



## EL VÍNCULO ENTRE LOS PROCESOS DE GESTIÓN Y EL TRABAJO COLABORATIVO EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE LA CIUDAD DE MÉXICO

Maricela Martínez Malagón

---

**Área Temática:** Prácticas educativas en contextos escolares.

**Línea temática:** Agentes educativos en prácticas institucionales.

---

**Resumen:** La investigación que se presenta tiene como eje de análisis los procesos de gestión y el trabajo colaborativo que se generan en las escuelas secundarias a partir del proceso de implantación de la Reforma Educativa 2013, toma como punto de partida, el ámbito de la gestión escolar que modifica la estructura directiva de las escuelas secundarias y demanda nuevas formas de participación e interacción entre sus actores, todo ello en el margen de contextos institucionales definidos históricamente como complejos, verticales y anquilosados. El diseño de investigación se sustentó en el enfoque cualitativo que propone la conjunción de herramientas procedentes de la etnometodología para la recopilación de la evidencia empírica y la categoría intermedia para el análisis a profundidad. El trabajo de campo se desarrolló en cuatro escuelas secundarias seleccionadas mediante criterios de inclusión relacionados con su ubicación y la estructura organizacional; el total de participantes fue de 54 docentes y 12 directivos; los instrumentos utilizados fueron: cédula de identificación, guía de entrevista, cédula de observación para el Consejo Técnico y diario de campo, aplicadas mediante técnicas de observación; y la entrevista a profundidad; para los participantes, el análisis de la información se realizó en dos fases a nivel local y global. En este texto se hará referencia a este último.

**Palabras clave:** Educación secundaria, gestión escolar, organización escolar, trabajo colaborativo.

## Introducción

La gestión escolar es un proceso que, en el contexto mexicano, comenzó a replantearse con la promulgación de la Reforma Educativa 2013, a partir de la cual se modificó la estructura directiva y organizacional con que se había trabajado en la educación básica prácticamente desde su creación, durante la segunda década del siglo pasado, caracterizada en aquel momento por un esquema jerárquico, burocratizado y vertical; situados en esta atmósfera de transición hacia otro modelo de gestión, el propósito de la investigación ha sido el identificar el tipo de relaciones e interacciones que del nuevo organigrama se decantan, así como su relevancia en la formación de equipos de trabajo colaborativos, sólidos y prospectivos al interior de las escuelas.

La elección de la gestión escolar como ámbito de análisis para disertar sobre el trabajo colaborativo en las escuelas secundarias y la incidencia de ambos procesos en la mejora educativa, se sostiene en dos razones fundamentales, la primera es que el concepto de gestión se ha consolidado en el discurso educativo reciente, tanto en el plano académico como en el normativo con el propósito de promover un cambio sustancial en la organización de las instituciones de educación básica, a partir de ello se demanda ampliar y diversificar las prácticas directivas y docentes bajo un esquema organizacional más flexible, de tipo horizontal, permeado por propósitos de colegialidad, colaboración y trabajo en equipo, de esta manera, la intención fue realizar un seguimiento de estos procesos en los planteles educativos considerando las posibles interpretaciones que sobre esta nueva forma de organización construyó el personal de las escuelas y, por consiguiente, su adaptación a las condiciones y necesidades de cada contexto escolar; a fin de establecer el grado de relación que pudo desprenderse con base en los nuevos enfoques de gestión y el fomento al trabajo colaborativo entre los profesionales de la educación básica.

La segunda razón se sostuvo en la necesidad de identificar en el magisterio a un actor colectivo, susceptible de tomar decisiones particulares, fundadas en la reflexión en conjunto sobre las características del entorno en el que se desarrolla su práctica, así como en las herramientas que como profesionales de la educación tienen disponibles, con lo cual es posible crear condiciones de enseñanza orientadas a la mejora educativa a partir de su desarrollo profesional, de la interacción con sus pares y de la conformación de una comunidad educativa con objetivos comunes, esto es, a través de procesos de sinergia.

En tal sentido, el objetivo general de la investigación fue caracterizar los procesos de la gestión escolar que dinamizan el trabajo colaborativo entre directivos y docentes de escuelas secundarias diurnas de la Ciudad de México.

