

El liderazgo distribuido de los Directores de la Educación Media Superior en México

The distributed leadership of the Directors of Upper Secondary Education in Mexico

Carlos Martínez Padilla

Resumen

El artículo tiene como objetivo identificar los principales rasgos del liderazgo distribuido en los diferentes subsistemas en la Educación Media Superior (EMS) en México. Se analizaron los datos de 1 mil 412 directores o encargados de plantel quienes contestaron la Evaluación de la Oferta Educativa en Educación Media Superior (EVOE) 2016 del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). El análisis de los datos se realizó desde los estudios de liderazgo distribuido, en especial con los principios de la Teoría de la Actividad propuestos por Engeström (2001). Hubo dos principales hallazgos. El primero consiste en que los diferentes subsistemas son muy semejantes entre sí para ejercer el liderazgo distribuido a través de la comunicación, el consenso, la planeación, la asistencia y disposición

entre docentes y personal directivo. Sin embargo, la falta de tiempo por actividades del plantel y por las horas contratadas tanto por directivos como docentes impide la realización del liderazgo distribuido.

Palabras clave:

Educación media superior, dirección escolar, liderazgo distribuido, teoría de la actividad, instituciones educativas

The article aims to identify the main features of distributed leadership in the different subsystems in Upper Secondary Education in Mexico. The data of 1 thousand 412 directors or school managers who answered the Evaluation of the Educational Offer in Upper Secondary Education 2016 of the National Institute for the Evaluation of Education (*Evaluación de la Oferta Educativa en Educación Me-*

dia Superior (EVOE) 2016 del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) were analyzed. The data analysis was carried out from the distributed leadership studies, especially with the principles of the Activity Theory proposed by Engeström (2001). There were two main findings. The first is that the different subsystems are very similar to each other to exercise distributed leadership through communication, consensus, planning, assistance and disposition

between teachers and management personnel. However, the lack of time for campus activities and for the hours hired by both directors and teachers prevents the realization of distributed leadership.

Keywords:

Upper secondary education, school management, distributed leadership, activity theory, educational institutions

El liderazgo distribuido de los Directores de la Educación Media Superior en México

The distributed leadership of the Directors of Upper Secondary Education in Mexico

Carlos Martínez Padilla^{1*}

Introducción

El sistema educativo mexicano, durante el ciclo escolar 2018-2019 estuvo integrado por 36 millones 635 mil 816 estudiantes en los cuatro niveles educativos escolarizados. En el nivel de educación básica, se encontraba el 70% de los estudiantes; en la Educación Media Superior (EMS) el 14 %; en la educación superior el 11 % y; en los centros de capacitación para el trabajo, los cuales imparten educación no formal, el 5 % (SEP, 2019).

Desde el 2013, la matrícula escolar de educación básico ha descendido mientras que en el resto de los niveles educativos ha aumentado sustancialmente. La educación básica en el 2013 contaba con 26 millones 174 mil 457 estudiantes y,

para el 2019 había descendido a 25 millones 493 mil 702. Una disminución de 680 mil 755 estudiantes. En cinco años la matrícula escolar en educación básica descendió 2.6 % Ver gráfica 1.

Por el contrario, la EMS aumentó la cantidad de estudiantes en el mismo periodo. En el 2013, este nivel contaba con 4 millones 682 mil 336 estudiantes. Para el 2019 ya contaba con 5 millones 239 mil 675 estudiantes. Un incremento porcentual de 11.9 % en tan solo cinco años. La educación superior ha sido el nivel que más ha aumentado su matrícula escolar. En el 2013 contaba con 3 millones 419 mil 391 estudiantes y para el 2019 registraba 3 millones 943 mil 544 estudiantes. Un incremento de la matrícula escolar del 15.32 % en cinco años. En ese mismo periodo la matrícula

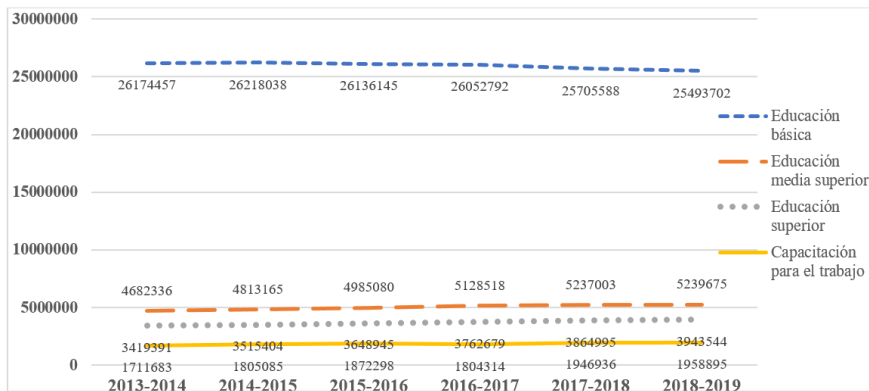
^{1*} Profesor-investigador de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

escolar de capacitación para el trabajo aumentó 14.44% Ver gráfica 1.

Desde la perspectiva de la cobertura educativa, la educación básica ha presentado un ligero descenso. En el 2013 la educación básica representaba una cobertura casi universal del 96.5 %. Para el ciclo escolar 2018-2019 había descendido casi dos puntos porcentuales al registrar una cobertura del 94.6%. La cobertura educativa que más se ha incrementado en este mismo periodo ha sido la

EMS. En seis años creció casi 8 puntos porcentuales. En el ciclo escolar 2013-2018, la cobertura en este nivel presentaba el 70.2 %. Para el ciclo escolar 2018-2019 aumentó a 78.7%. La cobertura de la educación superior también ha aumentado en este mismo periodo al pasar del 32.7 % al 39.7 %. Un incremento de 7% en cinco años. Actualmente, en ciclo escolar 2018-2019, la EMS está integrada por 5 millones 239 mil 675 estudiantes. Ver gráfica 2.

Gráfica 1.- Número de estudiantes en el sistema educativo mexicano escolarizado 2013-2019



Fuente: Elaboración propia con datos de SEP (2019).

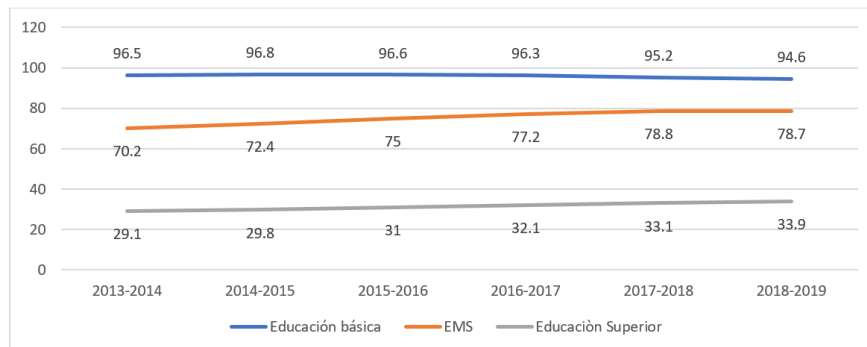
A pesar de que la cobertura educativa presenta un fuerte crecimiento sostenido en la EMS, tanto la matrícula escolar como la planta académica han disminuido. Por ejemplo, durante el ciclo escolar 2013-2014

contaba con 3cientos 81 mil 622 maestros y, el para el ciclo escolar 2018-2019 llegaron a constituir 418 mil 893. Si bien existe un aumento en números absolutos del 9.8%, en términos relativos, duran-

te este mismo periodo ha descendido. En el ciclo escolar 2014-2015 la planta académica creció en un 6.26% con respecto al año anterior.

