



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## Representaciones sociales sobre el liderazgo educativo en educación básica. Análisis de la categoría emergente: vestigios de la tradición centralista

**Heryca Colmenares Sepúlveda**  
Universidad Nacional Autónoma de México  
[heryca.educadora@gmail.com](mailto:heryca.educadora@gmail.com)

Área temática 09. Sujetos de la educación.

Línea temática: Significados, representaciones, prácticas culturales y procesos de socialización en los que participan los actores de la educación.

Porcentaje de avance: El documento corresponde al 90% de avance de la investigación.

Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado.

Programa de posgrado: Programa de Posgrado en Pedagogía-séptimo semestre de Doctorado en Pedagogía.

Institución donde realiza los estudios de posgrado: Universidad Nacional Autónoma de México.



### Resumen

Estudiar el liderazgo de los directores implica reconocer su importancia para promover el mejor desempeño de las escuelas. Por tanto, el liderazgo puede apreciarse como parte de los factores que inciden en las atenciones de las problemáticas escolares (Bolívar, López y Murillo, 2013). Aunque ahora se habla de la participación de todos y todas en un liderazgo escolar, el directivo sigue siendo clave para la construcción del camino hacia la calidad educativa. No obstante, en la cotidianidad de algunas escuelas continúan observándose liderazgos tradicionales, a pesar de los esfuerzos de las reformas educativas y planteamientos de las teorías de liderazgo, entre otras. Por ello, indagar la perspectiva de los que conviven en las instituciones educativas, sobre lo que creen y piensan del liderazgo, resulta una vía para comprender por qué se mantienen las formas de liderazgo tradicionales. Esta mirada parte de las representaciones sociales y otras dimensiones asociadas: información, actitud y campo de representación (Moscovichi, 1979). Con un enfoque cualitativo, se aplicaron entrevistas semi-estructuradas a ocho docentes de dos escuelas secundarias técnicas de las Ciudad de México. Como parte del análisis de los resultados se halló una categoría emergente, que también permite comprender el problema planteado. Esta categoría se domina *vestigios la tradición centralista* y da cuenta de las limitaciones del liderazgo directivo al encontrar rastros del dominio sindical y de una cultura dominante desde la jerarquía de poder.

**Palabras clave:** representaciones sociales, liderazgo, directores, docentes, secundarias.

## Introducción

El presente reporte corresponde a los resultados de una investigación doctoral en Pedagogía, en la cual se busca analizar las representaciones sociales sobre el liderazgo directivo, desde un enfoque cualitativo, partiendo de desde la mirada y voz de los sujetos involucrados (docentes, directores). En esta oportunidad, se presenta la categoría emergente denominada: vestigios de una gestión centralista. Esta guarda relación con la temática de *sujetos de la educación*, porque surge de la perspectiva de los sujetos que hacen vida en las escuelas secundarias técnicas de la Ciudad de México, y desde la representación que han construido sobre el ejercicio de liderazgo.

Este primer apartado propone una aproximación al objeto de estudio y al marco conceptual. En el de desarrollo se hace mención al marco teórico, metodología y resultados. Finalmente, se plantean las conclusiones en las que se discuten los hallazgos a partir de la categoría emergente.

## Objeto de estudio

De acuerdo con lo que plantea la literatura y los esfuerzos de los especialistas por posicionar al liderazgo escolar como factor relevante la mejora del desempeño, el liderazgo directivo pareciera no alcanzar su propósito de construir, de manera colaborativa y cooperativa, los procesos que conlleven a logros significativos.

Parés (2015) presenta el liderazgo en México como “un tema que estuvo olvidado de la gestión, en cuanto a su estructura formal y desarrollo profesional” (p. 144), y que recobra cierta relevancia en la política educativa con la reforma de 2013, por el rol protagónico del directivo que le fue dado. Lo anterior ha permitido atender la autonomía de la escuela y la formalización del liderazgo como teoría, a pesar de la centralidad del sistema educativo mexicano que, lentamente, ha incorporado algunos de estos rasgos al perfil o competencias del director escolar. Igualmente, hay estudios sobre liderazgo en el marco de las investigaciones educativas mexicanas que solo se han circunscrito al área de la gestión (Casassus, 1987; Pozner, 1995; SEP, 2003; Parés, 2015; Rivera, 2015; Reyes, Trejo y Topete, 2017).