Las preguntas de investigación más relevantes fueron las siguientes, ¿Cuáles son las características que tienen los procesos de gestión en las escuelas secundarias? ¿Cómo se genera el trabajo colaborativo en los contextos institucionales vigentes? ¿Qué mecanismos posibilitan u obstaculizan que el colectivo docente trabaje de manera colaborativa?

## Desarrollo

### Revisión de Antecedentes

Los estudios en torno a la gestión escolar y trabajo colaborativo en conjunto, son escasos, en la revisión del estado del arte se encontró únicamente una investigación que de manera ex profeso aborda ambos tópicos, desarrollada en Brasil por Buarque Lins (2012), la cual tuvo como objetivo analizar la efectividad de la participación de los consejos escolares a partir de su acción como mecanismo de gestión.

Debido a la escasez de indagaciones que abordaran de manera conjunta los elementos fundamentales la investigación, fue necesario dividir los estudios que pudieran vincularse con ésta en grupos de acuerdo a su temática, el primero de ellos corresponde a los textos que incorporan la gestión escolar y la implantación de alguna política o programa educativo (Calvo, 2012; Salmasi y Sánchez, 2013; Indira, Montero, Marmol, 2014; López, 2015). Dentro de estos destaca el trabajo de Calvo (2012) cuyo propósito fue “Analizar la gestión de las organizaciones educativas respecto de la implementación del Programa Nacional de Innovaciones Educativas” (p. 5) este se desarrolló en tres centros escolares de Costa Rica, utilizando una metodología de índole cualitativa y de comparación, arrojando como resultado que en el colegio fue posible observar el conflicto que genera la implantación del programa ante la desarticulada relación y coordinación entre los sujetos encargados de desarrollarlo; así como la ausencia de todas las figuras que deben conformar la plantilla escolar, es decir falta del personal adecuado; por otra parte se observó una comunicación poco eficaz que limita la formación de equipos de trabajo y por lo tanto la colaboración. La situación mejora en los otros dos centros evaluados a partir de la presencia de un liderazgo efectivo, convirtiéndose este en un factor relevante y decisivo en la implantación del programa.

En un segundo grupo se localizaron investigaciones vinculadas a la gestión escolar y la organización de centros escolares (Centeno, 2006; Bravo y Verdugo 2007; Sendón, 2007; Sendón, 2007; Lorea, Moreira, Dall’igna, Cossio, y Marcolla, 2012).

Los resultados obtenidos señalan la relevancia de una buena gestión escolar como clave para el mejoramiento de los centros educativos, soportada en el liderazgo del directivo, la disposición y participación de los docentes, así como el establecimiento de metas claras al interior de la organización escolar.

Los hallazgos identificaron un conjunto de características comunes a todos los proyectos estudiados, entre las que destacan el desarrollo del trabajo colaborativo, la atención a las limitaciones del contexto social, la generación de necesidades de formación del profesorado y la producción de cambios a nivel aula, de la interacción entre los sujetos y en la dimensión organizativa. Se reconoció además el rol mediador de los actores entre la política y la práctica educativa, determinando con ello el papel central del meso-nivel en los procesos de cambio escolar.

## Construcción Metodológica: La conjunción de herramientas

La construcción metodológica se desarrolló a través de un estudio de tipo cualitativo e interpretativo (Pérez Gómez, 1999) en tanto que al interior de este paradigma se encontró coincidencia respecto al tipo de análisis y reconstrucción de la información que se requería de acuerdo a los objetivos de la investigación, a decir de este paradigma se “busca comprender la realidad social por medio del razonamiento inductivo, cuyo fin es la construcción teórica” (Izcara, 2014, p. 11), además, porque se aspiró a advertir y explicar lo que ocurre de manera auténtica en las escuelas como un reflejo de la acción social, en ese sentido, el foco de esta investigación se situó justo en el análisis de las “prácticas localizadas” al interior de los centros escolares.

De las diferentes opciones que se agrupan en el paradigma cualitativo, se concluyó que el carácter de la investigación requería del uso de las herramientas de dos métodos: etnometodología y categoría intermedia, con la finalidad de darle la consistencia necesaria a los momentos fundamentales del estudio: la fase de recopilación de la información y su posterior análisis e interpretación.

