



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

SECRETARÍA ACADÉMICA.

DIRECCIÓN DE DOCENCIA.

COORDINACIÓN DE LA LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA.

**LIDERAZGO EDUCATIVO: APLICADO AL SISTEMA DE ENSEÑANZA
ABIERTA Y A DISTANCIA (SEAD) DEL COLEGIO DE BACHILLERES,
PLANTEL CUATRO "CULHUACAN".**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA
P R E S E N T A:
APOLINAR SÁNCHEZ GARCÍA.

ASESORA: PROFESORA PATRICIA LEDESMA VÁZQUEZ.

MÉXICO, D.F., MARZO DE 2007.

DEDICATORIA

Dedicar una tesis va más allá de un documento de investigación. Es reconocer a las personas que me dieron la vida y una educación moral, espiritual y académica a costa de esfuerzo y sufrimiento. Aquellas personas que desde niño me llevaron y me impulsaron a adquirir conocimiento científico en el jardín de niños, primaria, secundaria, bachillerato y por último la universidad.

No tengo palabras para agradecerles todo lo que han hecho por mí. Mis padres, Apolinar Sánchez Guillermo y María del Carmen García Olán. No sólo por lo anterior les doy las gracias, sino también por haberme dado una familia compuesta por hermanos maravillosos. Los quiero mucho.

Realizar mis estudios de licenciatura no hubiera sido posible sin el apoyo moral y económico de mis hermanos Jorge y Fernando; y sin ofender a mis demás hermanos les agradezco de manera especial su apoyo sincero.

Todo lo anterior no hubiera sido posible sin la bendición de Dios, el ser Todopoderoso que ha conducido mi vida en la dicha y desdicha. Gracias a Dios por su bondad y amor demostrado.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a las siguientes personas su contribución a la realización de esta investigación, así como al proceso de titulación.

A mi directora de tesis, profesora Patricia Ledesma Vázquez. Quién con su asesoramiento académico me condujo en el desarrollo metodológico de mi investigación.

A los profesores Pedro Sánchez Gómez y Mayra Lara Hernández por haber aceptado ser suplente y vocal respectivamente, como parte del jurado de mi examen profesional. De manera especial también agradezco al profesor David Ricardo Gómez Peraza, quien tuvo el infortunio de adelantarse y descansar en la muerte. De antemano se que si la vida lo hubiese permitido, estaría al pendiente del proceso de titulación de un servidor como presidente. Dios bendiga a su familia y le de la fortaleza mediante el amor, para superar el lamentable acontecimiento.

A la señorita Dulce María Zambrano González, Procesador técnico de la Subdirección de Bibliotecas del Colegio de Bachilleres. Por la nobleza de haberme facilitado incondicionalmente material bibliográfico del Colegio de Bachilleres.

A las autoridades del Sistema de Enseñanza Abierta y a Distancia del Colegio de Bachilleres, plantel cuatro "Culhuacan", por haber permitido desarrollar la investigación basada en el liderazgo educativo.

ÍNDICE

CONTENIDO	PÁGINAS
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO UNO. TEORÍAS DEL LIDERAZGO	3
1.1 Antecedentes del liderazgo	5
1.2 Estudios y teorías del liderazgo	8
1.3 Dirección y liderazgo educativo	15
CAPÍTULO DOS. CONSIDERACIONES DEL LIDERAZGO EDUCATIVO	18
2.1 Conduciendo al liderazgo educativo	21
2.2 La comunicación en el liderazgo educativo	30
2.3 Grupos y equipos de trabajo en la perspectiva del liderazgo educativo	34
2.4 Últimas consideraciones del liderazgo educativo	50
CAPÍTULO TRES. EL SISTEMA DE ENSEÑANZA ABIERTA Y A DISTANCIA (SEAD) DEL COLEGIO DE BACHILLERES	59
3.1 Contexto general	59
3.2 Antecedentes directos de la creación del Colegio de Bachilleres	62
3.3 Creación del Colegio de Bachilleres	65
3.4 Estructura orgánica	67
3.5 Estructura curricular	72
3.6 El Sistema de Enseñanza Abierta y a Distancia (SEAD) del Colegio de Bachilleres	74
3.7 El Sistema de Enseñanza Abierta y a Distancia (SEAD) del Colegio de Bachilleres, plantel cuatro “Culhuacan”	83

CAPÍTULO CUATRO. METODO	85
4.1 Participantes	85
4.2 Instrumentos de medición	85
4.2.1 Diseño experimental	85
4.3 Procedimiento	86
4.3.1 Situación experimental	87
4.2 Análisis e interpretación gráfica de la encuesta aplicada a los asesores psicopedagógicos (AP) y asesores de contenido (AC)	88
4.3 Análisis e interpretación gráfica de la encuesta aplicada a los estudiantes	119
4.4 Entrevista al responsable del centro	126
4.5 Análisis de la información	130
CAPÍTULO CINCO. PROPUESTA “EJERCIENDO EL LIDERAZGO”	138
5.1 Integración del trabajo en equipo en la perspectiva del liderazgo educativo	140
5.2 Alternativas para la solución de problemas grupales	154
5.3 Hacia la madurez grupal	162
CONCLUSIONES	167
BIBLIOGRAFÍA	170
ANEXOS	174

INTRODUCCIÓN

Desde 1976 a la fecha, el Sistema de Enseñanza Abierta y a Distancia (SEAD), del Colegio de Bachilleres (CB), se ha encargado de formar sujetos a través de la modalidad educativa extraescolar abierta. Estudiantes que por diversas razones no han iniciado o concluido su bachillerato en su momento, han tomado la oportunidad en el SEAD de cursarlo, hasta concluirlo satisfactoriamente. Las características de este sistema permite adaptarse a las necesidades que demanda el estudiante, para que concluya su bachillerato en el tiempo que estime según su propia perspectiva. Para ello, es apoyado administrativa y académicamente por el personal profesional de la institución.

Lo anterior lleva a suponer que quienes laboran en el SEAD, lo hacen como un equipo de trabajo apoyando unos a otros la labor educativa para el educando. En ello, la directiva de esta institución figura como líder guiando los procesos en dicha labor.

En el SEAD, el estudiante es asistido por asesores psicopedagógicos y de contenido. Cada uno representa una parte fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje. Los primeros se encargan de brindar asesoría en el desarrollo de técnicas de estudio autodidactas en la situación personal de cada estudiante, además de dar seguimiento académico al mismo. Los segundos se encargan de ofrecer asesoría de una asignatura en especial mediante círculos de estudio, entre otras técnicas de enseñanza. Además de evaluar el aprendizaje del estudiante. Ambos asesores figuran en equipos diferentes pero complementarios. Uno y otro contribuye en el aprovechamiento académico del estudiante; ambos combaten y reiteran las debilidades y fortalezas respectivamente. El responsable del centro (en otras instituciones educativas nombrado director del plantel), es el encargado llevar la dirección del SEAD en cada plantel, donde hay esta modalidad educativa. Dentro de sus funciones está el guiar y apoyar a los asesores psicopedagógicos y de contenido en el cumplimiento de su labor.

El individuo que pretende cursar el bachillerato en el SEAD tiene dos formas de hacerlo: a) De manera presencial. Esto es asistiendo físicamente al plantel donde hay esta modalidad educativa¹ y; b) Bachillerato SEAD en Línea. De manera virtual a través de la página web del CB. Ambas formas tiene la misma validez de estudios y esquema de evaluación, pero la dinámica de estudio que le ofrecen al estudiante son diferentes. La primera es la interacción física entre el estudiante y asesores en el plantel. La segunda es mediante espacios virtuales en internet, haciendo innecesaria la asistencia físicamente al plantel.

Bajo este contexto, es necesario desarrollar la presente investigación, la cual abordará específicamente el Sistema de Enseñanza Abierta presencial, en el plantel cuatro, "Culhuacan", del Colegio de Bachilleres, Ciudad de México. En ésta institución, el esquema de equipos de trabajo entre asesores y responsable del centro, no tiene el desarrollo en una expectativa óptima. Dado que, hay asesores que no suelen ser comunicativos entre sí para apoyar la labor educativa, y ello conlleva a debilitar los procesos de asesoría psicopedagógica y de contenido. Implícitamente la función del responsable del centro como líder, influenciando y guiando a ambos asesores, en sus labores de asistencia académica se deteriora.

El liderazgo en un primer acercamiento es la capacidad de influenciar en los demás para alcanzar ciertos objetivos compartidos. En este sentido, el responsable del centro es el líder en el SEAD. Por tanto, es quien guía y asiste a todos los asesores en el cumplimiento de los objetivos institucionales. Es un motivador y promotor de los procesos de gestión escolar, a lado de los asesores.

En este tenor, se desarrollará esta investigación la cual estudiará la importancia del liderazgo en una institución educativa pública, descentralizada, de nivel medio superior, en su modalidad de enseñanza abierta presencial y la forma como el liderazgo educativo puede guiar el trabajo en equipo.

¹ El Sistema de Enseñanza Abierta se imparte presencialmente en los primero cinco planteles del CB.

CAPÍTULO UNO. TEORÍAS DE LIDERAZGO

1.1 Antecedentes del liderazgo

A finales del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX, la administración en el mundo estaba sumergida en los postulados de la teoría clásica de la administración. Esta teoría situaba a los miembros de una organización (fábrica, compañía, entre otras organizaciones), como un elemento de poca importancia. Eran tratados como un insumo más, dedicado a la realización de tareas, haciendo a un lado su bienestar y satisfacción en el proceso laboral.

No se consideraba que el trabajador estuviera satisfecho con su puesto o si tenía el perfil adecuado. Se buscaba que fuera productivo sin importar las condiciones emocionales, físicas o de competitividad que presentaba en el desempeño laboral.

En este contexto, surge la necesidad de dar un enfoque humanístico a los procesos administrativos. Donde la preocupación por la máquina y por el método de trabajo, así como por la organización formal y los principios de administración aplicables a los aspectos organizacionales, cederían prioridad al hombre y su grupo social. De los aspectos técnicos y formales, a los aspectos psicológicos y sociólogos. (Claude: 1974)

El enfoque humanístico en la administración ocurrió con la aparición de la teoría de las relaciones humanas en Estados Unidos, a partir de la década de los años treinta. Este hecho se debió principalmente al desarrollo de las ciencias sociales, particularmente la psicología del trabajo, aparecida en la primera década del siglo XX. Esta última, se encargó de estudiar aspectos de vital importancia como son, según Chiavenato (2000):

- El análisis del trabajo y la adaptación del trabajador a éste. Enfocado en la productividad. Es decir, verificar las características humanas que cada tarea

exigía de su ejecutante, y la selección científica de los empleados basadas en esas características. Los temas predominantes de la psicología industrial, en ésta etapa, fueron la selección de personal, la orientación profesional, los métodos de aprendizaje y de trabajo.

- La adaptación del trabajo al trabajador. Enfocado en la creciente atención dirigida a los aspectos individuales y sociales del trabajo, con cierto predominio sobre lo productivo. También estudiaba la personalidad del trabajador y del jefe, de la motivación y de los incentivos de trabajo, de las relaciones interpersonales.

Estudios de esta naturaleza contribuyeron al surgimiento de la teoría de las relaciones humanas. Algunos autores mencionan dos puntos principales que dieron origen a esta teoría²:

1) La necesidad de humanizar y democratizar la administración, alejándose de los mecanismos de la teoría clásica de la administración.

2) El desarrollo de las llamadas ciencias humanas principalmente la psicología y la sociología. Ambas demostraron incongruencias en los principios de la teoría clásica respecto a los procesos administrativos.

La teoría de las relaciones humanas surge en los Estados Unidos, como una consecuencia inmediata de las conclusiones obtenidas de la experiencia de Hawthorne, desarrollada por Elton Mayo y sus colaboradores. Es un movimiento norteamericano, que vino a criticar la deshumanización del trabajo mediante métodos rigurosos precisos a los que los trabajadores estaban forzosamente sometidos. En Europa, este movimiento ocurrió después de La Segunda Guerra Mundial.

² Chiavenato, Idalberto. *Introducción a la teoría general de la administración*, página 107.

La experiencia de Hawthorne inició en 1927, por el Consejo Nacional de Investigación en una fábrica de la Western Electric Company, situada en Chicago, en el barrio de Hawthorne, dirigida por Elton Mayo. La finalidad fue determinar la relación entre la intensidad de la iluminación y la eficiencia de los operarios medida a través de la producción. Posteriormente se extendió al estudio de los accidentes de trabajo provocados por la fatiga, de la rotación del personal y del efecto de las condiciones físicas del trabajo, sobre la productividad de los empleados³.

Cinco años duró la experiencia de Hawthorne y sus conclusiones influyeron en la teoría de la administración. Fue el inicio de una nueva administración enfatizada en valores humanísticos, desligándose de la teoría clásica.

La teoría de las relaciones humanas se preocupó en adelante por la integración y comportamiento social de los empleados; las necesidades psicológicas y sociales; la atención de nuevas formas de recompensas y sanciones no materiales. El estudio de los grupos informales y de la llamada organización informal; el despertar de las relaciones humanas dentro de las organizaciones, basado en el énfasis de los aspectos emocionales del comportamiento de las personas. La importancia del contenido de los cargos y tareas en las personas que lo realizan y ejecutan; y del liderazgo surgido en la organización⁴.

Con el triunfo de la teoría de las relaciones humanas y su influencia en los procesos administrativos, cambió la filosofía hacia el trabajador. Se reconoció que el primer elemento transformador y el más importante en una organización es el ser humano. Sobre esta base, se desarrollaron diferentes teorías que ayudarían a identificar por un lado, las cualidades que tiene el trabajador y como adaptarlas a su centro laboral, buscando su satisfacción. Y por otro lado, cuales son las características que en sí debe tener el puesto de trabajo, adecuándolas al potencial técnico.

³ C. Megginson, Leon. *Administración. Conceptos y Aplicaciones*, página 101.

⁴ *Ibidem*, páginas 114 - 123.

Una de las áreas que emanaron de la teoría de las relaciones humanas es el liderazgo. Posteriormente la administración como ciencia, se encargaría de hacer arduas investigaciones.

La teoría clásica de la administración no abundó sobre el liderazgo y sus implicaciones. Autores como Urwick, Gulick y Mooney se refirieron superficialmente, y posteriores autores de esta corriente teórica no despertaron mayor interés por el liderazgo.

Con la teoría de las relaciones humanas se comprendió la influencia del liderazgo formal e informal en las organizaciones. Así, el enfoque del liderazgo pasó de ser una cualidad personal, a una función elemental que deberían tener los jefes de las diferentes áreas de una organización.

En la concepción humanista, el liderazgo es una capacidad que desarrolla un individuo en un grupo determinado. Es decir, el líder surge como una necesidad indispensable en la orientación y dirección de un grupo para alcanzar ciertos objetivos organizacionales. El líder es un medio de dirección para satisfacer las necesidades de grupo.

En la actualidad el liderazgo es un área de estudio perteneciente al comportamiento organizacional (CO). Siendo un campo de estudio que investiga el impacto que los individuos, los grupos y la estructura tienen, sobre el comportamiento dentro de las organizaciones. Su propósito es aplicar tal conocimiento al mejoramiento de la eficacia de la organización⁵.

Por lo anterior, el comportamiento organizacional es el estudio del comportamiento de las personas en lo individual y grupal en la organización, para identificar los medios que los ayuden a actuar eficazmente.

⁵ Robbins, Stephen P. *Comportamiento organizacional*, página 7.

Las principales áreas de estudio del CO son la motivación, comunicación interpersonal, estructura y proceso de grupo de aprendizaje, desarrollo y percepción de actividades. Procesos de cambio, conflictos, diseños de trabajo, tensiones en el trabajo y por último liderazgo (Robbins: 1999), que enseguida iniciará su estudio.

Las investigaciones de liderazgo surgieron particularmente en Estados Unidos, debido al desarrollo de la administración en la primera mitad del siglo XX. En el siguiente apartado se mencionan las teorías de liderazgo más representativas.

1.2 Estudios y teorías de liderazgo

Las investigaciones de liderazgo durante el siglo XX, desarrollaron diversas teorías al respecto. Se pueden considerar cuatro como las más representativas, estas son:

- a) Teoría de los rasgos.
- b) Teorías conductuales o de comportamiento.
- c) Teorías de contingencia.
- d) Nuevos enfoques de liderazgo.

a) Teoría de los rasgos

Son las teorías más antiguas del liderazgo. Se enfocan en ciertos rasgos que poseen algunas personas haciéndolas diferentes de los demás y por tanto, con capacidad para ser líderes. Esta teoría fue muy influenciada por la teoría del gran hombre sustentada por Charly, en 1910. Explicaba que el proceso del mundo, la dirección de los hechos históricos que cambiaron al mundo, se debieron a ciertos hombres muy capaces, inteligentes. La teoría de los rasgos explica que hay ciertas características o rasgos especiales que distinguen a quienes son líderes de quienes no lo son. Estas son⁶:

1. Rasgos físicos: comprende la apariencia física como estatura, peso, color de tes, entre otros rasgos físicos.
2. Rasgos intelectuales: son adaptabilidad, agresividad, entusiasmo, carácter, entre otros.
3. Rasgos sociales: como la cooperación, habilidades interpersonales, expresión fluida y demás que se relacionen con la interacción personal en el interior de la organización.

⁶ Robbins, Stephen P. y Coulter, Mary. *Administración*, página 573.

4. Rasgos relacionados con la tarea: como son impulso de realización, pertinencia, iniciativa.

Esta teoría presenta limitaciones como el que no hay distinción entre que rasgos son de mayor utilidad para alcanzar ciertos objetivos, ignora la situación en que el liderazgo pueda ser efectivo. También ignora la influencia y reacción de los subordinados en los resultados de liderazgo.

b) Teorías conductuales o de comportamiento

Debido a las deficiencias o las difundidas incongruencias del estudio de los rasgos del liderazgo, la investigación continuó. Posteriormente abordaría los patrones del comportamiento o estilos de los líderes, con respecto a su interacción con los miembros del grupo. Muchos investigadores de esta escuela sugirieron que hay un estilo mejor para todos los escenarios administrativos. Las teorías más representativas son las de los investigadores Lewin, Lippitt y white en las que destacaban tres estilos básicos de liderazgo, estos son⁷:

- 1) Liderazgo Autocrático
- 2) Liderazgo Liberal
- 3) Liderazgo Democrático

1) Liderazgo Autocrático. Como característica principal el líder determina la dirección de la organización sin tomar en cuenta a ningún subordinado. Fija las acciones y las técnicas para la ejecución de las tareas de cada miembro de la organización. Este tipo de líder centraliza la autoridad y comunicación en si mismo. Busca ser dominador y personal en los elogios y críticas al trabajo de cada miembro.

⁷ koontz, Harold y Wehrich, Heinz. *Administración. Una perspectiva global*, página 538 y 539.

2) Liderazgo Democrático. A diferencia del anterior, la dirección de la organización es debatida y decidida por todos los integrantes de la misma. El líder solo estimula y asiste a la organización. Por tanto, las acciones y técnicas respecto a los objetivos las determina el grupo. El líder solo asesora y orienta cuando el grupo lo desea. La asignación de tareas las distribuye el grupo y no el líder. Por último, busca ser objetivo respecto a elogios y críticas de trabajo con los subalternos.

3) Liderazgo liberal (*laissez-faire*). El líder concede la libertad completa para las decisiones al grupo. Solo tiene una mínima participación dándoles algunos materiales al grupo, aclarando que podría proveer información si la solicitan. Las tareas y la asignación las determina el grupo. El líder hace nula participación, por lo que no hace ningún intento por evaluar el trabajo del grupo. Solo emite algunos comentarios cuando alguien del grupo se lo pide.

Los tres tipos de liderazgo se enfocan en el comportamiento del líder en relación con sus subordinados. En el estilo autocrático se marca el énfasis en el líder por encima del grupo. En el democrático el énfasis se marca en el líder y los subordinados de manera un tanto proporcional. El estilo liberal marca el énfasis en los subordinados.

c) Teorías de contingencia o situacionales

Conforme pasaba el tiempo, la teoría de los rasgos y del comportamiento resultaban insuficientes en el estudio de liderazgo. Como respuesta al problema surgieron los estudios de las teorías de contingencia o situacionales. Estos, sugirieron que no existe un único estilo o característica de liderazgo valida para toda y cualquier situación.

A diferencia de las anteriores teorías, esta avanza. Pronuncia que para todo tipo de situación se requiere un tipo de liderazgo diferente, para alcanzar la eficacia de los subordinados y por tanto, el éxito de la organización.

Así, el verdadero líder es el capaz de ajustarse a cualquier organización o grupo con ciertas características y bajo condiciones organizacionales diferentes. Las teorías de contingencia más representativas son:

- Modelo de contingencia de Fiedler (Robbins, DeCenzo: 2002).
- La teoría situacional Hersey – Blanchard (Hellriegel, Jackson: 2002).

-Modelo de contingencia de Fiedler. Presentado en 1967. Postula que el desempeño eficiente de la organización depende de la interacción de tres elementos: el estilo del líder, la situación o contingencia organizacional y la adecuación del estilo del líder a la contingencia. La propuesta fundamental de esta teoría consiste en que el liderazgo resulta efectivo cuando se adecua a la contingencia. Y para lograr esto, se necesita conocer e identificar los estilos de liderazgo y contingencias presentes, así como las posibles combinaciones de estos, que mejor se adapten a la organización.

-La teoría situacional de Hersey-Blanchard. Esta teoría la presentaron Paul Hersey y Kenneth Blanchard en 1969. Su afirmación base consiste en que el liderazgo debe ser situacional y con un marcado énfasis en los subordinados. Así que el

liderazgo de éxito se obtiene al encontrar el estilo de líder adecuado, que según estos investigadores, es contingente del nivel de madurez o disponibilidad de los subalternos. Los términos madurez y disponibilidad (disposición) aluden a la capacidad de las personas por asumir la responsabilidad de dirigir su propio comportamiento.

Hersey y Blanchard utilizan las dos dimensiones de liderazgo que Fiedler identificó: comportamiento orientado hacia las tareas y hacia las relaciones. Pero, con la diferencia que esta teoría califica las dimensiones como alta o baja según la aplicación. Después las combina en cuatro estilos de liderazgo específicos que son:

Decir (alta tarea – baja relación): El líder asimila la definición de los papeles del grupo, además les dice cómo, cuando y donde realizar diversas tareas.

Vender (alta tarea – alta relación): El principal comportamiento del líder es directivo, así como comportamiento de apoyo.

Participar (baja tarea – alta relación): aquí la toma de decisiones se comparte entre el líder y los subalternos. Para ello, el papel principal del líder es facilitar y comunicar.

Delegar (baja tarea – baja relación): Es mínima la dirección o apoyo que proporciona el líder.

