

Liderazgo educativo en España y Finlandia: un análisis comparado funcionalista

Educational leadership in Spain and Finland: a comparative functionalist analysis

<http://doi.org/10.17981/cultedusoc.16.2.2025.6552>

Recibido: Junio 28, 2025. Aceptado: Noviembre 20, 2025. Publicado: Diciembre 5, 2025

José-Alberto Sotelo-Martín 

Universidad Internacional de La Rioja. Madrid (España)

jose.sotelo@unir.net 

Para citar este artículo:

Sotelo-Martín, J.A (2025). Liderazgo educativo en España y Finlandia: un análisis comparado funcionalista. *Cultura Educación y Sociedad*, 16(2), e6552. <http://doi.org/10.17981/cultedusoc.16.2.2025.6552>

Resumen

Introducción: El liderazgo educativo constituye un eje esencial en la mejora de los sistemas escolares, influyendo en el desempeño académico, el bienestar docente y la equidad. España y Finlandia representan casos contrastantes, lo que justifica un análisis comparado para comprender cómo resuelven funciones comunes. **Objetivo:** Analizar, desde un enfoque comparado funcionalista, las similitudes y diferencias en el liderazgo educativo de ambos países, en categorías de análisis como acceso a la dirección, formación, autonomía, relación con el profesorado y evaluación del desempeño, identificando aprendizajes transferibles entendidos como principios funcionales adaptables al contexto. **Metodología:** Se adoptó el método funcionalista en educación comparada, que examina cómo sistemas distintos cumplen funciones equivalentes, priorizando coherencia interna y eficacia contextual sobre la una descripción estructural. Se revisó literatura especializada, informes de organismos internacionales, y un corpus documental de ambos países que incluyó normativa y documentos de política educativa, junto con estudios académicos empíricos recientes. **Resultados:** Se evidencia que Finlandia articula un modelo profesionalizado y distribuido, basado en confianza institucional, bienestar docente y amplia autonomía escolar, mientras que España mantiene un modelo normativo, con limitaciones de autonomía y fuerte carga administrativa, donde la profesionalización del liderazgo sigue siendo incipiente. **Conclusiones:** Finlandia ofrece un liderazgo pedagógico sostenible y legitimado, mientras que España necesita reforzar la formación, autonomía y evaluación formativa de sus líderes. Se subraya que no se trata de transferir modelos, sino de promover aprendizajes comparados ajustados al contexto, destacando la relevancia del enfoque funcionalista para interpretar y mejorar el liderazgo educativo internacional.

Palabras clave: Liderazgo educativo; educación comparada; método funcionalista; autonomía escolar; desempeño directivo

Abstract

Introduction: Educational leadership is a key driver of school system improvement, shaping academic attainment, teacher wellbeing and equity. Spain and Finland offer contrasting cases, which justifies a comparative analysis to understand how they address shared functions. **Objective:** To Analyze, from a functionalist comparative perspective, similarities and differences in educational leadership in both countries across core analytical categories such as access to headship, training, autonomy, relationships with teachers and performance evaluation. **Methodology:** A functionalist approach to comparative education was adopted, examining how different systems fulfil equivalent functions and privileging internal coherence and contextual effectiveness over mere structural description. The analysis drew specialist literature, reports from international organizations, and a documentary corpus from both countries including statutory and policy documents, alongside recent empirical academic studies. **Results:** The findings indicate that Finland operates a professionalized and distributed model grounded in institutional trust, teacher wellbeing and extensive school autonomy, whereas Spain maintains a more regulatory model with constrained autonomy and a heavy administrative burden, in which the professionalization of leadership remains incipient. **Conclusions:** Finland offers a sustainable and legitimate pedagogical leadership approach, while Spain needs to strengthen leaders' training, autonomy and formative evaluation. It is emphasized that the aim is not to transfer models, but to promote context sensitive comparative learning, underlining the value of the functionalist approach for interpreting and improving educational leadership in an international perspective.

Keywords: Educational leadership; comparative education; functionalist method; school autonomy; leadership performance



INTRODUCCIÓN

El liderazgo educativo constituye un eje central para comprender los procesos de mejora y sostenibilidad de los sistemas escolares contemporáneos. La investigación reciente ha evidenciado que el liderazgo escolar incide en dimensiones clave de la vida institucional, como los procesos de enseñanza y aprendizaje, el clima organizacional, el bienestar del alumnado y el desarrollo profesional del profesorado (Ma et al., 2024), siempre en interacción con el contexto organizativo en el que se ejerce (Hallinger et al., 2025). En este sentido, la figura del director o directora trasciende el rol de gestor administrativo para configurarse como un agente pedagógico y organizativo con capacidad de influencia estratégica.

Desde una perspectiva comparada, el liderazgo educativo no puede analizarse como un constructo homogéneo ni universal. La literatura internacional ha subrayado que su ejercicio está profundamente condicionado por marcos normativos, tradiciones culturales y modelos de gobernanza específicos, lo que hace necesario abordarlo como una práctica situada (Hallinger et al., 2025). El análisis comparado permite, por tanto, identificar configuraciones estructurales y tensiones institucionales sin establecer jerarquías normativas sobre la calidad del liderazgo, sino examinando cómo distintos sistemas educativos articulan una función común bajo condiciones divergentes.

En este marco, el presente estudio se orienta a un análisis comparado del liderazgo educativo en España y Finlandia. La selección de ambos países responde a criterios conceptuales y estructurales diferenciados. Finlandia se caracteriza por altos niveles de confianza profesional, una regulación normativa limitada y una amplia autonomía pedagógica de los centros, condiciones que favorecen formas de liderazgo orientadas al desarrollo profesional y a la mejora colectiva (Korva & Laine, 2024). España, por su parte, constituye un sistema descentralizado territorialmente, con un marco normativo más prescriptivo y una función directiva fuertemente regulada, donde el liderazgo se ejerce en un contexto de tensión entre exigencias administrativas, rendición de cuentas e iniciativas de innovación pedagógica. Estas diferencias hacen de ambos contextos casos analíticamente pertinentes para examinar cómo distintas arquitecturas institucionales configuran el ejercicio del liderazgo educativo.

La finalidad analítica de esta comparación no es determinar la superioridad de un modelo sobre otro, sino identificar similitudes y diferencias en la concepción y práctica del liderazgo escolar, así como en las expectativas que recaen sobre los equipos directivos. El contraste entre ambos sistemas permite analizar qué condiciones estructurales facilitan u obstaculizan el desarrollo de prácticas de liderazgo con potencial organizativo, pedagógico y formativo, generando conocimiento contextualizado y transferible al debate internacional.