Con el propósito de que con su imbricación se concreten los procesos de análisis y teorización, entendida esta como la identificación e interpretación de las acciones ejercidas por los directivos y docentes en sus contextos cotidianos, se conformó un recurso de construcción que implicó la combinación de tales herramientas a fin de responder a las necesidades de la investigación.

Sandoval (2002) reconoce en la etnometodología una estrecha relación con las propuestas fundamentadas en análisis institucional y en la pragmática:

En relación con la primera, el punto de encuentro está en la tesis según la cual, no solamente existen instituciones sino fuerzas y procesos instituyentes. En cuanto a la segunda, el contacto está en el reconocimiento de que el lenguaje solo puede adquirir sentido “completo” dentro del contexto de su producción, es decir dentro de un contexto “práctico específico” (p. 65).

Acorde con esta línea, el propósito de la metodología se circunscribió a diseñar una estrategia que permitiera comprender los modos de acción de cada comunidad educativa, dentro de su contexto, para después escudriñarlos en un sentido más profundo y llegar al punto de significación de sus prácticas.

Con la finalidad de recopilar la evidencia empírica necesaria se construyeron los siguientes instrumentos: Para la técnica de observación: cédula de identificación y diario de campo; para la observación participante, cédula de observación y para la entrevista a profundidad, el guion de entrevista.

Una vez recopilada la información se desarrolló un análisis centrado en “reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio” (Pérez, 2002, p. 106), en tanto que la investigación de campo contempló la reflexión sistemática de situaciones reales con el propósito de describirlas, interpretarlas, entender su naturaleza y factores constituyentes, en suma explicar los procesos de gestión al interior de las escuelas y su impacto en la consolidación del trabajo colaborativo del equipo docente.

En este estudio se trabajó con escuelas secundarias de la Ciudad de México ubicadas en contextos diferenciados, dicho estudio agrupa a cuatro escuelas oficiales: una de turno matutino, dos de turno vespertino y una con jornada ampliada. La decisión de realizar el estudio en cuatro escuelas obedece a que se buscó la posibilidad de recuperar información de diversos contextos y con ello, obtener un campo de observación más amplio, por lo tanto se tienen posibilidades de acceder a numerosas situaciones de organización e interacción al interior de los equipos docentes.

El único requisito para su selección fue que estuvieran implementando la estructura de la “Nueva Escuela”, establecida por la entonces Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF); una vez que se verificó que el plantel contara con esta condición se entabló un diálogo directo con las autoridades de cada escuela, presentándoles los objetivos de la investigación y los términos generales de sus implicaciones, así como los compromisos a los que el investigador se circunscribía.

**Tabla 1:** Participantes en la investigación

ESCUELA	DIRECTIVOS	PROFESORES FRENTE A GRUPO
ORIENTE	3	13
PONIENTE	3	10
NORTE	3	11
SUR	3	12
TOTAL	12	46

La muestra incluyó a una amplia gama de participantes, profesores que tienen desde uno hasta 42 años de servicio; la mayoría con estudios especializados en el ámbito educativo, el resto con licenciaturas en áreas diferentes pero que ya han realizado algún diplomado o curso con relación a la práctica docente; profesores que participaron en el anterior programa de evaluación denominado “carrera magisterial” otros que lo intentaron y no lograron acceder a él; representantes de distintas asignaturas y comisiones al interior del plantel; así como directivos entre uno y 26 años de ejercer el puesto, con diversas rutas de acceso al puesto directivo y con diferentes perfiles profesionales.

Situados en este escenario, se recurrió a dos de las técnicas de mayor relevancia en el desarrollo de la etnometodología: La observación y la entrevista, por lo que se conformaron la cédula de observación y el guion correspondiente, para su construcción se consideraron diferentes categorías a priori: la escuela como organización, la gestión escolar y el trabajo colaborativo; para el fundamento teórico que constituyó la base de la investigación, se acudió a la propuesta de Gairín (1998) en la que considera a la escuela como una organización, con la cual se asume que estas pueden encontrarse en diferentes estadios de acuerdo a la manera en la que estructuran y ejecutan sus procesos de organización, la forma en que establecen

comunicación intrínseca y extrínseca, los propósitos a los que se orientan, la forma en que resuelven los conflictos y la distribución de sus recursos.