En lo que respecta a la disposición del subalterno en relación con los cuatro estilos de liderazgo, surgen cuatro etapas de disposición:

R1: los subalternos son incompetentes y no tienen la disposición por asumir la responsabilidad por hacer la tarea.

R2: los subalternos son incompetentes, pero están motivadas por hacer las tareas necesarias, aunque no saben como hacerlas.

R3: los subalternos son competentes, pero resisten a hacer lo que el líder requiere.

R4: los subalternos son competentes y tienen la disposición de hacer lo que el líder dispone.

En la medida que el líder identifique el nivel de madurez de los subalternos le permitirá actuar buscando elevar la productividad del grupo de trabajo, es decir, el líder debe ser situacional según la madurez del subordinado.

d) Nuevos enfoques de liderazgo

Muchos investigadores han considerado insuficientes las principales teorías de liderazgo. Por ello, su estudio ha seguido a la fecha. Entre los estudios relativamente recientes se encuentran:

- Autoliderazgo y Superliderazgo.⁸

Autoliderazgo. Uno de los enfoques que puede parecer un sustituto drástico de liderazgo es el autoliderazgo. Descansa en dos premisas: la dirección de uno mismo (subalterno) en el desempeño de las tareas naturalmente motivadoras; y la conducción de uno mismo en la realización de labores necesarias, pero no naturalmente retribuyentes. El autoliderazgo descansa en el subalterno y para poder ejercerlo necesita desarrollar dos funciones: 1) habilidades conductuales como el propio establecimiento de autometas, autocrítica, autoobservación; 2) actividades mentales como establecer eficaces patrones mentales, la imaginación y el dialogo con uno mismo.

⁸ *Ibídem*, página 236.

Cuando el subalterno adopta el autoliderazgo tiene la capacidad de efectuar su tarea organizacional eficientemente, sin la supervisión directa de un jefe. Hace su trabajo motivadamente, en el tiempo estimado y con los recursos necesarios, sin hacer mal uso de ellos.

La adopción del autoliderazgo surge con el apoyo del superlíder. Éste es una persona que trabaja activamente en el desarrollo y adopción de las capacidades del autoliderazgo. El superlíder capacita al subalterno buscando que éste asuma el autoliderazgo, con el propósito que después lo ejerza cuando se le asigne tareas organizacionales.

El subordinado será autolider cuando ejecute su trabajo correctamente sin la supervisión directa de su inmediato superior. Al respecto hay que entender, que la supervisión de los superlíderes es indirecta y periódica, pues en muchos casos no laboran en el mismo lugar o área de los subordinados. Por tanto, son los mismos subalternos los que dirigen su trabajo, sea en la ejecución, como en la resolución de algún problema presentado.

Este tipo de liderazgo representa una forma moderna de administrar diferentes organizaciones debido a que se comparte el liderazgo con los subalternos, además de liberar responsabilidad y trabajo por parte del superlíder.

Con esta teoría se termina el bosquejo de las principales investigaciones de liderazgo. Y ello conduce a un siguiente análisis; comprender las principales concepciones de liderazgo, así como la identificación de liderazgo educativo, que será elemental en el desarrollo del siguiente capítulo.

1.3 Dirección y liderazgo educativo

El siglo XX, representó etapas importantes para el desarrollo del liderazgo. Actualmente se pueden ofrecer concepciones de distintos autores. De las más destacadas tenemos:

- Liderazgo. Es la habilidad para influir en un grupo y lograr la realización de metas (Robbins: 1999).
- Liderazgo. Es el proceso de influir y apoyar a los demás para que trabajen entusiastamente a favor del cumplimiento de objetivos. Es el factor decisivo que contribuye a que individuos o grupos identifiquen sus metas y que después los motiva y asiste en el cumplimiento de metas establecidas (Davis, Newstrom: 2000).
- Liderazgo se entiende como el proceso de dividir las actividades laborales de los miembros de un grupo y de influir en ellas (Stoner, Freeman: 1996).
- Liderazgo es el arte o proceso de influir en las personas para que se esfuercen voluntaria y entusiastamente en el cumplimiento de metas grupales (Koontz, Wehrich: 2004).
- Liderazgo es la capacidad de influir en un grupo determinado, dado que, posee autoridad gerencial (Robbins, Coulter: 1996).

Partiendo de las principales investigaciones y definiciones de liderazgo, se está en posibilidad de construir la concepción de liderazgo educativo, que se propone para efectos de esta investigación y que tendrá desarrollo amplio en el siguiente capítulo.

Liderazgo educativo es la capacidad que tiene la directiva escolar de influir en la planta docente y administrativa, para que se esfuercen voluntariamente en el cumplimiento de objetivos, en el beneficio de la institución educativa.

En estos términos, la directiva de la institución escolar debe influir o guiar a sus colaboradores en el cumplimiento de los objetivos académicos. Esto lo conseguirá en la medida que sea líder de los procesos de gestión escolar. Estos son entendidos como el conjunto de acciones relacionadas entre si, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la comunidad educativa.⁹

Muchas de las acciones que a diario desempeñan los directivos escolares se vierten en la gestión escolar. La dinámica académica es influenciada por los constantes cambios que vive el mundo en lo científico, tecnológico, político, económico y social. Estas transformaciones obligan a la institución educativa a tener la capacidad de dar respuesta, asimilar y más aún superarlas. Los responsables de encontrar las respuestas son los directivos escolares, los cuales deben saber ser líderes. Entendiendo que liderazgo y dirección son componentes diferentes pero complementarios.

La diferencia estriba en que la dirección escolar es un nombramiento formal otorgado por la jerarquía organizacional. Es decir, los puestos de dirección los determina la estructura organizacional y por eso adquieren poder institucional. Mientras que liderazgo supone la capacidad de ejercer influencia sobre los demás, influencia que no necesariamente esta institucionalizada.

Es aquí donde radica una de las principales controversias a las que enfrenta la dirección escolar; los directivos educativos no siempre son líderes. A pesar de tener el poder institucionalizado y jerarquizado, pueden carecer de autoridad y capacidad de influencia en los subalternos y por tanto, debilitar la función directiva.

⁹ Pozner de Weinberg, Pilar. *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*, página 70.

El reconocimiento del subalterno (planta docente, personal administrativo y demás que laboren en la institución educativa) al cuerpo directivo como líderes, significa que reconozcan que son competentes para estar al frente de la institución escolar. Obviamente, bajo su mando o guía, a través del consenso y no de forma coercitiva o simulada.

Dirección es una función que los administradores educativos ejecutan a diario en virtud de que se refiere a la forma de establecer el ambiente interno de la organización. Poniendo especial atención en la conducción de los recursos humanos, a través de ejercer el mando, fijar los incentivos para el rendimiento, el diseño del sistema formal de comunicación, definiendo condiciones y políticas que ayudarán a dirigir al personal. Por dirección se entiende como el mando jerárquicamente establecido o posición de poder, que tiene el administrador sobre el recurso humano. A través del cual, se logra que los últimos obtengan y hagan los objetivos de la organización de forma conjunta (Veciana Vergés: 2002)

El liderazgo puede ser formal o informal. El formal es el que tiene el mando delegado por la estructura organizacional (rectores, coordinadores de academia, entre otros). El informal no tiene reconocimiento oficial, destaca por alguna cualidad que tenga el líder informal como el carisma, la personalidad, nivel académico, entre otras cualidades, pero nunca por la estructura organizacional.

Por lo anterior, el que un director escolar tenga dicho puesto formal no indica que será automáticamente líder. Puede ser que los colaboradores sean más influenciados por algún docente de gran trayectoria académica, que por la directiva al frente. Este último si debe ser líder, ser reconocido de esta forma y desde luego, tener la capacidad de influenciar o conducir a los subalternos. Esta es la diferencia entre liderazgo y dirección. Todas las personas que tienen puestos directivos deben ser líderes, pero en la realidad puede ser que no lo sean. Por eso se reitera en esta investigación que liderazgo y dirección son funciones diferentes pero complementarias. Para la dirección el liderazgo resulta una herramienta útil

en su mejor funcionamiento. En el sentido que pueda generar estrategias para influenciar o conducir al grupo de trabajo y alcanzar los objetivos académicos, con los resultados esperados.

Para conseguir lo anterior, debe saber y asimilar la directiva escolar que el ser líder implica por lo menos tres consideraciones: 1) tener conocimientos de las bases filosóficas de la labor educativa. Así como de los propósitos, misión y objetivos, de la institución escolar para la que sirve. Esto permitirá conducir el liderazgo. Es decir, la capacidad de influencia o guía. Identificadas las bases podrá coordinar los dos siguientes puntos; 2) la comunicación, elemento indispensable en el funcionamiento escolar y; 3) organizar el trabajo en equipo.

Los procesos de gestión escolar que realiza un director junto con sus colaboradores, serán congruentes en la medida que sean apegados a los objetivos institucionales. Cuando logra esto, puede conducir su capacidad de influencia hacia el personal académico y administrativo. Porque no tendría caso hablar de liderazgo y la forma de influenciar o guiar al grupo de trabajo, si no se tiene conocimiento definido del porque y para que hacerlo.

Este planteamiento se desarrollará ampliamente en el siguiente capítulo. Pretende explicar porque y para que guiar. Además, cómo el liderazgo educativo contribuye a fortalecer la comunicación y el trabajo en equipo, entre otras consideraciones.

CAPITULO DOS. CONSIDERACIONES DEL LIDERAZGO EDUCATIVO

2.1 Conduciendo al liderazgo educativo

Liderazgo es una función que por si sola no ayuda a eficientar la dirección escolar. Se debe dirigir o conducir para que funcione como una herramienta útil. La esencia del liderazgo es la capacidad de influenciar o guiar a un grupo de personas para cumplir un objetivo. Al respecto cabe preguntar ¿para que influenciar?, ¿qué fin u objetivo se debe cumplir? Las respuestas a estas interrogantes, es lo que encausa o conduce las acciones del liderazgo de la directiva, en una institución educativa.

Las respuestas se encuentran en el conocimiento que todo directivo debe tener de las bases filosóficas de la labor educativa, así como su expresión en la ley que le da normatividad. De este contexto surge la misión, propósitos y objetivos de la institución educativa. Y estos, de forma específica conducen las acciones de liderazgo.

La misión, propósitos, así como los objetivos de una institución escolar delimitan el camino de la labor educativa. En este sentido, la capacidad de influencia que ejerce un líder educativo en los subalternos (personal docente, administrativo, entre otros), debe ser buscando cumplir con dichos objetivos, misión y propósitos institucionales. De esta forma se estará conduciendo las acciones del liderazgo para que pueda influenciar o guiar positivamente. Y por tanto, sirva como una herramienta eficaz en la dirección escolar.

Tal vez el lector se pregunte donde están las bases filosóficas de la labor educativa, así como su expresión en la ley que la norma. En México, la legislación educativa descansa en el Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, vigente a partir de 1917. De este artículo se

desprende La Ley General de Educación, la cual amplía el marco normativo en los diferentes niveles educativos básico, medio superior y superior.

Por su parte, el Artículo Tercero Constitucional menciona en su fragmento más importante¹⁰:

“La educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentara en el, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

I Garantizada por el Artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;

II El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios, además:

a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;

b) Será nacional, en cuanto sin hostilidades ni exclusivismos, atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;

c) Toda la educación que el estado imparta será gratuita”.

¹⁰ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, página 20, 22.

De este artículo surge la Ley General de Educación, la cual por fines de investigación se comentarán sólo los siguientes artículos¹¹

Artículo 7º: La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes:

I. Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas;

II. Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos;

III. Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país.

IV. Promover, mediante la enseñanza de la lengua nacional - el español -, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas;

V. Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad;

VI. Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como proporcionar el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos;

VII. Fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científicas y tecnológicas;

VIII. Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición; el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquéllos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación;

IX. Estimular la educación física y la práctica del deporte;

¹¹ Ley General de Educación, páginas 31 a la 36 y 67 a la 70.

X. Desarrollar actitudes solidarias en los individuos, para crear conciencia sobre la preservación de la salud, la planeación familiar, y la paternidad responsable, sin menoscabo de la libertad y del respeto absoluto a la dignidad humana, así como propiciar el rechazo a los vicios;

XI. Hacer conciencia de la necesidad de un aprovechamiento racional de los recursos naturales y la protección del ambiente, y

XII. Fomentar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general.

Artículo 47: Los contenidos de la educación serán definidos en planes y programas de estudio.

En los planes de estudio deberán establecerse:

I. Los propósitos de formación general y, en su caso, de adquisición de las habilidades y las destrezas que correspondan a cada nivel educativo;

II. Los contenidos fundamentales de estudio, organizados en asignaturas u otras unidades de aprendizaje que, como mínimo, el educando deba acreditar para cumplir los propósitos de cada nivel educativo;

III. Las secuencias indispensables que deben respetarse entre las asignaturas o unidades de aprendizaje que constituyen un nivel educativo, y

IV. Los criterios y procedimientos de evaluación y acreditación para verificar que el educando cumple con los propósitos de cada nivel educativo.

En los programas de estudio deberán establecerse los propósitos específicos de aprendizaje de las asignaturas u otras unidades de aprendizaje dentro de un plan de estudios, así como los criterios y procedimientos para evaluar y acreditar su cumplimiento. Podrán incluir sugerencia sobre métodos y actividades para alcanzar dichos propósitos.

Artículo 49.- El proceso educativo se basará en los principios de libertad y responsabilidad que aseguren la armonía de las relaciones entre educandos y educadores y promover á el trabajo en grupo para asegurar la comunicación y el diálogo entre educandos, educadores, padres de familia e instituciones públicas y privadas”.

A través del artículo tercero constitucional y de la Ley General de Educación se norma la educación en México. Por ello, instituciones educativas del nivel académico que sea, pública o privada, fundamentan su filosofía en la normatividad señalada. De hecho, el artículo 1º de la Ley General de Educación indica la función esencial de esta; regular la educación que imparta el Estado–Federación, entidades federativas y municipios, sus organismos descentralizados y particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios.

El Colegio de Bachilleres (CB) que es donde se desarrollará esta investigación, está regulado por dichas leyes. Específicamente la Ley General de Educación en su artículo siete, ya señalado, indica la normatividad a órganos descentralizados como el CB. Este artículo destaca la educación con propósitos de desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar en el, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. Atender la comprensión de los problemas de México y al mejor aprovechamiento de los recursos. El criterio para orientar la educación basada en los resultados del progreso científico. Propone luchar contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios y demás preceptos legislativos ya señalados.

De esta normatividad nacen las bases filosóficas de la labor educativa del CB. Pero, antes de tocar este punto es necesario comentar los Acuerdos 71 y 77 de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Estos surgieron en el Congreso Nacional del Bachillerato, celebrado en Cocoyoc, Morelos, en marzo de 1982. A partir de ese año formaron parte de la legislación educativa del bachillerato.

El Colegio de Bachilleres incorporó la normatividad de los Acuerdos 71 y 77¹², los cuales incluyen al ciclo de bachillerato un tronco común. El Acuerdo 71 en su parte más importante menciona:

¹² Colegio de Bachilleres. *Modelo educativo del Colegio de Bachilleres*, página 6.

“Artículo 1º. El bachillerato es un ciclo de estudios que tiene como antecedente la educación secundaria. Su finalidad esencial es generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso a la educación superior, a la vez que le de una comprensión de su sociedad y de su tiempo y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo.

Artículo 3º. El plan de estudios del bachillerato se integrará por un "tronco común", un área propedéutica, que relacionará directamente al ciclo con la educación superior, y otra de asignaturas optativas que pueden responder a los intereses del educando o a los objetivos de la institución que imparte los estudios y a asuntos de interés para la región en los que éste se encuentre.

Artículo 5º. Las materias que conforman el "tronco común" del ciclo de bachillerato quedarán comprendidas en los primeros cuatro semestres del plan de estudios; pero tanto su ubicación como las cargas horarias tendrán la flexibilidad necesaria para su adecuación a las diversas modalidades del bachillerato”.

El Acuerdo 77 en su parte más relevante indica:

“Artículo 1º. Corresponde a la Secretaría de Educación Pública expedir los programas maestros de la materia y cursos que integran la estructura curricular del tronco común del bachillerato y establecer los procedimientos de evaluación.

Artículo 2º. Para cada materia habrá un programa maestro flexible que tendrá como elementos fundamentales los contenidos, articulaciones, clasificaciones, distribución y cargas horarias.

Artículo 3º. Cada institución educativa estructurará los contenidos y determinará los métodos de enseñanza-aprendizaje de conformidad con los respectivos programas maestros aprobados, y de acuerdo con las diversas modalidades de bachillerato que esté autorizada a impartir”.

Los acuerdos 71 y 77 de la SEP vinieron a enriquecer la legislación del CB. Ofrecieron a su plan de estudios asignaturas que formarían el tronco común, un área propedéutica, que ayudaría al educando a vincular sus estudios con la educación superior. También otra área de asignaturas optativas que contribuirían a acercarse a los intereses individuales del estudiante o a los objetivos regionales de la institución. Esta modalidad académica nace con la intención de brindar un mejor perfil de egreso a los educandos.

Dichos acuerdos fueron respetados y conservados en la orientación filosófica del Colegio de Bachilleres. En tres perspectivas se desarrolló su orientación, estas son¹³:

- 1) Los fines. La naturaleza de la práctica educativa tiene tres dimensiones fundamentales: a) la dimensión humana. Se centra en los valores, expectativas y necesidades del hombre en su interacción con la naturaleza y la sociedad; b) la dimensión social. Considera los intereses, las necesidades y los valores del desarrollo de instituciones y comunidades; c) la dimensión ambiental. Reúne los elementos que reconocen, estudian y proponen formas de relacionar al hombre y su sociedad con el ambiente natural.

La integración de las tres dimensiones forma los fines de la práctica educativa y se espera que contribuyan en el individuo a su realización, para alcanzar una mejor calidad de vida.

- 2) La axiología. En esta segunda perspectiva la práctica educativa asume el desarrollo de los dinamismos básicos del estudiante con la tendencia a perfeccionar al hombre en todas sus dimensiones. A continuación se enuncian los postulados axiológicos

- Aprecio a la vida y a la dignidad de las personas, así como a la integridad y estabilidad, de si mismo y de la familia.
- Lealtad a la patria, así como respeto a sus tradiciones e historia.
- Responsabilidad y honestidad para consigo mismo y para con los demás en cuanto pueda asumir sus propios actos, logrando una postura ética y congruente entre el pensar, el sentir y el actuar.

¹³ *Ibidem*, páginas 19-21.

- Respeto y reconocimiento al derecho propio y al de los demás, con un sentido de justicia e igualdad.
- Aprecio y defensa de la libertad y la democracia, de la libre expresión de las ideas y de la igualdad de oportunidades en lo político, económico y en lo social.
- Responsabilidad y compromiso en el aprovechamiento, la conservación y el desarrollo del medio natural.
- Aprecio por la expresión del arte y la belleza.

3) La epistemología. La educación considera al sujeto social como constructor de su conocimiento, a partir de la integración del conocimiento en relación con los objetos. La integración es la conjunción de diferentes perspectivas en torno a un objeto de conocimiento, que se da a través de:

- La aplicación de los deportes de diversas disciplinas en la explicación de un objeto.
- La contextualización de las necesidades e intereses de los sujetos, tanto individuales como comunitarios, dentro del conjunto de condiciones sociales e históricas en que se desenvuelven.
- La construcción de conocimientos nuevos y el desarrollo intelectual, en los que se subsumen e integran conocimientos, procesos y estrategias más elementales.

Las tres perspectivas filosóficas se vinculan entre si para ayudar al educando a desarrollarse individual y colectivamente. Mostrando carácter crítico en la problematización que aqueja su entorno político, económico, social y familiar. Esto significa por una parte, que tenga la capacidad de percibir los problemas que afectan su vida individual y social, y por otra, el que construya a partir de esa problemática, posibles soluciones fundamentadas en el conocimiento científico.

El marco normativo y su orientación filosófica busca a través de la práctica educativa, que el educando alcance la autorrealización para el logro de una mejor comprensión de la vida.

Lo anterior identifica las bases filosóficas de la labor educativa y la expresión legislativa para el Colegio de bachilleres que, desde luego, debe conocer y asumir la directiva de esta institución. ¿Por qué? Cuando un director conoce las normas que rige el nivel educativo para el que sirve, así como su filosofía, sabrá como actuar institucionalmente. Es decir, podrá generar las estrategias adecuadas para guiar o influenciar a los colaboradores y cumplir con lo que estipulan los postulados. Así evitará acciones innecesarias que propicien fuga de esfuerzo, de tiempo, pérdidas económicas, de recursos técnicos y humanos y que puedan dar como resultado, el debilitamiento como líder ante la institución.

Conocer el marco normativo le permite a la directiva escolar identificar las limitaciones y bondades del sistema. Entonces, dentro de ese marco real podrá generar las políticas internas necesarias para guiar a la institución. En este sentido, se puede hablar de liderazgo educativo como la capacidad que tiene un director escolar para influenciar dentro de un margen institucional.

Este es uno de los elementos a considerar para ser líder educativo. Conocer con exactitud para que y porque influenciar y el margen de actuación. Para posteriormente, generar las estrategias necesarias dentro de ese margen y cumplirlas. Precisamente, esto se comentará en el siguiente apartado, donde la comunicación y la integración del trabajo en equipo juegan un papel importante en como estrategias del liderazgo educativo.

2.2 La comunicación en el liderazgo educativo

La comunicación es un elemento indispensable para el desarrollo de cualquier organización escolar. Sin esta, no se podrían transmitir los objetivos y propósitos académicos. Es una de las principales herramientas que utilizan los directores escolares para posibilitar el ejercicio de liderazgo.

La capacidad que tiene un líder educativo de influenciar en los subalternos radicará en gran parte, en la calidad de comunicador que sea. Para ser líder se tiene que ser un buen comunicador.

Dada la importancia de la comunicación en la institución escolar, es necesario estudiarla como tal. Para posteriormente analizar los beneficios que conlleva el que la dirección escolar, la utilice como una estrategia elemental del trabajo académico.

La comunicación es el proceso mediante el cual las personas pretenden compartir significados por medio de la transmisión de mensajes simbólicos¹⁴. Es decir, es la transferencia de información de una persona a otra. Es un medio de contacto con los demás por medio de la transmisión de ideas, datos reflexiones, opiniones y valores.

La comunicación se establece a través de un proceso, siendo un método por donde un emisor establece contacto con un receptor por medio de un mensaje. Los pasos del proceso de comunicación son:¹⁵

a) Desarrollo de una idea. Es el proceso mental que tiene el emisor al desarrollar una idea.

b) El mensaje. Es lo que se pretende comunicar.

¹⁴ Stoner, Jame A. F. y Freeman, R. Edward. *Administración*, página 575.

