



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: XIV Número: 1 Artículo no.:47 Período: 1 de septiembre al 31 de diciembre del 2026

TÍTULO: Liderazgo distribuido y sus patrones de distribución: asociación con la felicidad subjetiva en docentes de educación secundaria.

AUTORES:

1. Dra. Zaret Jazmín Hernández Soto.
2. Dr. Manuel Ortega Muñoz.

RESUMEN: El objetivo del estudio fue analizar la asociación entre el liderazgo distribuido, sus patrones de distribución y la felicidad subjetiva en docentes de educación secundaria. Se desarrolló una investigación cuantitativa con alcance correlacional, diseño no experimental y corte transversal. Participaron 217 docentes de educación secundaria, quienes respondieron el Cuestionario Multidimensional de Distribución del Liderazgo y la Escala de Felicidad Subjetiva. Se calcularon estadísticos descriptivos y correlaciones de Pearson. Los resultados mostraron que no existe una asociación estadísticamente significativa entre el liderazgo distribuido, sus patrones de distribución y la felicidad subjetiva. Se concluye que la felicidad subjetiva constituye un constructo multidimensional cuya explicación trasciende las prácticas de liderazgo escolar, aportando evidencia sobre los alcances del liderazgo distribuido en el bienestar docente.

PALABRAS CLAVES: liderazgo distribuido, felicidad subjetiva, liderazgo educativo, educación secundaria, docentes.

TITLE: Distributed leadership and its distribution patterns: association with subjective happiness among secondary education teachers.

AUTHORS:

1. PhD. Zaret Jazmín Hernández Soto.
2. PhD. Manuel Ortega Muñoz.

ABSTRACT: The aim of the study was to analyze the association between distributed leadership, its distribution patterns, and subjective happiness among secondary education teachers. A quantitative study with a correlational scope, a non-experimental design, and a cross-sectional approach was conducted. Participants included 217 secondary education teachers who completed the Multidimensional Distributed Leadership Questionnaire and the Subjective Happiness Scale. Descriptive statistics and Pearson correlations were calculated. The results showed no statistically significant association between distributed leadership, its distribution patterns, and subjective happiness. It is concluded that subjective happiness is a multidimensional construct whose explanation extends beyond school leadership practices, providing evidence regarding the impact of distributed leadership on teacher well-being.

KEY WORDS: distributed leadership, subjective happiness, educational leadership, secondary education, teachers.

INTRODUCCIÓN.

Los sistemas escolares contemporáneos enfrentan múltiples cambios y desafíos, tales como responder a demandas sociales, favorecer la calidad educativa, y optimizar la carga administrativa. Las transformaciones sociales, económicas y tecnológicas han incrementado considerablemente la complejidad de la gestión educativa; por ello, se hace necesario superar modelos tradicionales establecidos (OCDE, 2009; UNESCO, 2022), para consolidar escuelas capaces de aprender, innovar y responder colectivamente a los retos actuales (UNESCO, 2022).

En este contexto, se demanda la participación, cooperación y responsabilidad compartida entre todos los actores educativos, fortaleciendo así las organizaciones educativas. Se trata de construir culturas institucionales donde el profesorado participe activamente en la generación de proyectos educativos, el

aprendizaje profesional y la toma de decisiones (UNESCO, 2022), además de que la estructura educativa permita distribuir responsabilidades y fortalecer el liderazgo pedagógico (OCDE, 2009).

Así pues, es necesario transitar de estructuras jerárquicas en el ejercicio del liderazgo hacia formas de liderazgo colaborativas y distribuidas entre todos los integrantes del centro escolar (Gronn, 2003; Harris, 2004; OCDE, 2009; UNESCO, 2022; UNESCO, 2024). En este sentido, el liderazgo deja de concebirse como una práctica individual para entenderse como una responsabilidad compartida orientada al aprendizaje colectivo (UNESCO, 2022). Se trata de redefinir el liderazgo escolar como una capacidad organizacional más que como una función individual (OCDE, 2009).

Es fundamental el ejercicio de un liderazgo escolar eficaz como uno de los principales factores intraescolares con mayor influencia sobre la mejora de los aprendizajes de los alumnos (Leithwood et al., 2020; OCDE, 2009). Los líderes escolares eficaces desarrollan una visión compartida, fortalecen la cultura organizacional, promueven el aprendizaje profesional docente, y generan ambientes de colaboración (Leithwood et al., 2020).

De acuerdo con la UNESCO (2022, 2024), las escuelas con mejores resultados comparten un rasgo común: desarrollan formas de liderazgo colaborativo y distribuido que involucran activamente al profesorado en la toma de decisiones, la innovación pedagógica y la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje. La OCDE (2009) explica que distribuir el liderazgo no implica simplemente delegar tareas administrativas, sino construir organizaciones educativas donde diferentes miembros de la comunidad escolar asuman responsabilidades compartidas orientadas al mejoramiento continuo. Específicamente, se identifican cuatro grandes líneas de acción para fortalecer el liderazgo escolar: redefinir las responsabilidades de los directivos, distribuir el liderazgo entre diferentes actores educativos, desarrollar competencias profesionales para ejercer funciones de liderazgo, y hacer más atractiva la profesión directiva (OCDE, 2009).

En este contexto, la perspectiva de liderazgo distribuido recupera como sus principales dimensiones a las prácticas dispersadas y el liderazgo compartido al interior de las instituciones y entre sus miembros (Ortega & Rocha, 2015). Esta perspectiva plantea romper con la concepción tradicional del liderazgo centrado en una sola persona (Gronn, 2002; Harris, 2004; Spillane, 2006; Spillane et al., 2004), el cual constituye una práctica organizacional que emerge de la interacción entre líderes, seguidores y el contexto (Spillane et al., 2004). Se trata de una nueva unidad de análisis para comprender el funcionamiento de las organizaciones escolares (Gronn, 2002); así pues, este liderazgo transforma la comprensión del liderazgo escolar al situarlo como un fenómeno colectivo (Spillane et al., 2004), donde todos pueden y deben ser líderes al interior de su escuela (Ortega & Rocha, 2011).