Asimismo, este trabajo adopta una conceptualización contemporánea del liderazgo educativo que integra dimensiones pedagógicas, organizativas y éticas. La literatura reciente ha ampliado el enfoque tradicional incorporando perspectivas centradas en la justicia social, la equidad y el liderazgo ético, subrayando el papel del liderazgo escolar en la construcción de entornos educativos inclusivos y sostenibles (Chaaban, 2025; Mugabekazi & Mukanziza, 2025). En esta línea, estudios recientes han destacado la

relevancia del liderazgo ético y moral en contextos educativos complejos, especialmente ante los desafíos emergentes asociados a la transformación digital y organizativa de los sistemas escolares (Ho, 2026).

Desde este marco, el liderazgo educativo se concibe no solo como un mecanismo de gestión institucional, sino como una práctica formativa orientada al desarrollo profesional, el bienestar de la comunidad educativa y la construcción de culturas escolares éticamente fundamentadas (Ferreira, 2025; Sariakin, 2025). La comparación entre España y Finlandia se plantea así como una vía para profundizar en las distintas formas en que los sistemas educativos europeos configuran el liderazgo escolar en contextos estructuralmente divergentes, aportando una comprensión más matizada y actualizada del liderazgo educativo contemporáneo (Ho & Chen, 2026).

Consecuentemente, se pretende analizar comparativamente desde un enfoque funcionalista, el liderazgo educativo en los sistemas escolares de España y Finlandia, identificando similitudes y diferencias en el acceso, la formación, la autonomía, la relación con el profesorado y la evaluación del rendimiento de la dirección, con el fin de comprender críticamente cómo cada sistema resuelve funciones educativas comunes en contextos sociopolíticos y culturales distintos, para la identificación de aprendizajes transferibles que contribuyan a la mejora de las políticas y prácticas de liderazgo escolar, considerando los modos en que cada país define, regula, ejerce y evalúa esta función.

Se compararán aspectos clave como el acceso a los cargos directivos, la formación específica, la autonomía de gestión, el estilo de liderazgo dominante, la relación con el profesorado y los mecanismos de evaluación institucional. A través de esta comparación funcionalista se busca no solo identificar diferencias estructurales, sino también comprender los supuestos culturales e ideológicos que sustentan los modelos de liderazgo de ambos países. La estructura del artículo responde a una lógica analítica y progresiva.

Revisión de la literatura

El liderazgo educativo como función del sistema escolar

El liderazgo educativo se ha consolidado como una función estructural del sistema escolar, estrechamente vinculada a la organización, regulación y mejora de los procesos educativos. Más allá de las tareas administrativas tradicionales, el liderazgo educativo implica la capacidad de orientar la cultura institucional, coordinar los recursos pedagógicos y profesionales, y articular respuestas organizativas coherentes con las demandas de equidad, calidad y sostenibilidad del sistema educativo. Desde esta perspectiva, el liderazgo se entiende como una función sistémica que media entre las políticas educativas, las estructuras organizativas y las prácticas escolares.

La literatura reciente ha subrayado que el liderazgo educativo desempeña un papel clave en la configuración de entornos de aprendizaje centrados en el alumnado y adaptados a la diversidad de necesidades educativas. En este sentido, la meta-síntesis realizada por Richardson & Khawaja (2025) identifica un conjunto de competencias de liderazgo orientadas a la personalización del aprendizaje y al diseño de estructuras organizativas que favorecen experiencias educativas significativas. Este enfoque sitúa al liderazgo como un elemento articulador entre la gestión institucional y los procesos pedagógicos.

Asimismo, el liderazgo educativo se ha mostrado determinante en la motivación, el compromiso y el rendimiento del profesorado. El estudio de [Sariakin et al. \(2025\)](#) pone de relieve cómo las prácticas de liderazgo y gestión escolar influyen directamente en la motivación docente, evidenciando que la función directiva no se limita a la coordinación administrativa, sino que cumple una función relacional y formativa dentro del sistema escolar. En contextos de alta complejidad organizativa o de crisis, esta función adquiere especial relevancia. [Stone-Johnson et al. \(2023\)](#) muestran cómo los líderes escolares amplían sus roles en situaciones de emergencia, asumiendo responsabilidades adicionales vinculadas al bienestar institucional y a la continuidad de los procesos educativos. Estos hallazgos refuerzan la idea de que el liderazgo educativo actúa como una función adaptativa del sistema escolar ante escenarios cambiantes.

Contexto de los sistemas educativos

Sistema educativo español

El sistema educativo español se caracteriza por una estructura descentralizada en la que las comunidades autónomas asumen competencias relevantes en la gestión y organización de los centros educativos. Esta configuración permite una adaptación contextual de las políticas educativas, pero también introduce desafíos relacionados con la coherencia del sistema y la equidad territorial. En este marco, el liderazgo educativo se ejerce como una función mediadora entre las normativas estatales y autonómicas, las demandas institucionales y las prácticas escolares.

La literatura reciente destaca que el liderazgo y la dirección escolar en España contribuyen a la mejora de los resultados educativos cuando se desarrollan en contextos de autonomía acompañada de mecanismos de rendición de cuentas. [Cuadrado Muñoz \(2024a\)](#) subraya que la función directiva adquiere sentido cuando articula gestión, liderazgo pedagógico y responsabilidad institucional. De manera complementaria, [Cedeño Reyes et al. \(2025\)](#) señalan que el liderazgo educativo actúa como un eje transformador de los procesos educativos, enfatizando la necesidad de fortalecer las competencias directivas para responder a un sistema educativo en constante transformación.

No obstante, diversos estudios coinciden en que el liderazgo educativo no ha ocupado históricamente una posición central en las políticas públicas educativas españolas. El análisis promovido por el Consejo Escolar de Aragón pone de manifiesto la necesidad de consolidar el liderazgo educativo como una función estratégica del sistema escolar, vinculada a la mejora organizativa y pedagógica de los centros ([Cuadrado Muñoz, 2024b](#)). Desde esta perspectiva, el caso español permite analizar cómo un sistema descentralizado resuelve la función administrativa y pedagógica del liderazgo bajo condiciones normativas complejas.

Sistema educativo finlandés

El sistema educativo finlandés se ha caracterizado por una organización orientada a la equidad, la autonomía profesional docente y la confianza institucional. Estas características configuran un contexto en el que el liderazgo educativo se ejerce como una función distribuida, centrada en la coordinación pedagógica y el bienestar de la comunidad educativa. Un rasgo distintivo del sistema finlandés es la estructura de

apoyo educativo de tres niveles, diseñada para responder de manera temprana y flexible a la diversidad del alumnado. El estudio de [Törmänen & Takala \(2024\)](#) muestra cómo los docentes especializados asumen múltiples funciones dentro de esta estructura, evidenciando una integración funcional entre liderazgo, apoyo pedagógico e inclusión.

En el ámbito del liderazgo escolar, investigaciones recientes destacan el carácter participativo y reflexivo del modelo finlandés. [Jantunen et al. \(2024\)](#) evidencian cómo los líderes educativos gestionan la creciente diversidad cultural y lingüística mediante prácticas colaborativas, situadas y éticamente orientadas, lo que pone de relieve una forma específica de resolver la función administrativa y organizativa del liderazgo en contextos de pluralidad.

