoliberal en Educación alude a la incorporación de principios empresariales propios del neoliberalismo en la gestión escolar, centrando la atención en la eficiencia, la rendición de cuentas cuantitativa y los indicadores de desempeño, en detrimento de los procesos pedagógicos, la participación democrática y la transformación social.

Los datos demográficos (132 directivos de 71 centros, 68% mujeres, antigüedad media 8,2 años) muestran que el perfil integral, ubicado en el cuadrante superior derecho del biplot ACP, converge decisiones colegiadas con desarrollo profesional sostenido, liderado por jefes de estudio con >10 años de experiencia ($r = 0{,}42$, $p < 0{,}01$). Este hallazgo se alinea con evidencia empírica española donde el LD

fomenta culturas colaborativas y mejora pedagógica (Sans-Martín *et al.*, 2016; Moos, 2011), especialmente en centros grandes (>15 aulas, $\beta = 0,38$).

No obstante, una lectura crítica del ACP revela tensiones inherentes: aunque estadísticamente robusto, el perfil integral arriesga convertirse en delegación funcional más que democratización real del poder (Hatcher, 2005; Woods, 2004). En escuelas madrileñas, la alta correlación jefaturas-decisiones pedagógicas ($r = 0,67$) evidencia que el liderazgo "compartido" permanece anclado en lógicas burocráticas (García, 2025), tensionando el ideal de Spillane (2006) de distribución emergente de la práctica situada.

El perfil empoderador (45% muestral, encabezado por directores) promueve equidad y orientación estratégica (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos, 2019; Pont *et al*., 2008), pero revela tensiones jerárquicas en estilos híbridos, particularmente en centros con rotación directiva >25% anual (Ramírez, 2023). Ambos perfiles principales vinculan LD con colaboración docente (Sans-Martín *et al*., 2016; Leithwood *et al*., 2011), fortaleciendo misión/visión institucional en Madrid (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos, 2020).

La dependencia normativa del LD (LOPEG/LOE) cuestiona su sostenibilidad: la variabilidad legal genera inestabilidad ($r = -0,39$ con autonomía, $p < 0,05$) y desigualdades urbano-rurales (OCDE, 2020; Bolívar, 2013; Murillo; Krichesky, 2015). Críticamente, su eficacia depende menos de competencias individuales (experiencia explica solo 12% varianza) y más de condiciones estructurales mediadas por política educativa (Elmore, 2005).

Evidencias complementarias confirman estos patrones: García-Carreño (2023) valida LD ante complejidad organizativa madrileña ($\alpha = 0,820$ misión/visión), mientras perfiles operativos/institucional reflejan limitaciones por inestabilidad normativa (García, 2019, 2025). Escuelas grandes favorecen liderazgo integral ($OR = 2,8$), pero precariedad directiva obstaculiza delegación.

6 Conclusiones

Los resultados confirman el LD como constructo multidimensional esencial para la eficacia escolar en primarias públicas madrileñas, con perfiles integral (28,4% varianza) y empoderador (19,2% varianza) como modelos idóneos para fomentar colaboración docente ($\alpha = 0,723$), equidad y mejora pedagógica ($\alpha = 0,692$). Estos perfiles, identificados mediante ACP con rotación varimax (67,8%

varianza total explicada), superan el modelo heroico tradicional (Spillane, 2006) y se alinean con evidencia iberoamericana (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos, 2019; Sans-Martín *et al*., 2016; Ramírez, 2023), sustentados en muestra representativa (132 directivos, 71 centros, 68% mujeres).

Sin embargo, la implementación efectiva exige superar barreras estructurales críticas: jerarquías rígidas (r = 0,67 jefaturas-decisiones), volatilidad normativa (LOPEG/LOE, r = -0,39 autonomía) y rotación directiva (>25% anual). Los perfiles operativo e institucional (20,2% varianza combinada) evidencian estas limitaciones, demandando reformas legales para estabilizar marcos y potenciar autonomía institucional (García, 2019; Bolívar, 2013), especialmente en centros grandes (>15 aulas, OR = 2,8) y rurales.

Este estudio aporta tipología empírica original de cuatro perfiles LD validada estadísticamente, con alta fiabilidad en misión/visión ($\alpha = 0,820$).