Esta perspectiva de liderazgo sobrepasa cualquier posición formal e incorpora las actividades de varias personas en una escuela que trabaja en la movilización y orientación del personal en el proceso de cambio educativo (Ortega & Rocha, 2015). Se trata de una acción concertada sustentada en la colaboración espontánea, relaciones intuitivas de trabajo, y las prácticas institucionalizadas desarrolladas por equipos permanentes (Gronn, 2002).

Los beneficios asociados al liderazgo distribuido son el fortalecimiento del desarrollo profesional docente, el incremento de la innovación pedagógica, la mejora de la capacidad organizacional, y la generación de mayores oportunidades para el aprendizaje institucional (Harris, 2004); además, este liderazgo favorece el desarrollo de líderes emergentes, fortalece la capacidad organizacional y docente, y además promueve una cultura profesional basada en la confianza y el aprendizaje colectivo (Harris, 2008; Spillane, 2006).

El liderazgo distribuido es actualmente uno de los enfoques más consolidados en la investigación sobre liderazgo educativo. Tanto la revisión sistemática de Mifsud (2024) como el análisis bibliométrico de Adams et al. (2025) muestran que las investigaciones se han concentrado principalmente en asociarlo con el compromiso organizacional, la satisfacción laboral, el bienestar docente, y la eficacia colectiva, mientras que la felicidad docente ha recibido una atención considerablemente menor.

Este interés creciente por el bienestar del profesorado responde al reconocimiento de que las condiciones organizacionales de las instituciones educativas influyen de manera importante en la calidad de vida laboral de los docentes, y por ende, en el funcionamiento de las escuelas. En consecuencia, analizar la asociación entre liderazgo distribuido y felicidad subjetiva docente representa una oportunidad para extender el conocimiento disponible sobre los efectos organizacionales de este enfoque de liderazgo y aportar evidencia desde el contexto de la educación secundaria mexicana.

En este sentido, el bienestar docente ha adquirido una importancia creciente dentro de las agendas internacionales de investigación y política educativa. La profesión docente actualmente está caracterizada por altos niveles de exigencia laboral derivados de la carga administrativa, las responsabilidades pedagógicas, la diversidad del alumnado, y las crecientes demandas sociales hacia las instituciones educativas. Estas condiciones, si no son adecuadamente gestionadas, incrementan el estrés ocupacional y afectan negativamente el desempeño profesional docente (OCDE, 2020; Young, 2021); así pues, se ha reconocido el bienestar docente como una prioridad a nivel mundial (UNESCO, 2023; Young, 2021), al constituir uno de los componentes fundamentales para garantizar la calidad y sostenibilidad de los sistemas educativos (Young, 2021).

El bienestar docente es un constructo multidimensional que integra aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales relacionados con la experiencia laboral del profesorado. Dicho bienestar depende tanto de factores individuales como de recursos organizacionales presentes en las instituciones educativas (Hascher & Waber, 2021; Young, 2021). Entre estos últimos destacan el liderazgo escolar, el apoyo entre colegas, la autonomía profesional, la participación en la toma de decisiones, el clima organizacional y las oportunidades de desarrollo profesional (Young, 2021), y las relaciones sociales con directivos, colegas y estudiantes (Hascher & Waber, 2021).

Young (2021) reporta que los docentes con mayores niveles de bienestar presentan mayor satisfacción laboral, menor intención de abandonar la profesión, mejores relaciones con los estudiantes y una mayor

disposición para participar en procesos de innovación educativa. En consecuencia, el bienestar docente no solo beneficia al profesorado, sino que también repercute positivamente en la calidad de la enseñanza, el aprendizaje del alumnado y el funcionamiento de las instituciones educativas (Hascher & Waber, 2021); así pues, las políticas educativas deben fortalecer los recursos organizacionales de las escuelas como estrategia para promover ambientes laborales saludables y favorecer el bienestar integral del profesorado (Young, 2021).

El estudio del bienestar de los docentes desde la psicología positiva ha integrado recursos laborales, autoeficacia, emociones positivas y felicidad subjetiva para explicarlo, donde diversos recursos organizacionales pueden asociarse con la felicidad subjetiva de los profesores, en interacción con las características individuales. En consecuencia, la felicidad constituye una manifestación del bienestar subjetivo y representa un resultado deseable de ambientes organizacionales saludables (Manasia et al., 2020).

Peláez-Fernández et al. (2021) explican que las emociones positivas constituyen un recurso para afrontar las demandas propias de la profesión docente. Reportan que docentes con mayores niveles de felicidad presentan mayor satisfacción laboral, mayor compromiso organizacional, y una actitud más positiva hacia la institución educativa. Los autores concluyen que promover la felicidad del profesorado no representa únicamente un beneficio individual, sino también una estrategia organizacional para mejorar el clima laboral, la permanencia y el compromiso institucional.

En este sentido, el bienestar docente, reflejado en diversos niveles de felicidad, resulta de la interacción entre características individuales y en cierta medida del contexto organizacional (Diener, 1984; Lyubomirsky et al., 2005; O'Brien & Guiney, 2021), particularmente de la calidad del liderazgo, las relaciones profesionales, y las oportunidades de participación, lo que convierte a las instituciones educativas en escenarios idóneos para promover experiencias positivas y fortalecer la calidad educativa (O'Brien & Guiney, 2021).

De acuerdo con Diener (1984), la felicidad no debe entenderse únicamente como la experimentación de emociones agradables, sino como una evaluación integral que las personas realizan sobre la calidad de su vida; para ello, el autor plantea que el bienestar subjetivo está integrado por tres componentes principales: la satisfacción con la vida, la presencia frecuente de emociones positivas, y la baja frecuencia de emociones negativas. La felicidad constituye una evaluación cognitiva y afectiva de la propia vida influida por múltiples factores como los personales, sociales, ambientales y culturales, por lo que trasciende el ámbito laboral y organizacional (Diener et al., 2003).