¹⁵ Robbins, Stephen P. y Coulter, Mary. *Administración*, página 611.

c) Codificación. Consiste en convertir o codificar la idea desarrollada en palabras, grafías o símbolos de transmisión que más convengan al emisor y que pueda entender el receptor.

d) Transmisión o canal. Elaborado ya el mensaje, lo siguiente es emitirlo con el método elegido, puede ser de forma escrita u oral; como ejemplo, un aviso impreso o una llamada telefónica.

e) Recepción. La transmisión permite que el receptor reciba el mensaje, esta es la recepción; y a partir de este paso el receptor controla los siguientes pasos.

f) Decodificación. Es la comprensión e interpretación del mensaje en la mente del receptor.

g) Ciclo de retroalimentación. En esta última parte el mensaje. Viaja en el proceso de comunicación alimentando al emisor-receptor y evitará que pueda haber algún malentendido en el mensaje.

Los seres humanos nos comunicamos mediante el proceso de comunicación. Donde lo primero que acontece es el desarrollo de una idea en la mente de un individuo. Estructura la idea, le da forma y contenido, es decir, forma el mensaje o lo que pretende comunicar. Posteriormente lo codifica. Esto consiste en convertir el mensaje en palabras, grafías o símbolos de transmisión que más convenga al emisor y que pueda entender el receptor. Lo siguiente es emitirlo a través de un canal que es el medio donde viaja el mensaje. Puede ser por ejemplo de forma escrita u oral. El mensaje se dirige a un emisor, quien decodifica (comprende e interpreta). Por ultimo, el receptor da una respuesta al mensaje recibido mediante el proceso de comunicación acabado de explicar.

El proceso de comunicación en las organizaciones se lleva a cabo mediante métodos de comunicación. Los más comunes son:¹⁶

- Oral. Es el método de comunicación universal, el habla o diálogo.
- Escrita. Este método comprende emisión de mensajes de forma escrita en memorándums, cartas, informes, avisos, etc.
- No verbal. Son métodos que no se escriben, ni son orales; como por ejemplo una alarma de incendio, un semáforo, etc. El lenguaje corporal y la entonación verbal también representan métodos no verbales. El lenguaje corporal son las expresiones faciales y el movimiento del cuerpo. Por ejemplo, sacarle la lengua a una persona representa un mensaje obsceno. La entonación verbal se refiere al énfasis que se da a ciertas palabras y que pueden cambiar el significado de las mismas. Por ejemplo, una conversación entre un matrimonio. El que alguno de los dos de un énfasis más alto (levantar la voz), puede transmitir al cónyuge disgusto.
- Medios electrónicos. Son los medios de comunicación electrónica que ofrecen la tecnología, como ejemplo el teléfono celular, fax, Internet, entre otros.

Hasta el momento se comprende que es la comunicación, el proceso en el viaja y los métodos de los que se vale. Esto conduce a un siguiente análisis: la relación que guarda con el liderazgo educativo.

La esencia del liderazgo educativo es la capacidad que tiene un director escolar de influir en los colaboradores, para cumplir determinados objetivos. Para ello, debe ser un comunicador activo y transmita esos objetivos que se pretenden cumplir, así como las estrategias para su realización.

¹⁶ *Ibidem*, página 613.

Por ende, el método de comunicación oral siendo el más elemental, resulta también el más importante. Porque su utilización permitirá al líder educativo acercarse a los colaboradores y conversar para conocer si están de acuerdo o no con los objetivos establecidos. O el grado de aceptación de estos. Una de las técnicas más comunes donde se utiliza este método de comunicación es en las reuniones pedagógicas. En estas, se reúne a la planta docente con la directiva para abordar cuestiones de carácter académico, de organización escolar, administrativas, entre otras. Por ejemplo, en las primarias públicas mexicanas a estas reuniones se les conoce como reuniones de consejo técnico.

En este tipo de reuniones el director-líder ejerce una función elemental; funge como un moderador o conductor entre las opiniones y comentarios de los asistentes. Les permite expresarse libremente, para que al final de la reunión se tomen decisiones colectivas.

La afinidad de carácter del líder educativo con algunos miembros de la organización, pudiera llevarlos a un trato parcial respecto con otros con los que no comparte tal sentimiento. Por ello, debe apegarse estrictamente a la filosofía y normatividad de la institución. Esto evitará tratos despectivos o imponer intereses personales que pudieran afectar los intereses de grupo.

El líder educativo debe considerar al habla o dialogo como una herramienta que ayude a instrumentar soluciones a diversos problemas. Así se diferenciará del diálogo entre amigos, familiares y aún desconocidos. En este sentido, la utilización del lenguaje de manera profesional, es decir, la apropiación de la expresión de la disciplina científica en la que construyó su quehacer epistemológico, contribuirá a generar un habla preciso y claro, ayudando a esclarecer la comunicación con los subalternos.

La comunicación escrita a través de memorándums, cartas, tableros, boletines, oficios, entre otros, siempre tendrá conectadas las diferentes áreas de la

institución escolar, así podrá pasar la información evitando distorsiones. Por ejemplo, hay información que por su grado de delicadeza se escribe en formatos especiales, o se publica al interior de la organización en tableros, gacetas, etc. Algunos de estos pudieran ser manuales de higiene y seguridad, reglamentos donde se estipula nueva normatividad laboral, entre otros. Es obligación de la directiva escolar mantener este canal fluido y actualizado.

La comunicación no solo abarca el utilizar los métodos de comunicación. También implica la dirección en que viaja. Puede tener dos direcciones: vertical y lateral (Robbins: 1999).

La comunicación vertical es muy usada por los líderes. Es la que sube o baja por la cadena de mando. Hay comunicación vertical descendiente que es la que fluye de un nivel jerárquico superior a otro inferior. La utilizan para asignar metas, dar instrucciones de trabajo, informar a los subordinados de políticas y procedimientos, señalar problemas que necesitan atención y ofrecer retroalimentación acerca del desempeño de los integrantes de la organización. La comunicación vertical ascendente, busca informar a los estratos superiores aquello que está ocurriendo en los niveles inferiores y que pueden obstaculizar el cumplimiento de las metas.

La comunicación lateral busca seguir el patrón del flujo laboral de la organización. Se da entre miembros de grupos de trabajo, entre un grupo de trabajo y otro, entre miembros de trabajo de distintas áreas sea administrativas u operativas. La comunicación lateral ofrece un canal directo para coordinar a la organización y para resolver los problemas.

Antes de terminar este apartado hay que señalar que existe una gran diferencia entre comunicar e informar, dado que, ambas actividades se desarrollan en la institución escolar. Informar significa que se está proporcionando un mensaje o una información de emisor a receptor sin que el receptor ofrezca una respuesta.

Comunicar significa además de emitir información de emisor a receptor, que el receptor ofrezca una respuesta. Es decir, haya reciprocidad entre ambas partes (Azzerboni, Hart: 2003).

Lo anterior conlleva a reflexionar si se está informando o comunicando. Según la situación podría generarse uno u otro enfoque. Por ejemplo, en una reunión de trabajo entre la directiva y académicos tiene que surgir la comunicación. Dialogar entre todos los asistentes para conocer diferentes planteamientos. Es decir, pueda viajar la comunicación en diferentes direcciones retroalimentándose. Esto permitirá que todos entiendan lo que se pretende y al punto al que se quiere llegar. Informar significaría que en la misma reunión de trabajo, no se da la participación de los asistentes. Indicaría que la comunicación viaja en una sola dirección. Tal como ocurre cuando se lee un tablero de avisos con nuevas disposiciones administrativas. En este caso no se sabe si la persona que lea el aviso entenderá correctamente las nuevas disposiciones, puesto que no hay retroalimentación.

Cuando un director escolar aplica en su labor la diferencia entre comunicar e informar, le será posible generar las estrategias necesarias para cumplir con los objetivos académicos esperados. Desde luego, esto no es tarea fácil y no basta con ser un buen comunicador. Para ello el director como líder debe además de lo anterior, generar un ambiente organizacional adecuado que le permita desarrollar el trabajo en equipo, basado en la comunicación. Pero esto se tratará en el siguiente apartado.

2.3 Grupos y equipos de trabajo en la perspectiva del liderazgo educativo

La directiva escolar como líder, pretende influenciar o guiar a la planta docente y administrativa. ¿Cómo lograr esto? Una forma eficiente es a través del esquema de grupos y equipos de trabajo. Desde luego, el amplio conocimiento de este esquema marcará la pauta para que sea funcional en la institución educativa.

Un grupo es la reunión de dos o más personas que comparten normas para alcanzar ciertas metas y cuyos roles sociales están estrechamente íntervinculados¹⁷.

Hay grupos formales e informales. Los grupos formales están definidos por la estructura organizacional, misma que le asigna tareas específicas. Los grupos informales no los determina la estructura organizacional, surgen de las relaciones sociales espontáneas en el trabajo, en la escuela, en el parque, etc. Los grupos formales los encontramos en empresas, compañías, instituciones y demás entes, que tengan una estructura organizacional debidamente articulada¹⁸.

La versatilidad de las organizaciones, genera diversos tipos de grupos. De acuerdo a diferentes criterios de clasificación se encuentran grupos¹⁹:

- De dimensión temporal (alude a la estabilidad de las relaciones). Consta de dos grupos:

1. Permanentes: Estos ejecutan las tareas de mantenimiento de la organización como recoger y transmitir información, solucionar problemas, tomar decisiones y asignar, realizar y supervisar el trabajo.

¹⁷ Girigliano, Gustavo F. J. y Villaverde, Aníbal. *Dinámica de grupos y educación*, página 66.

¹⁸ Rue, Leslie W. y Byars, Lloyd L. *Administración. Teoría y aplicaciones*, página 260.

¹⁹ Gil Rodríguez, Francisco y García Sáis, Miguel. *Grupos en las organizaciones*, página 19.

2. Temporales: Efectúan tareas temporales, centradas principalmente en actividades de desarrollo e innovación. Evidentemente el grupo dura sólo por cierto tiempo.

- De nivel de formalidad, tiene dos tipos:

a) Formales: articulados por la estructura organizacional.

b) Informales: nacen de las relaciones espontáneas, no tienen articulación organizacional.

- Finalidad, es decir, se crean con cierto fin o propósito. Abarca los siguientes objetivos generales:

a) Producción: representa a los grupos cuyos integrantes realizan conjuntamente determinada tarea, configurando los equipos de trabajo, departamentos y unidades de la organización.

d) Cambio y desarrollo organizacional: son los grupos que ofrecen técnicas grupales, de entrenamiento y desarrollo de equipos.

- Nivel jerárquico, tiene dos dimensiones:

Diferenciación vertical: aquí están los grupos de mando en función del proceso de toma de decisiones, tiene a su vez tres niveles:

1. Directivos de planificación: se encargan de desarrollar el funcionamiento de los restantes grupos.

2. Ejecutivos y mandos intermedios: su principal misión consiste en el desarrollo y supervisión de los planes y políticas elaboradas por los directivos.

3. Grupos de empleados y trabajadores no directivos, operarios, burócratas o subordinados: forman el núcleo operativo de la organización, encargado de la realización de las tareas encomendadas, y que responden directamente a un mando intermedio.

Dependiendo de las actividades que realice la organización, el grupo de trabajo se clasificara tal vez como directivos, de planificación, de resolución de problemas y demás que pueda haber. Por tanto, en esta perspectiva todos los grupos descritos son de trabajo, a excepción de los informales por su misma naturaleza.

Un elemento central del grupo formal de trabajo es el que tenga un líder, el cual pueda influenciar en el comportamiento del mismo y lo conduzca a cumplir ciertas tareas. Obviamente, para ejercer influencia necesita conocer dos elementos esenciales. La dinámica de grupo y las técnicas grupales. A continuación se explican estas partes.

La dinámica de grupo *“esta representada por las fuerzas que actúan en cada grupo a lo largo de su existencia y que los hace comportarse en la forma que lo hace. Estas fuerzas constituyen el aspecto dinámico del grupo; movimiento, acción, cambio, interacción, reacción, transformación, etc., y se distinguen de los aspectos relativamente estáticos, tales como el ambiente físico, el nombre, la finalidad, la constitución, etc. La interacción o acción recíproca de estas fuerzas y sus efectos resultantes sobre un grupo dado, constituyen su dinámica”²⁰.*

La dinámica hace que el grupo tenga su propio movimiento, donde su ambiente interno puede ir en diferentes fuerzas y direcciones. La tarea del líder es darle un solo sentido o dirección, armonizando el trabajo de los subalternos hacia las mismas metas u objetivos.

Pero, ¿Como moderar la dinámica o el movimiento del grupo? La respuesta es mediante las técnicas grupales.

²⁰ Cirigliano, Gustavo F. J. y Villaverde, Aníbal. *Op. cit.*, página 64.

Las técnicas de grupo son “el conjunto de procedimientos que se utilizan para lograr con eficacia las metas grupales, es decir, son el diseño, el modelo congruente y unitario que se forma basándose en diferentes modos, a partir de los cuales se pretende que un grupo funcione sea productivo y alcance otras metas. La constituyen diferentes y diversos movimientos concretos (tácticas) como una estructura lógica que le da sentido”²¹.

La dinámica grupal se puede guiar mediante las técnicas grupales, dado que, ofrecen una estructura e instrumentación que adaptándola a la situación del grupo, puede hacerlo maduro y productivo. Sin embargo, el efecto positivo o negativo de una técnica grupal, recaerá en gran medida en aplicar la que demande las necesidades de grupo. Y para ello antes de escoger una técnica, el líder debe considerar ciertos factores que le permitirán hacer una buena elección. Estos son²²:

- Los objetivos que persiga el grupo.
- Madurez y entrenamiento del grupo. Dependiendo del grado de madurez que tenga el grupo se aplicará la técnica más conveniente. Puede ocurrir que algunos miembros del grupo sean más receptivos o disciplinados que otros. O que algunos hayan recibido anteriormente algún tipo de entrenamiento similar.
- El tamaño del grupo. Investigaciones de grupos efectuados concluyen diciendo que entre más pequeño es un grupo es más fácil aplicar una técnica y trabajar en términos generales. Así que dependiendo del número de integrantes del grupo grande, mediano o chico, se aplicará la técnica grupal correspondiente.
- El ambiente físico. Dependiendo del inmueble donde se efectúe la dinámica grupal se escogerá la técnica adecuada.
- Características del medio externo. Este punto va al aspecto o clima psicológico de la institución u organización. Por ejemplo cambios en la

²¹ González Núñez, José de Jesús y Monroy de Velasco, Anameli. *Dinámica de grupo. Técnicas y tácticas*, página 51.

²² Cázares González, Yolanda María. *Manejo Efectivo de un grupo*, páginas 17-20.

directiva o de normas pueden alterar el medio externo y afectar el medio interno del grupo.

- Características de los miembros. La heterogeneidad de los integrantes del grupo puede causar dificultades en la aplicación de alguna técnica. El líder debe tener presente esto.
- La capacidad del conductor. Indica que el líder debe conocerse; conocer sus propias reacciones, aptitudes y actitudes para tenerlas en cuenta en el momento de sus intervenciones.

Una cuestión que el líder debe de tener por entendido es que el conocimiento y aplicación de una técnica al grupo, no garantiza que a este lo haga más productivo y eficiente. María José Aguilar²³ ofrece algunos consejos para asegurar el éxito de las técnicas grupales, como el no aplicarlas en forma pura. Es decir, adaptarlas a la situación particular que vive el grupo y la organización. Puede ser que una técnica funcionó en cierta situación, pero ello no significa que funcione en otra similar o diferente. Las técnicas deben de utilizarse cuando sean necesarias, ya que el utilizarlas de manera rutinaria las hace perder sentido de ser. Por lo que se tienen que usar con prudencia y un objetivo definido.

Yolanda María Cazares²⁴ recomienda el modelo de Gene Stanford, el cual supone cinco etapas que atraviesan los grupos o equipos durante su existencia, en la lucha por alcanzar la productividad y eficiencia. De esta manera en la primera etapa llamada “orientación” el grupo inicia por conocerse así mismo, entre integrantes, pues todos son elementos recién integrados. Sienten la necesidad de saber que espera la organización de ellos como grupo e individualmente y viceversa. Como van a ser tratados y demás generalidades que orienten su comportamiento en el grupo y en la organización. Para esta primera etapa de iniciación, se recomienda aplicar las siguientes técnicas grupales que ayudaran a orientar la actuación de los individuos:

²³ Aguilar, María José. *Como animar a un grupo*, página 115.

²⁴ Cazares González, Yolanda María. *Op. cit.*, páginas 31 y 32.

Historia de una foto.	¿Es así?
Los refranes.	Buscando complemento.
Palabra clave.	Quitar el moño.
Persona, palabra, lugar.	Las torres.
Conozcamos nuevos amigos.	El amigo secreto.
Mi abuela hace así...	El sociodrama.
Baile de presentación.	Presentación por parejas.
Canasta revuelta.	Fiesta de presentación.
Comunicación sin saber de qué se trata.	Formando equipos.
Juicio de un caso.	Ojos que no ven.
María robó pan.	Carlos y José se hacen conocidos.

La segunda etapa del modelo de Gene Stanford llamada “establecimiento de normas”. Consiste en aprender a organizarse en un grupo eficiente. Las responsabilidades de cada integrante son definidas durante esta etapa. Se define con precisión las normatividad y filosofía de la organización. El grupo avanza hacia la madurez, identificando y asimilando la responsabilidad como grupo. Surge la conformidad entre integrantes respetando las ideas de cada elemento. Se da la cooperación ayudándose unos a otros. La toma de decisiones es por acuerdo general y afrontando los problemas grupalmente. En esta etapa se recomienda utilizar las siguientes técnicas grupales:

Foto-verdad.	Comunicación con – sin preguntas
Debes tener un corazón.	Concordar-discordar.
¿Qué está escuchando?	Trabajo en equipo.
El juego de las sillas (carreras).	Uno para todos.
Recopilación de objetos.	Construcción y destrucción del mundo.

La tercera etapa del modelo de Gene Stanford, “conflictos”. Este periodo es crucial para el grupo o equipo, puesto que atraviesa por una serie de problemas que por momentos lo pueden fraccionar o incluso disolver. Hay que tener presente que un

grupo puede tener problemas en cualquier etapa de su vida. Y aunque este modelo sitúa esta etapa como la tercera, puede darse en la transición de cualquiera de las otras etapas. Dado que, es un tanto impredecible el momento en que ocurran “X” incidentes que afecten al grupo.

Por lo anterior, se recomiendan una serie de técnicas grupales que ayudarán a combatir y resolver los problemas que afecten al grupo, estas son:

Reunión en corrillos.	Barcos y naufragos.
La historia de la maquina registradora.	Las gafas.
Dramatización con títeres.	Técnica de las islas.
Diálogo simultáneo y cuchicheo.	Trueque de ideas.

La cuarta etapa del modelo de Gene Stanford llamada “productividad”. Cuando un grupo o equipo atraviesa exitosamente las anteriores etapas ha alcanzado cierta madurez. Con ello construye la incitación por ser productivo y cumplir con los objetivos planteados. En este sentido se recomiendan las siguientes técnicas grupales que contribuirán a desarrollar una perspectiva de productividad.

Sacar provecho de los errores.	El saludo fraterno.
La fabrica.	En río suelto ganancia de pescadores.
Una persona compro una casa.	Servicio de estado mayor.
¿Quién es?	Mipps y wors.
Técnica de la discusión.	Globos locos.
Lluvia de ideas.	Técnica del boliche.
Cuchicheo.	La última letra.
Un paseo por el zoológico.	Pequeño grupo de discusión.

En la quinta y última etapa del modelo de Gene Stanford la cual llama “terminación”, surgen una serie de conflictos. Decaen las habilidades del grupo por el arduo trabajo realizado. El grupo llega a cierto cansancio y el letargo y enojo

puede estar presente. Este tipo de actitudes se presentan en grupos y equipos que han atravesado por cierto tiempo la etapa de productividad. Para contrarrestar este tipo de actitudes se recomiendan utilizar las técnicas de la etapa de conflictos ya señalada.

Gene Stanford supone en su modelo la aplicación de técnicas grupales de acuerdo a la etapa que esté atravesando el equipo. Pero, hay que puntualizar que no siempre se puede aplicar la o las técnicas en la misma forma, en diferentes contingencias. Las técnicas se tienen que adaptar a la situación. Así pudiera ser que las sugeridas en la etapa de establecimiento de normas funcionen mejor adaptadas a la etapa de conflictos.

El desarrollo de este análisis ha permitido identificar el esquema de un grupo de trabajo. Sin embargo, para muchos resulta un problema encontrar la diferencia entre un grupo y un equipo. Algunos afirman que son sinónimos. En una institución educativa, ¿será lo mismo hablar de grupos y equipos de trabajo? Considerando los constantes cambios que vive la administración escolar se debe encontrar esta diferencia.

El término equipo de trabajo alude a grupos pequeños o subgrupos compuestos por sujetos que están en contacto directo, colaboran entre si comprometidamente para realizar tareas organizacionales²⁵. Es decir, el equipo de trabajo nace del grupo de trabajo representado por todos los integrantes de la organización.

En el equipo de trabajo se identifican con facilidad los descuidos cometidos en la ejecución de la tarea por parte de algún miembro. Puesto que, se compone de un número reducido de elementos que interactúan directamente. Por tanto, si algún elemento tiene problemas en la ejecución de la tarea, a los demás integrantes le será fácil percatarse y tendrán una mejor posición para poder ayudarlo a superar el problema suscitado.

²⁵ Gil Rodríguez, Francisco y García Sáis, Miguel. *Op. cit.*, página 39.

Por lo anterior, en el equipo de trabajo se genera el compromiso total entre integrantes, así el trabajo es más dinámico, motivante, preciso y puede ofrecer mayor productividad hacia el interior del grupo y en la organización²⁶. Los equipos de trabajo están delimitados por la estructura organizacional. Esto permite asegurar que sean grupos formales (Robbins, Coulter: 1996).

A diferencia del grupo de trabajo que esta representado por el total de integrantes de la organización, y que puede ser cualquier numero de personas, no pueden interactuar de forma tan directa. Esto dificulta al líder del grupo percatarse si en verdad esta ayudando a los subalternos o no. Su gestión es tradicional orientada a resultados y formular recomendaciones. El siguiente cuadro esquematiza las diferencias planteadas del equipo y grupo de trabajo.

²⁶ Algunos autores consideran que los equipos de trabajo funcionan mejor si tienen como máximo 15 integrantes, ya que entre menos integrantes tenga, mayor posibilidad habrá de interactuar y hacerlo más productivo.

GRUPO DE TRABAJO	EQUIPO DE TRABAJO
Compromiso parcial	Compromiso total
Voluntario	Mayormente obligatorio
Orientación a resultados	Orientación a procesos
Formula recomendaciones	Toma de decisiones
Gestión tradicional	Gestión participativa

Fuente: Cázares González, Yolanda María. *Manejo efectivo de un grupo*, página 16.