Dada la especificidad del referente empírico obtenido y la dificultad de adoptar una única teoría que se adapte a los hallazgos señalados, la siguiente herramienta analítica a la que se acude se denomina categoría intermedia o *mezzo* categoría, la cual es considerada como “el recurso analítico que se construye precisamente para tejer los lazos que permitan transitar entre las lógicas y los conceptos ubicados en lo plano teórico de lo general y abstracto, al plano de lo histórico y particular” (Buenfil, 2008, p. 33). Categoría intermedia es en un sentido amplio una perspectiva analítica,

“que pone en juego lógicas generales y abstractas para el análisis de procesos ónticos, históricos y particulares. No se refiere a la aplicación teórica, sino a la creación, donde se debe generar algo distinto, nuevo, que no responde sólo a la especificidad del referente empírico, ni responde sólo a la teoría general, sino que está en la tensión entre esos dos ámbitos; ofreciendo categorías inéditas para el estudio de los procesos que nos interesan” (2011, p. 11).

Es en este último punto, en el que la categoría intermedia se imbrica con los principios etnometodológicos que buscan dar cuenta de la importancia de las estructuras sociales históricamente creadas para configurar, en este caso, las prácticas educativas como objetos particulares.

La categoría intermedia como herramienta de análisis ha sido definida por Buenfil (2008) como:

“figuras de intelección de alcance medio que siguiendo la lógica general de un concepto abstracto se construirían para el estudio de un fenómeno específico y contextualizado, de tal manera que el referente empírico participa junto con el referente teórico y las preguntas de investigación, en la construcción del objeto de estudio, por lo cual, este último ya es un híbrido que involucra huellas de subjetividad del investigador, huellas de particularidad histórica (i.e. contextualizada o situada) del referente empírico y marcas del aparato crítico con cuya mirada se enfocan ciertas cosas y se difuminan otras” (p. 27).

Como se acaba de señalar, la naturaleza de esta figura puede variar en función del aspecto al que se encuentren ligada, en tal sentido, su construcción será diferenciada según se vincule con mayor fuerza al marco teórico de la investigación, a las preguntas que la generaron o al referente empírico. En este caso el referente empírico cobró una relevancia particular al constituirse como elemento clave para describir los procesos de gestión y colaboración en las escuelas, es en torno a él que se pretendió generar las categorías intermedias.

Con base en ello, se desplegó el análisis global de los procesos cotidianos de las escuelas, a través de la interpretación inductiva se proponen finalmente tres categorías para cada uno de los ejes fundamentales del estudio: la gestión escolar y el trabajo colaborativo, en tales categorías confluyen todos los elementos de intelección que aporta la investigación, a través de ellas, pueden distinguirse las escuelas secundarias de acuerdo a la manera en que desarrollan su práctica educativa.

## Análisis e Interpretación De Resultados: Explorando en las escuelas

El movimiento de la mejora escolar (Gairín 1998; Gairín y Goikoetxea 2008; Bolívar, 2010; Murillo y Krichesky, 2014) reconoce tres fases en el desarrollo de las organizaciones: organización como marco, organización como contexto y organización que aprende, cada una de estas fases por sus características promueve cierto grado de interacción entre sus actores y establece condiciones específicas en sus prácticas, con la finalidad de profundizar en estos planteamientos, a continuación se aborda la relación que puede existir entre los procesos de gestión que involucran el trabajo directivo, con el grado de colaboración susceptible de generarse en las comunidades escolares; es decir, advertir la relevancia de los procesos de gestión como promotores del cambio en la cultura organizacional, específicamente en el trabajo colectivo.

Al respecto Bolívar (2010) es contundente “justamente, de modo paralelo a la crisis de modelos basados en el control vertical y burocrático, se ha perdido la confianza en los cambios planificados externamente para mejorar la educación, por lo que se apuesta por movilizar la capacidad interna de cambio y las dinámicas locales” (p. 83).