Futuras investigaciones deben priorizar:

- Diseños mixtos longitudinales evaluando impacto en aprendizajes y ética profesional.
- Integración de IA en gestión escolar madrileña.
- Comparaciones interregionales España-América Latina.

Implicaciones para políticas públicas: orientar hacia LD ético-autónomo que supere delegación funcional (Hatcher, 2005) hacia la democratización real, posicionando el LD como motor de innovación pedagógica y justicia educativa en contextos complejos.

6.1 Pertinencia e importancia del estudio

La pertinencia de este estudio radica en la creciente necesidad de fortalecer el liderazgo educativo en el contexto español, caracterizado por transformaciones constantes, demandas sociales cambiantes y una progresiva complejidad en la gestión escolar. En este escenario, el LD se presenta como un enfoque innovador y necesario, orientado a promover la colaboración, la corresponsabilidad y la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa.

La investigación resulta especialmente relevante porque aborda una problemática vigente en el sistema educativo español: la falta de estabilidad normativa, la insuficiente formación en liderazgo pedagógico y la necesidad de redefinir el papel de los directivos escolares. En consecuencia, este estudio contribuye a comprender cómo los perfiles de liderazgo directivo se articulan con variables demográficas y contextuales, ofreciendo una visión integral sobre las prácticas de liderazgo que favorecen la mejora escolar.

Desde una perspectiva teórica, el estudio aporta evidencia empírica sobre la aplicabilidad del modelo de LD en el contexto español, reforzando su valor como marco explicativo de las dinámicas organizacionales en los centros educativos. Asimismo, proporciona fundamentos que pueden orientar la formulación de políticas públicas y programas de formación en liderazgo, orientados a consolidar equipos directivos más preparados y comprometidos con la innovación.

En términos prácticos, los resultados ofrecen herramientas conceptuales y metodológicas que facilitan la planificación estratégica, la gestión compartida y la toma de decisiones participativas en las escuelas. De este modo, el estudio no solo amplía el conocimiento académico sobre el LD, sino que también contribuye al fortalecimiento de la calidad educativa y a la consolidación de instituciones escolares más democráticas, equitativas y sostenibles.

Finalmente, la pertinencia de este trabajo se refuerza por su alineación con el objetivo central del estudio: identificar y analizar los perfiles de liderazgo directivo para comprender las interacciones entre las dimensiones del liderazgo y las variables contextuales. Estos hallazgos respaldan la conclusión de que el LD constituye una estrategia clave para la m continua de la gestión escolar y para el fortalecimiento del liderazgo pedagógico en el sistema educativo español.

Complexity and leadership in spanish school management: an analysis of distributed leadership and principal profiles in the current context

Abstract

The present study analyzes directive leadership profiles within the Spanish educational context, aiming to identify the interaction between the dimensions of distributed leadership and demographic and contextual variables. A descriptive design with a quantitative approach was adopted, employing principal component analysis to reduce data complexity and identify the most determining factors. The results reveal the growing complexity of directive roles and emphasize the relevance of personal competencies such as commitment, motivation, ethics, and humanity for effective distributed leadership. The study highlights the need to mobilize collective efforts and align pedagogical, human, and financial resources in favor of educational quality and equity. It concludes with proposals to strengthen school management through distributed leadership that promotes innovation and enhances educational outcomes.

Keywords: *Distributed Leadership. School Improvement. Educational Innovation. Principal Component Analysis.*

Complexidade e liderança na direção escolar espanhola: uma análise da liderança distribuída e perfis de diretores no contexto atual

Resumo

O presente estudo analisa os perfis de liderança diretiva no contexto educacional espanhol, com u objetivo de identificar a interação entre as dimensões da liderança distribuída e variáveis demográficas e contextuais. Adotou-se delineamento descritivo com abordagem quantitativa, empregando análise de componentes principais para reduzir a complexidade dos dados e identificar os fatores mais determinantes. Os resultados revelam a crescente complexidade das funções diretivas e enfatizam a relevância de competências pessoais, como compromisso, motivação, ética e humanidade, para uma liderança distribuída eficaz. Ressalta-se a necessidade de mobilizar esforços coletivos e alinhar recursos pedagógicos, humanos e financeiros em prol da qualidade e equidade educacional. Conclui-se com propostas para fortalecer a gestão escolar por meio de liderança distribuída que promova inovação e aprimore os resultados educacionais.