Sin embargo, para el ciclo escolar 2018, 2019 apenas creció 0.05 %. Ver gráfica 3.

Gráfica 2.- Cobertura de la educación en el sistema educativo mexicano escolarizado 2013-2019.

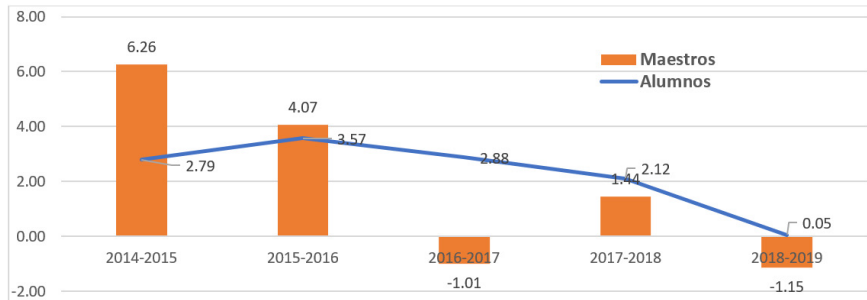


Fuente: Elaboración propia con datos de SEP (2019).

Lo mismo ocurrió con la matrícula escolar. Durante el ciclo escolar 2013-2014 había 4 millones 6 cientos 82 mil 336 estudiantes. Cinco años después había 557 mil 339 más estudiantes. Un crecimiento porcentual de 11.9%. Sin embargo, en términos relativos la matrícula escolar ha disminuido de forma constante en este periodo. En el ciclo escolar 2014-2015 llegó a crecer 2.79 % con respecto al año anterior y, tuvo un crecimiento negativo del 1.01 % en el ciclo escolar 2016-2017. En el 2019, nuevamente tuvo un crecimiento negativo del 1.15% con respecto al año anterior. Ver gráfica 3.

La EMS se formó a través de cuatro modelos educativos: el bachillerato universitario, el bachillerato tecnológico bivalente, el bachillerato general y, los estudios de bachiller y profesional técnico del CONALEP (Zorrilla, 2015):

Gráfica 3.- Cobertura de la educación en el sistema educativo mexicano escolarizado 2013-2019.



Fuente: Elaboración propia con datos de SEP (2019).

- El primer modelo educativo, el bachillerato universitario tiene sus antecedentes en 1867 cuando se fundó la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) la cual, originalmente fue sede de debates literarios y políticos del país. Más tarde, en 1910 se incorporó a la Universidad Nacional, fue administrada por el gobierno del Distrito Federal para, nuevamente regresar a la Universidad Nacional en 1921. Este modelo fue seguido por las universidades estatales del país.
- El segundo modelo educativo lo constituye el bachillerato técnico bivalente. Este surgió en 1936 cuando se creó el IPN, un organismo público federal descentrado. A esta nueva institución de educación superior se incorporaron las antiguas escuelas de artes y oficios y, tenía como objetivo ofrecer estudios de bachillerato con una formación técnica. Este modelo educativo se difundió en el país durante los años cincuenta y sesenta.
- El tercer modelo educativo lo representa el Colegio de Bachilleres. La SEP crea al Colegio de Bachilleres en 1974 como un organismo descentralizado del gobierno federal. Posteriormente, en varias entidades del país se siguió este modelo educativo, las cuales obtuvieron un subsidio estatal y federal.
- El último modelo educativo es el Colegio de Educación Profesional Técnica Conalep fundado en 1978 como un organismo descentralizado del gobierno federal. Su objetivo principal

fue la formación de profesionales técnicos sin equivalencia con el bachillerato. No obstante, en 1996 se estableció su equivalencia con el bachillerato.

Actualmente, la mayoría de los programas educativos de la la EMS tienen una duración de 3 años. Su sostenimiento financiero puede ser Federal, Estatal, Autónomo y Privado. Cuenta con ocho formas de control administrativo: federal centralizado, federal descentralizado desconcentrado, estatal centralizado, estatal descentralizado, autónomo, privado particular y, privado Subsidiado. La educación de este nivel se ofrece en distintas modalidades: presencial, intensiva (generalmente en año y media), virtual, autoplaneada, mixta, incluso la certificación del nivel en un solo examen (INEE, 2018b). Durante el ciclo escolar 2016-2017 la educación media superior (EMS) en Mé-

xico estuvo conformada por 19 838 Planteles, 4 969 731 estudiantes y, 402 254 docentes (INEE, 2018a).

Asimismo, trece instituciones son las encargadas de impartir EMS: Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, Coordinadas por la Subsecretaría de Educación Media Superior, Secretarías de Estado, Descentralizadas, Instituto Nacional de Bellas Artes, Instituto Politécnico Nacional, Gobierno de la Ciudad de México, Organismos centralizados de los Estados, Organismos descentralizados de los Estados, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidades autónomas estatales, Instituciones particulares y, Organismos subsidiados por los estados y asociaciones civiles. La combinación del tipo de sostenimiento, control administrativo, instituciones que imparten EMS generan hasta 45 tipos de planteles de EMS. Ver tabla 1.

Tabla 1.- La EMS por sostenimiento, control administrativo, institución y, tipo de plantel

Sostenimiento	Control administrativo	Institución	Tipo de plantel
		Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México	Escuela Nacional para Ciegos
			DGB-CEB
			DGB-Preparatoria Oficial Lázaro Cárdenas

Federal	Centralizado	Coordinadas por la Subsecretaría de Educación Media Superior	DGECYTM-CETAC
			DGECYTM-CETMAR
			DGETA-CBTA
			DGETA-CBTF
			DGETI-CBTIS
			DGETI-CETIS
		Secretarías de Estado	CONADE
			IMSS
			ISSSTE
			Otras secretarías
	Descentralizado	Descentralizadas	CETI
			CONALEP (Ciudad de México y Oaxaca)
			Colegio de Bachilleres (Ciudad de México)
	Desconcentrado	Instituto Nacional de Bellas Artes	Centro de Educación Artística
			Escuelas Superiores
	Instituto Politécnico Nacional	CECYT	
Centralizado	Gobierno de la Ciudad de México	Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México	
		Secretaría de Educación de la Ciudad de México	
	Organismos centralizados de los Estados	Bachillerato Integral Comunitario	
		Bachilleratos estatales	
		Educación Media Superior a Distancia	
	Institutos estatales de bellas artes		

Estatal	Descentralizado	Organismos descentralizados de los Estados	Telebachillerato
			Bachillerato Intercultural
			Bachilleratos estatales
			CECYTE
			CONALEP
			Colegio de Bachilleres
			Educación Media Superior a Distancia
			Institutos estatales de bellas artes
			Telebachillerato
Telebachillerato Comunitario			
Autónomo	Autónomo	Universidad Nacional Autónoma de México	CCH
			ENP
		Universidades autónomas estatales	Bachilleratos de las universidades autónomas
Privado	Particular	Instituciones particulares	Bachilleratos particulares
	Subsidiado	Organismos subsidiados por los estados y asociaciones civiles	Preparatoria Estatal por Cooperación
Preparatoria Federal por Cooperación			

Fuente.- Elaboración propia con datos de INEE (2018b).

La Educación Media Superior (EMS)

La EMS tomó un rumbo diferente en 1994. En ese año, a solicitud del gobierno mexicano, miembros de la OCDE evaluaron las políticas del nivel superior y media superior. Los evaluadores recomendaron que los accesos a estos niveles estuvieran sustentados por una mayor equi-

dad geográfica y social. Propusieron que mediante un examen se admitieran a todos los candidatos capaces de cursar estos niveles. Para los estudiantes que ya se encontraban en estos niveles, recomendaron los servicios de tutoría, ampliar las becas, generar estadísticas sobre el origen social, aumentar la cobertura, mejorar la vinculación con el sector económico,

crear mecanismos para disminuir el abandono escolar y, medir los aprendizajes mediante exámenes estandarizados (Aguilar, 2019).