De acuerdo con March y Olsen (2007), en el ejercicio habitual de sus funciones “las estructuras, los procesos y las ideologías de las organizaciones se forman y modifican para que el trabajo se realice de modo más funcional y eficiente” (p.14), en tal sentido, las escuelas como organizaciones adoptan y adaptan determinadas vías para su ejercicio cotidiano, esto es, se siguen de manera singular ciertos procesos de gestión de acuerdo a la interpretación que el directivo o grupo directivo tiene en cuanto a lo que debe constituir el quehacer educativo, más allá de lo que indique la estructura formalizada a partir de la cual se establece la distribución de la autoridad y la división del trabajo (March y Olsen, 2007).

Si añadimos a lo anterior, la relevancia que en los últimos años se ha otorgado al trabajo en equipo (Velasco 2002; Bolívar, 2010; Portalanza, 2013) en tanto que “partimos de suponer que en el trabajo grupal, la comunicación y la discusión entre los individuos sería lo más competente para crear dispositivos conducentes [y con ello] introducir un cambio, atender una necesidad o resolver la porción de un problema que puede ser resuelto” (Velasco, 2002, p. 97).

Esta forma de trabajo en conjunto, se torna como el paradigma ideal a lograr, sobre todo en organizaciones como las escolares en las que la interacción es una tarea cotidiana. En tal sentido, se tomó como referencia las categorías desarrolladas por Gairín (1998) al definir a las escuelas como organizaciones, las cuales responden a cierto grado de “incidencia que tiene del entorno, la especial manera como se relacionan sus componentes, la acción diferenciada de la dirección, la forma en cómo se desarrolla el proceso organizativo, la propia historia institucional y sus inquietudes en relación con la mejora” (Gairín, Muñoz y Rodríguez, 2009, p. 622).

En el trabajo desarrollado por Gairín (1998), se hace particular referencia al modo en que las escuelas como organizaciones pueden gestionar el conocimiento y orientarlo hacia la mejora; el propósito de

esta investigación, si bien ha sido referenciar las características arriba enunciadas, el foco de análisis se mueve de la gestión del conocimiento hacia el impulso o promoción de prácticas de acción colaborativa, considerando que una adecuada organización institucional, con todos los elementos que ello implica, trae como consecuencia un cambio en los procesos de acción conjunta, las cuales son “actividades que indirectamente influyen las prácticas docentes, mediante la creación de condiciones organizativas en que la escuela puede más fácilmente llevar a cabo una mejora” (Bolívar 2010, p. 87).

Partiendo de estas premisas, en las escuelas que participaron en la investigación fue posible distinguir algunos de los rasgos que corresponden a los procesos de gestión anteriormente señalados y encontrar una relación con el tipo de prácticas colaborativas que a partir de tales procesos se producen, tal y como se detalla en la figura 1.

**Figura 1:** Procesos de gestión y su relación con prácticas colaborativas



Fuente: Elaboración propia.

En el esquema anteriormente descrito puede observarse a primera vista como un proceso de flujo o continuo en el que las categorías para definir los procesos de gestión determinan el tipo de prácticas colaborativas susceptibles de alcanzarse, en la realidad, resulta un tanto más complejo; por una parte, en las escuelas existen elementos institucionalizados, esto es “ciertas rutinas de acción [que además de darle] significado a esas acciones; reflejan valores, intereses, opiniones, expectativas y recursos relativamente estables (March y Olsen, 2007, p. 18); por la otra, persisten condiciones particulares que dotan de singularidad al trabajo en las escuelas, haciendo que cada una de ellas formule procesos diversos ante una misma demanda y realice los ajustes pertinentes a su comunidad a fin de alcanzar determinados propósitos.

Con la observación realizada en las escuelas secundarias, se asume que estas no pueden adaptarse de forma minuciosa a un modelo teórico específico o a una categoría en particular, sin embargo, sí es factible reconocer determinadas regularidades que se aplican a sus acciones cotidianas, es decir, a la manera en que adoptan y actúan, ante las disposiciones de las autoridades educativas; haciendo que los procesos de gestión sean específicos y limitados a ciertos contextos, de tal manera que de acuerdo a lo observado, el desarrollo de algunas rutinas específicas descritas con anterioridad, conducen a formas de interacción más favorables para el trabajo colaborativo.