Palavras-chave: *Liderança Distribuída. Melhoria Escolar. Inovação Educacional. Análise de Componentes Principais.*

Referencias

BENNE. K. D.; SHEATS, P. Roles funcionales de los miembros del grupo. Journal of Social Issues, v. 4, n. 2, p. 41–49, 1948. Disponível em: https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1948.tb01783.x. Acesso em: 25 fev. 2024.

BOLÍVAR, A. Justicia social y equidad escolar. una revisión actual. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), [S. l.], v. 1, n. 1, p. 9 - 45, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.15366/riejs2012.1.1.001. Acesso em: 25 fev. 2024.

BOLÍVAR, A.; SAN FABIÁN, J. Liderazgo distribuido y mejora escolar. Revista de Investigación en Liderazgo Educativo, [S. l.], v. 15, p. 1-25, 2021.

BOTÍA, A; REAL, M. Identidad profesional de los directores escolares en España. Un enfoque biográfico narrativo. Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, [S. l.], v. 32, n. 79, p. 163-183, 2016.

CARREÑO, I. Principals' perceptions on the practice of distributed leadership: a quantitative study. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, p. 28-43. 2018. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11046. Acesso em: 25 fev. 2024.

CARREÑO, I. La escuela pública madrileña desde la visión del liderazgo distribuido: un estudio descriptivo. IJNE: International Journal of New Education, [S. l.], n. 10, p. 39-65. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.24310/IJNE10.2022.v0i10.13675. Acesso em: 25 fev. 2024.

CISNEROS, L. Perfil del director de escuelas formadoras de docentes. Enfoque: socioformación y liderazgo transformacional. Revista Estudios en Educación, [S. l.], v. 7, n. 12, p. 69-87, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.48102/eedu.v7i12.566. Acesso em: 25 fev. 2024.

DAHL, R. The concept of power. Behavioral Science, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 201-215, 1957. Disponível em: https://doi.org/10.1002/bs.3830020303. Acesso em: 25 fev. 2024.

DAY, D. Leadership development: a review in context. The Leadership Quarterly, [S. l.], *v.* 11, n. 4, p. 581-613, 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1016/S1048-9843(00)00061-8. Acesso em: 25 fev. 2024.

ECHEITA, G.; AINSCOW, M. La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, [S. l.], v. 12, p. 26-46, 2011. Disponível em: https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330. Acesso em: 25 fev. 2024.

ELMORE, R. Accountable leadership. The Educational Forum, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 134-142, jun. 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1080/00131720508984677. Acesso em: 25 fev. 2024.

FREIRE, P. Pedagogy of freedom: ethics, democracy, and civic courage. São Paulo: Rowman & Littlefield Publisher, 1998.

GARCÍA, I. El liderazgo distribuido y la percepción de los equipos directivos de las escuelas públicas de educación primaria madrileñas. Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales) – Universidad Pablo Olavide, Spain, 2019.

GARCÍA-CARREÑO, I. El liderazgo distribuido del Agrupamento de Escolas de Boa Água, Lisboa, Portugal: un caso de estudio. 126 p. Trabajo Final (Posdoctorado en Ciencias Sociales) - Universidad Lusófona, Lisboa, 2023.

GARCÍA, J. El liderazgo educativo de los directivos en la implementación de políticas públicas adaptadas a contextos locales. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, [S. l.], v. 8, n. 6. p. 10929-10945, 2025. Disponível em: https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/15820. Acesso em: 25 fev. 2024.

GIBB, C. The principles and traits of leadership. The Journal of Abnormal and Social Psychology, v. 42, n. 3, p. 267–284, 1947. Disponível em: https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0056420 Acesso em: 25 fev. 2024.

GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R.; MCKEE, A. Primal leadership: realizing the power of emotional intelligence. Harvard Business School Press, 2002.

GRONN, P. Distributed properties: a new architecture for leadership. Educational management & administration, [S. l.], v. 28, n. 3, p. 317-338, 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0263211X000283006. Acesso em: 24 fev. 2025.

GRONN, P. The future of distributed leadership. Journal of Educational Administration, [S. l.], v. 46, n. 2, p. 141-158, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1108/09578230810863235. Acesso em: 24 fev. 2025.

HAIR, J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E. Multivariate data analysis. São Paulo: Pearson. 2010.