Parte del contexto y de la construcción de la problemática pasa por reconocer la presencia de larga data del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Su influencia representa un punto de inflexión, ya que la dinámica del sector educativo está determinada por la relación de la SEP y del SNTE. A este respecto, Cuevas (2018) advierte el innegable dominio del sindicato en la regulación de la carrera de los docentes.

También debe señalarse que la dinámica escolar integra varios elementos: un currículo, los programas de estudio, los docentes que promueven el proceso de enseñanza-aprendizaje, los alumnos receptores de esos procesos, los materiales educativos. el personal administrativo y a los directores. Estos últimos son responsables de aplicar la política educativa creada como respuesta social, dentro de una infraestructura y en el marco de un contexto.

La interacción de estos elementos hace posible que los alumnos aprendan. Sin embargo, en las secundarias, las posibilidades de trabajar en conjunto se encuentran restringidas por la naturaleza del nivel. Ducoing y Rojas (2017) establecen que la variedad de horarios y profesores limitan las comunicaciones y la participación consensuada. Esto más allá del bagaje cultural, cargado de valores y creencias (Piña y Cuevas, 2004), de quienes hacen posible el hecho educativo. Por esta razón, el factor humano determina las características de los centros: las ideas de los actores escolares sobre la enseñanza, la escuela y su política educativa imprimen un sello particular a su institución.

El planteamiento del problema de esta investigación, reconoce que los cambios y las prácticas de un centro escolar recaen, principalmente, en las representaciones de sus actores –docentes y los mismos directores–, y en el ejercicio del liderazgo de la dirección y sus acciones. En este sentido, las representaciones sociales descubren las interpretaciones que elaboran los sujetos sobre su propia realidad social. Debe recordarse que para Moscovici (1979) las representaciones son una fuente de conocimiento particular “cuya función es la elaboración de comportamientos y la comunicación entre individuos” (p. 26).

Desde esta perspectiva, los directores escolares desgranar y producen el contenido sobre liderazgo que les funciona en lo cotidiano. Este conocimiento se convertirá en el referente de su actuación y condicionará su interacción con el resto de la comunidad educativa.

Por lo anterior, las representaciones sociales facilitan la interpretación de los elementos de la cotidianidad (Jodelet, 1986, Moscosvici, 2003), como pasa con el desarrollo del liderazgo. Con frecuencia, los directores deben resolver ciertas situaciones solo con el conocimiento que han adquirido a través de los años: los aspectos administrativos, el acompañamiento de los docentes, el aprovechamiento de los recursos de las escuelas y la negociación en climas de tensión política, entre otros. A menudo, esto impone una “brecha” entre lo planteado por el modelo educativo y las perspectivas teóricas sobre el liderazgo de los directores.

De lo anterior se desprende la siguiente pregunta: ¿cuál es la representación social sobre liderazgo construida por los docentes y los propios directores del nivel de secundaria? El objetivo de analizar la representación social de directivos y docentes sobre el liderazgo, precisamente, permitirá comprender, en primer lugar, por qué se observan todavía liderazgos tradicionales en las escuelas y, en segundo, qué limita la transición hacia un liderazgo más participativo, más distribuido o democrático.

### **Aproximación conceptual de liderazgo distribuido y pedagógico**

Aunque la investigación no evalúa ni identifica el tipo de liderazgo practicado en las escuelas, es importante definir desde dónde se comprende este rol. En este sentido, las teorías de liderazgo indican que el liderazgo directivo deberá ser de carácter distribuido, es decir, despojado de la visión de control.

Para Bolívar (2000), el liderazgo distribuido es capaz de *articular* el esfuerzo y capacidad de todos para alcanzar los objetivos escolares (p.3). Lo que implica:

(...) construir la capacidad de liderazgo de toda la organización, con procesos de participación y colaboración que capaciten e impliquen a todo el personal en el desarrollo institucional. Naturalmente, para no quedar en un mero discurso, implica construir la capacidad de liderazgo de toda la organización, con procesos de participación y colaboración que capaciten e impliquen a todo el personal en el desarrollo institucional (p. 4).