La implementación de estas políticas en los siguientes años, se orientó a ampliar la cobertura educativa pero sin una diferenciación para atender las necesidades de una población heterogénea. Estas políticas fueron diseñadas con una definición acotada de equidad y, con sesgos meritocráticos. Por ejemplo, el Programa Nacional de Becas de Educación Media Superior (Probems) no considera a la población egresada de secundaria y, su tránsito al nivel medio superior. En la equidad en el acceso a la educación media no es suficiente ofrecer recursos humanos y financieros, las autoridades educativas también deben de identificar el grado de inclusión y exclusión de las condiciones socioeconómicas, reconocer la diversidad geográfica-cultural de la población y, las diferentes necesidades e intereses de la población (Aguilar, 2019).

Asimismo, el monto de las becas y, los requisitos para obtenerlas fueron casi inaccesibles para estudiantes de bajos recursos, condición étnica, género, lugar de residencia y, con discapacidad. De igual forma, la educación a distancia se impartió en zonas marginas,

pero se excluyó a aquellas zonas de mayor pobreza que no cuentan con acceso a internet o servicio de energía eléctrica. Otros factores que generan sesgo a estas políticas son: las condiciones de transporte, la composición del hogar, el tipo de bachillerato cursado, los salarios después de cursar la EMS, (Aguilar, 2019).

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) del 2008 tuvo como propósito mejorar el logro educativo de los estudiantes y que contaran con los medios necesarios para tener acceso a un mayor bienestar. A través de un marco curricular común, la reforma buscó articular los diferentes subsistemas en la EMS con respecto a su perfil de egreso, las competencias a desarrollar y el currículo impartido en el aula. A través de las competencias, entendidas como la capacidad de movilizar recursos cognitivos frente a una situación, se buscó homogeneizar los resultados de los aprendizajes, pero no sus procesos. En ese sentido, las instituciones podían continuar con su respectiva organización curricular, pero el contenido de su currículo estaba definido por las competencias, es decir, no solo se requería la adquisición de los conocimientos, sino también el uso de éstos en la vida personal, profesional y, social.

En el salón de clase, los aprendizajes estuvieron poco conectados o justificados con la vivencia y experiencias de los estudiantes. Durante las clases, el maestro poco motiva o permite la interacción entre los estudiantes (Razo, 2018).

En ese mismo sentido, la reforma estableció las metas que debe de cumplir el maestro como sería una formación continua, el dominio de saberes, la planificación, la práctica y evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, no formuló indicadores para medir el logro académico o, metas de cobertura de los cursos de formación y actualización de los docentes. De igual forma, debe de construir ambientes de convivencia escolar para el aprendizaje autónomo y colaborativo y, participar en los proyectos de mejora continua de la escuela. A un año de implementarse la RIEMS, los maestros que participaron en el Programa de Formación de Docentes de la Educación Media Superior (Profordems), provenían, en su mayoría, de escuelas públicas y cerca de dos mil de ellos habían acreditado satisfactoriamente la evaluación. En ese año, de los 240 mil docentes de este nivel, solo el 60 por ciento estaba titulado. En el 2011, solo el 51.3 por ciento de los maestros se habían inscrito al Profordems;

el 32.5 por ciento habían egresado de los cursos de actualización y capacitación y; el 5.2 por ciento se había certificado en competencias docentes. Para el ciclo escolar 2013-2014 el Profordems había capacitado a 102 mil 363 docentes lo que representó una cobertura del 56.2 por ciento del total de docentes. Sin embargo, no se cuenta con información sobre los docentes capacitados. Se desconoce si pertenecen al sector público o privado, la modalidad de EMS a la que pertenecen o, si alcanzaron la certificación (Lozano, 2015).

La equidad también se buscó a través del programa ConstruyeT, Síguele y, Yo no abandono. El primer programa iniciado en el 2007, tenía como objetivo disminuir la problemática del abandono escolar y construir climas sanos de convivencia escolar. El segundo programa, inició en el 2011 y, fue incorporado posteriormente a ConstruyeT. Estaba orientado a detectar a los alumnos en riesgo de abandono escolar y, a establecer estrategias para estudiantes con bajo aprovechamiento académico. El tercer programa integra los objetivos de ConstruyeT y Síguele. Se diferencia de éstos porque busca la coordinación de acciones de la escuela, la familia y el estudiante para prevenir el abandono escolar

y reaccionar ante indicadores de riesgo (Aguilar, 2019).

En síntesis, en las últimas décadas la EMS se ha orientado a combatir el abandono escolar, ampliar el programa de becas, profesionalizar la formación docente y, redistribución la cobertura sin diferenciar a la población. También se ha buscado consolidar los resultados de enseñanza aprendizaje mediante un currículum basado en competencia que ha permitido la articulación de los distintos subsistemas de la EMS.

Los estudios de liderazgo en la educación

El liderazgo educativo está sustentado en las teorías de la administración educativa y las teorías de las organizaciones sociales. Trata temas sobre la política educativa, el currículum y la dirección de organizaciones y, analiza las acciones de los sujetos y sus organizaciones educativas. Los análisis no solo se centran en los atributos de las personas que dirigen sino también en las relaciones que establecen los actores en la práctica educativa. Para desarrollar esta nueva perspectiva disciplinaria, se debe tomar como punto de partida los modelos investigativos y de práctica sobre el liderazgo educativo, como serían

los modelos globales, los modelos sistémicos, los modelos organizacionales o, los estudios situados (Díaz, 2019).

En México se ha tratado muy poco el tema del liderazgo en educación. Se ha estudiado la orientación que ha tenido el liderazgo para la eficiencia en la educación médica. Sustentado en un modelo de análisis organizacional, *Crocker y Veloso (2019) señalan que existe una ausencia de líderes que impulsen los cambios en la educación médica y, un programa de detección y formación de líderes juveniles orientados por académicos de prestigio. Ellos utilizan las técnicas de análisis del discurso documental y de grupos focales de 12 miembros expertos en educación médica y, una encuesta realizada con 60 escuelas y facultades de medicina. Consideran que existe una relación entre los modelos de liderazgo para la mejora de la calidad de las organizaciones educativas y los modelos de liderazgo de la industria. Concluyen que es necesario promover una cultura democrática en la educación médica, un diálogo social de los líderes para el cambio de la educación médica con los actores de las institucionales de salud.*

El liderazgo directivo se ubica en el modelo situacional. El liderazgo

directivo analiza las necesidades de los líderes escolares y proporciona estrategias prácticas para mejorar sus escuelas. Este término se ha expandido ampliamente a través del Proyecto Internacional de Directores Escolares Exitosos (International Successful School Principals' Project -ISSPP-). El proyecto abarca 25 países del mundo, incluido México a través del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) (Day, 2015).

El modelo situado se observa en el trabajo de Torres-Arcadia y, Murakami (2019) quienes estudian a los líderes escolares latinos en los Estados Unidos. En ese país, profesores y líderes latinos en las escuelas son pocos y, laboran en escuelas con bajos recursos. Los estudiantes latinos presentan un bajo desempeño escolar. En estas escuelas, los directores latinos se vuelven líderes. La metodología utilizada fue identificar la relación del liderazgo educativo y las comunidades educativas latinas, así como definir, asociar y, probar los conceptos y principios de la educación, el liderazgo y la gestión. Los resultados muestran que, en ambos países, las desigualdades se perpetúan al ser las escuelas con más carencias las que atienden a la población social y, por tanto, se requiere de un liderazgo fuerte para

la atención de los alumnos. Los líderes promueven las raíces familiares porque generan la formación del autoconcepto y la autoestima en los niños. También fomentan el desarrollo de la comunidad latina porque permite el reconocer los recursos que posee y, contribuye a resolver problemas cotidianos.