HARGREAVES, A.; FINK, D. The Three dimensions of reform. Educational Leadership, [S. l.], v. 57, n. 7, p. 30-34, 2000.

HARRIS, A. Distributed leadership: what we know. *In*: HARRIS, A. (ed.). Distributed leadership: different perspectives, London: Springer, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9737-9_2 Acesso em: 24 fev. 2025.

HARRIS, A.; JONES, M.; ISMAIL, N. Distributed leadership: taking a retrospective and contemporary view of the evidence base. School Leadership & Management, [S. l.], v. 42, n. 5, p. 438-456, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2109620. Acesso em: 24 fev. 2025.

HATCHER, R. The distribution of leadership and power in schools. British Journal of Sociology of Education, v. 26, n. 2, p. 253–267, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1080/0142569042000294200. Acesso em: 24 fev. 2025.

HURTADO DE BARRERA, J. Las tendencias holísticas propician un mundo más humano y libre de dependencias ideológicas. Medio Internacional, [S. l.], n. 12, 2001.

KAFA, A.; PASHIARDIS, P.; BRAUCKMANN-SAJKIEWICZ, S. Cuando los líderes escolares exitosos se vuelven emprendedores: perspectivas empíricas de Chipre. Revista Internacional de Liderazgo en Educación, [S. l.], v. 1, n. 30. 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1080/13603124.2025.2541358. Acesso em: 24 fev. 2025.

KATZ, D.; KAHN, R. Psicología social de las organizaciones. México: Trillas.1966.

KERR, S.; JEMIER, J. Substitutes for leadership: Their meaning and measurement. Organizational Behavior and Human Performance, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 375-403, 1978. Disponível em: https://doi.org/10.1016/0030-5073(78)90023-5. Acesso em: 24 fev. 2025.

LEITHWOOD, K. How to Lead Our Schools: Contributions from Research. Chile Foundation Chile: 2009.

LEITHWOOD, K. *et al*. Successful school leadership what it is and how it influences pupil learning. Santiago de Chile: DFES Publications, 2006. Disponível em: https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/6617. Acesso em: 24 fev. 2025.

LEITHWOOD, K.; SEASHORE-LOUIS, K. Linking leadership to student learning. San Francisco: John Wiley y Sons, 2011. Disponível em: https://www.wiley.com/en-us/Linking+Leadership+to+Student+Learning-p-9780470623312. Acesso em: 24 fev. 2025.

LEBART, L.; SALEM, A.; BÉCUE, M. Statistical analysis of texts. Mexíco: Milenio. 2000.

LEBART, L. Validation techniques in multiple correspondence analysis. *In:* Multiple correspondence analysis and related methods. Lodon: Greenacre & Blasius, eds 2006. https://doi.org/10.1201/9781420011319.ch11. Acesso em: 25 fev. 2024.

MACBEATH, J. Leadership as distributed: a matter of practice. School Leadership and Management, [S. l.], v. 25, n. 4, p. 349-366. 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1080/13634230500197165. Acesso em: 25 fev. 2024.

MACBEATH, J. No lack of principles: leadership development in England and Scotland. School Leadership and Management, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 105-121, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1080/13632434.2010.525029. Acesso em: 25 fev. 2024.

MARTÍNEZ, P. El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. Revista científica Pensamiento y Gestión, [S. l.], v. 2, n. 20, p. 165-193, 2006. Disponível em: https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2016/01/M%C3%A9todo-estudio-caso-P.C.-Mart%C3%ADnez-2006pdf.pdf. Acesso em: 25 fev. 2024.

MAUREIRA-CABRERA, O; GARAY ONATE, S; LOPEZ ALFARO, P. Remodelling the sense of leadership within contemporary school organizations: Distributed leadership perspective. Revista Complutense de Educación, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 689-706, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.11. Acesso em: 25 fev. 2024.

MAUREIRA-CABRERA, Ó. *et al*. Liderazgo distribuido en Centros Escolares: cambios en la percepción de prácticas educacionales. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, n. 31, p. 121, 2023. DOI: 10.1590/s0104-4036202003103839. Acesso em: 25 fev. 2024.

METCALF, H.; URWICK, L. Dynamic administration: the collected papers of Mary Parker Follett. Routledge, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.4324/9780203486214. Acesso em: 25 fev. 2024.