Sabemos que, desde la prescripción, la educación a nivel básico atraviesa por una etapa de transformación que apunta hacia esquemas de participación y trabajo conjunto (IIPE, UNESCO 2011, Pérez, 2013) esto no siempre es susceptible de alcanzarse en las escuelas, al menos no por decreto, a lo que sí es posible aspirar es a establecer las condiciones necesarias para que tales esquemas puedan irse consolidando de manera progresiva en los centros escolares.

## Conclusiones

### Procesos de gestión y prácticas colaborativas

Autores como Bolívar (2010), han hecho hincapié en la necesidad de reconocer que al interior de cada escuela existen condiciones particulares que pueden afectar de manera positiva o negativa el ejercicio del liderazgo e incluso alterar el desarrollo de la organización.

En todas las escuelas participantes fue factible observar que coexisten procesos de gestión de distinto tipo, aquellos que se sostienen aún del modelo burocrático-centralizado y otros que responden a las nuevas demandas descentralizadoras, no obstante, un hecho importante por destacar es que la toma de decisiones orientada hacia la autonomía no se desprende únicamente de lo establecido por la Reforma 2013, si no por la reflexión de los propios directivos que cuentan con experiencia en el sector educativo, por lo que la mayoría de ellos actúan incluso al margen de la normatividad con la firme convicción de que están trabajando en favor del centro de trabajo y de sus alumnos, situación que se vincula con el tipo de organización referido como organización dinámica con prácticas de colaboración compleja, que se caracteriza por dar prioridad a las cuestiones pedagógicas por encima de las normativas.

Parte de las prácticas que se han establecido en las escuela, se relacionan con la disponibilidad de los directivos para fomentar la existencia de espacios de intercambio para el trabajo docente, así como el impulso a las actividades por academias otorgándoles tareas específicas dentro de la organización lo que conduce a enfrentar diferencias y superarlas para sacar adelante el trabajo asignado; a pesar de los esfuerzos en las escuela pudo observarse de manera muy fehaciente la división y el trabajo individualizado, encontrando formas de pensamiento antagónico, entre los diferentes grupos de docentes, en tal sentido, el reto es para el personal directivo, a fin de que encuentren al interior de su equipo, los puntos en común que permitan mermar diferencias.

Por lo que respecta al contexto de las escuelas, la inclusión en el estudio de cuatro centros escolares diferenciados, permitió observar que si bien, el contexto es un factor que incide de manera sustancial en el desarrollo de las interacciones entre los directivos, docentes y alumnos, en realidad no es un factor determinante en el sentido negativo, por el contrario, el conocimiento de este debe usarse de manera propositiva para el desarrollo de una mejora, en tanto que “promover e impulsar la innovación en los centros es y ha de ser un proceso dinámico y contextual. Así lo que es innovador para un centro, no tiene por qué serlo para otro” (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011, p. 35).

## Referencias

- Bolívar, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades. España/Madrid: Editorial La Muralla.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 30 79-106. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281023476005>
- Gairín, J. (1998) Los estadios de desarrollo organizacional. En *Contextos Educativos* 1 (1), 125-154. Universidad de la Rioja, España. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=201034>
- Gairín, J y Darder, P. (1994). *Organización de centros educativos. Aspectos Básicos*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Gairín, J. y Goikoetxea, J. (2008). La investigación en organización escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2) 73-95. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17513206>
- Gairín, J., y Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *EDUCAR*, 47 (1), 31-50.
- Izcara, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. México: Editorial fontamara.
- Murillo, F. y Krichesky, G; (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1) 69-102. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55133776005>
- Pérez, G. (2002). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos*. España: La muralla.
- Portalanza, A. (2013). Liderazgo distribuido en equipos de trabajo: una aproximación conceptual. *Universidad & Empresa*, 15(1) 73-85. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=187229746005>
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Velasco, A. (2002). La gestión de las organizaciones educativas. *Sinéctica* (20) 93-99 Recuperado de