Asimismo, la formación en liderazgo educativo en Finlandia ha incorporado de manera progresiva dimensiones vinculadas al bienestar organizacional. [Ryky et al. \(2025\)](#) señalan que los programas formativos más recientes superan una visión instrumental del bienestar, promoviendo enfoques éticos y relacionales orientados a la sostenibilidad del liderazgo escolar. En conjunto, el sistema finlandés ofrece un marco coherente en el que liderazgo, bienestar e inclusión se articulan como funciones interdependientes del sistema educativo.

METODOLOGÍA

Tipo y Diseño del estudio

El presente estudio adopta un diseño metodológico de carácter cualitativo inscrito en el campo de la educación comparada, integrando el enfoque funcionalista como marco analítico para la interpretación de los datos. Esta combinación permite analizar cómo distintos sistemas educativos resuelven funciones educativas equivalentes mediante configuraciones institucionales, normativas y profesionales diversas. Desde esta perspectiva, la comparación no se centra en la similitud formal de las estructuras, sino en el principio de equivalencia funcional, según el cual lo relevante es identificar si distintas soluciones cumplen funciones educativas comparables en contextos nacionales diferentes ([Welch, 1985](#)).

Sistematización Metodológica

Para efectos de desarrollo del artículo se integran desde una perspectiva convergente y complementaria los siguientes métodos:

Método Comparado

La educación comparada se concibe aquí como una disciplina orientada al análisis sistemático de similitudes y diferencias entre sistemas educativos, atendiendo a sus condicionantes históricos, sociopolíticos y culturales. En este marco, el método funcionalista constituye un enfoque especialmente adecuado, ya que permite comprender cómo los sistemas educativos, aun siendo estructuralmente distintos, responden a funciones sociales similares, tales como la socialización, la selección o la asignación de roles educativos ([Yakut-Özek & Sincer, 2024](#)).

Desde el método comparado, el diseño del estudio se estructura en cuatro etapas. En una primera etapa se lleva a cabo la selección de los modelos educativos a comparar, en este caso los sistemas escolares de España y Finlandia. La elección de estos casos se fundamenta en criterios conceptuales y contextuales, atendiendo a sus diferencias en regulación normativa, autonomía institucional, formación directiva y relación con el profesorado, así como a sus trayectorias sociohistóricas diferenciadas.

En una segunda etapa se realiza el reconocimiento y delimitación de las categorías y dimensiones comparativas que sirven de base al análisis. Estas dimensiones se orientan a identificar convergencias, divergencias y singularidades entre ambos sistemas en relación con el liderazgo educativo, incluyendo el acceso a los cargos directivos, la formación específica, la autonomía de gestión, la relación con el profesorado y los mecanismos de evaluación institucional, tal como proponen estudios recientes en educación comparada (Xu & Kelly, 2024).

La tercera etapa corresponde a la sistematización y representación de la información, que permite contrastar de forma estructurada los hallazgos obtenidos con la intención de identificar patrones funcionales y diferencias significativas entre los sistemas estudiados. Finalmente, la cuarta etapa se centra en la interpretación y explicación de los resultados, orientada a la formulación de conclusiones analíticas y aprendizajes transferibles, siguiendo las recomendaciones metodológicas del campo (Wolhuter et al., 2025).

Método funcionalista

De manera complementaria, el método funcionalista estructura la sistematización del análisis a través de sus propias fases. En una primera fase se realizan observaciones empíricas mediante una síntesis descriptiva del objeto de estudio, identificando vacíos, brechas y nudos críticos presentes en los referentes normativos e institucionales. En una segunda fase se analizan las funciones educativas que cumplen los sistemas estudiados, utilizando las categorías comparativas previamente definidas (Yakut-Özek & Sincer, 2024). La tercera fase se orienta a la construcción argumentativa, evidenciando las consecuencias derivadas del modo en que cada sistema resuelve dichas funciones. Finalmente, se lleva a cabo una integración entre datos y teorías, permitiendo comprender el liderazgo educativo como un sistema articulado en contextos socioculturales específicos (Wasilah, 2023; Nargiza et al., 2023).

La integración entre ambos enfoques se produce de forma coherente dentro del diseño del estudio. El método comparado proporciona la estructura secuencial del análisis, mientras que el enfoque funcionalista orienta la interpretación de los hallazgos. En consonancia con esta lógica metodológica, las secciones de resultados y discusión del artículo se organizan siguiendo las etapas del método comparado, facilitando una lectura analítica progresiva y una interpretación sistemática de los resultados obtenidos.

Tras el proceso de análisis documental sobre el liderazgo educativo y los fundamentos del método funcionalista en educación comparada, se presentan los contextos institucionales de España y Finlandia. Así mismo, se desarrolla el análisis comparado de las dimensiones funcionales del liderazgo, seguido de una discusión crítica que pone en diálogo las implicaciones de ambos modelos. Finalmente, se ofrecen unas

conclusiones orientadas a la reflexión sobre posibles aprendizajes convergentes y sobre el valor metodológico de los estudios funcionalistas en el campo de la política educativa internacional.

RESULTADOS

Perspectiva Comparada:

Contextualización estructural de los sistemas educativos

El análisis comparativo parte de una contextualización estructural de los sistemas educativos de España y Finlandia, dado que estas diferencias inciden directamente en la configuración del liderazgo educativo. En Finlandia predomina de forma casi exclusiva la escuela pública, con una fuerte homogeneidad institucional, estabilidad normativa y una alta profesionalización docente. En contraste, el sistema educativo español presenta una coexistencia de centros públicos, privados y concertados, así como una mayor fragmentación normativa derivada de la descentralización autonómica, los frecuentes cambios legislativos y la diversidad en los mecanismos de acceso a la profesión docente. Estos elementos estructurales configuran marcos de liderazgo distintos y condicionan la función directiva en cada contexto.

Etapa 1. Acceso y legitimidad del cargo directivo

Desde una perspectiva funcionalista, el acceso al cargo directivo y su legitimidad constituyen indicadores clave de cómo cada sistema resuelve la función de liderazgo. En España, el acceso a la dirección escolar se articula mediante procesos competitivos basados en méritos académicos, experiencia docente y, en algunos casos, formación específica. Sin embargo, los datos del [Informe GEM \(2025\)](#) muestran que solo una minoría de los directores ha recibido formación especializada previa al acceso al cargo, y que una parte sustancial de su tiempo laboral se destina a tareas administrativas, lo que limita el ejercicio de un liderazgo pedagógico efectivo. Esta situación incide en una legitimidad funcional más asociada a la gestión que a la orientación pedagógica.