Pese a que existen otros tipos de liderazgo, este enfoque integra atribuciones esperadas del liderazgo directivo, lo cual implica conocer al personal y vincular el trabajo de cada miembro a la prosecución de una objetivo central, que será garantizar que las y los estudiantes alcancen el aprendizaje y el desarrollar de todas sus competencias

Otra corriente que se ha consolidado es las últimas dos décadas es el *liderazgo pedagógico*. Bolívar (2014) ha estudiado este enfoque y lo expone en términos de los resultados del desarrollo académico de los estudiantes. Es decir, el liderazgo pedagógico tiene como objetivo centrar los esfuerzos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Bolívar agrega (2010) que esto requiere del desarrollo de capacidades por parte del directivo, siendo la más importante las relacionadas con lo pedagógico: formación de las y los docentes, innovación, didácticas adecuadas a cada contexto, entre otros. Esto es reafirmado por Medina y Gómez (2018) quienes indican que el liderazgo pedagógico representa un compromiso por parte del directivo para garantizar la formación de las y los estudiantes pero también del profesorado.

Esta aproximación conceptual permitirá en la discusión de los resultados reflexionar, si el liderazgo de los directores de las dos escuelas técnicas seleccionas se encuentran cercanos o alejados a estas tendencias.

## Desarrollo

La investigación tiene un enfoque cualitativo que, en su acepción más genérica, puede verse como una actividad situada, en la que el investigador hace visible un mundo determinado y sus transformaciones, a partir de ciertas estrategias interpretativas. Se trata de la búsqueda de los significados que las personas asignan a los fenómenos concretos (Denzin y Lincoln, 2011).

En este caso, la investigación cualitativa se centra en las representaciones sociales, porque esta teoría también implica una forma de ver la realidad de la vida o el mundo de los sujetos de representación en sus propios escenarios. El precursor de esta teoría es el psicólogo social Serge Moscovici, quien la define como un "(...) conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales" "(1981, p.181). Esto puede interpretarse como la forma en que las personas, según su contexto, intereses y motivaciones, se apropian del conocimiento científico y lo hacen suyo para crear y comprender su realidad.

Las representaciones sociales están conformadas por un objeto que es representado por un sujeto, en el marco de un contexto específico (Moscovici, 1981; Jodelet, 1986; Cuevas, 2016). En este trabajo, el objeto de representación es el liderazgo directivo, los sujetos son los y las docentes y el directivo, mientras que el contexto estará determinado por la educación básica en México.

Las representaciones sociales ofrecen un marco teórico y metodológico en tanto diseña una ruta de indagación cualitativa que encara la realidad empírica de las escuelas seleccionadas, a partir de ciertos contenidos: actitud, información y campo de representación (Jodelet, 1986).

Para los fines de esta investigación, el concepto de actitud será un elemento público, notorio y comunicacional, ya que el liderazgo de los directores se expuso con la imposición de la reforma de 2013, en especial, con la metodología con que se aplicó. En cuanto a la dimensión de información, esta ha sido restringida tanto en cantidad como en calidad, en particular, por la reducida oferta formativa dirigida a los directores, sobre todo, en la cuestión del liderazgo. De esta manera, se construirá el objeto de la representación sin que sus actores hayan contado con suficiente material organizativo, pues además la incorporación formal del liderazgo a las escuelas se ha hecho mediante los perfiles de los cargos directivos.

En cuanto al campo de representación, se define como el contenido específico que se expresa en las proposiciones acerca del objeto de estudio (Banch, 1986) o, en otras palabras, es la materialización o imagen de la representación social para el sujeto, influenciada por el contexto. Por ejemplo, la intervención de la política y lo político en la educación mexicana ha derivado en la configuración de liderazgos tradicionalistas.

En su conjunto, estas dimensiones integran el eje de indagación e interpretación de las representaciones sociales (RS), y la guía para la creación de los instrumentos de recolección de información (entrevistas-cuestionarios).