Lyubomirsky et al. (2005) plantean que la felicidad resulta de la interacción entre predisposición genética (50 %), circunstancias de vida (10 %) y actividades intencionales (40 %). Con base en revisiones empíricas y estudios longitudinales, los autores estiman que una parte importante de la variabilidad de la felicidad se explica por características personales relativamente estables, mientras que los cambios en las condiciones externas producen efectos limitados y generalmente transitorios debido al fenómeno de adaptación hedónica. A partir de su propuesta del Modelo de la Arquitectura de la Felicidad Subjetiva, se cuestiona la idea de que un solo contexto, como el laboral, determine por sí mismo la felicidad, planteando que esta surge de múltiples fuentes personales y contextuales que interactúan entre sí.

En el mismo sentido, Seligman (2011) presenta el modelo PERMA, el cual redefine la felicidad como un proceso multidimensional integrado por emociones positivas, compromiso, relaciones positivas, sentido de vida, y logro. Desde esta perspectiva, el bienestar no depende únicamente de la satisfacción laboral o de las condiciones organizacionales, sino de la interacción entre dimensiones personales, sociales y contextuales. El autor argumenta que los ambientes de trabajo pueden facilitar el bienestar, pero no constituyen el único determinante de la felicidad, pues esta requiere también recursos individuales y experiencias vitales significativas.

Por su parte, la felicidad de los docentes al interior de los centros escolares incrementa la satisfacción laboral y actitudes positivas, y favorece su permanencia, compromiso, innovación y calidad educativa

(Peláez-Fernández et al., 2021); en consecuencia, las instituciones educativas deben avanzar hacia su consolidación como organizaciones saludables, lo que favorecerá docentes saludables con mayor bienestar y felicidad (Salanova et al., 2012). Es indispensable fortalecer las condiciones del entorno y los recursos organizacionales escolares (OCDE, 2020).

Diversos estudios indican que la felicidad y el bienestar subjetivo del profesorado no dependen exclusivamente de las condiciones organizacionales, sino de la interacción entre recursos personales (Zhou et al., 2024). Nwoko et al. (2023) mencionan que los principales factores asociados al bienestar ocupacional se agrupan en cuatro grandes categorías: capacidades personales, competencias socioemocionales, respuestas individuales frente al trabajo, y relaciones profesionales, donde el liderazgo constituye únicamente uno de los múltiples recursos organizacionales implicados en el bienestar.

Ostermeier et al. (2023) muestran que recursos como la autonomía, la participación, la seguridad laboral y el apoyo del supervisor incrementan el bienestar subjetivo; sin embargo, su efecto depende de variables personales y familiares, especialmente del equilibrio trabajo–vida personal. Finalmente, Dreer (2023) concluye que el bienestar docente no puede comprenderse exclusivamente desde variables organizacionales, sino mediante la interacción de factores psicológicos, sociales y laborales.

Entre los recursos organizacionales estudiados, el liderazgo escolar constituye uno de los factores que potencialmente pueden favorecer el bienestar docente; sin embargo, la evidencia disponible se ha concentrado principalmente en el bienestar, la satisfacción laboral, y el compromiso, existiendo menor conocimiento acerca de su relación con la felicidad subjetiva.

La evidencia empírica internacional muestra que los estudios sobre el liderazgo distribuido se han concentrado principalmente en relación con variables como el bienestar docente, pero no con la felicidad, principal aportación de este estudio. Uno de los primeros estudios en este sentido fue el de Liu y Werblow (2019), los cuales reportan que las escuelas donde las decisiones se distribuyen entre distintos miembros presentan mayores niveles de satisfacción laboral y compromiso organizacional; asimismo, se observó

que la participación activa del profesorado en los procesos de liderazgo fortalece la confianza institucional, mejora el clima escolar, y favorece relaciones profesionales más colaborativas.

Liu et al. (2023) explican que el liderazgo distribuido incrementa significativamente el bienestar laboral y el bienestar profesional de los docentes, donde compartir las decisiones fortalece la confianza profesional y mejora la percepción positiva del trabajo docente. Bellibaş et al. (2024) reportan que el liderazgo distribuido favorece el compromiso docente al disminuir el estrés, donde la distribución del liderazgo ejerce efectos positivos sobre el profesorado.

La evidencia empírica latinoamericana es limitada. Los estudios disponibles muestran asociaciones positivas entre el liderazgo distribuido y variables como la eficacia colectiva, el compromiso organizacional, la disminución del síndrome de burnout, y el salario emocional (Alvarado López & Ortega Muñoz, 2026; Gallegos-Araya & López-Alfaro, 2019; López-Alfaro et al., 2022); sin embargo, no se identificaron investigaciones latinoamericanas que hayan analizado específicamente la relación entre el liderazgo distribuido y la felicidad docente, lo que evidencia un vacío de conocimiento que justifica el desarrollo del presente estudio en el contexto de la educación secundaria mexicana.

En este contexto, el presente estudio tuvo como objetivo analizar la asociación entre el liderazgo distribuido, sus patrones de distribución, y la felicidad subjetiva en docentes de educación secundaria.

DESARROLLO.

Metodología.

El presente estudio adoptó un enfoque cuantitativo, se midieron las variables liderazgo distribuido y felicidad subjetiva mediante instrumentos estandarizados con adecuadas propiedades psicométricas, y los datos fueron analizados mediante procedimientos estadísticos. Su alcance fue descriptivo-correlacional, ya que se identificaron los niveles de ambas variables y se analizó la asociación entre ellas.

El diseño del estudio fue no experimental, ya que no se tenía el propósito de manipular las variables; además, fue de corte transversal, donde la medición del liderazgo y la felicidad se realizó en un único momento temporal (Hernández Sampieri et al., 2014).