En Finlandia, el acceso al liderazgo se basa en la profesionalización progresiva y la confianza institucional. Los directores suelen proceder de trayectorias docentes consolidadas y cuentan con formación específica en liderazgo. [Jantunen et al. \(2024\)](#) señalan que la legitimidad del liderazgo se construye gradualmente en el propio centro, mediante prácticas colaborativas y coherentes con los valores institucionales. Esta diferencia refleja dos formas distintas de resolver la función de acceso y legitimación del liderazgo dentro del sistema escolar.

Etapa 2. Formación y perfil del liderazgo educativo

La formación directiva constituye una segunda dimensión funcional relevante. En el contexto español, diversos estudios destacan la necesidad de fortalecer el perfil pedagógico y socioemocional del liderazgo. [Espinosa Cevallos \(2024\)](#) subraya que el liderazgo escolar efectivo requiere integrar competencias pedagógicas, relacionales y organizativas. En la misma línea, [Benalcazar Balarezo et al. \(2024\)](#) identifican el

liderazgo educativo como un eje transformador de la calidad académica, aunque señalan carencias en la sistematización formativa del liderazgo en España.

En Finlandia, la formación en liderazgo se integra de manera más coherente en el desarrollo profesional docente. [Ryky et al. \(2025\)](#) muestran que los programas finlandeses han evolucionado hacia modelos que incorporan el bienestar organizacional como dimensión central del liderazgo, superando enfoques meramente instrumentales. Esta diferencia funcional se traduce en perfiles directivos con mayor coherencia entre formación, práctica y legitimidad profesional.

Etapa 3. Autonomía escolar y capacidad de decisión

La autonomía escolar constituye una dimensión funcional crítica para el ejercicio del liderazgo. En España, la autonomía formal reconocida a los centros se ve limitada por restricciones normativas y una escasa capacidad de decisión curricular. [Sancho Gargallo \(2024\)](#) y [Ortega-Rodríguez \(2022\)](#) señalan que esta limitación reduce el margen de actuación de los equipos directivos y condiciona la innovación educativa.

En Finlandia, la autonomía se sustenta en la confianza profesional y se acompaña de mecanismos de responsabilidad compartida. [Saarivirta & Kumpulainen \(2016\)](#) destacan que esta autonomía favorece un liderazgo más contextualizado y adaptativo. No obstante, los datos recientes de la [OCDE \(2023\)](#) y los resultados PISA evidencian un descenso progresivo en el rendimiento del alumnado finlandés en los últimos ciclos, lo que introduce matices relevantes en la percepción del sistema como referente y refuerza la necesidad de analizar críticamente los límites internos del modelo.

Etapa 4. Relación con el profesorado y evaluación del liderazgo

La relación entre liderazgo y profesorado constituye otra función clave. En España, estudios recientes muestran una evolución hacia estilos de liderazgo más colaborativos y centrados en el bienestar docente. [Palomino et al. \(2024\)](#) destacan el impacto del liderazgo pedagógico en la calidad educativa, mientras que [Cejudo y López-Delgado \(2025\)](#) y [García Barbarán & Vélez Jiménez \(2024\)](#) subrayan la relevancia de la inteligencia emocional y del liderazgo transformacional para reducir el malestar y el abandono docente.

En Finlandia, la relación con el profesorado se basa en la autonomía profesional y la participación en la toma de decisiones. [Ryky et al. \(2025\)](#) y [Cuenca \(2025\)](#) evidencian cómo el liderazgo distribuido fortalece la sostenibilidad organizacional. En cuanto a la evaluación del liderazgo, España enfatiza sistemas formales de evaluación del rendimiento directivo basados en indicadores de eficacia y eficiencia ([Ortiz Guizado, 2022](#)), mientras que en Finlandia predomina un enfoque más holístico, vinculado al bienestar, la inclusión y la mejora continua ([Jantunen et al., 2024](#); [Rönn-Liljenfeldt et al., 2023](#)).

Perspectiva Funcionalista:

Acceso y legitimidad del cargo directivo

Desde una perspectiva funcionalista, el liderazgo educativo se concibe como una función esencial para la estabilidad y eficacia del sistema escolar. En este marco, el acceso al cargo directivo y su legitimidad social y profesional son elementos clave que reflejan las estructuras y valores de cada sistema educativo.

ESPAÑA

En el sistema educativo español, el acceso a la dirección escolar se caracteriza por procesos competitivos que combinan méritos académicos, experiencia docente y, en algunos casos, formación específica en liderazgo. Sin embargo, estudios recientes señalan que, a pesar de estos requisitos formales, la preparación efectiva para el liderazgo sigue siendo limitada. Según el [Informe GEM \(2025\)](#), solo el 30% de los directores escolares en España han recibido capacitación específica antes de asumir sus cargos, y menos del 20% de los programas de formación abordan dimensiones clave del liderazgo educativo, como la equidad y la inclusión ([GEM, 2025](#)).

Esta falta de preparación puede afectar la legitimidad del liderazgo, ya que los directores pueden verse percibidos más como gestores administrativos que como líderes pedagógicos. Además, la carga administrativa que enfrentan los directores escolares les deja poco tiempo para ejercer un liderazgo pedagógico efectivo, dedicando en promedio el 68% de su tiempo a tareas administrativas, lo que limita su capacidad para influir en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje ([GEM, 2025](#)).

FINLANDIA

En contraste, el sistema finlandés presenta un modelo de acceso al liderazgo basado en la profesionalización y la confianza institucional. Los directores son seleccionados generalmente entre docentes con amplia experiencia y formación específica en liderazgo educativo. Este enfoque se alinea con una cultura escolar que valora la autonomía y la colaboración. Según [Jantunen et al. \(2024\)](#), el liderazgo en Finlandia se construye paso a paso en cada escuela, promoviendo una cultura escolar sostenible y basada en valores compartidos. Por tanto, la formación en liderazgo en Finlandia ha evolucionado para incluir enfoques que priorizan el bienestar laboral y organizacional. [Ryky et al. \(2025\)](#) destacan que los programas de formación en liderazgo en Finlandia promueven una comprensión ética y relacional del bienestar docente, orientada a fortalecer la sostenibilidad del liderazgo escolar. Mientras que en España el acceso al cargo directivo se basa en procesos competitivos con una preparación limitada, en Finlandia se enfatiza la profesionalización y la formación específica en liderazgo, lo que contribuye a una mayor legitimidad y eficacia del liderazgo educativo.

Formación y perfil del liderazgo

Desde una perspectiva funcionalista, el liderazgo educativo se concibe como una función esencial para la estabilidad y eficacia del sistema escolar. En este marco, la formación y el perfil del liderazgo son elementos clave que reflejan las estructuras y valores de cada sistema educativo.