Para entender mejor el cuadro anterior se citará el siguiente ejemplo. Un equipo directivo se constituye por lo regular de un número de integrantes reducido (presidente, vicepresidente, ejecutivos). Se encargan de elaborar planes y políticas hacia el interior de una organización. Es un equipo clasificado como de alta dirección por sus funciones y porque sus integrantes son solo unos cuantos y tienen comunicación directa. Este equipo forma parte del gran grupo representado por toda la organización.

La parte esencial que diferencia a un grupo de un equipo de trabajo, consiste en que el equipo se comunica directamente entre sus integrantes. Genera la participación activa y dinámica. Ofrece con mayor facilidad el aumento en la producción del equipo sin que haya un incremento en los insumos (Robbins: 1999). El grupo de trabajo genera la comunicación indirecta, por lo que puede propiciar desperdicios en tiempos y esfuerzos y desvío de los objetivos que se pretendan cumplir.

Resumiendo, todos los equipos de trabajo son grupos de trabajo formales, que comprenden no más de 15 integrantes (según algunos autores). Tienen una gran dinámica de trabajo, debido que la comunicación fluye con más rapidez que en los grupos. Esto hace que las metas organizacionales sean claras y fáciles de

evaluar. Por tanto, permite incrementar más la productividad que en los grupos de trabajo, sin elevar el costo de los insumos de producción.

Los equipos de trabajo se clasifican de acuerdo al esquema organizacional y por el fin u objetivo con el que se hayan hecho. Diferentes autores concluyen que hay tres tipos de equipos, estos son²⁷:

- Equipo funcional. Es el que se compone de un gerente y sus subordinados de un área funcional específica.
- Equipo autodirigido o autoadministrado. Son los equipos que no tienen un gerente o supervisor que los dirija. Tienen la capacidad de efectuar solos sus tareas organizacionales y administrarse a si mismos. Tiene completo conocimiento de su trabajo por lo que no es necesario estar sujetos a las órdenes de un supervisor directo en su área de trabajo. La supervisión es indirecta y con cierta periodicidad.
- Equipo interfuncional. Se constituye por individuos que son expertos en varias especialidades, así pueden trabajar en más de un área, en una empresa al mismo tiempo.

En los tres tipos de equipos se ejerce algún tipo de liderazgo. En el caso de los equipos funcionales e interfuncionales se tiene una dependencia directa de un líder. El equipo autodirigido o autoadministrado utiliza el autoliderazgo y superliderazgo.

El autoliderazgo descansa en cada uno de los integrantes del equipo. Estos son capacitados por un líder (superliderazgo), con el propósito de que aprendan a efectuar sus tareas con altos índices de productividad y sin tener la supervisión directa de un jefe inmediato. Por tanto, gozan de cierto grado de autonomía en la

²⁷ Robbins, Stephen P. y Coulter, Mary. *Op. cit.*, página. 508.

realización de su trabajo, así como en la resolución de algún problema presentado.

El superliderazgo descansa en la dirección indirecta de un líder, el cual capacita al trabajador en la adopción del autoliderazgo y solo supervisa periódicamente su trabajo, ya que no labora en el área del trabajador comúnmente.

Los equipos así como los grupos formales de trabajo, tienen una gran dinámica de grupo. Por tanto, a los equipos de trabajo también se les puede aplicar las diferentes técnicas grupales, según el caso amerite.

En la institución educativa existen varios tipos de equipos de trabajo. En una generalidad surge la siguiente clasificación:²⁸

- Equipos departamentales. Los forma el profesorado adscrito a una misma área de conocimiento. Sus funciones son planificar longitudinalmente el currículo de una área.
- Equipo docente de ciclo. Lo integra el profesorado que realiza su docencia en el grupo de alumnos de un ciclo. Su función es promover actuaciones que garanticen la unidad en el tratamiento didáctico y la acomodación de este tratamiento a las peculiaridades de los alumnos del ciclo.
- Equipo docente de etapa. Es el profesorado que realiza su docencia en el grupo de alumnos de una etapa. Su función principal es promover actuaciones que garanticen la unidad en el tratamiento didáctico y la acomodación de este tratamiento a las peculiaridades de los alumnos de la etapa.

²⁸ Gairín, Joaquín, Villa, Aurelio. *Los equipos directivos de los centros docentes*, página 291.

- Equipo directivo. Lo forman profesionales que tienen una responsabilidad directiva: director (a), subdirector (a) y demás puestos de dirección que marque la estructura organizacional. Su función es responsabilizarse de que las actuaciones curriculares, de relación y administrativas de la organización escolar.
- Equipo de orientación. Lo forman profesionales de la psicología de un centro. Promueven y velan por las intervenciones de todo orden en la vertiente orientativa y tutorial.

Pilar Pozner de Weinberg, llama a los equipos de trabajo en la institución escolar equipo pedagógico. Porque trabajan en una misma institución educativa, bajo los mismos objetivos orientados a poner en marcha el plan y programas de estudio bajo ciertas políticas. El equipo pedagógico gesta y desarrolla las tareas pedagógicas, académicas y administrativas. Participa en el análisis reflexivo, y organiza sus aportes y tareas en el marco del proyecto académico que sigue la institución educativa²⁹.

El equipo de trabajo en la institución escolar integra las tareas hacia los mismos fines bajo la guía e influencia del liderazgo educativo, descansado en la directiva escolar. Para ello, ésta tiene que propiciar una gestión escolar participativa donde los sujetos (docentes, asesores, orientadores, personal administrativo), son considerados con toda su potencialidad profesional y moral, en la resolución de problemas, consolidando la realización del trabajo pedagógico-académico-administrativo interactivo.

Peter Senge recomienda a los líderes una forma de influir mediante la generación de una visión compartida, siendo el conjunto de principios y prácticas rectoras que pasan a ser asumidas colectivamente por la organización y por supuesto, en el

²⁹ Pozner de Weinberg, Pilar. *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*, página 87.

equipo de trabajo³⁰. Dicha visión fluirá en la organización escolar en la medida que el equipo directivo conozca la misión, propósitos y objetivos académicos que persigue la institución. Posteriormente, los transmita a sus colaboradores esperando que juntos trabajen en el cumplimiento de ellos.

Para ello, los canales de comunicación deben tener fluidez, buscando la retroalimentación, promoviendo la apertura y disponibilidad de los sistemas de recepción.

El trabajo en equipo resulta ser el medio más efectivo para lograr el aprendizaje continuo y acumulado en virtud de que se comparten ideas y opiniones. Propicia el cambio de actitud en el interior del equipo y posteriormente hacia otras áreas de la organización escolar. Propicia mayor satisfacción en el trabajo académico, porque se respeta la creatividad e inteligencia en la resolución de problemas. Se da una mayor dinámica interna al ser equipos pequeños. Esto genera sentido de pertenencia institucional y una mayor participación activa y comprometida en el accionar diario. Mejora las relaciones interpersonales entre los integrantes de equipo y con el líder educativo (Farjat, Larghi: 1997).

Los cambios o innovaciones que sufre la institución escolar como la utilización de nueva tecnología, modificaciones a la política vigente, nuevos nombramientos o ascensos laborales, entre otros, pueden generar que el trabajo en equipo se vea alterado o deteriorado. En circunstancias como esta, el cuerpo directivo debe mostrar apertura y flexibilidad para hacer frente a esta problemática.

En este sentido, los cambios o innovaciones en la institución educativa deben verse como positivos, buscando siempre mantener y más aún, mejorar el trabajo en equipo. La actuación del líder educativo es disminuir hasta donde sea posible la resistencia al cambio. De hecho, debe ser promotor de innovaciones en los procesos generados en la escuela, para propiciar la mejora continua del trabajo en

³⁰ Senge, Peter. *La quinta disciplina*, página 181.

equipo. Entendiendo que la innovación en la escuela debe verse como una forma de hacerla más eficiente académicamente y no como un factor que pueda deteriorarla.

El equipo directivo escolar debe identificar las razones que originan la resistencia de los colaboradores a “X” cambios o innovaciones. Entre las posibles razones pudieran ser:³¹

- Defensa de los intereses propios. Suele ocurrir cuando se percibe la posibilidad de perder algunos beneficios personales como estatus, prebendas, logros conseguidos con anterioridad, entre otros.
- Falta de comprensión de lo que se propone.
- Falta de confianza en quienes proponen el cambio o en uno mismo.
- Conservadurismo y escasa tolerancia hacia la incertidumbre. Sería la postura de quienes opinan que más vale malo conocido, que bueno por conocer.
- Apego excesivo al estatus presente que, en ocasiones pueden depender más de la falta de alternativas que de la satisfacción.
- Plazos y ritmos inadecuados.
- Recursos. Escasez, asignación inadecuada o utilización deficiente.
- Magnitud y complejidad de las exigencias del entorno.
- Dirección inadecuada de la institución.

Identificadas las posibles razones de resistencia, el equipo directivo debe generar estrategias para favorecer la aceptación. Algunas estrategias pudieran ser³²:

-El mejoramiento de los métodos de comunicación mediante el desarrollo de entrevistas formales e informales a los colaboradores; actualización del tablero de

³¹ Antúñez, Serafín. *La acción directiva en las instituciones escolares*, páginas 117 y 118.

³² *Ibidem*, página 118 a la 123.

anuncios del profesorado; circulares; elaboración, difusión y manejo de bibliografía o documentación que hablen del tema; presentaciones de grupo, entre otros.

-Promover y facilitar la participación de los colaboradores. Esto significa que se les incluya en la aportación de ideas respecto a la formulación de la metodología del trabajo, es decir, sobre como se procederá para alcanzar los objetivos del trabajo grupal.

-Recursos mínimos y buena gestión. La política pública educativa actual no permite que se utilicen desenfrenadamente recursos financieros, humanos, técnicos, didácticos y demás para alcanzar un fin. Se debe hacer uso racional de los recursos, buscando optimizarlos hasta donde sea posible.

-Credibilidad. La innovación en el equipo de trabajo debe ser creíble en términos reales. La expectativa de lo que se desee cambiar debe estar dentro de lo real, en las posibilidades de la estructura organizacional.

-Énfasis en la planeación. Esta vislumbra hacia el futuro y el líder educativo debe utilizarla para proyectar la implementación de los cambios.

La directiva escolar siempre debe estar generando estrategias que sirvan para que las partes acepten los cambios que puedan surgir. Ello implica ser tomadores de decisiones. La toma de decisiones es una actividad que sirve para solucionar y prevenir problemas. Pero, generar decisiones que beneficien a la institución educativa representa uno de los retos más trascendentes para la directiva al frente. Precisamente de este tema, toma de decisiones se comentará en el siguiente apartado, además de algunas otras consideraciones finales.

2.4 Últimas consideraciones del Liderazgo Educativo

Un punto que no se puede dejar de analizar es la toma de decisiones en el liderazgo educativo. Aparentemente las decisiones son de simple ejecución en virtud de que en la vida cotidiana se toman decisiones constantemente. En la institución educativa no es así.

Los directores escolares son líderes porque tienen la autoridad demarcada por la estructura organizacional. Pero, no solamente por su función institucional. También porque toman constantemente decisiones en la resolución de problemas.

Por supuesto, el reconocimiento a un líder educativo como tal, surgirá si las decisiones que toma surten efecto positivo en la institución que dirige. En este renglón hay que comentar que no es la única condicionante para ser líder, pero influye para serlo.

La toma de decisiones se define como la selección de un curso de acción entre varias alternativas disponibles para producir un resultado deseado³³. Esto significa hacer un análisis detallado acerca de la decisión que debe tomarse, elegir de entre varias alternativas la más conveniente y ejecutarla.

La toma de decisiones se desarrolla a través de una serie de pasos. Cinco específicamente, estos son³⁴:

1. Entender y diagnosticar el problema: Antes de diagnosticar el problema, debe comprenderse. Razonarlo, porque puede ser más de una situación la que lo este detonando. Tomar la primera como causa principal puede acarrear resultados negativos.

³³ Megginson, Mosley, Pietro. *Administración*, página 225.

³⁴ *Ibidem*, página 229.

2. Desarrollar alternativas: entendido y definido el problema, toca el turno de buscar posibles soluciones. En una generalidad se trata de buscar la más rápida, menos costosa y más acertada. Pero, encontrar una solución con estas cualidades puede llevar mucho tiempo y por lo regular los líderes educativos se enfrentan ante problemas que necesitan respuesta rápida. Algunos especialistas en el área recomiendan apoyarse del equipo de dirección, dado que, juntos podrían encontrar alguna alternativa que tal vez no se había considerado.

3. Evaluar las alternativas: Teniendo las alternativas, se inicia con su evaluación buscando la que más convenga a los fines de la organización. Para ello, Hay que considerar ciertos factores como³⁵:

- Los factores cuantitativos y cualitativos: los primeros son los que se miden en términos numéricos. Por ejemplo, los diversos costos fijos y de operación. Existe una tendencia por darle mayor prioridad a estos factores, que a los factores cualitativos o intangibles, porque son difíciles de medirse numéricamente; aluden a las cualidades como la calidad de las relaciones laborales, el riesgo de cambio tecnológico, entre otras. Un tomador de decisiones efectivo busca identificar los factores cuantitativos y cualitativos en cada alternativa para encontrar la que más convenga.
- Análisis del costo – beneficio: cuando se evalúa una alternativa se busca que tenga la mejor proporción de beneficios y costos; la intención es que la alternativa al analizarse pueda ofrecer los mayores beneficios a los más bajos costos y en el menos tiempo posible.

4. Tomar una decisión y ejecutarla: la inseguridad del líder frente a una decisión puede ocasionar que primero se decida por una y después por otra y llegar a causar confusión en la organización. Después del análisis citado, se debe tomar la más conveniente y ejecutarla.

³⁵ Koontz, Harold y Wehrich, Heinz. *Administración. Una perspectiva global*, página 194.

5. Darle seguimiento a los resultados de la decisión: ejecutar la decisión no es el final. Por último, el líder tiene que corroborar que la solución se este ejecutando de acuerdo al planteamiento y comprobar que este ofreciendo el resultado deseado. Si no cumple con el objetivo esperado, se tiene que analizar el porque no funciona como se esperaba, y corregirla si es necesario, o si las necesidades lo demandan elegir la siguiente mejor alternativa.

La toma de decisiones es ejecutada por los líderes educativos constantemente, para resolver diversos problemas suscitados continuamente en las tareas que realizan a diario. Esas tareas constituyen la labor directiva y es el campo de acción donde toman decisiones.

En una generalidad, las principales tareas que ejecutan los directores escolares son³⁶:

Según su objetivo las tareas se diversifican y manifiestan promoviendo actuaciones tendientes a:

- Alcanzar objetivos instructivos y formativos que toda institución educativa debe tener.
- Integrar mantener y desarrollar los recursos personales, materiales y funcionales.
- Considerar el entorno e incidir en él. Se refiere a que las principales actividades de la organización (procesos de enseñanza y aprendizaje y de gestión escolar) sean congruentes con el entorno (demandas, condiciones, restricciones, etc.), de la comunidad social en la que está sumergida la institución.

³⁶ Antúñez, Serafín. *Op. cit.*, páginas 42 a la 45.

- Promover el cambio y la innovación en la institución escolar.
- Promover, crear y mantener una cultura propia que de sentido al trabajo que se desarrolla en la institución, el cual engendre valores, normas y objetivos en toda la institución.

Los principios que rigen las tareas son:

- Técnico. Son las técnicas y procedimientos más precisos y específicos para desempeñar las tareas más propiamente mecanicistas de su trabajo, como la constitución de planes de trabajo de horarios, presupuestos, etc.
- Humano. La directiva escolar es promotora de las relaciones humanas, asistiéndolos mediante procesos motivacionales para que hagan mejor ejercicio de su trabajo.
- Pedagógico. Pertenece a las prácticas educativas fundamentadas con metodologías didácticas adecuadas a las necesidades de los estudiantes y a los requerimientos de la planta docente.
- Cultural. Se refieren a encontrar la definición de los valores compartidos, creencias, hábitos, tradiciones, normas, entre otras, que le dan a la institución su identidad propia.

Según el tipo de actividad que generan, las tareas y funciones serán de orden:

- Técnico-pedagógico. Vinculadas con las actividades centrales de organización, es decir, con el diseño y desarrollo del currículo, y con las tareas organizativas y orientadoras.

- Administrativas. Son las actividades de apoyo logístico, material, económico y burocrático.
- Relativas al gobierno de la escuela. Se refieren a la coordinación de los equipos de trabajo de las distintas áreas, de motivación, seguimiento de acuerdos, la representación formal de la institución, entre otras.
- Social. Derivadas de las relaciones humanas dentro y fuera de la institución escolar con miembros de la comunidad escolar, otras instituciones locales, estatales y nacionales, así como asociaciones de cualquier índole cercanas a la localidad.
- Relativas a los asuntos personales. Solamente las actividades que afecten directamente la organización escolar, como organizar y administrar el tiempo personal.
- Relativas a la formación permanente. Se refieren a las actividades que realizan para superarse profesionalmente como cursos, postgrados, etc.

La diversidad de tareas que ejecutan los líderes educativos los debe hacer pensar y razonar a plazo largo contemplando el efecto a corto y medio plazo. Esto no es fácil, proyectar el futuro a cierto tiempo y con los resultados esperados es una gran labor.

Una forma de ayudar a los líderes educativos para que construyan el escenario futurista adecuado a las necesidades demandantes, es a través de la planeación. Existen dos tipos de planeación que pueden utilizar según el puesto jerárquico que ejerzan, sea mandos altos o medios.

Para los mandos altos que son los directivos más encumbrados en la estructura organizacional como puede ser de rectoría, entre otros, la planeación que ejecutan

es la estratégica. Es el proceso en el cual los miembros guía de una organización, prevén su futuro y desarrollan los procedimientos y operaciones generales necesarios para alcanzarlos.³⁷

La planeación estratégica se proyecta a largo plazo (un tiempo mayor de tres años) y la diseñan los niveles jerárquicos más elevados de la organización, es decir, en el nivel institucional. Su función consiste en regir la obtención, uso y disposición, de los medios necesarios para alcanzar los objetivos generales de toda la organización.

Los mandos medios por lo regular son puestos directivos, gerenciales o de supervisión departamental. Son la conexión entre el mando alto y más bajo (operativo). En la institución escolar puede ser un jefe de servicios escolares, coordinadores de academias, entre otros. Estos mandos utilizan la planeación táctica o funcional la cual determina los planes más específicos, que se refieren a cada uno de los departamentos de la organización y que se subordinan a los planes estratégicos. Es decir, este tipo de planeación la establece y coordina los directivos de nivel medio con el fin de poner en práctica los recursos de la institución. Tiene un tiempo de duración de mediano y corto plazo (de uno a tres años) y abarcan un área de actividad específica (Galindo, García: 1982).

Dependiendo de la jerarquía del nombramiento, se utilizará el tipo de planeación, sea estratégica o táctica. Desde luego, utilizar la planeación como una herramienta de gestión escolar implica que el líder educativo deba tener ciertas actitudes que le den un panorama amplio en la institución y pueda generar las estrategias necesarias a largo o mediano plazo para mejorarla.

Craig R. Hickman y Michael A. Silva (1992), sostienen que los líderes deben tener seis actividades o cualidades básicas que ayuden a generar un ambiente que produzca resultados de excelencia. En la institución educativa también se pueden

³⁷ Goodstein, Leonard D. *Planeación estratégica aplicada*, página 5.

considerar estos aspectos. A continuación se presentan estas actividades o cualidades:

-Revelaciones o intuiciones creativas. Se refiere a que los directores escolares deben saber hacer preguntas a sus colaboradores de trabajo. De tal forma que puedan identificar las principales inquietudes que tienen y las posibles soluciones que ellos mismos le dan. Desde luego, se pretende hacer preguntas inteligentes que ofrezcan un contexto amplio en la gestión escolar y se pueda conocer la problemática que los envuelve en varias perspectivas. En ello, está implícito ubicar el momento oportuno donde pueda ocurrir. Puede ser en espacios formales como las reuniones de trabajo o en espacios informales como pláticas entre pasillos. Ambas situaciones pueden ser momentos oportunos, si se manejan con prudencia y tacto.

-Sensibilidad. El líder debe tener cinco niveles de sensibilidad, estos son; 1) Las expectativas y necesidades de seguridad laboral en los colaboradores como puede ser compensaciones, forma de supervisión, prestaciones, entre otras.; 2) Aborda las expectativas y necesidades de pertinencia respecto al ambiente de trabajo, interacción social, dinámica de grupos, la participación en la toma de decisiones; 3) Este nivel aborda las expectativas y necesidades de reconocimiento formales e informales de los colaboradores, como son bonos de productividad, premios y promociones o ascensos de puesto; 4) En este nivel se aborda las expectativas y necesidades de calidad de trabajo deducidas de interrogantes como ¿Qué es lo que la gente encuentra de interesante y desafiante en el trabajo?, ¿Qué es lo que inspira y motiva a la gente dentro de la escuela?, ¿Qué es lo que motiva un esfuerzo para dar lo mejor de si mismo? Estas interrogantes van hiladas al último punto; 5) Las expectativas y necesidades de desarrollo personal que presenta la mente y el corazón de los colaboradores. Se pueden identificar mediante interrogantes como ¿los directores entienden las motivaciones básicas de sus colaboradores?, ¿los colaboradores sienten que pueden desarrollar su trabajo en la escuela? Ambos puntos invitan al director escolar a ser

un motivador de los intereses de sus colaboradores. La motivación es la voluntad de ejercer altos niveles de esfuerzo, para alcanzar las metas organizacionales. Voluntad que está condicionada por la capacidad que tiene ese esfuerzo para satisfacer alguna necesidad o deseo individual.³⁸ Entonces, motivar implica incitar positivamente la voluntad del equipo de trabajo. Y para ello, hay que conocer las aspiraciones e inquietudes laborales que tiene y canalizarlas en los objetivos y propósitos que persigue la institución educativa.

-Visión. Los directores visionarios tienen las siguientes características:

- Articula y expresa una filosofía de trabajo.
- Tiene contacto con los colaboradores de todos los niveles de la escuela.
- Es muy receptivo, apoyador y cálido con sus colaboradores.
- Se centra en las fortalezas de la escuela.
- Habla constantemente de la escuela.

-Versatilidad: ser director escolar versátil significa pensar en nuevas maneras de realizar las tareas. Pensar en los recursos que se requieren para realizar las tareas de forma innovadora. Mantenerse cercano a las personas que dependen de ellos. Conservar siempre un espíritu de competencia sano en lo que se hace. Coordinarse de manera cercana a las diferentes áreas de la escuela; debe coordinarse siempre con un sentido de urgencia y respuesta rápida.