Los participantes fueron 217 docentes de educación secundaria con centro de adscripción ubicado en la ciudad de Durango, México. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, en función de la accesibilidad y la disposición de colaborar en la investigación. Se incluyó a docentes activos adscritos en alguna escuela secundaria de la ciudad de Durango y que aceptaron participar voluntariamente. Se excluyó el personal administrativo y docentes que no se encontraban en funciones durante el periodo de aplicación de los instrumentos.

La caracterización de la muestra se presenta en la Tabla 1. Del total de participantes, 183 fueron mujeres y 34 hombres. La mayoría de los docentes tenía entre 31 y 40 años de edad, contaba con nivel académico de licenciatura, acumulaba entre 0 a 10 años de servicio, y laboraban en escuelas de sostenimiento público.

Tabla 1. Caracterización de los participantes del estudio.

Variable	Valores	Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Femenino	183	61.3
	Masculino	34	38.7
Edad	De 20 a 30 años	30	13.8
	De 31 a 40 años	72	33.2
	De 41 a 50 años	58	26.7
	51 a 60 años	50	23
	Más de 60 años	7	3.2
Grado académico	Licenciatura	153	70.5
	Maestría	59	27.2
	Doctorado	5	2.3
Años de servicio con los que cuentan	De 0 a 10 años	89	41.0
	De 11 a 20 años	73	33.6
	De 21 a 30 años	43	19.8
	De 31 a 40 años	12	5.5
Sostenimiento del centro de trabajo	Privado	61	28.1
	Público	156	71.9

Para medir el liderazgo distribuido, se utilizó el Cuestionario Multidimensional de Distribución del Liderazgo (CMDL) (Maureira y Garay, 2019). Este cuestionario consta de 54 ítems organizados en tres dimensiones: Distribución del liderazgo, Roles de distribución del liderazgo, y Patrones de distribución del liderazgo. Esta última comprende seis patrones: formal, pragmático, estratégico, incremental, oportuno y cultural. Las respuestas se registraron mediante una escala tipo Likert de cinco categorías: Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, Ni en desacuerdo ni de acuerdo, De acuerdo y Totalmente de acuerdo. El cuestionario presentó adecuados niveles de consistencia interna en las diferentes dimensiones del instrumento, con coeficientes de alfa de Cronbach que oscilan entre .79 y .94.

El análisis factorial exploratorio reportó una agrupación coherente de los ítems en las dimensiones teóricas propuestas, con cargas factoriales superiores a .50, índices KMO mayores a .80 y resultados significativos en la prueba de esfericidad de Bartlett ($p < .05$), confirmando la pertinencia de la estructura factorial. El análisis factorial confirmatorio presentó índices de ajuste satisfactorios (CFI y TLI superiores a .90 y RMSEA inferior a .08), respaldando la validez factorial y la estabilidad estructural del cuestionario para medir el liderazgo distribuido en contextos escolares. En el presente estudio, el cuestionario evidenció una excelente consistencia interna, con un alfa de Cronbach de $\alpha = .994$ y un omega de McDonald de $\omega = .994$.

Para medir la felicidad subjetiva, se utilizó la Escala de Felicidad Subjetiva (Barraza, 2020). La escala consta de tres ítems con siete opciones de respuesta, donde el uno representa la opción “Nada satisfecho” y el siete la opción “Muy satisfecho”. El autor reportó un índice de confiabilidad en alfa de Cronbach de .861, confiabilidad por mitades según la fórmula de Spearman-Brown para longitudes iguales o desiguales de .835.

El análisis factorial exploratorio reporta una agrupación coherente de los ítems, con cargas factoriales superiores a .50, índices KMO de .718 y resultados significativos en la prueba de esfericidad de Bartlett ($p < .05$), confirmando la pertinencia de la estructura factorial. Finalmente, el análisis factorial

confirmatorio presentó índices de ajuste satisfactorios ($\chi^2 = 0.00$; $df = 0$; $p\text{-value} = 1.00$; $RMSEA = 0.000$), respaldando la validez factorial y su estabilidad estructural. En el presente estudio, la escala evidenció una excelente consistencia interna, con un alfa de Cronbach de $\alpha = .898$ y un omega de McDonald de $\omega = .899$.

La aplicación de la batería de instrumentos partió de la autorización obtenida de los directivos de las escuelas secundarias. Posteriormente, se invitó a los docentes a ser parte de la investigación, previa explicación del objetivo del estudio y de las condiciones de participación. La recuperación de la información se llevó a cabo mediante un formulario de Google compartido por WhatsApp. En una primera parte, se solicitó el consentimiento informado de los participantes y la identificación de sus variables sociodemográficas. El formulario fue respondido de forma individual y autoadministrada; además, se aseguró el anonimato y la confidencialidad de la información recuperada, la cual solo se utilizó para fines investigativos y académicos. Una vez terminada la aplicación del formulario, se descargó y depuró la base de datos con el apoyo del programa SPSS v27. Primero, se realizó el análisis descriptivo con el que se caracterizaron a los participantes y variables de estudio. La consistencia interna de los instrumentos se calculó mediante el coeficiente de alfa de Cronbach y el omega de McDonald.

Con el propósito de verificar los supuestos estadísticos, se examinaron la asimetría y curtosis de las variables liderazgo distribuido y felicidad subjetiva, así como la homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene. Considerando los resultados obtenidos y el tamaño de la muestra, se determinó el uso de pruebas paramétricas en el análisis inferencial.

Para analizar la asociación entre el liderazgo distribuido, sus patrones de distribución, y la felicidad subjetiva se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson. En todos los análisis, se consideró un nivel de significancia estadística de $p < .05$; además, se estimó el coeficiente de determinación (r^2) con el propósito de identificar la proporción de varianza compartida entre las variables. La fuerza de las correlaciones se interpretó conforme a los criterios propuestos por Cohen (1988).

Resultados.

Nivel de las variables de estudio.

A continuación, se presentan los resultados descriptivos de las variables liderazgo distribuido y felicidad subjetiva. En cada tabla se muestran los ítems correspondientes, junto con su media y desviación estándar, así como la media general de la variable. Con el propósito de facilitar la interpretación de los resultados, las medias fueron transformadas a porcentajes mediante la regla de tres simple. A partir de estos porcentajes, se establecieron tres niveles de interpretación: bajo (0–33%), medio (34–66%) y alto (67–100%).