Sobre la selección del instrumento, Abric (2001) señala que el método interrogativo es uno de los más empleados para reconocer e interpretar las representaciones sociales y consiste en registrar las expresiones de los individuos acerca del objeto de representación. Por su parte, Cuevas (2016) también sugiere el uso de la entrevista como instrumento de recolección, ya que el investigador puede tener acceso al modo de pensar de los sujetos y de la representación social que hayan construido. En el estudio, la entrevista fue semi-estructural: inicialmente se realizaron cerca de 10 preguntas por cada dimensión de RS. Luego, el instrumento se sometió a la revisión de cinco especialistas en educación y representaciones sociales. En atención a sus observaciones, la batería de preguntas se redujo a 22 reactivos y se realizó una prueba piloto a una maestra de secundaria de otra delegación, lo que llevó a un ajuste final de 21 ítems para los directores y 19 para las y los docentes. Finalmente, las entrevistas se realizaron entre diciembre de 2020 y febrero de 2021.

La selección de los individuos para la investigación estuvo mediada por la relevancia de la información que pudieran suministrar, por lo que definir un número específico de involucrados desde el principio resultó muy complejo (Taylor y Bogdan, 1987; Mendieta, 2015). Para Álvarez-Gayou (2013), en la muestra de las investigaciones cualitativas “no interesa la representatividad”, porque los hallazgos esperados se pueden encontrar en grupos reducidos (p. 33).

En este sentido, los tipos de muestreo usados por el investigador cualitativo son variados: cuotas de voluntarios y participación de expertos de casos-tipo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Dada la limitación a las escuelas públicas de México, en este trabajo se utilizó el muestreo por cuotas de voluntarios. Al inicio, se había estipulado la incorporación de dos secundarias técnicas y la entrevista a cuatro docentes, el director y subdirector de cada institución, con un total de 12 sujetos involucrados. No obstante, la llegada de la pandemia de 2020 planteó el reajuste de la planificación, pues el contacto con las escuelas fue aún más restringido. Así, solo pudieron entrevistarse a ocho personas, cuatro de cada una de las dos secundarias técnicas.

La selección de escuelas de secundaria técnica como parte del estudio obedece a que en estos espacios se ha evidenciado de forma significativa la violencia escolar y el bajo rendimiento académico, por lo que resulta pertinente indagar acerca de la representación del liderazgo como un factor vinculante a estos indicadores. Por ejemplo, los resultados de PISA, según sus siglas en inglés –Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE– arrojaron que las y los alumnos de 15 años de estas instituciones se encontraban por debajo del promedio en tres áreas fundamentales: lectura, matemática y ciencias (OCDE, 2018).

Con relación al proceso aplicado para el análisis de los datos se consideró la propuesta de Cuevas (2016), Álvarez-Gayou (2013) y Taylor y Bogdan (1987), mediante las siguientes etapas: 1) transcripción detallada de las entrevistas, 2) identificación de temas y tipologías, 3) proposiciones y codificación, 4) revisión y ajuste de codificaciones iniciales, 5) vinculación de las codificaciones con las dimensiones de RS, 6) Identificación de categorías emergentes, 7) verificación con los sujetos entrevistados y ajustes, y 8) entretejido para la interpretación final.

Si bien las categorías de la investigación estaban establecidas por las propias dimensiones de las RS (información, actitud y campo de representación), hay que recordar que en esta teoría el contexto condiciona cualquier análisis. En consecuencia, se consideraron las posibles categorías emergentes que dieran cuenta del contexto y su influencia en el contenido de la RS. Entendiendo categoría emergente como aquella que surgen a partir de la propia averiguación (Cisterna, 2005). Es decir, que no son construidas antes de la recolección de los datos.

Entre los resultados, se halló que la representación social de los sujetos sobre el liderazgo directivo viene dada por una relación de adaptación que se mantiene dentro de los parámetros tradicionales. En la dimensión de *información*, se evidenció poco conocimiento sobre las teorías de liderazgo y el liderazgo distribuido, y una tendencia aspiracional recurrente en el discurso. Los ocho entrevistados señalaron que esperan un liderazgo más humano, centrado en la persona y en el desarrollo de sus capacidades.

Con respecto a la dimensión o categoría de *actitud*, los docentes manifestaron no ofrecer resistencia a los mandatos del directivo y su adaptación para evitar ser despedidos o cambiados de escuela. En el campo de representación, el punto de encuentro de las expresiones de las y los entrevistados estuvo marcado por dos escenarios: su trayectoria laboral y sus aspiraciones. En el primer grupo, se propuso la imagen de un líder hombre, con rostro serio, vestido de traje con un maletín en el que lleva una gran cantidad de documentos. Este sujeto gira instrucciones de manera constante. Además, es “impositivo-autoritario” (entrevista 1). En contraposición a esta

figura, en el segundo grupo, el líder pueden ser una mujer, que aparece rodeada de sus docentes alrededor de su escritorio. Con ellos dialoga sobre su labor para apoyarlos y orientarlos en el desarrollo de sus capacidades. Estas dimensiones o categorías dan cuenta de una representación social del liderazgo que se aleja de la participación y el trabajo cooperativo y de aprendizajes que incidiría en una mejora escolar.