-Enfoque. Implica la actitud positiva respecto a los cambios que sufre la institución escolar, asimilarlos y superarlos. Se pretende que los cambios que se dan en el proceso de gestión escolar contribuyan a mejorarla y no a deteriorarla.

Podría hacerse una larga lista cualidades o actitudes de los líderes pero, en una delimitación congruente según Craig R. Hickman y Michael A. Silva, se consideran que estas son de las más representativas.

³⁸ P. Robbins, Stephen P. *Comportamiento organizacional*, página 212.

Finalmente, el estudio del liderazgo y su aplicación en la institución escolar durante el capítulo uno y dos, se desarrolló con la intención de aplicarlo a un estudio de caso. Se trata de una institución educativa pública, descentralizada del nivel medio superior, el Sistema de Enseñanza Abierta y a Distancia (SEAD), del Colegio de Bachilleres (CB). El siguiente capítulo propone conocer esta institución partiendo de sus antecedentes, creación, evolución hasta su situación actual.

CAPITULO TRES. EL SISTEMA DE ENSEÑANZA ABIERTA Y A DISTANCIA (SEAD) DEL COLEGIO DE BACHILLERES (CB)

3.1 Contexto general

Los años setentas represento una etapa de transición para México. A inicio de esta década estaban presentes las repercusiones de los acontecimientos ocurridos en el movimiento estudiantil de 1968. Agotado el modelo económico y político “Desarrollo Estabilizador”, en el régimen del expresidente Días Ordaz conllevaría a la pérdida de la legitimidad gubernamental. Se evidenciaba la crisis política. La comunidad estudiantil y el grupo de intelectuales eran las partes más disgustadas con el sistema político.

En 1970, asume la presidencia Luis Echeverría Álvarez y de entre tantas tareas estuvo buscar el reconciliamiento con los grupos lastimados de 1968. La enmienda la dirigió en su modelo político llamado “Desarrollo compartido”, que propuso atribuir al estado un papel medular en todos los planos. A escala política significaría reforzar el poder del presidente como legitimo representante del estado. En lo administrativo, énfasis en la planificación y extraordinario fortalecimiento del sector público. En el plano económico una creciente participación del estado en la economía y aumento del gasto social. El “Desarrollo compartido” pretendió ser un instrumento al servicio de la legitimación del régimen político (Rousseau: 2001).

En este modelo político se destino un apartado dedicado a la política educativa, la llamada “reforma educativa”. Busco un planteamiento fundamental en la transición de la sociedad.³⁹

La reforma educativa ocurrió en un momento en que la economía mexicana reflejaba diversos problemas, como las limitaciones que presentaba el sector

³⁹ Guevara González, Iris. *La educación en México*, página 56.

agrícola. Las desproporciones inter e intra sectoriales, entre las cuales sobresalía el rezago de la producción de bienes de capital. Los niveles tan bajos de productividad en algunas ramas de la industria y los servicios, que se traducían en el crecimiento de las importaciones en mayor proporción que las exportaciones; y en la necesidad de contar con una creciente disponibilidad de divisas para mantener esta situación. Estos problemas se reflejaron en un sensible aumento del déficit y de la deuda pública y en la profundización del déficit comercial externo (Rousseau: 2001)

A pesar de estas circunstancias, se puso en marcha la reforma educativa, que consistió inicialmente en la ampliación y diversificación de los servicios educativos en todos los niveles, así como actualizar los métodos y sistemas de enseñanza.⁴⁰

El impacto de la reforma educativa tocaría el marco jurídico. El 27 de noviembre de 1973, se expidió la Ley Federal de Educación, la cual sustituiría a la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941. En la nueva ley se denotaron artículos que marcarían la dirección del cambio educativo, entre los cuales destacaron:⁴¹

Artículo 6 y 48. Expresan el cometido de ampliación de oportunidades educativas; artículo 15, incorpora la modalidad de enseñanza extraescolar como parte del Sistema Educativo Nacional; artículos 6, 17 y 18, incluyen la concepción del carácter formativo y terminal de la enseñanza, particularmente en la instrucción media (secundaria y bachillerato) y propone la introducción de modalidades terminales en el ciclo superior antes de la terminación de la licenciatura (bachillerato técnico terminal); artículos 26, 28 y 29, contemplan las modalidades de orden administrativo y técnico que implicaron la reforma en el ámbito de la planificación y la descentralización administrativa, entre otros.

⁴⁰ Bartolucci Incico, Jorge, *El Colegio de Ciencias y Humanidades. Una experiencia de innovación universitaria*, página. 14.

⁴¹ Latapí, Pablo. *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*, página. 67 y 68; /Bartolucci Incico, Jorge, *Op. cit.*, página 19 y 20.

La reforma echeverrista buscó dar una nueva orientación al Sistema Educativo Nacional, organizándolo de la siguiente manera;⁴²

- Atender a la demanda social de la educación. Significó la ampliación de los servicios educativos en zonas urbanas y rurales de todo el país. La creación de instituciones de educación de todos los niveles, escuelas especiales para adultos, sistemas extraescolares y abiertos y organismos de capacitación técnica para obreros y campesinos.
- Actualización de métodos y sistemas de enseñanza. Significó programación por objetivos de aprendizaje, mecanismos de evaluación constante, énfasis en el autoaprendizaje.
- Reorientación de los contenidos educativos. Apuntó a la actualización de los planes y programas de estudio.
- Reorganización administrativa y descentralización institucional: creación de organismos de apoyo a las disposiciones de la reforma, actividades de investigación y planeación en el campo educativo.

La reforma educativa se tradujo en algunos hechos como la transformación de las Vocacionales del Instituto Politécnico Nacional en Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT) La creación de Centros de Estudios Técnicos Agropecuarios en el ámbito regional. La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). El impulso a los Institutos Tecnológicos Regionales de toda la república. La creación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y el Colegio de Bachilleres (CB) en 1973, el cual se estudiara continuación.

⁴² Bartolucci Incico Jorge, A. Rodríguez Guerra Roberto A. *Op. cit.*, página 17.

3.2 Antecedentes directos de la creación del Colegio de Bachilleres (CB)

La creación del Colegio de Bachilleres contempló parte de la reforma educativa del expresidente Luís Echeverría Álvarez. Busco dar una respuesta a la limitada oferta que ofrecía el estado a la creciente demanda del nivel medio superior. Esta institución ofreció a partir de 1973, una alternativa para los egresados de secundaria que pretendían continuar sus estudios.

El nacimiento del Colegio de Bachilleres obedeció a la sugerencia brindada por la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior), al citado presidente Echeverría Álvarez. Ésta consistió en crear un colegio de bachillerato que cubriera las necesidades que demandaba la problemática educacional.

En mayo de 1973, la ANUIES presenta un documento titulado “Estudio sobre la demanda de educación del nivel medio superior (primer ingreso) en el país y proposiciones para su solución”, al Ejecutivo Federal. En este escrito, se inscribió el estudio de las condiciones de la demanda de educación media superior y educación superior de 1973, y algunos años futuros en el Área Metropolitana de la Ciudad de México y el resto del país.⁴³ También se extendieron recomendaciones para solucionar la problemática del nivel medio superior y superior. Como parte de esas recomendaciones surge el Colegio de Bachilleres.

En la parte última de la investigación, la ANUIES anotó algunas recomendaciones para solucionar la problemática del bachillerato de la Ciudad de México: *“Para atender la demanda de educación en el nivel medio superior, para la que no hay capacidad en septiembre de 1973, se propone la creación por el estado de un organismo descentralizado que pudiera denominarse Colegio de Bachilleres, institución distinta e independiente de las ya existentes, que coordinaría las actividades docentes de todos y cada uno de los planteles que lo integran, vigilando y evaluando que la educación que en ellos se imparta corresponda a programas, sistemas y métodos valederos a nivel nacional; y que en sus estudios sean*

⁴³ Colegio de Bachilleres. *Modelo educativo del Colegio de Bachilleres*, página 3.

equivalentes y tengan igual validez que los que imparte la UNAM y el IPN y las demás instituciones educativas que ofrece este nivel de estudios.”⁴⁴

Estas conclusiones significaron un arduo trabajo de investigación iniciado en 1970, por la ANUIES. Una serie de estudios consistentes en analizar el Sistema Educativo Nacional. Particularmente el nivel medio superior y superior, con la finalidad que planteara una oferta educativa que pudiera responder a la creciente demanda de estos niveles de educación.

El primer resultado de las investigaciones se presentó en la XII Asamblea General Ordinaria de la ANUIES realizada en Villahermosa, Tabasco, en abril de 1971, señalando lo siguiente:⁴⁵

“El ciclo de enseñanza media con duración de tres años, deberá ser formativo en el sentido genérico de la palabra; más que informativo o enciclopédico, se concebirá en su doble función de ciclo terminal y antecedente propedéutico para estudios de licenciatura. Incorporará los conocimientos fundamentales tanto de las ciencias como de las humanidades y, en forma paralela, capacitará específicamente para la incorporación al trabajo productivo”.

Amparado en la declaración de Villahermosa, viene la XIV Asamblea General Ordinaria efectuada en Tepic, Nayarit, en octubre de 1972. El resultado de esta fue la presentación de un modelo de estructura académica para el bachillerato, cuya discusión y aceptación se derivó el siguiente acuerdo:⁴⁶

La adopción de una nueva estructura académica en el ciclo superior de la enseñanza media debe caracterizarse en lo fundamental por:

- *La realización de las actividades de aprendizaje en tres áreas de trabajo: actividades escolares, capacitación para el trabajo y actividades paraescolares.*
- *La división de las actividades de aprendizaje de carácter escolar en dos núcleos: uno básico y otro propedéutico, que permitiría el aprendizaje de la metodología y la información esencial de la lengua, la matemática, las ciencias naturales, las ciencias histórico-sociales*

⁴⁴ *Ibidem*, página 16 y 17.

⁴⁵ *Ibidem*, página 6.

⁴⁶ *Ibidem*, página 6.

y las humanidades y en un núcleo de actividades selectivas que permitirían un aprendizaje de contenidos de cierta especialización en forma flexible se adecuarían a los intereses y propósitos del estudiante

Las investigaciones presentadas en Villahermosa y Tepic, junto el documento de la ANUIES de 1973, representaron la antesala para la creación del Colegio de Bachilleres. En dicho documento se recomendó crear al Colegio de Bachilleres, como un organismo del Gobierno Federal, con posibilidad de establecer planteles en cualquier estado de la república, dependientes de éste en lo orgánico, en lo académico y en lo financiero. Ello implicó determinar las bases jurídicas para la creación de cada Colegio de Bachilleres, como organismo descentralizado en su respectiva entidad federativa. Dotado de autonomía orgánica y administrativa. Apoyado en lo financiero por un convenio del gobierno del estado respectivo con la SEP y asesorado en lo académico por el Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México.

Finalmente, el expresidente Echeverría Álvarez a sugerencia de la ANUIES y mediante decreto nació el Colegio de Bachilleres, como organismo descentralizado del estado, con personalidad jurídica, patrimonio propio y domicilio en la Ciudad de México. Esto se publicó en el Diario Oficial de la Federación, el 26 de septiembre de 1973.

3.3 Creación del Colegio de Bachilleres (CB)⁴⁷

El Colegio de Bachilleres (CB) inició actividades académicas oficialmente en septiembre de 1973, con tres planteles en la ciudad de Chihuahua y cinco más en la Ciudad de México, en febrero de 1974. En la primera década de vida el CB creció aceleradamente. En el Distrito Federal de 1974 a 1982, la matrícula aumentó de 11873 alumnos a 66616; la planta docente de 324 a 2846 y el número de planteles había pasado de 5 a 19. Para 1992, se atendió un total de 81894 alumnos en la modalidad escolarizada y 35314 en la modalidad abierta. El personal académico ascendió a 3140, en un total de 20 planteles. A la vez el Colegio de Bachilleres amplió su cobertura nacional, expandiéndose a 23 estados de la república. En ese año 1992, atendió a 190020 alumnos aproximadamente.⁴⁸

Siendo el CB una institución de educación pública de nivel bachillerato persigue los siguientes objetivos:

- Desarrollar la capacidad intelectual del alumno, mediante la obtención y aplicación de conocimientos.
- Conceder la misma importancia a la enseñanza que al aprendizaje.
- Crear en el alumno una conciencia crítica que le permita adoptar una actitud responsable ante la sociedad.
- Proporcionar al alumno capacitación y adiestramiento en una técnica o especialidad determinada.

En este contexto nace la misión del CB, la cual es:

“El Colegio de Bachilleres es una institución educativa, creada para atender a la población egresada del nivel básico, proporcionando estudios de bachillerato general, en dos modalidades: escolarizada y de enseñanza abierta, mediante planes y programas de estudio, con el desarrollo de acciones académicas y con el apoyo técnico-administrativo que permitan al estudiante adquirir los conocimientos y habilidades suficientes, con el fin de incorporarse a las instituciones del nivel superior o al mercado laboral si así lo requieren”.

⁴⁷ *Ibidem*, páginas 8 a la 34.

⁴⁸ *Ibidem*, página 8.

El CB desde su creación se ha propuesto transformar a sus estudiantes mediante la enseñanza de conocimientos científicos que permitan capacitarlo y adiestrarlo. Para incorporarlo en el mercado laboral o continuar sus estudios a nivel superior, si así lo desean.

En estos términos, el perfil del egresado prefigura en el resultado de la acción educativa, explicado en términos de competencias que habrá de mostrar el estudiante al término del ciclo educativo del bachillerato.

Las competencias se refieren a lo que el egresado debe saber y saber hacer, empleando los conocimientos que adquirió durante su estancia en la institución, en los campos de la educación superior, mercado de trabajo y la vida cotidiana en general.

Las competencias incorporan en la formación el estudiante los siguientes elementos:

- Conocimientos declarativos y procedimentales.
- Habilidades, en términos de grados de ejecución de los conocimientos.
- Actitudes, en términos de principios internos que presiden y regulan el comportamiento individual.

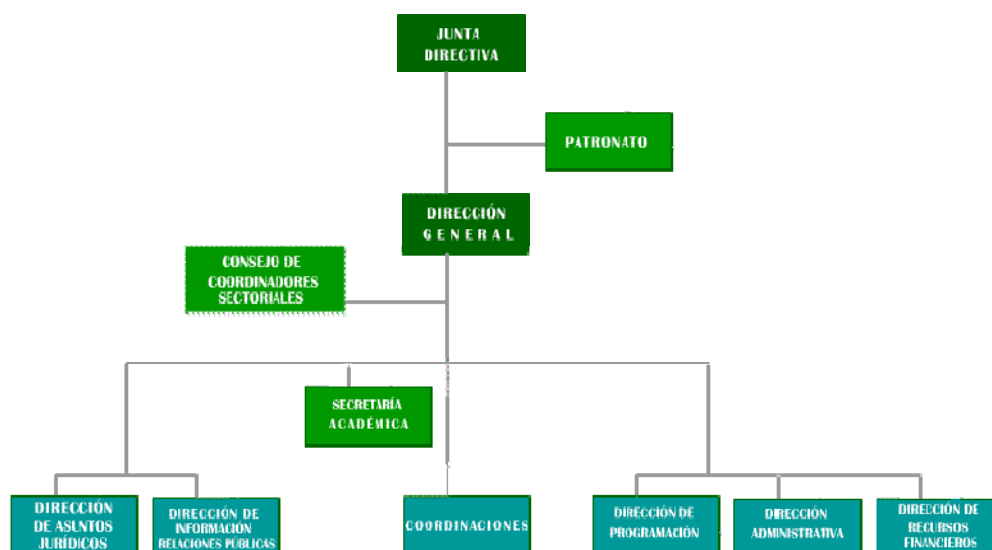
El ofrecimiento académico del CB brindado a la comunidad estudiantil, egresada de secundaria es posible gracias, de entre algunas consideraciones, a su estructura orgánica. El siguiente apartado esta dedicado a estudiar su organización interna la cual es indispensable para el funcionamiento institucional.

3.4 Estructura orgánica

El Colegio de Bachilleres como toda institución educativa tiene una estructura orgánica encargada de definir los órganos administrativos, así como sus funciones. En el Decreto de Creación del Colegio de Bachilleres, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de septiembre de 1973, se especifican los órganos que lo constituyen, así como sus funciones (artículo 6 hasta el 33).

El Estatuto General del Colegio de Bachilleres (1973), en su título primero indica las disposiciones de los órganos del CB, su estructura, funciones y atribuciones.

El siguiente diagrama muestra la estructura orgánica del CB de acuerdo al Manual General de Organización del Colegio de Bachilleres (2000), fundamentado en el Decreto de Creación y Estatuto General, aunado a la explicación de las atribuciones cada órgano.



Junta directiva. Vigila que el Colegio desempeñe sus actividades de conformidad con las políticas y prioridades que se deriven del Sistema Nacional de Planeación y del Programa del Sector Educativo de acuerdo con la legislación aplicable. Conoce, revisa y aprueba el Programa Operativo Anual, el presupuesto de la Institución, así como las modificaciones a éstos en los términos de la legislación aplicable. Aprueba la estructura básica de organización y las modificaciones a la misma, así como el Estatuto General del Colegio para proceder a su expedición e inscripción en el Registro Público de Organismos Descentralizados.

Patronato. Propone a la Junta Directiva, fuentes, alternativas de ingresos mediante donaciones de particulares o de instituciones públicas o privadas. Presenta a la Junta Directiva su opinión respecto a la situación financiera del Colegio y el manejo de los recursos financieros.

Dirección General. Administra y representa legalmente al Colegio de Bachilleres. Establece previa autorización de la Junta Directiva, la estructura básica de la organización, así como los cambios estructurales y funcionales que contribuyan al cumplimiento de los objetivos institucionales. Propone a la Junta Directiva la fijación de sueldos y prestaciones, así como el nombramiento y remoción del Secretario Académico, los Coordinadores Sectoriales, los Directores de Área y los Directores de Plantel, conforme a las asignaciones globales del presupuesto de gasto corriente aprobado.

Consejo de coordinadores sectoriales. Realiza la evaluación integral de las actividades académicas y administrativas de los planteles. Propone la aplicación de medidas que coadyuven a que las actividades académicas en planteles se desarrollen de manera homogénea conforme a las normas y los lineamientos establecidos. Propone la realización de estudios administrativos que contribuyan a mejorar la operatividad de los planteles y su relación con las direcciones de apoyo.

Dirección de asuntos jurídicos. Auxilia a la Dirección General en la organización, atención y vigilancia de los asuntos de carácter jurídico en que sea

parte el Colegio. Interviene y vigila los asuntos de naturaleza penal, civil, laboral y administrativa relacionados con la Institución. Emite las resoluciones sobre reconocimientos de validez oficial o revalidaciones de estudios, y supervisa el registro de personal académico, administrativo y alumnado de procedencia extranjera.

Dirección de información y relaciones públicas. Establece los lineamientos de información y relaciones públicas, que deberán observar las áreas del Colegio en el ejercicio de sus actividades. Coordina y atiende las relaciones y actividades de información entre el Colegio y los distintos sectores de la opinión pública. Difunde entre la opinión pública en forma racional, clara y distintiva los objetivos y programas del Colegio a través de la radio, la prensa y demás medios de comunicación masiva.

Secretaría académica. Propone y establece las normas, políticas y lineamientos generales para el desarrollo de las actividades académicas, considerando la política educativa nacional. Determina el sistema de evaluación de los elementos del proceso educativo, de los programas de extensión cultural y de servicios académicos.

Dirección de planeación académica. Dirige, coordina y supervisa la operación académica de los programas de estudio del área propedéutica y capacitación para el trabajo, así como de los programas de actualización y formación académica. Dirige la conformación y operación del sistema de evaluación de los elementos del proceso educativo que permitan tomar decisiones de carácter académico.

Dirección de extensión cultural. Coordina sus actividades con la Dirección de Información y Relaciones Públicas para la divulgación de las actividades culturales y deportivas del Colegio, a través de medios internos y externos de comunicación. Dirige, organiza y supervisa las actividades de difusión cultural y deportiva, así como la prestación de los servicios de producción y proyección audiovisual a las diferentes áreas del Colegio.

Dirección de servicios académicos. Propone y establece los lineamientos que norman el funcionamiento de las bibliotecas y aulas-laboratorio, así como las políticas y criterios en materia de orientación escolar, vocacional, reconocimiento y revalidación de estudios y asuntos del profesorado. Vigila que se cumpla con las disposiciones establecidas en el Reglamento del Personal Académico del Colegio, en relación al ingreso y permanencia de quienes impartan alguna asignatura.

Coordinación de administración escolar y sistema abierto. Establece en acuerdo con la Dirección General y las instancias que ésta determine, las políticas y normas para el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes del Colegio. Establece las normas y lineamientos para la planeación, programación y operación de la administración escolar en planteles y Centros de Estudio Reconocidos, así como de los del Sistema Abierto.

Coordinaciones sectoriales norte centro y sur. Coordina el desarrollo de los programas de actividades y las normas que deberán ser observadas por los planteles. Apoya las actividades académico-administrativas y paraescolares que se desarrollan en los planteles de acuerdo con las normas institucionales y los mecanismos de coordinación establecidas.

Dirección de programación. Coordina la planeación institucional del Colegio, de acuerdo con las políticas generales emitidas por las dependencias globalizadoras y con los lineamientos establecidos por la Dirección General. Elabora y conforma el anteproyecto y las modificaciones del presupuesto, la evaluación programática, presupuestal, el registro oportuno de ingresos propios, así como regula el ejercicio del presupuesto autorizado en coordinación con la Dirección de Recursos Financieros.

Dirección administrativa. Propone, establece y difunde las políticas, normas y procedimientos para la operación del sistema de administración de personal y de los recursos materiales del Colegio. Coordina y supervisa las actividades relativas al reclutamiento, selección, nombramiento, contratación, remuneración, incentivos y control de personal.

Dirección de recursos financieros. Propone, establece y difunde las políticas, las normas y procedimientos que regulen la administración de los recursos financieros del Colegio. Colabora con la Dirección de Programación en el diseño y conformación del anteproyecto y modificaciones del presupuesto. Desarrolla evaluación programática y el registro oportuno de ingresos propios, así como regula el ejercicio del presupuesto autorizado de acuerdo con las políticas, lineamientos y procedimientos establecidos.

3.5 Estructura curricular⁴⁹

La estructura curricular la determina el Plan de Estudios el cual organiza los contenidos sujetos a acreditación. Por tanto, es el instrumento rector y el eje de operación de los procesos educativos, puesto que determina:

- Los contenidos, su ubicación, secuencia, distribución y dosificación.
- Los enfoques metodológicos con que se abordarán las actividades de enseñanza.
- Los contenidos y condiciones materiales necesarias a través del plan de estudios que dan orientación y canalización de la gama de conocimientos de la humanidad, hacia una perspectiva propedéutica general. Esto permite ofrecer al alumno una formación integral, preparándolos para la vida, el trabajo y los estudios superiores.