En términos generales, el concepto de liderazgo empieza a tener presencia en la investigación educativa mexicana, así como el concepto de liderazgo distribuido. La investigación de Ortega, M., Rocha, M. y, Hernández, Z. (2013) estudia la relación entre el liderazgo distribuido y la cultura organizacional en las escuelas de educación básica. A través de una muestra de 774 docentes y directivos de educación básica sostienen que existen pocos rasgos de liderazgo distribuido en la educación básica.

Liderazgo distribuido

Aunque no exista un consenso sobre los orígenes del liderazgo distribuido, una referencia obligatoria es el trabajo de Gibb (1954) quien propuso que el Liderazgo Distribuido (LD) es un conjunto de funciones que debe llevar a cabo un grupo. El utilizó el concepto para comprender la dinámica de los procesos de

influencia en los grupos formales e informales. También diferenció la influencia de grupos pequeños en los cuales existía un liderazgo enfocado y uno distribuido. En el primero, una actividad se concentraba en una persona. En el segundo, el liderazgo se compartía o distribuía con individuos quienes tomaban la iniciativa de asumir el liderazgo en varios momentos (Harris, Leithwood, Day, Sammons, y, Hopkins, 2007).

Asimismo, existen múltiples definiciones de liderazgo distribuido. Incluso, se ha llegado a pensar que es un reetiquetado de otros conceptos como “equipo sin jefe” o “equipo autogestionado”. Se le asocia con otros tipos de liderazgo como son el liderazgo compartido o, liderazgo colaborativo. También se le relaciona con el empoderamiento, democracia y autonomía, aunque su relación casi nunca es explicada (Harris, Leithwood, Day, Sammons, y, Hopkins, 2007).

Por mucho tiempo, el concepto no fue utilizado sino hasta la década de los años ochenta de forma intermitente. Durante la década del 2000 el LD adquiere sus fundamentos teóricos a través de la cognición distribuida y, la teoría de la actividad (Spillane, Halverson y, Diamond, 2001). Sin duda, es uno de los autores más representativos del LD. Mientras que la cognición

distribuida establece que la cognición y la experiencia humanas se vinculan con el contexto físico, social y cultural, la teoría de la actividad señala que la actividad humana está habilitada y restringida por factores individuales, materiales y, culturales (Bolden, 2011). La función de liderazgo abarca el trabajo de varios individuos y, la tarea se logra mediante la interacción de múltiples líderes. El contexto social y las interrelaciones representan una parte esencial del liderazgo (Harris, Leithwood, Day, Sammons, y, Hopkins, 2007).

Otro autor de gran renombre en el LD es Gronn (2000) quien define el liderazgo distribuido como un grupo o una red de individuos que interactúan y, hace que el liderazgo se vuelva una forma de acción concertada cuando las personas trabajan juntas. El liderazgo se comparte entre los miembros de la organización y la toma de decisiones se rige por la interacción de los individuos (Harris, Leithwood, Day, Sammons, y, Hopkins, 2007).

El liderazgo distribuido en las escuelas involucra todas las formas de colaboración experimentadas por el director, los maestros y los miembros de la institución para su propio mejoramiento. El director realiza uno de los roles más importantes debido a que se encarga de

distribuir el poder entre los miembros de la escuela. La distribución del poder es semejante a una red de individuos cuyos miembros combinan su experiencia que han adquirido en la organización hacia un objetivo. Esta red incorpora a todas las personas que actúan como líderes locales informales en la escuela quienes identifican una dirección para la escuela, motivan al personal y coordinan un conjunto de estrategias para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Jalal, Batu, Uban y, Omer, 2011).

Existe una desconexión entre los aspectos del liderazgo educativo y el rendimiento y el bienestar de los estudiantes. Muy pocos estudios han comprobado esta relación señalando que un liderazgo distribuido fuerte utilizará mejor la experiencia y talento del personal que bajo un liderazgo jerárquico tradicional. Se ha argumentado que la mejora de los resultados educativos requiere de una distribución de conocimiento, responsabilidades y roles de liderazgo educativo, el cual debe evitar la pérdida de personal clave (Lumby, 2013).

Por tanto, el liderazgo distribuido integra las actividades de los individuos en la escuela para guiar a otros maestros en el proceso de cambio de instrucción, el cual es adoptado e internalizado por los

maestros quienes están a cargo de implementar tales cambios. En ese sentido, los líderes formales de las escuelas organizan el espacio para que ocurra el liderazgo distribuido y crean las condiciones para el liderazgo del aprendizaje colaborativo (Jalal, Batu, Uban y, Omer, 2011).

Un liderazgo efectivo representado por el director de la escuela tiene seis características (Jalal, Batu, Uban y, Omer, 2011): 1) promueve principios inspiradores que energizan a los seguidores con un claro propósito; 2) animan a los seguidores a cuestionar tanto las formas probadas de resolver problemas como cuestionar los métodos que emplean para mejorarlos; 3) los directores comprenden las necesidades de cada seguidor y trabajan continuamente para entrenarlos a fin de desarrollar todo su potencial; 4) aclaran lo que se espera de los seguidores y lo que recibirán si cumplen los niveles de desempeño esperados; 5) monitorean la ejecución de tareas para detectar cualquier problema que pueda surgir y; 6) reaccionar solo después de problemas serios para tomar acciones correctivas.

Para analizar las diferentes perspectivas del LD la propuesta de Thorpe, Gold, y Lawler, (2011) es muy útil. Ellos presentan un esquema que proporciona una guía sobre cómo

el LD podría estar desarrollándose en cualquier contexto. También, su esquema propuesto permite examinar o diagnosticar problemas en la organización. Ellos consideran que el LD en la práctica no es estático ya que cambia constantemente debido al aprendizaje dentro de la organización y a las influencias cambiantes en el entorno. Su esquema presenta dos ejes que al cruzarse forman cuatro cuadrantes.

El desarrollo del pensamiento sobre la LD se puede comprender a través de dos ejes. El primer eje comprende tanto actividades planificadas como actividades emergentes. Las primeras reconocen que, aunque puede haber un líder nominado, el esfuerzo general de liderazgo se comparte o se distribuye. Esto permite estructurar y planificar formalmente las actividades en la escuela. Por otra parte, el liderazgo emergente se produce en una variedad de entornos de grupos. El liderazgo es asumido de un individuo a otro según la situación.

El segundo eje, se le puede denominar como la actividad alineada y la actividad no alineada. En la primera, las actividades de las personas están diseñadas por la estructura y estrategia organizacional. En la segunda, las personas pueden desconocer o ignorar involuntariamente las actividades de

otros y los beneficios potenciales de compartir objetivos e intereses. A partir de estos dos ejes se pueden identificar cuatro cuadrantes de LD.

- El primero se le denomina cuadrante alineado-planificado y, representa al LD clásico, el cual opera operando de manera efectiva apoyando el logro de las metas organizacionales. Aquí, la jerarquía tradicional permanece. El líder tiene un enfoque claro, un control en la estructura organizacional a través del cual puede operar y distribuir su liderazgo a través de equipos autónomos.
- El segundo, el desalineado – planeado se le puede llamar LD mal planeado debido a que las estructuras se vuelven inapropiadas para el propósito de la organización y, las personas establecen sus propios objetivos dentro de las unidades locales.
- El tercero se le puede nombrar como LD emergente porque las actividades están alineadas de forma emergente como resultado de contradicciones y perturbaciones en el trabajo de manera espontánea, sin que los puestos superiores los hubieran considerado.