Tabla 2. Ítems de la variable liderazgo distribuido.

Ítems	N	Media	Desviación estándar
1. Las tareas de liderazgo son compartidas ampliamente en la escuela.	217	3.25	1.355
2. Se promueve la participación en equipos de liderazgo.	217	3.34	1.362
3. Existen estrategias para preparar líderes que renueven los cargos.	217	2.90	1.300
4. La rendición de cuentas refleja un trabajo compartido por la dirección de la escuela.	217	3.21	1.385
5. Los integrantes de los Consejos Técnicos Escolares tienen oportunidad de desarrollar capacidades de liderazgo.	217	3.33	1.421
6. Los mandos medios líderes tienen oportunidades de desarrollo de liderazgos.	217	3.28	1.301
7. El liderazgo compartido es reconocido y reforzado por la política pública existente.	217	3.15	1.258
8. Las estructuras de las escuelas fomentan el desarrollo de equipos de liderazgo.	217	3.14	1.303
9. Desarrollar un liderazgo compartido favorece los resultados de aprendizaje de los estudiantes.	217	3.59	1.405
10. La estructura organizacional de la escuela determina con claridad todos los puestos de liderazgo posibles.	217	3.37	1.348

11. Las capacidades de liderazgo que se deben ejercer están descritas claramente en roles y funciones de la escuela.	217	3.34	1.300
12. El ejercicio de liderazgo es coherente con las normativas que regulan el funcionamiento de la institución.	217	3.24	1.367
13. Se asignan formalmente responsabilidades de liderazgo.	217	3.24	1.371
14. Existe empoderamiento en roles formales de liderazgo.	217	3.19	1.286
15. Existe conciencia del rol de liderazgo en directivos docentes.	217	3.36	1.348
16. La estructura jerárquica predomina en la toma de decisiones.	217	3.36	1.417
17. El liderazgo en las escuelas está explícitamente reflejado en las estructuras formales.	217	3.30	1.315
18. Se asignan tareas puntuales de liderazgo ante necesidades emergentes.	217	3.33	1.354
19. Se comparten roles de liderazgo en función de requerimientos emergentes.	217	3.26	1.329
20. La inmediatez en la asignación de responsabilidades de liderazgo predomina sobre la visión.	217	3.13	1.263
21. Los docentes eluden responsabilidades de liderazgo directivo.	217	2.90	1.296
22. Se asignan responsabilidades específicas de liderazgo.	217	3.24	1.323
23. Se asignan tareas de liderazgo en función de criterios prácticos.	217	3.24	1.302
24. Se asignan tareas de liderazgo con base en el conocimiento que poseen las personas.	217	3.24	1.381
25. Se cuenta con una visión clara de mediano y largo plazo que guía la asignación de roles de liderazgo.	217	3.28	1.325
26. La toma de decisiones en tareas de liderazgo son previstas por el alineamiento estratégico.	217	3.29	1.320
27. Los criterios que guían el desarrollo profesional docente son más de equipos que individuales.	217	3.13	1.321
28. El liderazgo es más de equipo que de individuos.	217	3.15	1.349
29. Se asignan estratégicamente responsabilidades de liderazgo.	217	3.24	1.379
30. Se asignan tareas de liderazgo en función de las metas de mejora escolar.	217	3.29	1.386

Ítems	N	Media	Desviación estándar
31. En la cultura de la escuela se asume que el liderazgo está distribuido en las personas.	217	3.18	1.349
32. Se alinean capacidades de trabajar en equipo con logro de metas estratégicas.	217	3.31	1.348
33. La dirección logra detectar con tiempo los potenciales líderes que van apareciendo en el trabajo cotidiano.	217	3.25	1.365
34. Existe apoyo desde la dirección para potenciar los nuevos liderazgos que se van manifestando.	217	3.18	1.361
35. La dirección trabaja en equipo con los docentes a favor de la institución.	217	3.40	1.405
36. Existen instancias formativas para desarrollar capacidades en líderes potenciales.	217	3.04	1.303
37. Se generan espacios de trabajo y colaboración para los nuevos líderes que van apareciendo.	217	2.94	1.286
38. La dirección es capaz de "compartir" su liderazgo.	217	3.11	1.400
39. Se asignan tareas de liderazgo en forma gradual.	217	3.13	1.306
40. Se asumen responsabilidades de liderazgo en forma oportuna.	217	3.29	1.288
41. Siempre aparece un líder cuando se le necesita.	217	3.27	1.342
42. El liderazgo es más bien adoptado que conferido.	217	3.20	1.324
43. Existen oportunidades en que se nota la ausencia de un líder para conducirlo.	217	3.03	1.298
44. Los líderes formales de la institución son capaces de enfrentar desafíos y situaciones emergentes que lo requieran.	217	3.35	1.391
45. Existe un alto nivel de iniciativa para liderar	217	3.20	1.331
46. Se dan oportunidades para ceder liderazgo a sectores de la comunidad educativa.	217	3.08	1.308
47. Se antepone más la oportunidad de liderar que la planificación y la asignación de roles.	217	2.94	1.242
48. Se cuenta con una concepción de liderazgo común.	217	3.19	1.253

49. Es natural para las escuelas reconocer y apoyar los liderazgos.	217	3.22	1.303
50. La estructura institucional se apoya en el liderazgo.	217	3.26	1.354
51. La estructura institucional define tareas concretas para los líderes.	217	3.28	1.312
52. Las acciones propias de liderar están alojadas en la cultura organizativa de la escuela.	217	3.29	1.263
53. Se ejerce el liderazgo espontáneamente.	217	3.03	1.319
54. Existe clara delimitación entre líderes y colaboradores en el trabajo de la escuela.	217	3.18	1.380
Media general.		3.22	

Los resultados de la Tabla 2 muestran que el liderazgo distribuido obtuvo una media general de 3.22 en una escala de 1 a 5, lo que corresponde a un nivel medio de percepción del liderazgo distribuido (64.4%). Los ítems con mayores medias correspondieron a: "Desarrollar un liderazgo compartido favorece los resultados de aprendizaje de los estudiantes" (3.59), "La dirección trabaja en equipo con los docentes a favor de la institución" (3.40), "La estructura organizacional de la escuela determina con claridad todos los puestos de liderazgo posibles" (3.37), "La estructura jerárquica predomina en la toma de decisiones" (3.36) y "Existe conciencia del rol de liderazgo en directivos docentes" (3.36).