El plan de estudios está diseñado en cuatro campos de conocimiento; Físico Matemáticas, Las Ciencias Naturales, Las Ciencias Histórico Sociales, y el Lenguaje y la Comunicación. Estas áreas conforman el plan de estudios en tres vertientes: Formación Básica, Formación Especifica y Formación para el Trabajo.

Área de Formación Básica. Es el área que proporciona los conocimientos que todo estudiante de bachillerato debe tener. Ofrece los fundamentos conceptuales y metodológicos para entender el discurso de los campos de conocimiento que lo integran.

Área de Formación Específica. Esta área tiene el propósito de ofrecer flexibilidad a la institución y al estudiante. A la institución en el sentido que incluya contenidos que respondan a las necesidades regionales y locales; y al estudiante porque le brinda la opción de escoger materias optativas que orienten su formación académica encaminada al quehacer universitario.

⁴⁹ *Ibidem*, página 42 a la 44.

Área de Formación para el Trabajo. Esta área propone capacitar y adiestrar al estudiante a través de una especialidad, la cual voluntariamente escoge con el propósito que posteriormente pueda integrarse al ámbito laboral si así lo desea.

Por último, cabe mencionar una área adicional que es de Formación Complementaria. Esta área no tiene acreditación formal ante la institución, pero contribuye a la formación cultural, artística y deportiva del alumno, mediante talleres de danza, pintura, jazz, competencias deportivas.

3.6 El Sistema de Enseñanza Abierta y a Distancia (SEAD) del Colegio de Bachilleres (CB)

Cuando inició actividades académicas el Colegio de Bachilleres, fue mediante la modalidad escolarizada. Al estudiante se le ofreció cursar seis semestres a manera de clase presencial en aula. Pero las necesidades del país demandaban la ampliación de los servicios educativos. Por ello, a partir de 1974, se inicia la etapa de planeación de una modalidad extraescolar, el Sistema de Enseñanza Abierta (SEA)⁵⁰. Actualmente conocido como Sistema de Enseñanza Abierta y a Distancia (SEAD).

La planeación del SEA se efectuó pensando en satisfacer un tipo de demanda estudiantil especial: individuos que al no poder iniciar o concluir sus estudios de bachillerato pudieran realizarlo en el SEA. Al respecto hay que comentar que quien deseara ingresar, lo podía y puede hacer a la fecha, sin importar la edad o tiempo de haber interrumpido sus estudios.

La planeación del SEA, estuvo a cargo de Miguel Hisi Pedroza, asesor de planeación del CB. Dos años más tarde, el 19 de enero de 1976, el entonces secretario de Educación Pública, Víctor Bravo Ahuja, inauguró oficialmente el SEA. En abril del mismo año, empiezan a funcionar los cinco Centro de Estudio del Sistema de Enseñanza Abierta, ubicados desde esa fecha y hasta el momento en los planteles del Colegio de Bachilleres 1-El Rosario, 2-Cien Metros, 3-Iztacalco, 4-Culhuacan y 5-Satélite. Contando con instalaciones de circuito cerrado de radio y televisión y una sala audiovisual equipada, así como cubículos para asesoría; y compartiendo con el sistema escolarizado el servicio de biblioteca.⁵¹

⁵⁰ Colegio de Bachilleres. *Gaceta del Colegio de Bachilleres*, página 22.

⁵¹ *Ibidem*, página 22.

Por lo anterior, el SEAD desde su origen a la fecha, ha ofrecido la oportunidad de realizar estudios de bachillerato a todas aquellas personas que no han podido iniciar o terminar sus estudios. Por diferentes razones como laborales, de salud, cambio de residencia, entre otras. Al ser sistema abierto no se toman clases en aula, permitiendo movilidad de horario para que los estudiantes se adapten al horario que mejor les convenga.

La validez de los estudios es la misma que en el sistema escolarizado puesto que, es el mismo plan de estudios, solo que la forma de estudiar y acreditación es más flexible en el SEAD.

El modelo operativo del SEAD consta de tres elementos pedagógicos: el material didáctico, la asesoría y la evaluación del aprendizaje.

1 El material didáctico son los compendios fasciculares, guías de estudio, cuadernillos de práctica de laboratorio, audiocintas, videocintas, teleprácticas. Estos materiales son los medios para acercarle al estudiante la información que les pondrá en contacto con el objeto de estudio.

2 La asesoría en el SEAD es de dos tipos:

A) Asesoría psicopedagógica. Esta representada por asesores psicopedagógicos los cuales cumplen las siguientes funciones:

- Inducen a los estudiantes al SEAD.
- La función psicopedagógica permite ayudar a los estudiantes a su adaptación al SEAD.
- Ayudan a los estudiantes a encontrar diversas técnicas de estudio autodidactas, buscando elevar su rendimiento académico, es decir, ayudan a desarrollar habilidades cognoscitivas.

- Están encargados de llevar registros del seguimiento y aprovechamiento del estudiante. Esta función es importante porque es donde pueden detectar fortalezas y debilidades académicas del estudiante.
- Estimulan y motivan a los estudiantes a superar problemas de tipo académico como de reprobación, incorrecta aplicación de las técnicas de estudio, entre otras dificultades que obstaculizan su rendimiento escolar.

B) Asesoría de contenido. Se representa por asesores de contenido los cuales tienen a su cargo determinada asignatura. La función principal es asesorar al estudiante acerca de la asignatura que tienen a su cargo. Diseñan y aplican evaluaciones de la misma, con propósitos formativos para que acredite satisfactoriamente dicha asignatura el estudiante.

El manual de consultoría elaborado en 1980, cita las principales funciones y actividades diarias, periódicas y eventuales que deben realizar los asesores de contenido, estas son:

- Actividades diarias. Asesorar y resolver dudas, elaborar y aplicar exámenes fasciculares y globales, ejercicios diversos, así como sugerir bibliografías complementarias.
- Actividades periódicas. Orientar sobre la oportunidad de presentar evaluación final, elaborar reactivos para evaluación global y fascicular.
- Actividades eventuales. Orientar al estudiante sobre la forma de lograr el autoaprendizaje.

3 Evaluación del aprendizaje. Su función principal es la acreditación de los conocimientos que el estudiante adquiere de las diversas asignaturas, mediante la certificación, la cual es legalmente capaz de ofrecer el CB. Dicha evaluación es mediante exámenes fasciculares o globales.

Los exámenes fasciculares son los que presentan un examen por cada uno de los fascículos que integra cada asignatura. Ésta contempla de tres hasta siete fascículos. En el examen global se presenta un solo examen que abarca todo el contenido de la asignatura, es decir, incluye todos los fascículos que la integra.

El avance tecnológico utilizado por el SEAD permite que la evaluación sea automatizada, rápida y confiable. ¿Cómo es eso? El estudiante presenta examen vía internet a través de la página web del CB. Al momento de terminarlo puede imprimir su resultado y automáticamente aparecen las áreas donde tuvo aciertos y errores, si lo acredita o no y la calificación obtenida.

Dado que es mediante la página web la evaluación, se necesita utilizar un equipo de cómputo disponible en el SEAD, con las siguientes características:

- Procesador a 400 Mhz o superior.
- Memoria de 64 MB RAM
- 1 GB de espacio libre en disco duro o más.
- Capacidad de reproducción de Audio (Bocinas o audífonos)
- Conexión a Internet de 44kbps o superior.

Las características administrativas y tecnológicas del SEAD permiten que su ingreso sea de dos formas: a) en el Sistema de Enseñanza abierta (presencial) o; b) Bachillerato SEAD en Línea (a distancia).

a) Sistema de Enseñanza Abierta (SEA). Es de manera presencial y es el esquema que dio origen a la enseñanza abierta en la institución. A la fecha continua vigente, sólo que se han ampliado sus servicios a otra modalidad más, a distancia, en un espacio virtual (internet). Por ello sus siglas se ampliaron a SEAD (Sistema de Enseñanza Abierta y a Distancia).

El ingreso al SEA llamado antes así, implica la visita del interesado a cualquiera de los primeros cinco planteles del CB donde hay esta modalidad educativa. Ahí es recibido por un asesor psicopedagógico⁵² el cual lo debe canalizar con el responsable y auxiliar del área de circuito cerrado. Éste le proyectará el video “Inducción al Sistema de Enseñanza Abierta (SEA)”. El contenido del video describe las bondades que ofrece el SEA.

Tras la información recibida, el interesado si así lo decide, puede inscribirse en el momento y solo tiene que llevar son los siguientes documentos a la Unidad de Registro y Control Escolar (URCE) del plantel:

Acta de nacimiento original y copia.

Certificado de secundaria original y copia (en el caso de iniciar el bachillerato). Para los que tienen bachillerato trunco además de lo anterior certificado parcial de la escuela de procedencia⁵³.

Para comprender de mejor forma el ingreso al SEAD, así como su modelo operativo se presenta el siguiente ejemplo:

Juan es un interesado en ingresar al SEAD. Se enteró de de esta modalidad educativa mediante un amigo. Un miércoles en horarios hábiles se presentó en el plantel # 04, “Culhuacan”, del Colegio de Bachilleres. El personal administrativo que atendió a Juan lo canalizó con un asesor psicopedagógico y éste lo envió a la sala de circuito cerrado para que el responsable a cargo le proyectará el video “Inducción al SEA”. Posteriormente Juan platicó con el asesor los puntos más importantes del video y con su consejo decidió inscribirse en el SEAD y a la vez dicho asesor psicopedagógico quedó como su titular.

Como estudiante, lo primero que hizo Juan, fue recibir asesoría psicopedagógica para seleccionar su primer asignatura e iniciar actividades académicas. Escogió Historia de México y Contexto Universal I y después a sugerencia de su asesor solicitó asesoría de contenido con el docente titular a cargo. Éste, le dio una guía de estudio y le pidió que comprara los fascículos que

⁵² El asesor psicopedagógico que atienda al interesado será quién lo acompañe durante su estancia en el SEAD, si decide inscribirse, apoyándolo en la superación de los problemas que obstaculicen su aprovechamiento académico.

⁵³ El Colegio de Bachilleres ofrece sistema de equivalencia y revalidación de estudios para estudiantes externos. En el caso de estudiantes que vienen del sistema escolarizado del Colegio de Bachilleres, no hay necesidad de revalidación dado que el plan de estudios es el mismo en el SEAD.

comprende la asignatura, los leyera, hiciera las actividades de estudio que citan los textos, además de elaborar cuadros sinópticos de las ideas principales.

Al pie de la letra Juan empezó a estudiar, pero al terminar de leer el primer fascículo notó que había olvidado los conceptos que leyó a principio del texto. De inmediato buscó a su asesor psicopedagógico en el plantel y le contó lo ocurrido. El asesor al ver los cuadros sinópticos de Juan, noto que estaban mal hechos. Le dio sugerencias para tener una lectura rápida y con mayor retención, le enseñó a hacer cuadros sinópticos y le pidió que lo conceptos que no entendía, los encerrara en círculos y se los preguntara y explicara el asesor de contenido (asignatura).

Juan tomó la sugerencia. Cuando termino de estudiarlos, fue con el asesor de contenido para que le revisara las actividades y lo evaluara. Producto de esto el asesor le dijo que ya estaba listo para presentar el examen y le dio la autorización para que lo registrara en la oficina correspondiente.

Posteriormente fue con su asesor psicopedagógico para que le ayudara a escoger el tipo de evaluación. Juan decidió escoger el examen global, bajo el razonamiento que si reprobaba alguno de los fascículos, podía presentarlo en examen fascicular sin repetir nuevamente todo el examen global.

Algo elemental en el modelo operativo del SEAD es la comunicación que hay entre asesores psicopedagógicos y de contenido y estos con el estudiante. Dado que, las dificultades que puedan surgir en el proceso de enseñanza aprendizaje, las puedan resolver ambos asesores, junto con el estudiante, en el beneficio académico de éste último.

Lo anterior se puede desarrollar gracias a que el SEAD cuenta con un espacio físico e infraestructura y una organización propia que le permite extender los servicios educativos al estudiante. En los primeros cinco planteles del CB están los Centros de Estudio del SEAD, los cuales dispone de cubículos especiales para asesoría psicopedagógica y de contenido, laboratorio múltiple, circuito cerrado de audio y video, ventanilla de atención a la comunidad estudiantil, oficinas para el personal responsable de la operación del centro y el auxiliar y las áreas secretariales. Comparte con el sistema escolarizado las áreas y servicios de biblioteca, Unidad de registro y control Escolar, caja y tiendas escolares, aulas y talleres de actividades paraescolares. Los días de trabajo de los Centros de

Estudio son de martes a sábado, sus horarios son flexibles y amplios en turnos matutino y vespertino.

En cuanto a su organización interna el personal que labora en los Centros de Estudio del SEAD es el siguiente:

-Personal académico:

- Asesores psicopedagógicos.
- Asesores de contenido.
- Conductor de laboratorio.

-Personal técnico:

- Responsable y auxiliar de circuito cerrado.

-Personal administrativo:

- Auxiliar de atención y registro al SEAD.
- Monitores.
- Secretarias.
- Intendentes.

-Auxiliar del centro de estudios. Descansa en una sola persona.

-Responsable del Centro de Estudios. Descansa en una sola persona.

El responsable del centro de estudios viene a ser lo que nombran en otras instituciones director escolar. Desde luego, solo es responsable del SEAD en el plantel donde hay esta modalidad educativa.

Los servicios educativos que ofrece el SEAD son diversos y aunque ya se mencionaron algunos, es conveniente clasificarlos en dos tipos:

- 1) servicios académicos. Taller para el estudio independiente, asesoría psicopedagógica permanente, consultoría individual y consultoría grupal (círculos de estudio), consulta de material didáctico complementario en el circuito cerrado, conducción de prácticas de laboratorio, aplicación de evaluaciones finales con propósitos de acreditación de conocimientos, biblioteca, talleres de actividades paraescolares y actividades socioculturales.
- 2) Servicios administrativos. Venta de material didáctico básico, trámites de registro y control escolar, inscripción, expedición de documentos de certificación parcial o de ciclo, reposición de credencial, solicitud de evaluación final, constancias de avances académicos, fotocopiado.

b) Bachillerato SEAD en Línea (a distancia)⁵⁴. Ésta es una nueva modalidad educativa a través de internet. A diferencia del convencional SEA, la presencia del estudiante es en espacios virtuales, haciendo innecesaria la presencia física en el plantel. Esto da la gran ventaja que cualquier estudiante estando en cualquier zona geográfica de la República Mexicana o incluso desde Estados Unidos, pueda estudiar el bachillerato SEAD en Línea, si tiene al alcance el equipo de cómputo necesario.

La forma de ingreso es mediante la página Web del CB. Esta página está diseñada pensando en satisfacer las necesidades académicas del estudiante. Por ello ofrece los siguientes servicios: académicos y escolares.

Servicios académicos. Es el conjunto de acciones que el SEAD ofrece para orientar y favorecer los procesos de estudio y autoaprendizaje. Estos son: a) Cursos multimedia, representados por el contenido de cada una de las asignaturas que contempla el plan de estudios. Su estructura está adaptada a las necesidades del espacio virtual y del estudiante; b) Asesoría de contenido y psicopedagógica. Ambas desempeñan las mismas funciones que en el SEA presencial. Es decir, la primera orienta actividades de retroalimentación en el proceso de estudio de cada asignatura; la segunda apoya y orienta los procesos de estudio y aprendizaje; c) Evaluación del aprendizaje, mediante exámenes fasciculares y globales. Este proceso es rápido, confiable y automatizado.

Servicios escolares. Son las actividades o trámites encaminados a ofrecer información general del SEAD: inscripción de nuevo ingreso, constancias relacionadas con trayectoria académica, trámites de revalidación de estudios, credencial de la institución. Éste tipo de trámites se realizan durante toda la estancia como estudiante.

⁵⁴ <http://www.cbachilleres.edu.mx>.

3.7 El Sistema de Enseñanza Abierta y a Distancia (SEAD) del Colegio de Bachilleres (CB), plantel # 04 “Culhuacan”

El plantel # 04, “Culhuacan”, del Colegio de Bachilleres, inicia actividades académicas en febrero de 1974, con la modalidad educativa escolarizada. Dos años más tarde en 1976, se inaugura el Sistema de Enseñanza Abierta (SEA), con sede en los primeros cinco planteles. Por supuesto, dentro de ellos el plantel cuatro⁵⁵.

El plantel cuatro tiene sus instalaciones desde su origen y hasta la fecha, entre las calles de Rosa María Sequeiros y Manuela Sáenz, Unidad Infonavit Culhuacan, Coyoacan, Distrito Federal, México.

En el inicio de esta nueva década, el SEA amplió su cobertura al espacio virtual. Tras ello, el estudiante tiene la oportunidad de cursar su bachillerato recibiendo asesoría psicopedagógica y de contenido, de forma presencial en las instalaciones del Colegio, o vía internet. Por ello, sus siglas se ampliaron a SEAD (Sistema de Enseñanza Abierta y a Distancia)⁵⁶.

En la actualidad es la institución que tiene la mayor matrícula de su nivel académico, en el Distrito Federal y Área Metropolitana. Alberga cerca de 80000 estudiantes, distribuidos en 20 planteles.

El SEAD del plantel cuatro, donde se desarrolló esta investigación, en la modalidad asesoría presencial, tiene una matrícula de 1800. De estos, sólo 790 son estudiantes activos. ¿Qué significa esto? Aproximadamente la mitad, son alumnos asiduos y constantes. La otra parte han abandonado parcialmente sus estudios académicos, asistiendo irregularmente y mostrando avances académicos limitados.

⁵⁵ Colegio de Bachilleres. *Gaceta Bachilleres*, página 22.

⁵⁶ <http://www.cbachilleres.edu.mx>

La planta docente del SEAD, del plantel cuatro se divide en dos tipos: 13 asesores psicopedagógicos y 25 asesores de contenido, distribuidos en diferentes horarios, en los turnos matutino y vespertino.

El sistema abierto tiene horarios flexibles, dado que, son asesorías las que imparte dirigido a estudiantes que por diversas actividades que realizan, no disponen de un tiempo específico definido. Por ello, los horarios de atención son de martes a sábado en el turno matutino y en el vespertino de martes a viernes, y son de carácter abierto para el momento que desee consultarlo el interesado.

Por último, es necesario reiterar que esta investigación se realizó en el SEAD, con sede en el plantel #4, "Culhuacan", del Colegio de Bachilleres. Es decir, en la modalidad educativa abierta presencial y que a continuación se desarrollará.

CAPÍTULO CUATRO. METODO

4.1. Participantes

Los participantes en la investigación fueron asesores psicopedagógicos y asesores de contenido a los que se les aplicaron una encuesta. El responsable del centro el cual concedió una entrevista. Estos fueron elegidos no probalísticamente, debido a que se trata de subgrupos de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, si no de las características de la investigación. También participaron mediante una encuesta estudiantes de entre 16 a 30 años, de sexo indistinto. La forma de elección de estos fue al azar considerando que cada elemento tuvo la misma probabilidad de ser elegido.

4. 2 Instrumentos de medición

Los instrumentos de medición utilizados fueron tres encuestas de opción múltiple, dirigidas a los asesores y a los estudiantes; una entrevista de preguntas abiertas dirigida al responsable del centro. Los instrumentos se diseñaron con el propósito que mostraran información del liderazgo ejercido por el responsable del centro, en el trabajo en equipo, con sus colaboradores; los asesores psicopedagógicos y de contenido.

4. 2. 1 Diseño experimental

Esta investigación está fundamentada en el enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo), puesto que por un lado, se analizó al fenómeno del liderazgo como una cualidad en la directiva de un centro escolar como lo es en el SEAD del CB. Por otro lado, ofrece aspectos cuantitativos arrojados por los datos que las encuestas ofrecieron y que posteriormente se graficaron. Esto ha permitido hacer

un análisis complementario combinando ambos enfoques y que en los siguientes apartados se desarrollará.

4. 3 Procedimiento

La elección y número de los participantes procedió de la siguiente forma:

- Los asesores psicopedagógicos fueron elegidos no probalisticamente, siendo un total de once, contemplados en ambos turnos, matutino y vespertino.
- Los asesores de contenido se eligieron no probabilisticamente. Representan un total de veinte, distribuidos en ambos turnos, matutino y vespertino.
- El responsable del centro que descansa en una sola persona. (En otras instituciones educativas se conoce como director). Esta al frente del SEAD, en ambos turnos, matutino y vespertino.
- Los alumnos elegidos al azar. Representan un total de cien y asisten a asesoría en ambos turnos, matutino y vespertino.

Los instrumentos de medición se elaboraron y aplicaron de la siguiente manera:

- Las encuestas. Se elaboraron tres tipos de encuestas, aplicadas a los asesores psicopedagógicos (AP), asesores de contenido (AC) y alumnos respectivamente.
- Se diseñaron con respuestas de opción múltiple.
- A cada respuesta se le dio el mismo valor en las tres encuestas.
- A continuación se presenta el valor de cada respuesta:
 1. Totalmente de acuerdo: significa que no tienen inconformidad alguna ante el planteamiento del ítem.
 2. De acuerdo: aceptan el planteamiento del ítem, pero muestran cierta inconformidad que pueden tolerar.

3. En desacuerdo: esta respuesta significa que tienen más inconformidad que aceptación al ítem, por lo que lo rechazan.
4. Totalmente en desacuerdo: significa que bajo ninguna circunstancia aceptan al ítem.

- La aplicación de las encuestas se desarrollo en ambos turnos matutino y vespertino.
- Antes de proporcionarles las encuestas impresas a los participantes se les comunicó el propósito que persigue la investigación, que es de carácter anónimo, por lo que podían responder sin temor alguno. Se les pidió además, que respondieran con honestidad e individualmente, sin presión de ningún tipo. De hecho, al inicio del instrumento muestra una leyenda que señala lo comentado.
- La entrevista. Este instrumento se le aplicó al responsable del centro, a manera de preguntas abiertas, en el turno vespertino.
- Antes de iniciar la entrevista se le comento el propósito que persigue esta. También se le pidió que respondiera con la mayor sinceridad.

4. 3. 1 Situación experimental

La investigación se desarrolló en el Colegio Bachilleres (CB), plantel #04, “Culhuacan”, en el Sistema de Enseñanza Abierta y a Distancia (SEAD). Particularmente en el sistema abierto presencial⁵⁷, en los dos turnos, matutino y vespertino.

⁵⁷Para no confundir al lector es necesario recordar que el SEAD ha ampliado la cobertura de su bachillerato a dos modalidades: a) Sistema abierto presencial. Implica la visita del estudiante al plantel para recibir asesoría psicopedagógica y de contenido, además de realizar personalmente, diversos movimientos académicos y administrativos. B) Bachillerato SEAD en Línea. Esta modalidad educativa se desarrolla mediante la página web del Colegio, por lo que la forma de estudio es totalmente virtual en el ciberespacio.