- El último cuadrante, se le representaría como LD caótico porque las actividades se realizan de forma emergente y desalinada. El liderazgo se desarrolla localmente de formas azarosa, con objetivos locales, sin considerar las operaciones de los otros departamentos.

En muchas ocasiones, el LD ha tenido malas interpretaciones. La más común es pensar que cualquier práctica de LD generará resultados positivos. A la inversa, tampoco es necesario idealizarlo y exaltar todas las bondades que pudiera tener. En ambos casos, se requiere cautela. Se debe tener en cuenta que la implementación de las prácticas de LD puede ser positivo, pero solo bajo las condiciones adecuadas. Depende de cómo el liderazgo se comparta, se reciba y se ponga en práctica. Los diferentes patrones de distribución del liderazgo generan diferentes resultados. Se le considera un mecanismo atractivo para implementar políticas “de arriba hacia abajo”, lo cual puede generar acoso por parte de quienes están en posiciones de poder, o bien, tener como objetivo que los maestros trabajen más (Harris, De-Flaminis, 2016).

Por lo anterior este trabajo recupera las principales tesis del LD

antes mencionadas, además de fundamentarse en los cinco principios de la Teoría de la Actividad propuestos por Engeström (2001):

- Considerar como unidades de análisis las acciones individuales y grupales dirigidas a un objetivo las cuales se interpretan en un contexto de sistemas de actividades completos.
- La multivisión comprende una comunidad de puntos de vista, tradiciones e intereses múltiples. En la división del trabajo los participantes tienen sus propias historias de vida y, las actividades que realizan tienen muchas historias grabadas en sus artefactos, reglas y convenciones.
- El tercer principio es la historicidad. Los problemas de un sistema de actividad solo pueden ser entendidos contra su propia historia, como una historia local de la actividad y sus objetos.
- Las contradicciones como fuentes de cambio y desarrollo ocurren cuando un sistema de actividad adopta un nuevo elemento desde el exterior y provoca una contradicción secundaria agravada donde un elemento viejo colisiona con el nuevo. Esta contradicción gene-

ra disturbios y conflictos, pero también intentos innovadores de cambiar la actividad.

- La posibilidad de transformaciones expansivas ocurre cuando las contradicciones de un sistema de actividad se agravan y, algunos participantes individuales comienzan a cuestionar y desviarse de las normas establecidas. En algunos casos, esto se convierte en una visión colaborativa y un esfuerzo deliberado de cambio colectivo.

Metodología

La presente investigación tuvo tres etapas de elaboración: 1) pláticas informales con supervisores escolares y directores de la EMS, 2) la selección de los directores de la EMS y, 3) el procesamiento de la información.

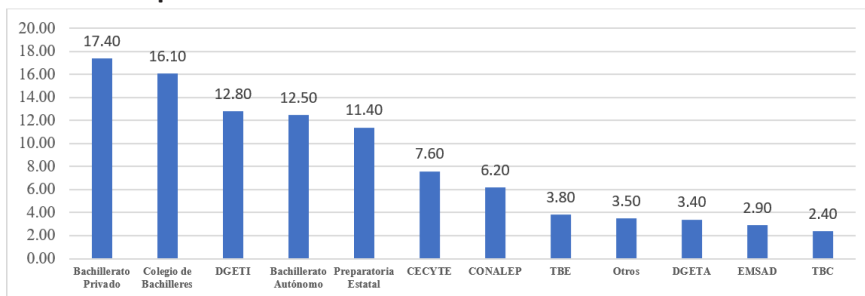
La primera etapa tuvo como antecedente una plática informal con un supervisor escolar de la EMS del Estado de México. El supervisor escolar tiene como función ser un líder que apoya, asesora y, acompaña las estrategias y acciones de la comunidad escolar con los directores y personal de los planteles de la EMS. Durante la plática manifestó que, aunque los directivos sean de la misma zona, se rijan con el

mismo marco normativo, pertenezcan al mismo subsistema de EMS, cuenten con diferentes presupuestos, unos directivos tienen mejor desempeño que otros.

También se platicó con directivos de planteles de la EMS. Unos directivos se enfocaban a cumplir solo sus funciones; otros directivos a atender ciertos grupos de la comunidad escolar (padres de familia, maestros, administrativos, estudiantes, etc.) y; otros más a resolver ciertas temáticas (abandono escolar, acoso escolar, situaciones de riesgo, etc.). Durante estas pláticas surgió la idea de que ciertos directivos sobresalen más que otros.

La segunda etapa comprendió la selección de los directores de la EMS. La muestra de directores se tenía que realizar entre más de 21 mil planteles, 45 tipos de modalidades de educación, trece instituciones que imparten este nivel, ocho formas de control administrativo y, cuatro tipos de financiamiento. El INEE (2018a) sintetizaba estas categorías de clasificación en 12 tipos de servicio de la EMS. Ver gráfica 4.

Gráfica 4.- Tipos de servicio en la EMS



Fuente: Elaboración propia con datos de INEE (2018a).

A partir de los 12 tipos de servicio de la EMS hubo dos criterios de inclusión. El primer criterio comprendía la experiencia personal en alguno de los 12 tipos de servicio. La experiencia personal comprendió el haber estudiado en un bachillerato autónomo, haber laborado en bachilleratos privados o en Colegio de bachilleres o, bien, tener una fuerte comunicación con personal de la DGETI o las preparatorias estatales. Un segundo criterio de selección fue seleccionar a los tipos de servicio con mayor cobertura de la EMS. Tomando en cuenta estos dos criterios, los cinco tipos de servicio seleccionados que representan el 70 % de la matrícula escolar fueron:

1. Los Bachilleratos Privados (BP) son operados con financiamiento privado. Ofrecen en su mayoría bachillerato general y,

en menor medida bachillerato tecnológico y técnico profesional en sistema escolarizado, no escolarizada o mixto.

2. El Colegio de Bachilleres (COLBACH) ofrece bachillerato general y, tiene dos fuentes de financiamiento. Por un lado, los planteles localizados en la Ciudad de México y la zona conurbada son organismos públicos descentralizado de la Federación y, por otro lado, en las entidades federativas son organismos descentralizados de los estados.
3. La Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) está a cargo de los Centros de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS) y, los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS). Sus planes de estudio están conformados por

componentes básicos y de formación profesional.

4. Los Bachilleratos Autónomos (BA) son financiados y organizados de acuerdo a la Universidad autónoma a la que pertenecen. Ofrecen principalmente una formación propedéutica.
5. Las Preparatorias Estatales (PE) ofrecen bachillerato general de formación propedéutica según la normatividad de cada entidad federativa.

La última etapa comprendió el procesamiento de la información en dos pasos. El primer paso fue identificar las variables a utilizar en el liderazgo distribuido.

El INEE cuenta con la base de datos de la Evaluación de la Oferta Educativa en Educación Media Superior (EVOE) 2016. Esta evaluación tiene como objetivo valorar

las condiciones de operación y el funcionamiento de los distintos tipos de plantel y, conocer algunos aspectos de la implementación del Marco Curricular Común (MCC). La EVOE se llevó a cabo en las 32 entidades federativas del país, en 3 011 planteles y evaluó infraestructura física, equipamiento tecnológico, acervos bibliohemerográficos, enfoque por competencias y prácticas de aula y, contexto y clima escolar. Los datos presentados muestran los resultados de participación de 1 mil 412 directivos que respondieron a la EVOE pertenecientes a los cinco tipos de servicio antes mencionadas y, que en conjunto representan el 70% de la matrícula escolar de la EMS.