ESPAÑA

En el sistema educativo español, la formación de los líderes escolares ha sido objeto de análisis en diversos estudios. Por ejemplo, [Espinosa Cevallos \(2024\)](#) destaca que el liderazgo escolar va más allá de la gestión administrativa, involucrando también aspectos pedagógicos y socioemocionales que inciden en el desarrollo integral de los estudiantes. Este enfoque resalta la importancia de un liderazgo que combine la

capacidad de gestión con la orientación pedagógica para mejorar la calidad educativa. Se ha señalado la necesidad de fortalecer las competencias de los líderes educativos mediante estrategias adaptativas y transformacionales. Benalcazar Balarezo et al. (2024) subrayan que el liderazgo educativo es un eje transformador para la excelencia académica, destacando su impacto en la calidad de los procesos educativos y la necesidad de fomentar investigaciones interdisciplinarias que aborden los desafíos de un sistema educativo en constante cambio.

FINLANDIA

Contrariamente el sistema finlandés adopta un modelo de formación en liderazgo profundamente anclado en la profesionalización docente y en la confianza institucional. La selección de directores se realiza, por lo general, entre profesionales con una sólida trayectoria en la enseñanza y con formación especializada en liderazgo educativo, lo que garantiza su legitimidad pedagógica y organizativa. Este enfoque se alinea con una cultura escolar que valora la autonomía y la colaboración. Según Ryky et al. (2025), la formación en liderazgo en Finlandia ha evolucionado para incluir enfoques que priorizan el bienestar laboral y organizacional, destacando la necesidad de adoptar perspectivas más holísticas que reconozcan el valor intrínseco del bienestar en el contexto educativo.

En resumen, mientras que en España la formación de líderes educativos se centra en aspectos administrativos y pedagógicos, en Finlandia se enfatiza la profesionalización y la formación específica en liderazgo, lo que contribuye a una mayor legitimidad y eficacia del liderazgo educativo.

Autonomía escolar y capacidad de decisión

Desde una perspectiva funcionalista, la autonomía escolar y la capacidad de decisión de los líderes educativos son elementos clave que reflejan las estructuras y valores de cada sistema educativo.

ESPAÑA

En el sistema educativo español, la autonomía escolar ha sido objeto de análisis en diversos estudios. Por ejemplo, [Sancho Gargallo \(2024\)](#) destaca que, a pesar de las declaraciones formales sobre autonomía, en la práctica persisten limitaciones normativas que restringen la capacidad de decisión de los centros educativos. Esta situación puede afectar la eficacia del liderazgo educativo, ya que los directores pueden verse limitados en su capacidad para implementar proyectos adaptados a las necesidades de sus comunidades escolares. Asimismo, se ha señalado que la autonomía escolar en España se ha desarrollado principalmente en el ámbito metodológico, sin una verdadera capacidad de decisión sobre contenidos curriculares. [Ortega-Rodríguez \(2022\)](#) subraya que esta limitación puede dificultar la innovación educativa y la adaptación a las necesidades específicas del alumnado.

FINLANDIA

En contraste, el sistema finlandés presenta un modelo de autonomía escolar basado en la profesionalización y la confianza institucional. Los directores y docentes tienen

una amplia capacidad de decisión sobre aspectos curriculares y metodológicos, lo que les permite adaptar la enseñanza a las necesidades de sus estudiantes. [Saarivirta & Kumpulainen \(2016\)](#) destacan que esta autonomía, combinada con una cultura de colaboración, contribuye a la eficacia del liderazgo educativo y a la mejora de los resultados académicos. También, se ha señalado que la autonomía escolar en Finlandia está respaldada por estructuras de apoyo y mecanismos de rendición de cuentas que garantizan la calidad educativa. La [OCDE \(2023\)](#), a través de sus encuadres PISA subraya que la combinación de autonomía y responsabilidad en el sistema finlandés permite a los líderes educativos tomar decisiones informadas y adaptadas a sus contextos específicos.

En resumen, mientras que en España la autonomía escolar se ve limitada por restricciones normativas y una falta de capacidad de decisión sobre contenidos curriculares, en Finlandia se enfatiza la profesionalización y la confianza en los líderes educativos, lo que contribuye a una mayor eficacia del liderazgo y a la mejora de los resultados académicos.

Relación con el profesorado

Desde una perspectiva funcionalista, la relación entre el liderazgo educativo y el profesorado es fundamental para el funcionamiento eficaz del sistema escolar. Esta relación influye en la cultura organizacional, el desarrollo profesional docente y, en última instancia, en los resultados educativos.

ESPAÑA

En el contexto español, diversos estudios han analizado la relación entre el liderazgo educativo y el profesorado. Siguiendo a [Palomino et al. \(2024\)](#) destacan que un liderazgo pedagógico eficaz contribuye significativamente a la mejora de la calidad educativa en las instituciones de educación superior, al fomentar un entorno colaborativo y centrado en el aprendizaje. Asimismo, [Cejudo y López-Delgado \(2025\)](#) subrayan la importancia de la inteligencia emocional del profesorado como un factor clave en el rendimiento laboral docente, lo que resalta la necesidad de líderes educativos que promuevan el bienestar emocional y profesional de los docentes. El liderazgo transformacional ha sido identificado como un estilo que mejora la satisfacción laboral y reduce la intención de abandono entre los docentes. Este tipo de liderazgo se caracteriza por inspirar y motivar al profesorado, fomentando un compromiso más profundo con la misión educativa ([García Barbarán & Vélez Jiménez, 2024](#)).

FINLANDIA

En Finlandia, la relación entre el liderazgo educativo y el profesorado se basa en la confianza mutua y la autonomía profesional. Según [Ryky et al. \(2025\)](#), los programas de formación en liderazgo en Finlandia promueven una comprensión ética y relacional del bienestar docente, orientada a fortalecer la sostenibilidad del liderazgo escolar. Este enfoque fomenta un entorno en el que los docentes se sienten valorados y apoyados, lo que contribuye a una mayor eficacia educativa. La participación activa del profesorado en la toma de decisiones escolares es una característica distintiva del sistema finlandés.

Este modelo de liderazgo distribuido permite a los docentes influir en las políticas y prácticas educativas, promoviendo una cultura de colaboración y responsabilidad compartida (Cuenca, 2025).

En resumen, mientras que en España se observa una evolución hacia estilos de liderazgo más colaborativos y centrados en el bienestar docente, en Finlandia este enfoque está profundamente arraigado en la cultura educativa. Ambos contextos destacan la importancia de una relación sólida entre líderes educativos y profesorado para lograr una educación de calidad.

Evaluación y mejora del rendimiento de la dirección de centros

Desde una perspectiva funcionalista, la evaluación y mejora del rendimiento directivo son esenciales para garantizar la eficacia y eficiencia en la gestión escolar. Estos procesos permiten identificar fortalezas y áreas de mejora, promoviendo una cultura de rendición de cuentas y desarrollo profesional continuo.

ESPAÑA

En el contexto español, la evaluación del rendimiento de la dirección de centros ha sido objeto de análisis en diversos estudios. Acorde a los postulados de Ortiz Guizado (2022) se destaca que la evaluación influye directamente en la efectividad de la gestión escolar, siendo necesario que los directivos se sometan a evaluaciones permanentes a través de indicadores de rendimiento para medir el cumplimiento de las competencias inherentes al cargo que desempeñan.