### Categoría emergente

De la revisión del discurso de las y los entrevistados surge como un indicador el contexto de las escuelas técnicas, aún más cerrado que en el caso de las secundarias generales. De acuerdo al testimonio de las y los docentes, los lineamientos son impuestos por una coordinación general sin considerar su voz y voto. Estos aspectos pueden cambiar sin aviso ni consulta. De igual forma, a partir de las reformas no queda claro cómo es el acceso de un docente al puesto directivo, lo que contribuye a la representación de que este es impuesto por la coordinación general para garantizar un influjo político y el dominio de los recursos económicos. Es por esto que se ha identificado una categoría emergente: *vestigios de la tradición centralista*.

El total de las y los entrevistados señaló que se desenvuelve en un marco de liderazgo directivo “rígido” (entrevista 1), “impositivo” (entrevista 1,2,3 y 5) y “autoritario” (entrevista 1, 2,3,4,6,7,8), con poco margen de actuación, creatividad e innovación de los docentes en cuanto a oportunidades para mejorar sus prácticas educativas. Aunque una de las escuelas sí ofrece un liderazgo femenino más cercano al distribuido, los docentes indicaron que es un caso “aislado” (entrevista 2,4 y 5), puesto que toda su carrera ha estado determinada por una gestión directiva “rígida, inflexible e ensimismada, donde ellos [los directivos] siempre tienen la última palabra y la única” (entrevista 2). La mayoría ha demostrado un talante tradicional y autoritario.

Otro aspecto definitorio de la categoría emergente fue la mención de la presencia de cotos de poder. Este factor establece que la dirección escolar es un espacio para el ejercicio del poder “político” y el manejo del dinero de la institución, casi siempre de manera poco transparente (entrevistas, 1, 4, 6 y 8). La totalidad de los y las entrevistadas señalaron haber estado implicados en situaciones de presión política en algunos momentos. Aunque de forma reducida, los docentes consideraron que hay “vestigios” de la tradición de una gestión centralista y sindicalista. No les queda claro si hay una transición real hacia espacios más autónomos dentro de las escuelas.

### Conclusiones

El dominio de una cultura centralista en las escuelas no es nuevo, por lo que sería ingenuo pensar que con las últimas reformas (2013 y 2019) se transitaría a una cultura de gestión y de liderazgo más participativa y democrática, es decir, con mayor autonomía escolar. No es una tarea sencilla pasar de una tradición marcada por el poder sindical o por imágenes de liderazgo autoritario a una dinámica en la que se involucre a los docentes

en la toma de decisiones y se les escuche. Las reformas educativas se han abocado a los planes y programas, la evaluación docente, los planes alimenticios para las y los estudiantes, aspectos claramente importantes, pero no han reflexionado sobre cómo deslindarse de una gestión poco democrática para que sus transformaciones permeen en las instituciones educativas.

Por tanto, vale la pena preguntarse si la reforma de 2013, automáticamente, restó poder a los sindicatos, si ya los directores promueven espacios de participación con las y los docentes, si los cotos desaparecieron. A partir de las entrevistas realizadas puede constatarse que no ha sido así, por lo que la incorporación del liderazgo pedagógico, distribuido y de justicia social pasa, necesariamente, por la democratización de las instituciones educativas, en especial, las escuelas técnicas.

Esto implica la puesta en marcha de programas de formación para directivos y docente, y la creación de grupos de discusión sobre cómo participar en la toma de decisiones y en la escucha activa de los estudiantes, ya que son el centro del quehacer educativo. En este sentido, se destaca la importancia de la categoría emergente, pues permite ver más allá de lo esperado y ofrece mayores elementos para comprender e interpretar el problema de la investigación y, por tanto, sus resultados.