La EVOE está integrada por 72 preguntas agrupadas en 14 temáticas. Ver Tabla 2.

Tabla 2.- Temáticas y preguntas de la Evaluación de la Oferta Educativa en Educación Media Superior (EVOE) 2016

Temáticas	No. de Preguntas
1. Acerca de su cargo o función directiva en el plantel	2
2. Acerca de su trayectoria académica	2
3. Acerca de su trayectoria y condiciones laborales	10
4. Acerca de su desarrollo profesional	7
5. Acerca del trabajo colaborativo en el plantel	7

6. Acerca de la gestión en el plantel	12
7. Acerca de la actualización de los docentes del plantel	1
8. Acerca de los apoyos y del seguimiento académico de los estudiantes del plantel	8
9. Acerca de los espacios para la formación profesional de los estudiantes	2
10. Acerca de los planes y programas de estudio	3
11. Acerca de los espacios y recursos para la enseñanza y el aprendizaje	3
12. Acerca de la vida en el plantel	6
13. Acerca de usted	5
14. Acerca de los planes y carreras que se imparten en el plantel	4

Fuente: Datos seleccionados con base en INEE (2016).

En particular, la investigación se enfocó en la sección 5, trabajo colaborati-

vo en el plantel porque las preguntas se refieren a los obstáculos que tiene que enfrentar el director para tratar con los docentes asuntos no académicos tales como abandono escolar, embarazo adolescente, adicciones, acoso escolar, eventos académicos, etc. Estos obstáculos son:

- Falta de tiempo de los docentes o del personal directivo debido a las actividades del plantel
- Falta de tiempo de los docentes o del personal directivo debido a la cantidad de horas que tienen contratadas
- Falta de un espacio adecuado para realizar el trabajo colaborativo
- Poca disposición de los docentes o del personal directivo para realizar el trabajo colaborativo
- Baja asistencia de los docentes o del personal directivo a las reuniones para realizar el trabajo colaborativo
- Falta de planeación para el trabajo colaborativo
- Dificultad para trabajar en equipo cuando hay opiniones distintas
- Falta de comunicación entre los docentes y el personal directivo

El segundo paso consistió en agrupar por tipo de servicio, los obstáculos del trabajo colaborativo que tiene que enfrentar el director o responsable del plantel. La muestra se conformó de la siguiente manera:

Tabla 3.- Muestra de directores por tipo de servicio en la EMS.

Tipo de servicio	Casos
Bachilleratos Privados (BP)	364
El Colegio de Bachilleres (COLBACH)	287
Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI)	224
Bachilleratos Autónomos (BA)	222
Preparatorias Estatales (PE)	315
Total	1412

Fuente: Elaboración propia con datos del INEE (2016).

La encuesta fue contestada por el 79% de directores de plantel, 6.1 % de directores administrativos, académicos o técnicos, 5.0 % de Subdirectores, 3.4 % de coordinadores de área, el 2.8% de docentes como responsables del plantel, el 2.3% por encargados o suplente de la dirección del plantel y, el 1.4 % por jefes de proyecto, académico-administrativo, auxiliares de dirección o, no contestaron.

Resultados

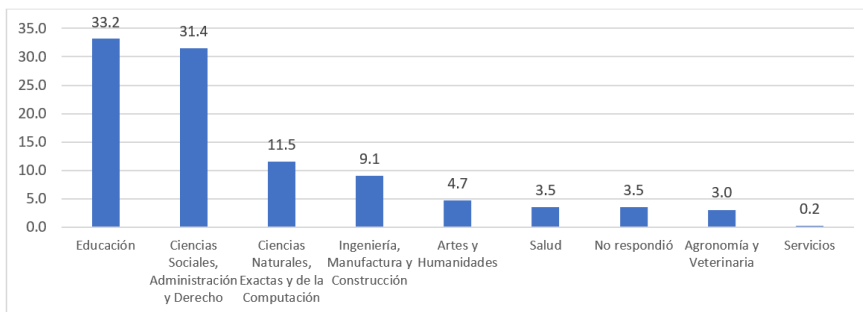
Casi todos los directores declararon (97%) tener estudios de licenciatura o posgrado. Resalta el hecho que sólo el 10.5 % estudiaron una licenciatura en escuelas normales y, el 42.9% otra licenciatura o ingeniería. Si bien, muchos Directores no tienen una formación normalista, una tercera parte de ellos, el 33.2%

cuenta con estudios en el área de educación. El 31.4% de ellos cuenta con estudios en el área de las Ciencias Sociales, Administración y Derecho. Ver gráfica 5.

La designación directa o invitación de autoridades gubernamentales es el principal mecanismo para obtener el cargo de director. El 61.1 % de los directores manifestó haber obtenido el cargo mediante este medio. Una quinta parte de los directores obtuvo su cargo a través de Concurso de promoción de acuerdo con la Dirección del Servicio Profesional Docente (SPD). El resto de los directores ha obtenido el cargo mediante Otro tipo de concurso o convocatoria (13.2), o bien, no tienen el nombramiento oficial. La gran mayoría de los directivos ha tenido como experiencia la dirección de al menos un plantel de EMS (64.2 %); una quinta parte ha sido director en al menos

dos planteles (19.5%); el 11.2 % de los directores ha estado a cargo de entre 3 a 4 planteles y, el resto de ellos (3.9%), entre 5 y 10 planteles (INEE, 2018c).

Gráfica 5.- Área de conocimiento del nivel máximo de estudios de directores de la EMS

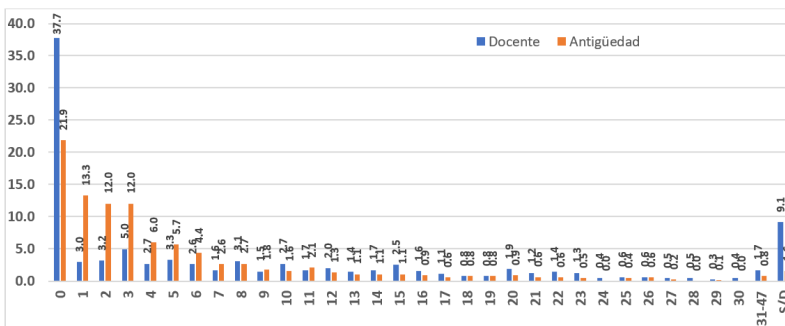


Fuente: Elaboración propia con datos de INEE (2016).

Casi uno de cada tres directores (37.3%) en el primer año de servicio, es al mismo tiempo docente frente al grupo. Al cumplir el año, solo el 3.0 % imparte clases y, en el resto de los próximos nueve años, la mayoría de ellos solo se dedicarán a funcio-

nes directivas. Esta tendencia se empieza a invertir a partir de los 10 años hasta los 47 años de servicio, último año registrado por la EVOE, cuando nuevamente, la mayoría de los directores son también docentes frente a grupo. Ver gráfica 6.

Gráfica 6. Total de años trabajando en el actual plantel como directivo y como docente.



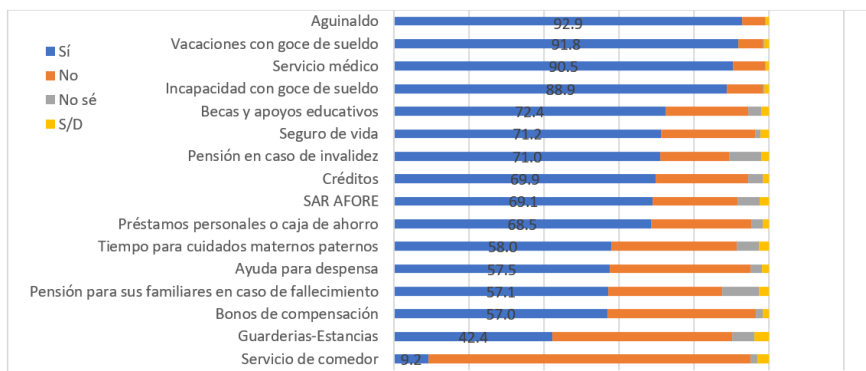
Fuente: Elaboración propia con datos de INEE (2016).