Además, se ha señalado la importancia de establecer políticas de rendimiento que aporten a la efectividad de la gestión educativa. Según el estudio de Ortiz Guizado (2022), la efectividad de la gestión escolar se logra con la interacción de la eficacia y la eficiencia, permitiendo elevar la calidad educativa.

FINLANDIA

En Finlandia, la evaluación del rendimiento directivo se enmarca en un modelo de liderazgo distribuido y centrado en el bienestar organizacional. Ryky et al. (2025) examinan cómo el bienestar laboral se aborda en los programas de formación en liderazgo en Finlandia, destacando la necesidad de enfoques holísticos que reconozcan el valor intrínseco del bienestar en el contexto educativo. Asimismo, Jantunen et al. (2024) exploran el liderazgo en la diversidad en las escuelas finlandesas, resaltando la importancia de establecer estructuras y prácticas claras para apoyar la diversidad y la inclusión, lo que implica una evaluación continua y adaptativa del rendimiento directivo. Por otro lado, Rönn-Liljenfeldt et al. (2023) analizan las experiencias de los líderes escolares finlandeses en la implementación de la coenseñanza, subrayando la necesidad de un liderazgo activo y orientado a objetivos que involucre a toda la comunidad escolar en el desarrollo de prácticas inclusivas.

En resumen, tanto en España como en Finlandia, la evaluación y mejora del rendimiento directivo son fundamentales para el fortalecimiento del liderazgo educativo. Mientras que en España se enfatiza la necesidad de evaluaciones permanentes y políticas

de rendimiento claras, en Finlandia se destaca un enfoque más holístico y centrado en el bienestar organizacional y la inclusión.

DISCUSIÓN

La presente discusión interpreta los resultados del análisis comparado funcionalista del liderazgo educativo en España y Finlandia, dialogando de manera explícita con el marco teórico, la metodología adoptada y los objetivos planteados. En coherencia con el enfoque funcionalista, no se trata de valorar modelos en términos de superioridad o déficit, sino de comprender cómo cada sistema educativo resuelve funciones comunes de liderazgo bajo condiciones institucionales, culturales y normativas diferenciadas. A continuación se presenta la discusión con base en la metodología descrita, resaltando las similitudes y diferencias entre los dos contextos, desde las categorías estudiadas.

Acceso y legitimidad del liderazgo educativo

Desde una perspectiva funcional, el acceso al cargo directivo cumple la función de garantizar la legitimidad del liderazgo dentro del sistema escolar. Los resultados muestran que España y Finlandia resuelven esta función mediante mecanismos distintos. En el contexto español, el acceso competitivo y regulado responde a una lógica de control administrativo y homogeneización normativa, lo que asegura formalmente la igualdad de oportunidades, pero tiende a debilitar la legitimidad pedagógica del liderazgo cuando la formación específica resulta limitada (Informe GEM, 2025). En Finlandia, por el contrario, la legitimidad se construye progresivamente a través de trayectorias profesionales consolidadas y de una cultura de confianza institucional, lo que refuerza el reconocimiento del liderazgo por parte de la comunidad educativa (Jantunen et al., 2024). Estas diferencias no deben interpretarse como fortalezas o carencias absolutas, sino como expresiones de distintas formas de resolver la función de legitimación del liderazgo en contextos normativos divergentes.

Formación y perfil del liderazgo

La formación del liderazgo constituye otra función clave para la sostenibilidad del sistema escolar. En España, la literatura señala una tensión entre la exigencia administrativa del cargo y la necesidad de un liderazgo pedagógico y socioemocional más desarrollado (Espinosa Cevallos, 2024; Benalcazar Balarezo et al., 2024). Esta configuración refleja un modelo en el que la función formativa del liderazgo aún no se integra plenamente en el desarrollo profesional docente. En Finlandia, en cambio, la formación directiva se articula como una prolongación del itinerario profesional del profesorado, incorporando de manera explícita dimensiones éticas, relacionales y de bienestar organizacional (Ryky et al., 2025). Desde el enfoque funcionalista, ambas respuestas evidencian cómo los sistemas priorizan funciones distintas, ya sea el control organizativo o la sostenibilidad profesional, en función de sus valores institucionales.

Autonomía escolar y capacidad de decisión

La autonomía escolar cumple la función de permitir respuestas contextualizadas a las necesidades educativas. Los resultados indican que, en España, esta función se ve

limitada por un entramado normativo complejo que restringe la capacidad decisional de los equipos directivos, especialmente en el ámbito curricular (Sancho Gargallo, 2024; Ortega-Rodríguez, 2022). En Finlandia, la autonomía se apoya en la profesionalización y la confianza, permitiendo un liderazgo más adaptativo y situado (Saarivirta & Kumpulainen, 2016). No obstante, el descenso reciente en los resultados de evaluaciones internacionales (OCDE, 2023) introduce un matiz relevante, sugiriendo que una alta autonomía también enfrenta límites internos y requiere mecanismos de reflexión y ajuste continuo. Así, la autonomía no garantiza por sí misma mejores resultados, sino que debe analizarse como una función dinámica dentro del sistema.

Relación con el profesorado

La relación entre liderazgo y profesorado cumple una función relacional y de cohesión organizativa. En España, los resultados muestran una transición hacia estilos de liderazgo más colaborativos, centrados en el bienestar docente y la inteligencia emocional, aunque todavía coexistiendo con modelos más jerárquicos (Palomino et al., 2024; Cejudo & López-Delgado, 2017; García Barbarán & Vélez Jiménez, 2024). En Finlandia, esta función se resuelve mediante un liderazgo distribuido y una alta autonomía profesional, que favorecen la participación del profesorado en la toma de decisiones (Ryky et al., 2025; Cuenca, 2025). Desde el enfoque funcionalista, ambas configuraciones reflejan distintas estrategias para sostener la motivación y el compromiso docente, condicionadas por la cultura organizacional de cada sistema.

Evaluación y mejora del rendimiento directivo

La evaluación del liderazgo cumple la función de promover la mejora continua y la rendición de cuentas. En España, esta función se articula principalmente mediante evaluaciones formales basadas en indicadores de eficacia y eficiencia, con un énfasis administrativo (Ortiz Guizado, 2022). En Finlandia, la evaluación se integra en una lógica más holística, vinculada al bienestar organizacional, la inclusión y el desarrollo profesional colectivo (Jantunen et al., 2024; Rönn-Liljenfeldt et al., 2023). Estas diferencias muestran cómo los sistemas priorizan distintas dimensiones de la evaluación, ya sea el control del desempeño o el aprendizaje organizativo.