MOOS, L. Leadership in education: a matter of values and consequences. In: TOWNSEND, T.; MACBEATH, J. (ed.), International Handbook of Leadership for Learning. [S. l.]: Springer, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5_65. Acesso em: 25 fev. 2024.

MURILLO, F.; KRICHESKY, G. Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 69-102, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.15366/reice2015.13.1.005. Acesso em: 25 fev. 2025.

MUÑOZ, L; CLAROS, F; IBÁÑEZ, M. La educación como medio para la inclusión social entre culturas. Pedagogía social: Revista interuniversitaria, [S. l.], v. 29, p. 67-80, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.29.05. Acesso em: 25 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS. TALIS 2018 results: teachers and school leaders as lifelong learners. Paris: OECD Publishing, 2019. v. 1. Disponível em: https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en. Acesso em: 25 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS. Education at a glance 2020: OECD indicators. Paris: OECD Publishing, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1787/69096873-en. Acesso em: 25 fev. 2025.

PONT, B.; NUSCHE, D.; HOPKINS, D. Mejora del liderazgo escolar*:* política y práctica. París: Publicaciones de la OCDE, 2008. Disponível em: https://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf. Acesso em: 25 fev. 2025.

PONT, B.; NUSCHE, D.; MOORMAN, H. Improve school leadership: policy and practice*.* Paris: OECD Publishing, 2009.

RAMÍREZ, L. El liderazgo directivo como herramienta para la gestión escolar en educación primaria. Formación Estratégica, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 71-87. 2023. Disponível em: https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/128. Acesso em: 25 fev. 2025.

RAVEN, B.; FRENCH J. Legitimate power, coercive power, and observability in social influence. Sociometry, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 83-97, 1958. Disponível em: https://doi.org/10.2307/2785895. Acesso em: 25 fev. 2025.

SANCHES, I; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. Revista Lusófona de educação, [S. l.], v. 8, n. 8, 2006. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691. Acesso em: 24 fev. 2025.

SANS-MARTÍN, A; GUÁRDIA-OLMOS, J; TRIADÓ-IVERN, X. Educational leadership in Europe: A transcultural approach. Revista de Educación. Madrid, v. 1, p. 83-106, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-371-309. Acesso em: 24 fev. 2025.

SCHEIN, E. Organizational culture and leadership. Nueva Jersey: The Jossey-Bass management series.1985. Disponível em: https://doi.org/10.1002/9781119212101. Acesso em: 24 fev. 2025.

SINISI, L. Políticas Socioeducativas: de la integración a la inclusión escolar: cambio de paradigma. Revista Espacios, [S. l.], v. 49, p. 59-70, 2012. Disponível em: http://www.revistasespacios.com/. Acesso em: 24 fev. 2025.

SPILLANE, J. Distributed leadership. San Francisco: John Wiley y Sons, 2006.

SPILLANE, J. P.; HALVERSON, R.; DIAMOND, J. B. Investigating school leadership practice: a distributed perspective. Educational Researcher, [S. l.], v. 30, n. 3, p. 23-28, 2001. Disponível em: https://doi.org/10.3102/0013189X030003023. Acesso em: 24 fev. 2025.

SPILLANE, J. P.; CAMBURN, E. M.; PAREJA, A. Taking a distributed perspective to the school principal's workday. Leadership and Policy in Schools, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 103-125, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1080/15700760601184121. Acesso em: 24 fev. 2025.

WOODS, P. Democratic Leadership in Education. London: SAGE Publications, 2005.



Información sobre los autores

Ingrid del Valle García Carreño: Postdoctorado en Educación por la Universidad Lusofona de Lisboa, Portugal. Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España. Contact ivgarcar@acu.upo.es

Disponibilidad de datos

Datos: Todo el conjunto de datos que respalda los resultados de este estudio se publicó en el propio artículo.

Conflicto de intereses: La autora declara no tener ningún conflicto de intereses con este artículo.

Financiación: Este trabajo no fue financiado.

La redacción y revisión bibliográfica de este artículo fue asistida exclusivamente por Chat GPT, siguiendo las directrices éticas de uso de IA en investigación académica.

Editores responsables de este artículo:
Marcelo Mocarzel (avaliador ad hoc)
Larissa Estevão (avaliadora ad hoc)