La mayoría de los directores en la EMS recibir hasta diez prestaciones laborales en especial aguinaldo, vacaciones en especial aguinaldo, vacaciones e incapacidad con goce de sueldo y, servicio médico. También cuentan en menor medida con becas y apoyos educativos, seguro de vida, pensión en caso de invalidez, créditos, SAR AFORE (fondos de jubilación) y, préstamos personales o caja de ahorro. Muy pocos cuentan con tiempo para cuidados maternos paternos, ayuda para despesa, pensión para sus familiares en caso de fallecimiento, bonos de

compensación, guarderías-estancias y, servicio de comedor. Ver Gráfica 7.

Los directores de la EMS cuentan con seis formas de relación contractual. Un poco más de la mitad tiene una relación contractual de base (60.3%) y, la mitad de ellos una relación contractual de confianza (47.9%). Las relaciones contractuales que menos se presentaron fueron la eventual (6.8%), el interinato (7.1%), los honorarios (16.7%) y, solo el 5.3% son dueños del plantel. Ver Tabla 4.

Gráfica 7. Prestaciones laborales de los directores en la EMS



Fuente: Elaboración propia con datos de INEE (2016).

El tiempo de los contratos laborales de los directores en la EMS son de cuatro tipos. Casi tres cuartas partes de los directores están contratados a tiempo completo (73.2%). El 8.9 % de los directores manifestó estar contratado a tres cuartos de tiempo y, el 5.0 % contratado a

medio tiempo. Llama la atención que el 11.8 % de los directores esté contratado por horas. Es muy probable que muchos de estos directores contratados por horas también sean docentes frente a grupo. Asimismo, podrían haber sido contratados por el mismo número de

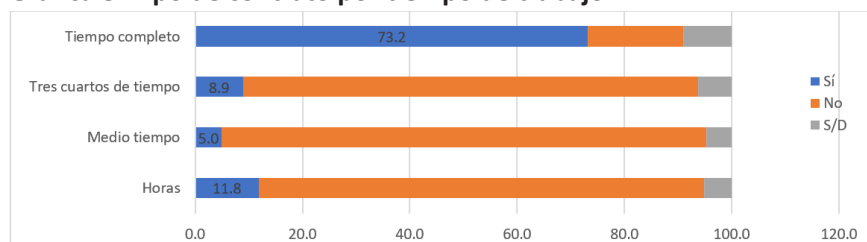
horas que los otros contratos con la diferencia que en su contrato señala la horas y no medio, tres cuartos o tiempo completo. Ver gráfica 8.

Tabla 4. Tipo de relación contractual

	Base	Confianza	Eventual	Interinato	Honorarios	Dueño de plantel
Sí	60,3	47,9	6,8	7,1	16,7	5,3
No	38,5	50,3	91,2	91,0	81,3	93,1
No respondió	1,1	1,8	2,0	1,9	2,0	1,6

Fuente: INEE (2016).

Gráfica 8. Tipo de contrato por tiempo de trabajo



Fuente: Elaboración propia con datos de INEE (2016).

Los diferentes tipos de servicio de la EMS son muy semejantes entre sí para ejercer el LD a través de la comunicación, el consenso, la planeación, la asistencia y disposición entre docentes y personal directivo. Solo se pueden identificar dos factores que impiden el LD en este nivel y, lo señalaron uno de cada tres directores: la falta de tiempo de los docentes o del personal directivo debido a las actividades del plantel (32.2%) y, falta de tiempo de los docentes o del personal directivo debido a la cantidad de ho-

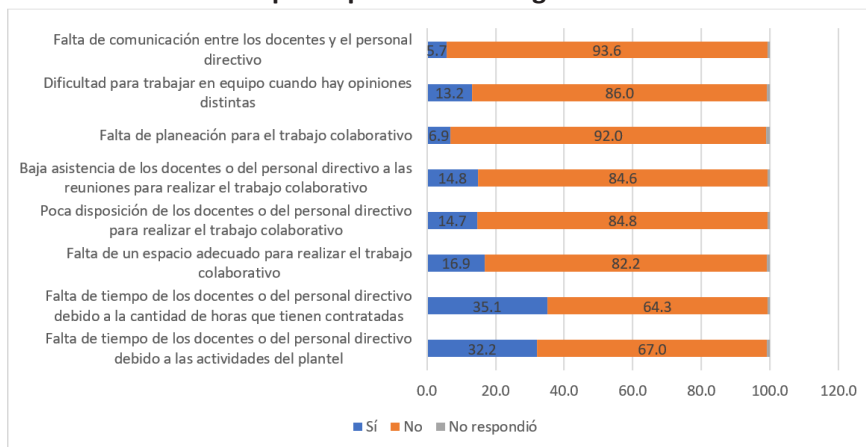
ras contratadas que tienen contratadas (35.1 %). Ver gráfica 9.

En promedio, menos del 7.0 % de todos los directores manifestaron que fuera un obstáculo la falta de comunicación entre los docentes y el personal directivo y, la falta de planeación para el trabajo colaborativo. O bien que fuera por la dificultad para trabajar en equipo cuando hay opiniones distintas (13.2 %), la baja asistencia de los docentes o del personal directivo a las reuniones para realizar el trabajo colaborativo (14.8%), la poca

disposición de los docentes o del personal directivo para realizar el trabajo colaborativo (14.9%) o, la

falta de un espacio adecuado para realizar el trabajo colaborativo (16.9 %). Ver gráfica 9.

Gráfica 9. Elementos que impiden el liderazgo distribuido en la EMS



Fuente: Elaboración propia con datos de INEE (2016).

Por tipo de servicio se puede observar con mejor detalle estas diferencias. Casi uno de cada cuatro directores de los bachilleratos estatales (27.9 %) o del Colegio de Bachilleres (22.6 %) manifestaron que la falta de un espacio adecuado les impedía realizar trabajo colaborativo. De igual manera, uno de cada cuatro directores de los Dgti (24.1%) y, uno de cada cinco directores del Colegio de Bachilleres (18.5%) señalaron que los docentes tenían poca disposición para el trabajo colaborativo. En los Dgti, uno de cada cuatro directores

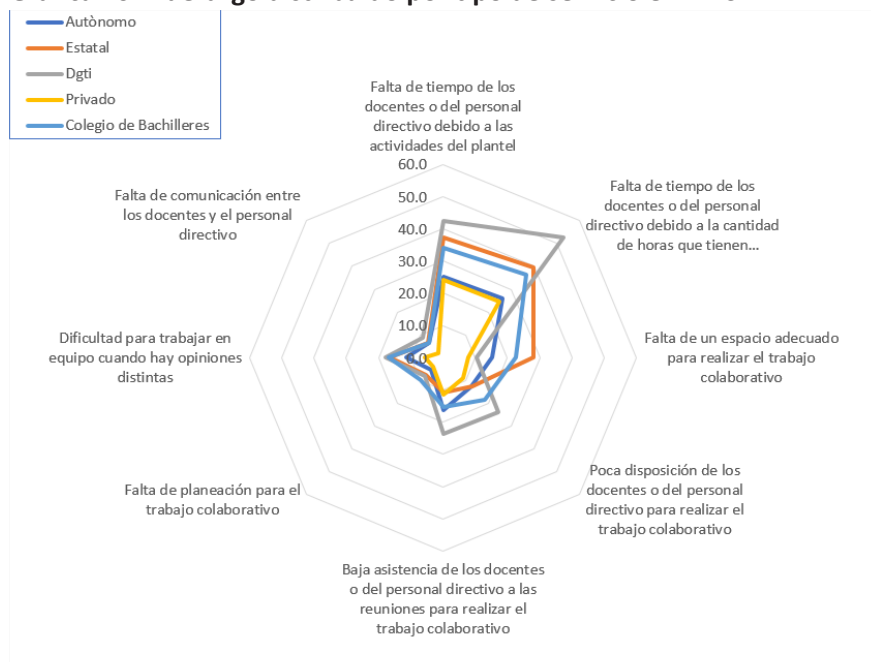
(23.7%) declaró que la baja asistencia de los docentes o del personal directivo a las reuniones también impedía el trabajo colaborativo. Ver gráfica 10.