Sostenibilidad del liderazgo y contextos de cambio

Un elemento transversal emergente es la sostenibilidad del liderazgo en contextos de cambio y crisis. Estudios recientes destacan que el liderazgo educativo actúa como una función adaptativa del sistema, ampliando sus responsabilidades en situaciones de incertidumbre (Stone-Johnson et al., 2023). En este sentido, la incorporación del bienestar organizacional en la formación y evaluación del liderazgo, más visible en Finlandia, aparece como una respuesta funcional a la complejidad creciente de los sistemas educativos. España, por su parte, muestra avances incipientes en esta dirección, aunque todavía condicionados por la carga administrativa y la inestabilidad normativa.

Alineación con el enfoque funcionalista y transferibilidad

En coherencia con el marco funcionalista adoptado (Welch, 1985; Yakut-Özek & Sincer, 2024), los resultados confirman que el liderazgo educativo debe analizarse como una función sistémica cuya eficacia depende de la coherencia entre principios, estructuras y prácticas. La comparación entre España y Finlandia no sugiere la transferencia directa de modelos, sino la identificación de aprendizajes funcionales adaptables. Entre ellos destacan la necesidad de fortalecer la formación directiva integrada, ampliar la autonomía decisional real y desarrollar evaluaciones orientadas al aprendizaje organizativo. Asimismo, el caso finlandés invita a reflexionar sobre los límites de la autonomía sin idealización, mientras que el caso español pone de relieve el potencial de evolución hacia modelos más pedagógicos y sostenibles.

CONCLUSIONES

El análisis funcionalista del liderazgo educativo en los sistemas escolares de España y Finlandia ha permitido identificar cómo ambos países resuelven funciones educativas comunes mediante modelos institucionales, culturales y normativos profundamente diferenciados. Lejos de realizar una comparación superficial de estructuras, el estudio ha procurado interpretar críticamente la manera en que los sistemas responden, desde sus propias lógicas, a necesidades compartidas; garantizar el acceso a un liderazgo legítimo, formar líderes pedagógicamente competentes, ofrecer autonomía significativa, construir relaciones eficaces con el profesorado y establecer mecanismos de evaluación que fomenten la mejora continua.

Una primera conclusión clave es que el liderazgo educativo en Finlandia se configura como una función pedagógica de alta legitimidad profesional, cimentada en la confianza institucional y en un marco formativo riguroso. El acceso al cargo directivo está profundamente ligado a la experiencia docente, la autonomía está integrada en la cultura profesional y las decisiones escolares se toman en entornos colaborativos. Este modelo, lejos de depender de un control externo intenso, se basa en la autorregulación, la ética profesional y el bienestar organizacional como principios estructurantes del liderazgo.

Por contraste, el sistema español, a pesar de sus avances normativos y de los intentos de profesionalización, mantiene aún un liderazgo fuertemente condicionado por la lógica administrativa. El acceso a la dirección escolar depende de procedimientos competitivos y baremados, pero la formación específica sigue siendo escasa y poco integrada en el desarrollo profesional del docente. La autonomía escolar, aunque reconocida formalmente, se encuentra limitada por normativas estatales y autonómicas que restringen la capacidad real de decisión pedagógica. Asimismo, la evaluación del rendimiento directivo carece de un modelo unificado y orientado a la mejora, lo que reduce su impacto como instrumento de desarrollo institucional.

Desde el marco teórico adoptado, el estudio confirma que la funcionalidad del liderazgo no reside tanto en las estructuras organizativas como en la coherencia entre principios, prácticas y finalidades educativas. Finlandia ofrece un ejemplo de cómo una función puede ser resuelta de forma eficiente desde una lógica cultural distinta, basada en la autonomía, la confianza y la sostenibilidad del sistema. España, en cambio,

evidencia tensiones internas entre la normatividad de la función y las expectativas de transformación pedagógica, lo que sugiere una disociación entre la función deseada y las condiciones estructurales para ejercerla.

En términos de transferibilidad, no se propone importar modelos, sino promover un aprendizaje comparado que respete los contextos. España podría beneficiarse de fortalecer los procesos de formación directiva inicial y continua, incorporar evaluaciones orientadas al desarrollo profesional, y ampliar las capacidades decisionales reales del liderazgo escolar. Por su parte, Finlandia podría reflexionar sobre el equilibrio entre autonomía profesional y mecanismos estructurados de rendición de cuentas, especialmente ante el creciente desafío de la diversidad cultural y lingüística.

Finalmente, se recomienda continuar esta línea de investigación a través de estudios empíricos que analicen la percepción del profesorado y de los equipos directivos sobre las prácticas de liderazgo en ambos países, así como la relación entre estas prácticas y los resultados en inclusión, bienestar y mejora del aprendizaje. El enfoque funcionalista, aplicado con sensibilidad contextual, sigue siendo una vía poderosa para comprender y mejorar el liderazgo educativo en una perspectiva internacional.

FINANCIACIÓN

El presente artículo no ha contado con financiación externa procedente de organismos públicos, entidades privadas ni instituciones sin ánimo de lucro.

CONFLICTO DE INTERESES

El autor declara que no existen conflictos de interés en relación con el diseño, redacción y presentación de este artículo. Se confirma la ausencia de intereses personales, profesionales o financieros que pudieran influir en el contenido. El manuscrito se ha elaborado de manera independiente y objetiva, garantizando su integridad académica.

REFERENCIAS

- Benalcazar Balarezo, C. A., Zambrano Pintado, P. E., Torres Vega, A. G., Sarango Alejandro, M. G., Martínez Camacho, M. M., & Guerrero Saavedra, E. G. (2024). Liderazgo educativo: análisis integrado de teorías y prácticas en contextos diversos. *Zenodo*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12812587>
- Chaaban, Y., Badwan, K., & Arar, K. (2025). *Educational leadership for social justice: A systematic review of empirical evidence*. *Review of Education*, 13(2), e70077. <https://doi.org/10.1002/rev3.70077>
- Cuadrado Muñoz, F. J. (2024a). El liderazgo y la dirección de los centros educativos en un contexto de autonomía y rendición de cuentas. *Avances En Supervisión Educativa*, (42). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i42.887>