En contraste, los ítems con las puntuaciones medias más bajas fueron: "Existen estrategias para preparar líderes que renueven los cargos" (2.90), "Los docentes eluden responsabilidades de liderazgo directivo" (2.90), "Se generan espacios de trabajo y colaboración para los nuevos líderes que van apareciendo" (2.94), "Se antepone más la oportunidad de liderar que la planificación y la asignación de roles" (2.94) y "Existen oportunidades en que se nota la ausencia de un líder para conducirlo" (3.03).

En conjunto, estos resultados muestran que los docentes perciben con mayor frecuencia prácticas relacionadas con el trabajo colaborativo y la importancia del liderazgo compartido para favorecer los aprendizajes, mientras que perciben menor desarrollo de estrategias institucionales orientadas a la formación de nuevos líderes y a la promoción sistemática del liderazgo docente.

Tabla 3. Ítems de la variable felicidad subjetiva.

Ítems	N	Media	Desviación estándar
En general, me considero:	217	5,93	1.203
Comparado con la mayoría de la gente que me rodea, me considero:	217	5.97	1.280
Algunas personas suelen ser muy felices. Disfrutan la vida a pesar de lo que ocurra, afrontando la mayoría de las cosas. ¿En qué medida te consideras una persona así?	217	5.90	1.249
Media general		5.93	

Los resultados de la Tabla 3 muestran que la felicidad subjetiva obtuvo una media general de 5.93, en una escala de 1 a 7, equivalente al 84.7% de la puntuación máxima posible. Conforme a los criterios de interpretación establecidos para este estudio, este resultado corresponde a un nivel alto de felicidad subjetiva entre los docentes participantes. Las tres afirmaciones que integran la escala presentaron medias muy similares (5.90 a 5.97), lo que refleja una percepción consistentemente elevada de felicidad subjetiva en la muestra estudiada.

Tabla 4. Síntesis descriptiva de las variables de estudio.

Variable	Media	DE	Asimetría	Curtosis
Liderazgo distribuido	3.22	1.16	-0.60	-0.69
Felicidad subjetiva	5.93	1.13	-1.56	3.11

Los resultados de la Tabla 4 muestran que el liderazgo distribuido alcanzó un nivel medio, mientras que la felicidad subjetiva se ubicó en un nivel alto entre los docentes participantes. El liderazgo distribuido obtuvo una media de 3.22 puntos (DE = 1.16), equivalente al 64.4% de la puntuación máxima posible. Por su parte, la felicidad subjetiva presentó una media de 5.93 puntos (DE = 1.13), equivalente al 84.7%. Los valores de asimetría y curtosis se ubicaron dentro de los rangos aceptables para asumir una

distribución aproximadamente normal de los datos (Curran et al., 1996), lo que respaldó la utilización de pruebas paramétricas.

Asociación entre el liderazgo distribuido y la felicidad subjetiva.

Con el propósito de analizar la asociación entre el liderazgo distribuido y la felicidad subjetiva, se realizó la correlación de Pearson.

Tabla 5. Correlación entre variables.

		Liderazgo Distribuido	Felicidad subjetiva
Liderazgo Distribuido	Correlación de Pearson	1	.096
	Sig. (bilateral)		.157
	N	217	217
Felicidad subjetiva	Correlación de Pearson	.096	1
	Sig. (bilateral)	.157	
	N	217	217

Los resultados de la Tabla 5 mostraron una asociación positiva muy baja entre el liderazgo distribuido y la felicidad subjetiva ($r = .096$); sin embargo, esta relación no fue estadísticamente significativa ($p = .157$). En consecuencia, no se encontró evidencia suficiente para afirmar la existencia de una asociación lineal entre ambas variables en los docentes participantes; asimismo, el coeficiente de determinación ($r^2 = .009$) indicó que el liderazgo distribuido explica únicamente el 0.92% de la variabilidad observada en la felicidad subjetiva.

Para profundizar en el análisis, se examinó la asociación entre la felicidad subjetiva y los seis patrones de distribución del liderazgo propuestos por el CMDL. Las correlaciones obtenidas oscilaron entre $r = .068$ y $r = .107$, con coeficientes de determinación inferiores al 1.2 %, sin alcanzar significancia estadística en ninguno de los casos ($p > .05$). En conjunto, los resultados sugieren que la percepción del liderazgo

distribuido, tanto en su puntuación global como en sus diferentes patrones de distribución, no se asocia de manera significativa con la felicidad subjetiva de los docentes participantes.

Tabla 6. Correlación entre patrones de distribución del liderazgo y la felicidad subjetiva.

Patrón de distribución del liderazgo	r	Varianza explicada (%)	p
Formal	.098	0.96	.151
Pragmática	.093	0.86	.172
Estratégica	.093	0.86	.171
Incremental	.091	0.82	.182
Oportuna	.107	1.14	.117
Cultural	.068	0.46	.321

Discusión.

El presente estudio no encontró una asociación estadísticamente significativa entre el liderazgo distribuido y la felicidad subjetiva; asimismo, el análisis de los seis patrones de distribución del liderazgo mostró resultados consistentes, puesto que ninguno de ellos presentó asociaciones estadísticamente significativas con la felicidad subjetiva. Estos hallazgos contrastan con investigaciones previas que han documentado relaciones positivas entre el liderazgo distribuido y variables como el bienestar docente, la satisfacción laboral, el compromiso organizacional, y la resiliencia (Bellibaş et al., 2024; Gallegos-Araya & López-Alfaro, 2019; Liu et al., 2023; López-Alfaro et al., 2022).