De igual manera, el principal obstáculo que manifestaron los directores en los cinco tipos de servicio de la EMS para ejercer el LD fue la falta de tiempo de los docentes o del personal directivo debido a las actividades del plantel. Así lo manifestaron casi la mitad de los directores de los Dgti (42.4%). Uno de cada tres directores del Colegio de Bachilleres (34.1%) y, de las

preparatorias estatales (37.1 %) y, uno de cada cuatro directores de los bachilleratos autónomos (25.2 %) y de los colegios privados (24.2 %). Otro obstáculo fuerte fue la falta de tiempo de los docentes o del personal directivo debido a la cantidad de horas que tienen contratadas. Este hecho se encuentra muy

presente en los directores de los Dgti (52.7 %), en las preparatorias estatales (39.7 %), en el Colegio de Bachilleres (36.2 %) y, en menor medida en los bachilleratos autónomos (26.1 %) y de los colegios privados (24.7 %). Ver gráfica 10.

Gráfica 10. Liderazgo distribuido por tipo de servicio en EMS



Fuente: Elaboración propia con datos de INEE (2016).

Conclusiones

Los principios de colaboración que los directores promueven para

establecer el LD varían según el tipo de servicio de la EMS. En los colegios privados parecería que prevalece un liderazgo alienado-

planificado, en el cual los maestros dependen de un líder jerárquico quien controla los procesos de la organización. En este tipo de servicio, generalmente los directores cuentan con pocas prestaciones laborales, trabajan por horas y, por honorarios. El LD desalineado mal planeado se encontrarían los servicios de las preparatorias autónomas, el Colegio de Bachilleres y, las preparatorias estatales. En dichos planteles cada director junto con los maestros llega a establecer sus propios objetivos. De allí que cada director puede promover sus propios principios y diferenciarse unos directores de otros en una misma región o zona escolar. En el LD emergente se puede ubicar a los Dgti debido a que fue el servicio que más presentó obstáculos para llevar a cabo el LD.

Es necesario realizar más investigaciones sobre el LD porque la EVOE no muestra cómo los directores guían a los maestros en la enseñanza y, crean las condiciones necesarias para la colaboración. Aunque la EVOE proporcionó un panorama más amplio sobre el perfil socioeducativo de los directores de la EMS y, mostró las condiciones y prestaciones laborales en las que se desempeña el director, se hace necesario trabajar el LD del mode-

lo situacional. Asimismo, la EVOE tampoco presenta los atributos del director como líder debido a que no consideró los principios inspiradores que poseen o, cómo animan, comprenden y monitorean a los profesores.

Bibliografía

- Aguilar, J. (2019). Políticas de equidad en el nivel medio superior en México: una panorámica de cara al siglo. UNAM. México.
- Bolden, R. (2011). Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research. *International Journal of Management Reviews*, 13, 251–269
- Crocker, R. y, Veloso, A. (2019). Nuevos enfoques de liderazgo para la gestión del cambio en la educación médica de México. En Díaz, M. y, Veloso, A. Modelos de investigación en liderazgo educativo: una revisión internacional. UNAM: México.
- Day, C. (2015). International Successful School Principals Project (ISSPP): Multi-perspective research on school principals. The University of Nottingham, United Kingdom
- Díaz, M. (2019). Investigación en liderazgo educativo en el nivel internacional, notas introductorias. En Díaz, M. y, Veloso, A. Modelos de investigación en liderazgo educativo: una revisión internacional. UNAM: México.
- Engeström, Y. (2001) Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization, *Journal of Education and Work*, 14:1, 133-156.
- Gibb, C.A. (1954). Leadership. In G. Lindzey (ed.), *Handbook of social psychology*. V. 2 Reading, MA: Addison-Wesley. Estados Unidos.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3). 317–338.
- Hargreaves, A. y, Fink, D. (2009). Chapter 9. Distributed Leadership: Democracy or Deliv-

- ery? En Harris, A. *Distributed Leadership. Different Perspectives*. Springer. Londres.
- Harris, A., DeFlaminis, J. (2016). *Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities*. *Management in Education*. British Educational Leadership, Management y, Administration Society (BELMAS).
- Harris, A., Leithwood, K. Day, C., Sammons, P. y, Hopkins, D. (2007). *Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence*. *Journal Education Change*. 8:337–347.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación –INEE- (2018a). *Evaluación de la Oferta Educativa (EVOE) en Educación Media Superior. Condiciones escolares e implementación curricular*. INEE: México.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación –INEE- (2018b). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2017. Educación básica y media superior*. INEE: México.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación –INEE- (2016). *Base de datos de la Evaluación de la Oferta Educativa en Educación Media Superior (EVOE) 2016*. INEE: México.
- Jalal, F., Batu, J., Uban y, Omer, P. (2011). *Perceptions towards Distributed Leadership in School Improvement*. *International Journal of Business and Management*. 6 (10) 1833-8119.
- Lozano, A. (2015). *La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales*. *Perfiles Educativos*. 38. Número especial. 108-124.
- Lumby, J. (2013). *Distributed Leadership: The Uses and Abuses of Power*. *Educational Management Administration & Leadership*. 41(5) 581–597
- Ortega, M., Rocha, M. y, Hernández, Z. (2013). *Implicaciones del nivel de estudios de los docentes de educación básica ante el ejercicio del liderazgo distribuido*. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa Temática. México.
- Razo, A. (2018). *La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas*. *Perfiles Educativos*. 50 (159). 90-106.
- Seashore, K., Mayrowetz, D., Smiley, M. y Murphy, J. (2009). Chapter 8. *The Role of Sensemaking and Trust in Developing Distributed Leadership*. En Harris, A. *Distributed Leadership. Different Perspectives*. Springer. Londres.
- Secretaría de Educación Pública –SEP (2019). *Primer Informe de Labores 2018-2019*. SEP: México.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2001). *Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective*. Northwestern University, Institute for Policy Research Working Article.
- Spillane, J. Healey, K. (2010). *Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective. An Exploration of Some Study Operations and Measures*. *The elementary school journal*. 111 (2). 253-281.
- Thorpe, R., Gold, J. y, Lawler, J. (2011). *Locating Distributed Leadership*. *International Journal of Management Reviews*. 13. 239–250
- Torres-Arcadia, C. y, Murakami, E. (2019). *Un marco conceptual para el estudio de líderes escolares latinos en México y Estados Unidos*. En Díaz, M. y, Veloso, A. *Modelos de investigación en liderazgo educativo: una revisión internacional*. UNAM: México.
- Zorrilla, J. (2015). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario*. *Causas y consecuencias*. UNAM. México.

Recibido: octubre 15 de 2021

Aceptado: noviembre 8 de 2021