- Cuadrado Muñoz, F. J. (2024b). La dirección y el liderazgo educativo en los centros públicos aragoneses. *Avances En Supervisión Educativa*, (42). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i42.885>
- Cedeño Reyes, J. A., Ramos Anchundia, J. M., León Reyes, C. J., & Flor Montecé, J. A. (2025). Liderazgo educativo: Un eje transformador para la excelencia académica. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/387472145_Liderazgo_educativo_Un_eje_transformador_para_la_excelencia_academica
- Cuenca, R. (2025). Liderazgo distribuido en la educación en América Latina: Gobernanza. *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2025*. OEI. <https://doi.org/10.54676/NEHD3600>
- Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Espinosa Cevallos, P. A. (2024). La importancia del liderazgo escolar en la mejora de los resultados educativos. *Revista Kosmos*, 3(1), 19–26. <https://doi.org/10.62943/rck.v3n1.2024.51>
- García Barbarán, L. I., & Vélez Jiménez, D. (2024). Liderazgo pedagógico y directivo en relación con la cultura organizacional en instituciones de educación básica regular. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 10(20), 49-67. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=s2443-45662024000200049&script=sci_arttext
- Hallinger, P., Liu, S., & Aung, P. N. (2025). A systematic state-of-the-art review of Asian research on principal instructional leadership, 1987–2024. *Education Sciences*, 15(7), 817. <https://doi.org/10.3390/educsci15070817>
- Ho, C. S. M., & Chen, J. (2026). Entrepreneurial leadership in educational settings: A systematic literature review from 1996 to 2025. *Educational Research Review*, 50, Article 100762. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2026.100762>
- Ho, C. S. M. (2026). Principals' ethical leadership in the AI Era: A narrative literature review of emerging challenges, strategies, and outcomes. *Computers and Education*, 243, Article 105517. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105517>
- Informe GEM. (2025). *El papel crítico del liderazgo en la educación*. ProFuturo. <https://profuturo.education/observatorio/tendencias/informe-gem-2025-el-papel-critico-del-liderazgo-en-la-educacion/ProFuturo>
- Jantunen, A., Sormunen, K., Loukomies, A., Kallioniemi, A., & Ahtiainen, R. (2024). Navigating the landscape of diversity leadership: Experiences of Finnish comprehensive school principals in the Helsinki area. *Frontiers in Education*, 9, 1405481. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1405481>
- Korva, S., & Laine, P. M. (2024). *Understanding Leadership in Educational Leadership Research in Finland*. In: Ahtiainen, R., Hanhimäki, E., Leinonen, J., Risku, M., Smeds-Nylund, AS. (eds) *Leadership in Educational Contexts in*

- Finland. Educational Governance Research, *vol 23*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-37604-7_6
- Ma, X., Shen, J., Reeves, P. L., Wu, H., Roberts, L., Zheng, Y., & Chen, Q. (2024). Effects of the “High Impact Leadership for School Renewal” Project on Principal Leadership, School Leadership, and Student Achievement. *Education Sciences*, *14*(6), 600. <https://doi.org/10.3390/educsci14060600hilwmu.org+3MDPI+3ResearchGate+3>
- Mugabekazi, J. C., & Mukanziza, J. (2025). Educational leadership, mental health, and equity: A review of effective interventions in schools. *European Journal of Educational Management*, *8*(1), 49–62. <https://doi.org/10.12973/eujem.8.1.49>
- Nargiza, N., Zhao, W., & Fazal, K. (2023). Investigating the Practicality of Implementing Structural Functionalism Theory in the Teaching Practices of Basic Education Teachers in Tashkent, Uzbekistan. *Open Journal of Social Sciences*, *11*(4), 271–283. <https://doi.org/10.4236/jss.2023.114020SCIRP>
- OCDE. (2023). *PISA 2022: Resultados clave*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2022-results.htm> Avances en Supervisión Educativa
- Ortega-Rodríguez, P. J. (2022). La autonomía escolar en Europa: aportaciones para la innovación educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, (41), 10–27. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.32391ResearchGate+1revistas.uned.es+1>
- Ortiz Guizado, A. L. (2022). Influencia de la evaluación del desempeño directivo y su efectividad en la gestión pública de la educación escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *6*(5), 874–892. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3148ResearchGate+1Ciencia Latina+1
- Palomino, J. M., Cáceres, M. P., Aznar, I., & González-Fernández, R. (2024). El liderazgo pedagógico y la calidad educativa: un estudio de caso en la educación superior. *Educar*, *61*(1), 159–175. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1836Educar>
- Richardson, J. W., & Khawaja, S. (2025). Meta-synthesis of school leadership competencies to support learner-centered, personalized education. *Frontiers in Education*, *10*, 1537055. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1537055>
- Rönn-Liljenfeldt, M., Sundqvist, C., & Ström, K. (2023). Between vision and reality: Finnish school leaders’ experiences of their own and teachers’ roles in the development of co-teaching. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2175247>
- Ryky, P., Järvensivu, A., & Paavola, S. (2025). Leadership education in Finland: A critical examination of well-being management approaches. *European Journal of Educational Research*, *14*(1), 229–248. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.1.229>
- Saarivirta, T., & Kumpulainen, K. (2016). School autonomy, leadership and student achievement: reflections from Finland. *International Journal of Educational Management*, *30*(7), 1268–1278. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2015-0146ResearchGate>

- Sancho Gargallo, M. Á. (2024). Liderazgo educativo y autonomía escolar. *Avances en Supervisión Educativa*, (42). https://www.researchgate.net/publication/381343134_Liderazgo_educativo_y_autonomia_escolarResearchGate
- Sariakin, S., Manovri, Y., Bin, U. M., Simare, M. A., Munzir, M., & Saleh, M. (2025). Fostering a productive educational environment: The roles of leadership, management practices, and teacher motivation. *Frontiers in Education*, 10, 1499064. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1499064>
- Stone-Johnson, C., Hubbard, L., Resultan, B., & Steilen, K. (2023). Responsible school leadership: Exploring role expansion in crisis and beyond. *Journal of School Leadership*, 33(1), 3–25. <https://doi.org/10.1177/10526846231174149>
- Törmänen, M., & Takala, M. (2024). “Most of the time, I am the three-tiered support system”: Special education teachers’ experiences in Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 39(2), 123–137. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2421110>
- Wasilah, S. (2023). Education in a Functional Structural Perspective and Conflict Regarding Social Relations in Society. *JUPE Jurnal Pendidikan Mandala*, 8(3), 902. <https://doi.org/10.58258/jupe.v8i3.5922>
- Welch, A. R. (1985). The Functionalist Tradition and Comparative Education. *Comparative Education*, 21(1), 5–19. <https://doi.org/10.1080/0305006850210102>
- Wolhuter, C. C., Espinoza, O., & McGinn, N. (2025). Comparative and International Education Entering a New Century: Impressions Gleaned from the Review. *International Perspectives on Education and Society*, 48, 3–18. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920240000048001>
- Xu, S., & Kelly, S. (2024). Social Determinants of School-to-School Differences in Opportunity to Learn (OTL): A Cross-National Study. *Social Sciences*, 13(10), 499. <https://doi.org/10.3390/socsci13100499>MDPI
- Yakut-Özek, B., & Sincer, S. (2024). Exploring Comparative Education through Definitions, History, Methods and Theories. *Journal of Educational Philosophy and Sociology*, 5(2), 199–223. <https://doi.org/10.29329/jeps.2024.1105.7>

INFORMACIÓN DE AUTOR

José-Alberto Sotelo-Martín psicólogo, docente universitario e investigador español con una formación multidisciplinar en psicología, psicoanálisis, pedagogía y musicoterapia. Profesor e Investigador de la Universidad Internacional de La Rioja (España). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5400-6788>