Desde una perspectiva teórica, los resultados sugieren que la felicidad subjetiva constituye un constructo complejo y multidimensional que no depende exclusivamente de las prácticas de liderazgo implementadas en la escuela. Si bien el liderazgo distribuido favorece procesos organizacionales como la colaboración, la confianza, la participación del profesorado y la toma de decisiones compartida, y la felicidad subjetiva también está influida por factores personales, socioeconómicos y ambientales que trascienden el contexto laboral (Dreer, 2023; Nwoko et al., 2023; Ostermeier et al., 2023; Zhou et al., 2024). En este sentido, los

planteamientos de Diener et al. (2003), Lyubomirsky et al. (2005) y Seligman (2011) sostienen que la felicidad resulta de la interacción entre características individuales relativamente estables, circunstancias de vida y actividades intencionales, por lo que difícilmente puede explicarse a partir de un único recurso organizacional.

Los resultados obtenidos no implican que el liderazgo distribuido carezca de relevancia para las organizaciones escolares, sino que su influencia parece manifestarse con mayor claridad sobre variables propias del funcionamiento institucional como el compromiso docente, la satisfacción laboral, el bienestar ocupacional, o la eficacia colectiva, más que sobre la felicidad subjetiva, entendida como una evaluación global de la propia vida (Bellibaş et al., 2024; Liu et al., 2023). Este hallazgo sugiere que el liderazgo distribuido opera principalmente sobre procesos y resultados propios de la organización escolar, mientras que la felicidad subjetiva representa una valoración global de la vida que incorpora experiencias y recursos que superan el ámbito laboral.

En conjunto, los hallazgos amplían la comprensión de los efectos del liderazgo distribuido al mostrar que su influencia no necesariamente se extiende a todos los indicadores del bienestar personal. La ausencia de asociación significativa observada en este estudio sugiere que la felicidad subjetiva del profesorado constituye un fenómeno multidimensional, cuya explicación requiere considerar de manera conjunta recursos organizacionales, características individuales y condiciones contextuales.

CONCLUSIONES.

Esta investigación tuvo como propósito analizar la asociación entre el liderazgo distribuido, sus patrones de distribución, y la felicidad subjetiva en docentes de educación secundaria. Los resultados permitieron concluir que no se identificó una asociación estadísticamente significativa entre el liderazgo distribuido, considerado tanto de manera global como a través de sus seis patrones específicos, y la felicidad subjetiva del profesorado; asimismo, la escasa varianza explicada por las correlaciones observadas indica que las

prácticas de liderazgo distribuido ejercen una influencia limitada sobre este indicador del bienestar personal.

Estos hallazgos aportan evidencia que amplía el conocimiento sobre los efectos del liderazgo distribuido en el ámbito educativo. Mientras que investigaciones previas han documentado su asociación con variables organizacionales como el compromiso docente, la satisfacción laboral, el bienestar ocupacional, el salario emocional, la resiliencia y la eficacia colectiva, los resultados del presente estudio sugieren que dicha influencia no necesariamente se extiende a la felicidad subjetiva. En consecuencia, la felicidad subjetiva parece constituir un constructo de naturaleza más amplia cuya explicación trasciende el contexto organizacional y depende de la interacción de recursos personales, familiares, sociales, económicos y laborales.

Desde una perspectiva práctica, estos resultados invitan a reconsiderar el alcance de las políticas y estrategias de liderazgo escolar orientadas al bienestar docente. Si bien el liderazgo distribuido continúa representando una estrategia organizacional valiosa para fortalecer la colaboración, la participación, la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje, y su implementación, por sí sola no garantiza mayores niveles de felicidad subjetiva entre los docentes. En este sentido, la promoción de la felicidad del profesorado requiere intervenciones integrales que articulen acciones organizacionales con estrategias de fortalecimiento de los recursos personales y del equilibrio entre la vida laboral y personal.

Finalmente, como limitaciones del estudio se reconoce el carácter transversal del diseño, que impide establecer relaciones causales, así como la realización de la investigación en un único nivel educativo, lo que limita la generalización de los resultados. Se recomienda que futuras investigaciones desarrollen modelos explicativos de mayor complejidad que integren simultáneamente variables organizacionales, psicológicas y contextuales, así como diseños longitudinales y multivariados que permitan comprender con mayor precisión los factores que favorecen la felicidad subjetiva del profesorado; asimismo, resulta

pertinente ampliar este tipo de estudios a otros niveles educativos y contextos institucionales con el propósito de contrastar la consistencia de los hallazgos obtenidos.

En síntesis, este estudio aporta evidencia de que el liderazgo distribuido constituye un recurso organizacional relevante para el funcionamiento escolar, pero no un determinante directo de la felicidad subjetiva docente, contribuyendo a delimitar el alcance de sus efectos sobre el bienestar del profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Adams, D., Harris, A., Moosa, V., Jones, M., Khaleel, S., et al. (2025). Science mapping the knowledge base of distributed leadership in schools, 1988 to 2023. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432251320782>
2. Alvarado López, E., & Ortega Muñoz, M. (2026). Liderazgo directivo y su relación con el salario emocional de docentes de educación preescolar. *Revista Pares - Ciencias Sociales*, 6(1), 102-110. <https://revistapares.com.ar/elementor-8757/>
3. Barraza, A. (2020). Escala de Felicidad Subjetiva: Análisis de sus propiedades psicométricas. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 14(1), 2939. <https://doi.org/10.21500/19002386.4267>
4. Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., & Chen, J. (2024). The impact of distributed leadership on teacher commitment: The mediation role of teacher workload stress and teacher well-being. *British Educational Research Journal*, 50(2), 814–836. <https://doi.org/10.1002/berj.3944>
5. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates. <https://utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>
6. Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16–29. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.16>
7. Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>

8. Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403–425.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056>
9. Dreer, B. (2023). On the outcomes of teacher wellbeing: A systematic review of research. *Frontiers in Psychology*, 14, 1205179. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1205179>
10. Gallegos-Araya, M., & López-Alfaro, P. (2019). Influencia del liderazgo distribuido y de la eficacia colectiva sobre el compromiso organizacional docente: Un estudio en Chile. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 189–210.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9270>
11. Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423–451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
12. Gronn, P. (2003). Leadership's place in a community of practice. En M. Brundrett, N. Burton & R. Smith (Eds). *Leadership in Education* (London: Sage), pp. 23-35.
<https://doi.org/10.4135/9781446215036.n2>
13. Harris, A. (2004). Distributed leadership: leading or misleading. *Educational Management and Administration*, 32(1): 11–24. <https://doi.org/10.1177/089202060301600504>
14. Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership: Developing Tomorrow's Leaders* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203607909>
15. Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
16. Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Education.

https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

17. Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
18. Liu, J., Qiang, F., & Kang, H. (2023). Distributed leadership, self-efficacy and wellbeing in schools: A study of relations among teachers in Shanghai. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, 248. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01696-w>
19. Liu, Y., & Werblow, J. (2019). The operation of distributed leadership and the relationship with organizational commitment and job satisfaction of principals and teachers: A multilevel model and meta-analysis using the 2013 TALIS data. *International Journal of Educational Research*, 96, 41–55.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.05.005>
20. López-Alfaro, P., Gallegos-Araya, M., & Maureira-Cabrera, O. (2022). Liderazgo distribuido y eficacia colectiva docente, factores preventivos del síndrome de burnout: Un estudio en el profesorado de escuelas primarias en Chile. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 639–650.
<https://doi.org/10.5209/rced.74519>
21. Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *American Psychologist*, 60(2), 111–131.
https://greatergood.berkeley.edu/images/uploads/Pursuing_Happiness-The_Architecture_of_Sustainable_Change.pdf
22. Manasia, L., Pârvan, A., & Macovei, M. (2020). Towards a model of teacher well-being from a positive emotions perspective. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), 469–496. <https://www.mdpi.com/2254-9625/10/1/35>

23. Maureira, Ó., & Garay, S. (2019). Hacia la medición de la distribución del liderazgo en escuelas efectivas y vulnerables en Chile. *Perfiles Educativos*, 41(166), 141–159. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.58718>
24. Mifsud, D. (2024). A systematic review of school distributed leadership: Exploring research purposes, concepts and approaches in the field between 2010 and 2022. *Journal of Educational Administration and History*, 56(2), 154–179. <https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2158181>
25. Nwoko, J. C., Emeto, T. I., Malau-Aduli, A. E. O., & Malau-Aduli, B. S. (2023). A Systematic Review of the Factors That Influence Teachers' Occupational Wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(12), 6070. <https://doi.org/10.3390/ijerph20126070>
26. O'Brien, T., & Guiney, D. (2021), Wellbeing: How we make sense of it and what this means for teachers. *Support for Learning*, 36: 342-355. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12366>
27. OCDE. (2009). *Mejorar el Liderazgo Escolar volumen 1: política y práctica*. Beatriz Pont, Deborah Nusche, Hunter Moorman. OCDE. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2008/07/improving-school-leadership-volume-1_g1gh8f44/9789264074026-es.pdf
28. OCDE. (2020). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/03/talis-2018-results-volume-ii_367e0acb/19cf08df-en.pdf
29. Ortega, M., & Rocha, M. (2011). El ejercicio del liderazgo distribuido desde la función que desempeñan los docentes de educación básica. In *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/1422.pdf
30. Ortega, M., & Rocha, M. (2015). Liderazgo distribuido y cultura organizacional en educación básica. *Red Durango de Investigadores Educativos*, A. C. <https://redie.org.mx/posts/liderazgo.pdf>

31. Ostermeier, T. C. J., Koops, W., & Peccei, R. (2023). Effects of job demands and resources on the subjective well-being of teachers. *Review of Education*, 11, e3416. <https://doi.org/10.1002/rev3.3416>
32. Peláez-Fernández, M. A., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., & Extremera, N. (2021). Managing teachers' job attitudes: The potential benefits of being a happy and emotional intelligent teacher. *Frontiers in Psychology*, 12, 661151. https://www.researchgate.net/publication/351313452_Managing_Teachers'_Job_Attitudes_The_Potential_Benefits_of_Being_a_Happy_and_Emotional_Intelligent_Teacher
33. Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., & Martínez, I. M. (2012). We need a HERO! Toward a validation of the Healthy & Resilient Organization (HERO) model. *Group & Organization Management*, 37(6), 785–822. <https://doi.org/10.1177/1059601112470405>
34. Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. Free Press.
35. Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
36. Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1): 3–34. <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
37. UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
38. UNESCO. (2023). *Informe mundial sobre el personal docente: afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/DMNB3339>
39. UNESCO. (2024). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2024/5: Liderazgo en la educación: liderar por el aprendizaje*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393786>

40. Young, C. (ed.) (2021), “Building teachers’ well-being from primary to upper secondary education”, Teaching in Focus, No. 42, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/722fe5cb-en>.
41. Zhou, S., Slemp, G.R. & Vella-Brodick, D.A. (2024). Factors Associated with Teacher Wellbeing: A Meta-Analysis. Educ Psychol Rev 36, 63 (2024). <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x>

DATOS DE LOS AUTORES.

1. **Zaret Jazmín Hernández Soto.** Doctora en Ciencias para el Aprendizaje; Universidad Pedagógica de Durango, México. Profesora Investigadora. Correo electrónico: hernandezsotozaret@gmail.com
2. **Manuel Ortega Muñoz.** Doctor en Ciencias para el Aprendizaje; Universidad Pedagógica de Durango, México. Profesor Investigador. Correo electrónico: drmanuelortega@hotmail.com Autor de correspondencia.

RECIBIDO: 10 de junio del 2026.

APROBADO: 2 de julio del 2026.