La relevancia de esta categoría, desde lo social, radica en el reconocimiento de las tareas pendientes y del camino por recorrer para aminorar en las escuelas la “presencia” de gestiones, liderazgo y directivos con una visión centralista y autoritaria. La opción no es prescindir de este tipo de líderes, sino de generar espacios de sensibilización e instrucción acerca de liderazgos más acorde a las instituciones democráticas que se quieren consolidar. Se aprende a ser ciudadano y a vivir en democracia en las escuelas, por lo que la cultura organizacional, la gestión y el liderazgo directivo deben dar muestras firmes de ello.

Por último, el liderazgo directivo observado en los resultados, que está mediado por una tradición centralista, se aleja de los enfoques de liderazgo distribuidos y pedagógicos. Lo que permite ver que en una de las escuelas, la función de dirección no está motivando a los docentes a su proyección profesional y, ofrece pocas alternativas de innovación pedagógica que conlleven a una mejora educativa. Por tanto, es importante voltear la mirada hacia la sensibilización y formación del personal directivo.

## Referencias

- Abric, J. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales, en Jean Claude Abric (coordinador). *Prácticas sociales y representaciones*. 53-74. Ediciones Coyoacán.
- Álvarez-Gayou (2013), *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Banch, M. (1986). Concepto de representaciones sociales: análisis comparativo. *Revista Constarricense de Psicología*, 8(9), 27-40. <http://rcps-cr.org/wp-content/uploads/2016/05/1986.pdf>

- Bolívar, A. (2000). *Liderazgo compartido según Peter Senge*. Publicado en *Liderazgo y organizaciones que aprenden*, III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos). Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, 459-471. [https://www.researchgate.net/publication/300170863\\_El\\_liderazgo\\_compartido\\_segun\\_Peter\\_Senge](https://www.researchgate.net/publication/300170863_El_liderazgo_compartido_segun_Peter_Senge)
- \_\_\_\_\_ (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- \_\_\_\_\_ (2014). Building school capacity: Shared leadership and professional learning communities. A research proposal, *International Journal of Educational Leadership and Management*, vol. 2, núm. 2, pp. 147-175.
- Bolívar, A. López, J. y Murillo, J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista fuentes*, 14, 15-60. <http://institucional.us.es/revistas/fuente/14/Firma%20invitada.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2016, septiembre). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 21, 10-140. <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v11n21/2007-8110-crs-11-21-00109.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2018). La Reforma Educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio de representaciones sociales, *Serie de Pedagogía*, FFyLL, Universidad Nacional Autónoma de México. 13-32.
- Cisterna, F. (2005). Ensayo categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, Vol. 14 (1), pp. 61-71. <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The discipline a practice of qualitative research*. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*, pp. 1-19, 4ª ed.. Thousand Oaks.
- Ducoin, P., y Rojas, I. (2017). La educación secundaria en el contexto latinoamericano. Consideraciones a partir del vínculo política educativa-currículum. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22 (72), pp. 31-56. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1405-66662017000100032&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662017000100032&lng=es&nrm=iso)
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill Education.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (Ed.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social*, 469-493. Ediciones Paidós Ibérica.
- Medina, A., y Gómez, M. (2018). *El líder pedagógico-emocional y su entorno: la figura del director en un centro de Educación Secundaria*. En I. Del Arco y P. Silva. *Tendencias nacionales en organización educativa: entre la estabilidad y el cambio*, pp.134-150.
- Mendieta, G. (2015, abril-septiembre). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150. Fundación Universitaria del Área Andina. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239035878001>
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Edit. Huemul.
- \_\_\_\_\_ (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. En D. Jodelet (ed). *Les Représentations Sociales*. PUF.
- \_\_\_\_\_ (2003), "Notas hacia una descripción de la representación social", *Psicología Social*, 1(2), 67-118.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2018). PISA 2018-Resultado. [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_MEX\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf)
- Parés, I. (2015). Educational leadership in Mexico. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 3(2), 143-172. Doi: 10.17583/ijelm.2015.1575
- Piña, J., y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa, en *Perfiles Educativos*, 26(106), tercera época, 102-124. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Taylor, S. J. y Bogdan R. (1987). Introducción. Ir hacia la gente. En: Taylor, S. J. y Bogdan R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, 15-29. Ediciones Paidós.