4.2. Análisis e interpretación gráfica de la encuesta aplicada a los asesores psicopedagógicos (AP) y asesores de contenido (AC).

Para facilitar la lectura de este apartado es necesario hacer las siguientes aclaraciones.

a) Simultáneamente se graficó e interpretó textualmente el mismo número cronológico de ítem de la encuesta de los asesores psicopedagógicos (AP) y de los asesores de contenido (AC). Esto se hizo con todos los ítems. Ejemplo: ítem 1-AP de los asesores psicopedagógicos y el ítem 1-AC de los asesores de contenido; y así sucesivamente con los demás⁵⁸.

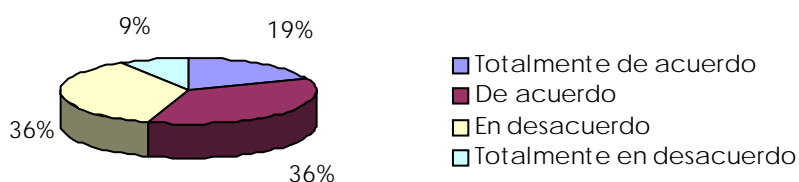
b) Posteriormente aparece una tabla que contiene los resultados de cada par de ítem.

⁵⁸ Para tener una mayor distinción entre ambos instrumentos y no confundir al lector, al inicio de cada ítem además de estar numerados cronológicamente, mostrarán la siguiente abreviatura AP (que significa asesores psicopedagógicos); y AC (que significa asesores de contenido). Ejemplo: **Ítem 1-AP**: La misión y propósitos del Colegio de Bachilleres (CB) conducen la praxis pedagógica real en el Sistema de Enseñanza Abierta y a Distancia (SEAD). (dirigido a los asesores psicopedagógicos). **Ítem 1-AC**: La misión y propósitos del Colegio de Bachilleres (CB) conducen la praxis pedagógica real en el Sistema de Enseñanza Abierta y a Distancia (SEAD). (dirigido a los asesores de contenido)".

ÍTEM 1-AP: La misión y propósitos de Colegio de Bachilleres (CB), conducen la praxis pedagógica real en el Sistema de Enseñanza Abierta y a Distancia (SEAD).

Alternativas	Frecuencia	Frecuencia relativa
Totalmente de acuerdo	2	19%
De acuerdo	4	36%
En desacuerdo	4	36%
Totalmente en desacuerdo	1	9%
total	11	100%

Interpretación: De un total de 11 asesores psicopedagógicos, solo el 19% estuvo totalmente de acuerdo en que la misión y propósitos del CB, conducen la praxis pedagógica real del SEAD; el 36% estuvo de acuerdo; a diferencia del siguiente 36% que mostró estar en desacuerdo; y el último el 9% estuvo totalmente en desacuerdo.



ÍTEM 1-AC: 1 La misión y propósitos del Colegio de Bachilleres (CB) conducen la praxis pedagógica real en el Sistema de Enseñanza Abierta y a Distancia (SEAD).

Alternativas	Frecuencias	Frecuencia relativa
Totalmente de acuerdo	5	25%
De acuerdo	5	25%
En desacuerdo	8	40%
Totalmente en desacuerdo	2	10%
Total	20	100%

Interpretación: De un total de 20 asesores de contenido el 25% estuvieron totalmente de acuerdo en que la misión y propósitos del CB conducen la praxis pedagógica real del SEAD; el siguiente 25% estuvo de acuerdo; contrario a un 40% que mostraron desacuerdo; y el último 10% totalmente en desacuerdo.



A continuación se presenta una tabla que registra los resultados de ambas gráficas y posteriormente los pertinentes comentarios.

Respuesta	Asesores psicopedagógicos (AP)	porcentaje de aceptación AP	Asesores de Contenido (AC)	Porcentaje de aceptación AC
Totalmente de acuerdo	19% (2 Asesores Psicopedagógicos)	55% de AP aceptan al ítem	25% (5 Asesores de contenido)	50 % de los AC aceptan al ítem
De acuerdo	36% (4 Asesores Psicopedagógicos)		25% (5 Asesores de contenido)	
En desacuerdo	36% (4 Asesores Psicopedagógicos)	45% de AP no aceptan al ítem	40% (8 Asesores de contenido)	50% de AC no aceptan al ítem
Totalmente en desacuerdo	9% (1 Asesor Psicopedagógico)		10% (2 Asesores de contenido)	

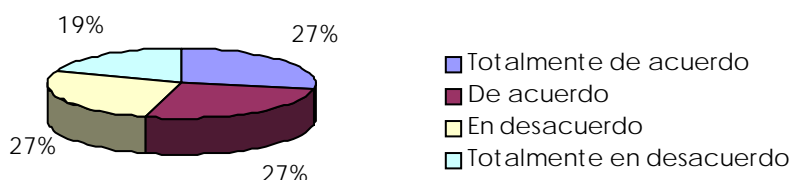
Comentario:

- El 55%, es decir, 6 asesores psicopedagógicos de los 11 a los que se consulto y el 50% que representan 10 asesores de contenido de un total de 20, coincidieron en que la misión y propósitos del Colegio de Bachilleres se aplica en la realidad pedagógica del SEAD.
- Contradiendo lo anterior, el restante 45% conformado por 5 asesores psicopedagógicos y el otro 50% que son igual a 10 asesores de contenido, opinaron que hay una disasociación entre la praxis pedagógica real en el SEAD y lo que postula la misión y propósitos del Colegio de Bachilleres.

ÍTEM 2-AP: Cuando los estudiantes solicitan asesoría de contenido, lo hacen porque previamente tomaron la decisión bajo mi asesoría.

Alternativas	Frecuencias	Frecuencia relativa
Totalmente de acuerdo	3	27%
De acuerdo	3	27%
En desacuerdo	3	27%
Totalmente en desacuerdo	2	19%
Total	11	100%

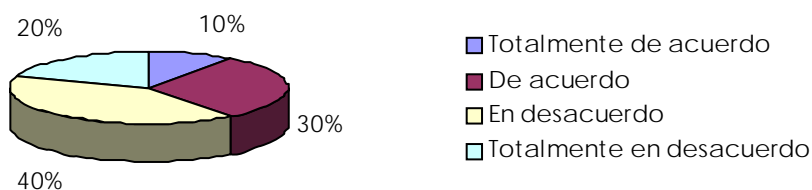
Interpretación: El 27% de los asesores psicopedagógicos concluyeron estar totalmente de acuerdo en que los han consultado los estudiantes antes de tomar asesoría de contenido; el siguiente 27% estuvieron de acuerdo; opuestos al siguiente 27% que opinaron estar en desacuerdo; y el último el 18% mostró estar totalmente en desacuerdo.



ÍTEM 2-AC: Cuando los estudiantes solicitan mi asesoría, lo hacen porque previamente tomaron la decisión junto con su asesor psicopedagógico.

Alternativas	Frecuencias	Frecuencia relativa
Totalmente de acuerdo	2	10%
De acuerdo	6	30%
En desacuerdo	8	40%
Totalmente en desacuerdo	4	20%
Total	20	20%

Interpretación: El 10% de los asesores de contenido estuvieron totalmente de acuerdo en que los estudiantes los han consultado académicamente bajo la observación de su asesor psicopedagógico; el 30% estuvo de acuerdo; a diferencia del 40% que estuvieron en desacuerdo; y el 20% totalmente en desacuerdo.



A continuación se presenta un cuadro que muestra los resultados de ambas gráficas, posteriormente los comentarios alusivos.

Respuesta	Asesores psicopedagógicos (AP)	porcentaje de aceptación AP	Asesores de Contenido (AC)	porcentaje de aceptación AC
Totalmente de acuerdo	27% (3 Asesores Psicopedagógicos)	54% de AP aceptan al ítem	10% (2 Asesores de contenido)	40 % de los AC aceptan al ítem
De acuerdo	27% (3 Asesores Psicopedagógicos)		30% (6 Asesores de contenido)	
En desacuerdo	27% (3 Asesores Psicopedagógicos)	46% de AP no aceptan al ítem	40% (8 Asesores de contenido)	60% de los AC no aceptan al ítem
Totalmente en desacuerdo	19% (2 Asesores Psicopedagógicos)		20% (4 Asesores de contenido)	

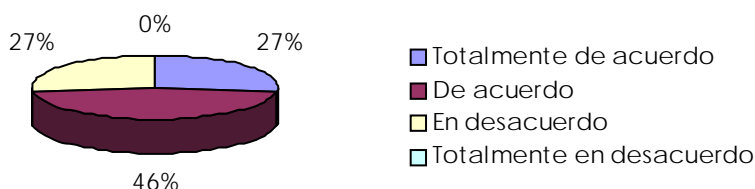
Comentario:

- 6 asesores psicopedagógicos representados por un 54%, al igual que 8 asesores de contenido que dan un 40%, consideran que los estudiantes son asesorados psicopedagógicamente antes de recibir asesoría de contenido.
- Por el contrario, 5 asesores psicopedagógicos (46%) y el 60% que son 12 asesores de contenido opinan que los estudiantes toman asesoría de contenido sin recibir la psicopedagógica.

ÍTEM 3-AP: Siempre que reciben asesoría de contenido los estudiantes, me pongo en contacto con los asesores para enterarme de la situación.

Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Totalmente de acuerdo	3	27%
De acuerdo	5	46%
En desacuerdo	3	27%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
total	11	100%

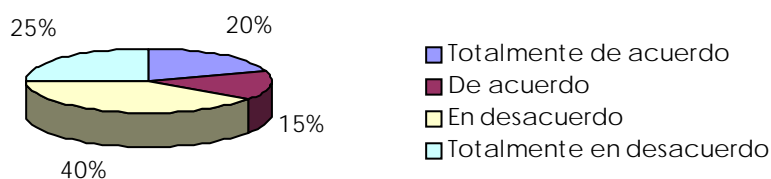
Interpretación: El 27% de los asesores psicopedagógicos estuvieron totalmente de acuerdo en ponerse en contacto con los asesores de contenido, cuando estos últimos asesoran a los estudiantes; el 46% estuvo de acuerdo; el 27% esta en desacuerdo.



ÍTEM 3-AC: Siempre que asesoro a los estudiantes me pongo en contacto con sus asesores psicopedagógicos para notificar lo acontecido.

Alternativas	Frecuencias	Frecuencia relativa
Totalmente de acuerdo	4	20%
De acuerdo	3	15%
En desacuerdo	8	40%
Totalmente en desacuerdo	5	25%
Total	20	100%

Interpretación: El 20% de los asesores de contenido coincidieron en estar totalmente de acuerdo, en que notifican a los asesores psicopedagógicos, que han o están asesorando a estudiantes a su cargo; el 15% estuvo de acuerdo; pero un 40% estuvo en desacuerdo; y un 25% totalmente en desacuerdo.



Alternativa	Asesores psicopedagógicos (AP)	Porcentaje de aceptación	Asesores de Contenido (AC)	Porcentaje de aceptación
Totalmente de Acuerdo	27% (3 Asesores Psicopedagógicos)	73% AP aceptan al ítem.	20% (4 Asesores de contenido)	35% de AC aceptan al ítem.
De acuerdo	46% (5 Asesores Psicopedagógicos)		15% (3 Asesores de contenido)	
En desacuerdo	27% (3 Asesores Psicopedagógicos)	27% de AP no aceptan al ítem.	40% (8 Asesores de contenido)	65% de AC no aceptan al ítem.
Totalmente en desacuerdo			25% (5 Asesores de contenido)	

Comentario:

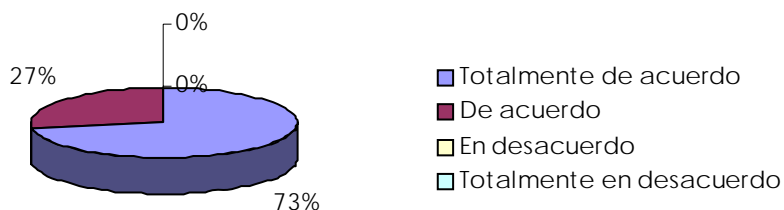
- 73% de asesores psicopedagógicos que representan 8, y el 35% que aglutina a 7 asesores de contenido, consideraron que se mantienen informados entre si, cuando los estudiantes reciben asesoría de contenido.

- Opuestamente, los restantes 3 asesores psicopedagógicos (27%), y el 65% de los asesores de contenido, es decir, 11, contestaron que no se mantienen informados entre si cuando los estudiantes reciben asesoría de contenido.

ÍTEM 4-AP Cuando expongo asesoría psicopedagógica a los estudiantes, les transmito confianza para que me pregunten todo lo que no entienden.

Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Totalmente de acuerdo	8	73%
De acuerdo	3	27%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
total	11	100%

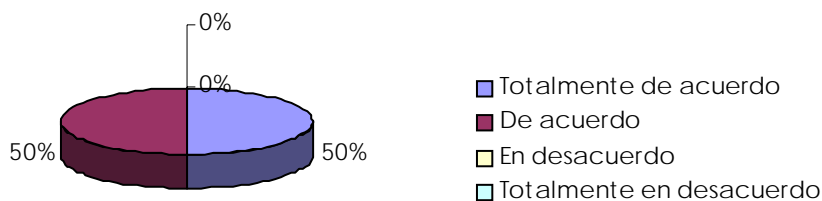
Interpretación: El 73% de los asesores psicopedagógicos concluyeron en estar totalmente de acuerdo en transmitirles confianza a los estudiantes en la consulta que les exponen; el 27% estuvo de acuerdo.



ÍTEM 4 -AC Cuando expongo asesoría de contenido a los estudiantes, les trasmito confianza para que me pregunten todo lo que no entienden.

Alternativas	Frecuencias	Frecuencia relativa
Totalmente de acuerdo	10	50%
De acuerdo	10	50%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	20	100%

Interpretación: El 50% de los asesores de contenido estuvieron totalmente de acuerdo en que a los estudiantes les transmiten confianza para que estos, pregunten todo lo que no entienden; el restante 50% estuvo de acuerdo.



A continuación se presenta un cuadro que reúne los resultados de ambas gráficas, posteriormente un análisis del mismo.

Alternativa	Asesores psicopedagógicos (AP)	Porcentaje de aceptación AP	Asesores de Contenido (AC)	Porcentaje de aceptación AC
Totalmente de acuerdo	73% (8 Asesores Psicopedagógicos)	100% de AP aceptan al ítem	50% (10 Asesores de contenido)	100 % de AC aceptan al ítem
De acuerdo	27% (3 Asesores Psicopedagógicos)		50% (10 Asesores de contenido)	
En desacuerdo				
Totalmente en desacuerdo				

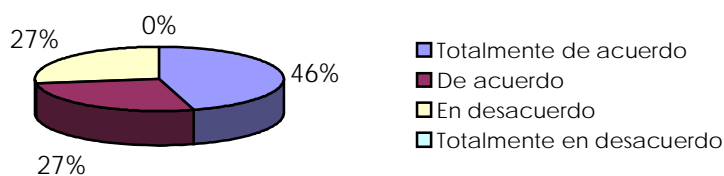
Comentario:

- Tanto asesores psicopedagógicos como de contenido en su totalidad, consideraron que les transmiten la suficiente confianza a los estudiantes, como para que estos, pregunten todo lo que no entienden en la asesoría que reciben.

ÍTEM 5-AP La asesoría que expongo a los estudiantes ha satisfecho sus necesidades de aprovechamiento académico.

Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Totalmente de acuerdo	5	46%
De acuerdo	3	27%
En desacuerdo	3	27%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
total	11	100%

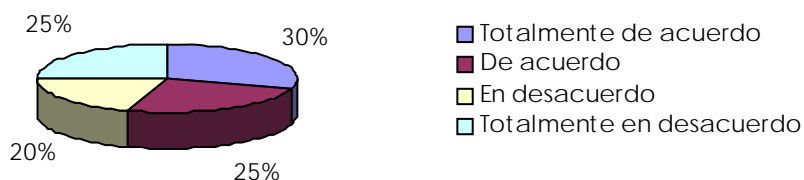
Interpretación: Más del 50% de los asesores psicopedagógicos consideraron que la asesoría que han expuesto a los estudiantes ha satisfecho académicamente a los estudiantes; el 45% estuvo totalmente de acuerdo; el 27% respondió de acuerdo; el restante 27% estuvo en desacuerdo.



ÍTEM 5-AC La asesoría que he expuesto a los estudiantes ha satisfecho sus necesidades académicas.

Alternativas	Frecuencias	Frecuencia relativa
Totalmente de acuerdo	6	30%
De acuerdo	5	25%
En desacuerdo	4	20%
Totalmente en desacuerdo	5	25%
Total	20	100%

Interpretación: La opinión en éste ítem esta dividida: el 30% de los asesores psicopedagógicos estuvo totalmente de acuerdo en que la asesoría que han expuesto ha satisfecho a las necesidades académicas de los estudiantes; el 25% estuvo de acuerdo; pero un 20% mostró estar en desacuerdo; y un 25% estuvo totalmente de acuerdo.



A continuación se presenta un cuadro que reúne los resultados de ambas gráficas y posteriormente conclusiones del mismo.

Respuesta	Asesores psicopedagógicos (AP)	Porcentaje de aceptación AP	Asesores de Contenido (AC)	Porcentaje de aceptación AC
Totalmente de acuerdo	46% (5 Asesores Psicopedagógicos)	73% de AP aceptan al ítem	30% (6 Asesores de contenido)	55 % de AC aceptan al ítem
De acuerdo	27% (3 Asesores Psicopedagógicos)		25% (5 Asesores de contenido)	
En desacuerdo	27% (3 Asesores Psicopedagógicos)	27% de AP no aceptan al ítem	20% (4 Asesores de contenido)	45% de AC no aceptan al ítem
Totalmente en desacuerdo			25% (5 Asesores de contenido)	

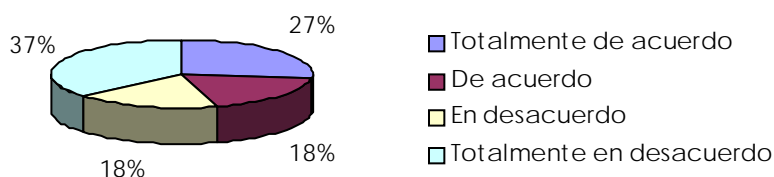
Comentario:

- 8 asesores psicopedagógicos que da un 73%, y 11 asesores de contenido que representa el 55%, opinaron que la asesoría que han brindado a los estudiantes satisface sus necesidades académicas.
- A diferencia del 27% que son 3 asesores psicopedagógicos y el 45% restante, que son 9 asesores de contenido, concluyeron que la asesoría que ofrecen a los estudiantes no satisface sus necesidades académicas.

ÍTEM 6-AP: El responsable del centro realiza periódicamente visitas de supervisión a mi cubículo, con el propósito de brindarme apoyo técnico-pedagógico, en el mejoramiento de mi función de asesoría.

Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Totalmente de acuerdo	3	27%
De acuerdo	2	18%
En desacuerdo	2	18%
Totalmente en desacuerdo	4	37%
total	11	100%

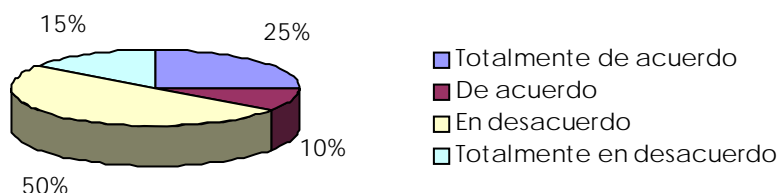
Interpretación: El 27% de los asesores psicopedagógicos contestó estar totalmente de acuerdo en que el responsable del centro supervisa su labor periódicamente; el 18% estuvo de acuerdo; el siguiente 18% mostró estar en desacuerdo; y el 36% estuvo totalmente en desacuerdo.



ÍTEM 6-AC: El responsable del centro realiza periódicamente visitas de supervisión a mi cubículo, con el propósito de brindarme apoyo técnico pedagógico en el mejoramiento de mi función de asesoría.

Alternativas	Frecuencias	Frecuencia relativa
Totalmente de acuerdo	5	25%
De acuerdo	2	10%
En desacuerdo	10	50%
Totalmente en desacuerdo	3	15%
Total	20	100%

Interpretación: La supervisión no es una actividad que efectúe el responsable del centro hacia todos los asesores de contenido, el ítem lo reitera; el 25% de los asesores estuvo totalmente de acuerdo; el 10% estuvo de acuerdo; el 50% manifestó estar en desacuerdo; y el 15% estuvo totalmente en desacuerdo.



Respuesta	Asesores psicopedagógicos (AP)	Porcentaje de aceptación	Asesores de Contenido (AC)	Porcentaje de aceptación
Totalmente de acuerdo	27% (3 asesores psicopedagógicos)	45% de AP aceptan al ítem	25% (5 Asesores de contenido)	35 % AC aceptan al ítem
De acuerdo	18% (2 asesores psicopedagógicos)		10% (2 Asesores de contenido)	
En desacuerdo	18% (2 Asesores Psicopedagógicos)	55% de AP no aceptan al ítem	50% (10 asesores de contenido)	65% AC no aceptan al ítem
Totalmente en desacuerdo	37% (4 asesores psicopedagógicos)		15% (3 asesores de contenido)	

Comentario:

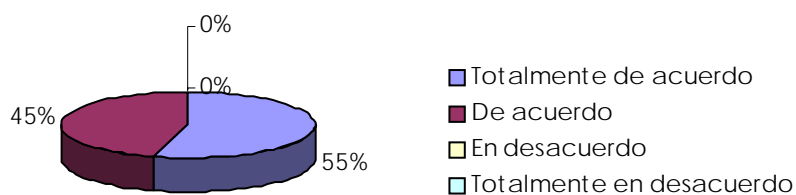
- 5 asesores psicopedagógicos representados por un 45% y el 37% de asesores de contenido que son físicamente 7, opinaron que son supervisados por el responsable del centro con la intención de brindarles apoyo técnico-pedagógico.

- Para el restante 55%, es decir, 6 asesores psicopedagógicos y el 65% representado por 13 asesores de contenido, el responsable del centro no ha realizado ningún tipo de supervisión en sus cubículos.

ÍTEM 7-AP: El responsable del centro realiza reuniones de trabajo periódicamente junto con los asesores psicopedagógicos y de contenido.

Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Totalmente de acuerdo	6	55%
De acuerdo	5	45%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
total	11	100%

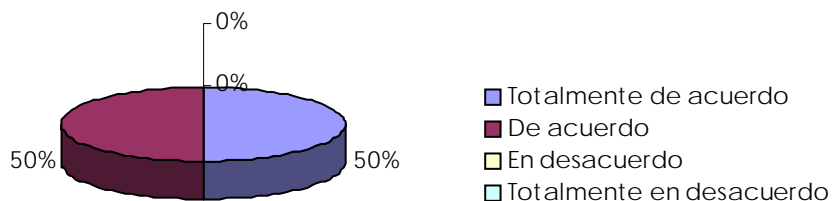
Interpretación: El 55% de los asesores psicopedagógicos estuvo totalmente de acuerdo en que el responsable del centro realiza reuniones de trabajo periódicamente; el 45% mostró estar de acuerdo.



ÍTEM 7-AC: El responsable del centro realiza reuniones de trabajo periódicamente junto con los asesores psicopedagógicos y de contenido.

Alternativas	Frecuencias	Frecuencia relativa
Totalmente de acuerdo	10	50%
De acuerdo	10	50%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	20	100%

INTERPRETACIÓN: El 50% de los asesores de contenido estuvo totalmente de acuerdo en que se realizan reuniones de trabajo periódicamente; el restante 50% mostró estar de acuerdo.



Alternativa	Asesores psicopedagógicos (AP)	Grado de aceptación	Asesores de Contenido (AC)	Grado de aceptación
Totalmente de acuerdo	55% (6 asesores psicopedagógicos)	100% de AP aceptan al ítem	50% (10 Asesores de contenido)	100 % de AC aceptan al ítem
De acuerdo	45% (5 asesores psicopedagógicos)		50% (10 Asesores de contenido)	
En desacuerdo				
Totalmente en desacuerdo				

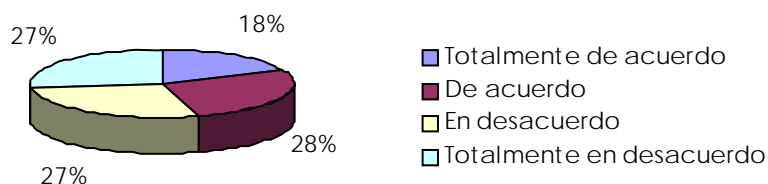
Comentario:

- El 100% de asesores psicopedagógicos y de contenido, es decir, 11 y 20 asesores respectivamente, concordaron en que junto con el responsable del centro, realizan reuniones de trabajo periódicamente.

ÍTEM 8-AP: En las reuniones de trabajo con el responsable del centro, se abordan principalmente temas relativos de la praxis pedagógica real del SEAD.

Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Totalmente de acuerdo	2	18%
De acuerdo	3	28%
En desacuerdo	3	27%
Totalmente en desacuerdo	3	27%
total	11	100%

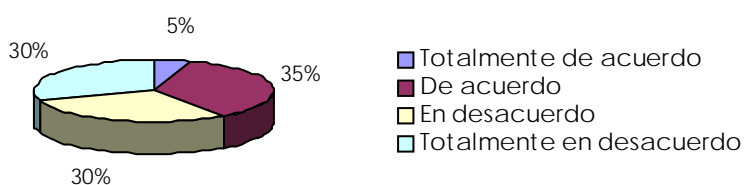
Interpretación: La opinión en éste ítem estuvo dividida: el 18% de los asesores psicopedagógicos mostró estar totalmente de acuerdo; el 27% estuvo de acuerdo; el siguiente 27% mostró estar en desacuerdo; y el último 27% estuvo totalmente en desacuerdo.



ÍTEM 8-AC: En las reuniones de trabajo con el responsable del centro, se abordan temas principalmente relativos de la praxis pedagógica real del SEAD.

Alternativas	Frecuencias	Frecuencia relativa
Totalmente de acuerdo	1	5%
De acuerdo	7	35%
En desacuerdo	6	30%
Totalmente en desacuerdo	6	30%
Total	20	100%

INTERPRETACIÓN: El 5% de los asesores de contenido estuvo totalmente de acuerdo en que en las reuniones de trabajo, se abordan principalmente temas relativos de la praxis pedagógica real; el 35% estuvo de acuerdo; a diferencia del siguiente 30% que estuvo en desacuerdo; y el último 30% mostró estar totalmente en desacuerdo.



Respuesta	Asesores psicopedagógicos (AP)	Porcentaje de aceptación AP	Asesores de Contenido (AC)	Porcentaje de aceptación AC
Totalmente de acuerdo	18% (2 asesores psicopedagógicos)	46% de AP aceptan al ítem	5% (1 Asesor de contenido)	40% de AC no aceptan al ítem
De acuerdo	28% (3 asesores psicopedagógicos)		35% (7 Asesores de contenido)	
En desacuerdo	27% (3 Asesores Psicopedagógicos)	54% de AP no aceptan al ítem	30% (6 asesores de contenido)	60% de AC no aceptan al ítem
Totalmente en desacuerdo	27% (3 asesores psicopedagógicos)		30% (6 asesores de contenido)	

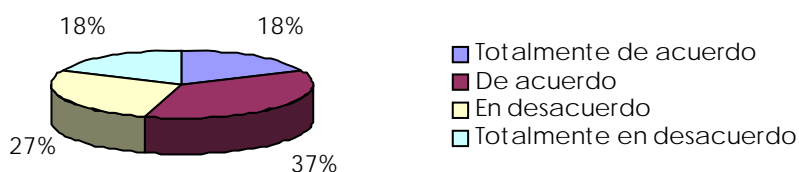
Comentario:

- 5 Asesores psicopedagógicos representados por un 46% y el 40% que son 8 asesores de contenido, opinaron que en las reuniones de trabajo con el responsable del centro, se abordan principalmente temas sobre la praxis pedagógica real en el SEAD.
- El 54% que reúne a 6 asesores psicopedagógicos, al igual que el 60% que representa a 12 asesores de contenido, consideran que en las reuniones de trabajo no se aborda como tema principal la problemática pedagógica en el SEA.

ÍTEM 9-AP: En las reuniones de trabajo con el responsable del centro se genera un ambiente de trabajo sano donde se de la participación activa grupal.

Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Totalmente de acuerdo	2	18%
De acuerdo	4	37%
En desacuerdo	3	27%
Totalmente en desacuerdo	2	18%
total	11	100%

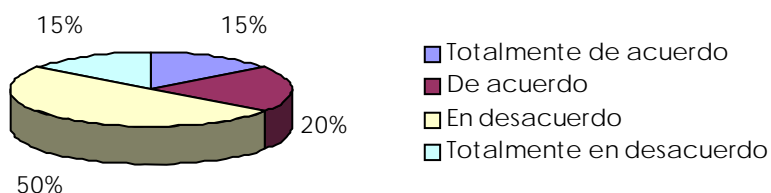
Interpretación: Solo un 9% de los asesores psicopedagógicos estuvieron totalmente de acuerdo en que en las reuniones de trabajo se genera un ambiente sano a través de la participación activa grupal; el 27% estuvo de acuerdo; el 45% mostró desacuerdo; y el 18% totalmente en desacuerdo.



ÍTEM 9-AC: En las reuniones de trabajo con el responsable del centro, se genera un ambiente de trabajo sano donde se de la participación activa grupal.

Alternativas	Frecuencias	Frecuencia relativa
Totalmente de acuerdo	3	15%
De acuerdo	4	20%
En desacuerdo	10	50%
Totalmente en desacuerdo	3	15%
Total	20	100%

Interpretación: Más de la mitad de los asesores de contenido, consideraron que en las reuniones de trabajo no hay un ambiente que ofrezca la participación activa grupal por ello, respondieron así ante el ítem: el 15% estuvo totalmente de acuerdo; el 20% de acuerdo; el 50% estuvo en desacuerdo; y el 15% mostró estar totalmente en desacuerdo.



Respuesta	Asesores psicopedagógicos (AP)	Porcentaje de aceptación AP	Asesores de Contenido (AC)	Porcentaje de aceptación AC
Totalmente de acuerdo	18% (2 asesores psicopedagógicos)	55% de AP aceptan al ítem	15% (3 Asesor de contenido)	35% de AC aceptan al ítem
De acuerdo	37% (4 asesores psicopedagógicos)		20% (4 Asesores de contenido)	
En desacuerdo	27% (3 Asesores Psicopedagógicos)	45% AP no aceptan al ítem	50% (10 asesores de contenido)	65% de AC no aceptan al ítem
Totalmente en desacuerdo	18% (2 asesores psicopedagógicos)		15% (3 asesores de contenido)	

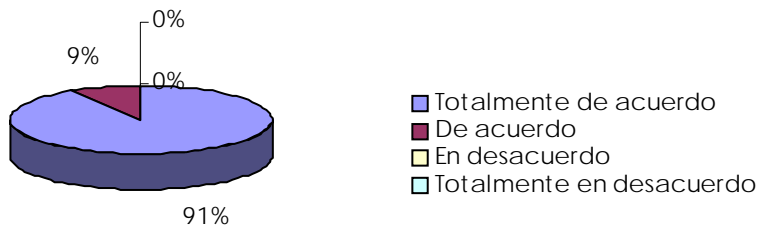
Comentario:

- El 55% que son 6 asesores psicopedagógicos y 7 asesores de contenido siendo el 35%, consideraron que las reuniones de trabajo con el responsable del centro se genera la participación activa grupal.
- En el otro renglón la situación difiere, el 45% que aglutina a 5 asesores psicopedagógicos y el restante 65% que registra a 13 asesores de contenido, aseguraron que en las reuniones de trabajo con el responsable del centro no se da la participación activa grupal.

ÍTEM 10-AP: La comunicación es un elemento importante en desarrollo del trabajo académico del SEA.

Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Totalmente de acuerdo	10	91%
De acuerdo	1	9%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
total	11	100%

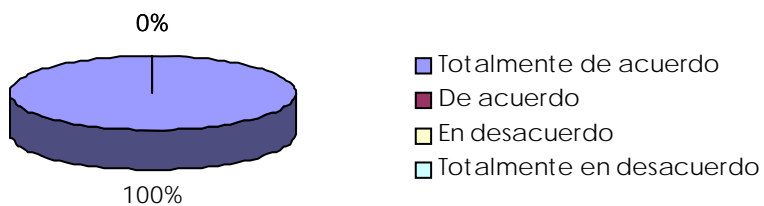
Interpretación: Para todos los asesores psicopedagógicos la comunicación es un elemento importante el desarrollo del trabajo académico, así lo manifestaron; el 91% estuvo totalmente de acuerdo; y el 9% estuvo de acuerdo.



ÍTEM 10-AC: La comunicación es un elemento importante en el desarrollo del trabajo académico en el SEAD.

Alternativas	Frecuencias	Frecuencia relativa
Totalmente de acuerdo	20	100%
De acuerdo	0	0%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	20	100%

INTERPRETACIÓN: Todos los asesores de contenido estuvieron totalmente de acuerdo en que la comunicación es importante en el trabajo académico del SEAD.



Respuesta	Asesores psicopedagógicos (AP)	Porcentaje de aceptación AP	Asesores de Contenido (AC)	Porcentaje de aceptación AC
Totalmente de acuerdo	91% (10 asesores psicopedagógicos)	100% de AP aceptan al ítem	100% (20 asesores psicopedagógicos)	100% de AC aceptan al ítem
De acuerdo	9% (1 asesor psicopedagógico)			
En desacuerdo				
Totalmente en desacuerdo				

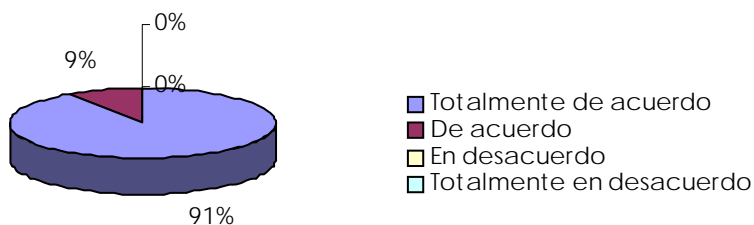
Comentario:

- El 100% de asesores psicopedagógicos y de contenido, opinaron que la comunicación es importante en el desarrollo del trabajo académico del SEAD.

ÍTEM 11-AP: El trabajo en equipo es benéfico para el SEAD.

Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Totalmente de acuerdo	10	91%
De acuerdo	1	9%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	11	100%

INTERPRETACIÓN: El 91% de los asesores psicopedagógicos estuvieron totalmente de acuerdo en que el trabajo en equipo es benéfico para el SEAD; el 9% estuvo de acuerdo.



ÍTEM 11-AC: El trabajo en equipo es benéfico para el SEAD.

Alternativas	Frecuencias	Frecuencia relativa
Totalmente de acuerdo	20	100%
De acuerdo	0	0%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	20	100%

INTERPRETACIÓN: Todos los asesores estuvieron totalmente de acuerdo en que es benéfico el trabajo en equipo en el SEAD.



Alternativa	Asesores psicopedagógicos (AP)	Grado de aceptación	Asesores de Contenido (AC)	Grado de aceptación
Totalmente de acuerdo	91% (10 asesores psicopedagógicos)	55% de AP aceptan al ítem	100% (20 asesores de contenido)	100% de AC aceptan al ítem
De acuerdo	9% (1 asesor psicopedagógico)			
En desacuerdo				
Totalmente en desacuerdo				

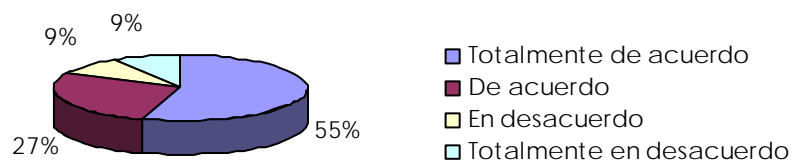
Comentario:

- El 100% de asesores psicopedagógicos y de contenido opinaron que el trabajo en equipo es benéfico para el SEAD.

ÍTEM 12-AP: El responsable del centro consulta mi opinión antes de tomar alguna decisión de algún asunto que se trata en las reuniones de trabajo.

Alternativas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Totalmente de acuerdo	6	55%
De acuerdo	3	27%
En desacuerdo	1	9%
Totalmente en desacuerdo	1	9%
total	11	100%

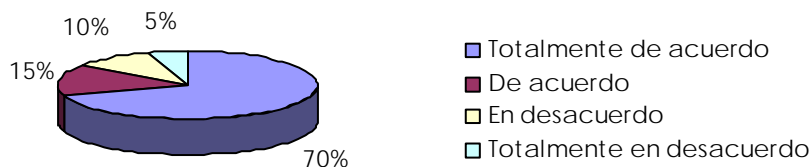
Interpretación: El 55% y 27% de asesores psicopedagógicos estuvieron totalmente de acuerdo y de acuerdo respectivamente, en que el responsable del centro consulta su opinión antes de tomar alguna decisión en las reuniones de trabajo. A diferencia del restante 9% y 9% respectivamente, mostró estar en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.



ÍTEM 12-AC: El responsable del centro consulta mi opinión antes de tomar alguna decisión de algún asunto que se trata en las reuniones de trabajo.

Alternativas	Frecuencias	Frecuencia relativa
Totalmente de acuerdo	14	70%
De acuerdo	3	15%
En desacuerdo	2	10%
Totalmente en desacuerdo	1	5%
Total	20	100%

En éste ítem el 70% y 15% de asesores de contenido estuvieron totalmente de acuerdo y de acuerdo respectivamente, en que el responsable del centro consulta su opinión antes de tomar alguna decisión en asuntos que se tratan en las reuniones de trabajo. Pero el restante 10% y 5% de asesores opinaron estar en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.



Respuesta	Asesores psicopedagógicos (AP)	Porcentaje de aceptación	Asesores de Contenido (AC)	Porcentaje de aceptación
Totalmente de acuerdo	55% (6 Asesores Psicopedagógicos)	82% de AP aceptan al ítem	70% (14 Asesores de contenido)	85% de AC aceptan al ítem
De acuerdo	27% (3 Asesores Psicopedagógicos)		15% (3 Asesores de contenido)	
En desacuerdo	9% (1 Asesores Psicopedagógicos)	18% de AP no aceptan al ítem	10% (2 Asesores de contenido)	15% de AC no aceptan al ítem
Totalmente en desacuerdo	9% (1 asesores psicopedagógicos)		5% (1 Asesores de contenido)	

Comentario:

- El 82% de asesores psicopedagógicos (9), y el 85% (17), consideraron que el responsable del centro consulta sus opiniones antes de tomar alguna decisión de algún asunto que se trata, en las reuniones de trabajo.
- El 18% de asesores psicopedagógicos siendo 2 el total, y el 15% de asesores de contenido, dando 3, aseguraron que el responsable del centro

no los consulta antes de tomar alguna decisión de cuestiones que se abordan en las reuniones de trabajo.

4.3 Análisis e interpretación gráfica de la encuesta aplicada a los estudiantes

ÍTEM 1-A: Cuando solicito asesoría de contenido, primero consulto a mi asesor psicopedagógico para que me ayude a hacer la mejor elección de que asesoría tomar.

Alternativas	Frecuencias	Frecuencia relativa
Totalmente de acuerdo	20	20%
De acuerdo	30	30%
En desacuerdo	40	40%
Totalmente en desacuerdo	10	10%
Total	100	100%

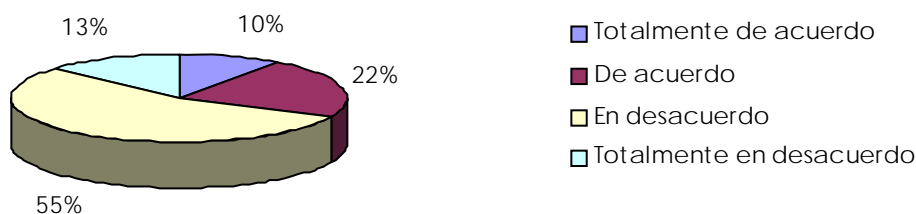
Interpretación: En éste planteamiento la opinión de los estudiantes se dividió un 50% a favor y otro 50% en contra: el 20 y 30% opinaron estar totalmente de acuerdo y de acuerdo respectivamente, en que al tomar asesoría de contenido, primero consultan a su asesor psicopedagógico; mientras que el otro 50% opinó negativamente, es decir, el 40 y 10% opinaron que están en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Esto significa, que la mitad de los estudiantes toman asesoría de contenido sin tomar asesoría psicopedagógica.



ÍTEM 2-A: Mi asesor psicopedagógico se ha puesto en contacto con los asesores de contenido, que he consultado en su momento, para comprobar que he recibido asesoría de contenido.

Alternativas	Frecuencias	Frecuencia relativa
Totalmente de acuerdo	10	10%
De acuerdo	22	22%
En desacuerdo	55	55%
Totalmente en desacuerdo	13	13%
Total	100	100%

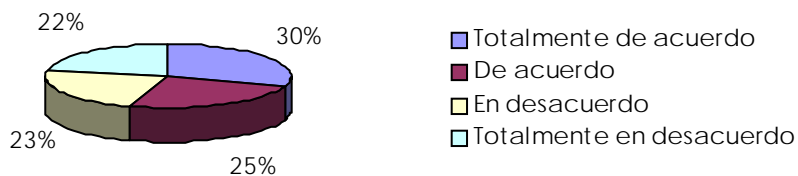
Interpretación: Este ítem tendió a mostrar resultados negativos: el 10% de los estudiantes respondió totalmente de acuerdo; el 22% de acuerdo; opuesto al 55% que respondió en desacuerdo y el 13% respondió totalmente en desacuerdo. Significa que el 63% de los estudiantes opina que su asesor psicopedagógico no se pone el contacto con los asesores de contenido que han consultado en su momento.



ÍTEM 3-A: Cuando recibo asesoría psicopedagógica me transmite confianza mi asesor (a) para preguntarle todo lo que no entiendo.

Alternativas	Frecuencias	Frecuencia relativa
Totalmente de acuerdo	30	30%
De acuerdo	25	25%
En desacuerdo	23	23%
Totalmente en desacuerdo	22	22%
Total	100	100%

Interpretación: El 30% de los estudiantes estuvieron totalmente de acuerdo en que su asesor psicopedagógico les transmite confianza para preguntarle todo lo que no entienden; el 25% estuvieron de acuerdo; pero el 23% evaluó estar en desacuerdo y el 22% mostró estar totalmente en desacuerdo.



ÍTEM 4-A: La asesoría psicopedagógica que recibo ha satisfecho mis necesidades de aprovechamiento académico.

Alternativas	Frecuencias	Frecuencia relativa
Totalmente de acuerdo	25	25%
De acuerdo	25	25%
En desacuerdo	40	40%
Totalmente en desacuerdo	10	10%
Total	100	100%

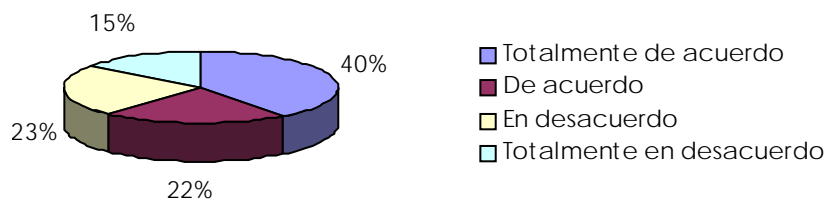
Interpretación: En este ítem el 25% de los estudiantes resolvió estar totalmente de acuerdo en que su asesor psicopedagógico a satisfecho sus necesidades de aprovechamiento académico; el siguiente 25% estuvo de acuerdo, pero el 40 y 10% restantes definen estar en desacuerdo y totalmente en desacuerdo respectivamente. Se concluye que el 50% de los estudiantes no satisface sus necesidades de aprovechamiento con la asesoría psicopedagógica. La gráfica siguiente representa lo mencionado.



ÍTEM 5-A: Cuando he recibido asesoría de contenido, me han inspirado confianza los diferentes asesores de contenido para preguntarles todo lo que no entiendo.

Alternativas	Frecuencias	Frecuencia relativa
Totalmente de acuerdo	40	40%
De acuerdo	22	22%
En desacuerdo	23	23%
Totalmente en desacuerdo	15	15%
Total	100	100%

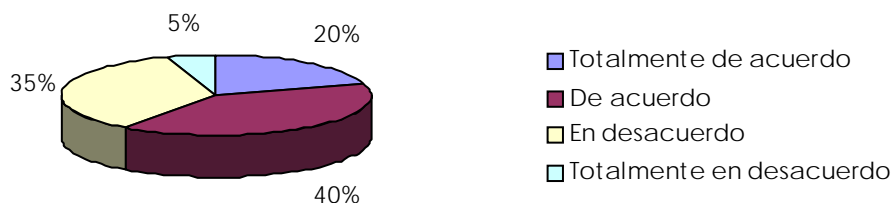
Interpretación: El 40% de los estudiantes consideró que los asesores de contenido les han transmitido confianza para aclarar las dudas que tienen en la asesoría académica, por lo tanto estuvieron totalmente de acuerdo; el 22% estuvieron de acuerdo; por otro lado el 23% mostraron desacuerdo; y el último 15% estuvieron totalmente en desacuerdo.



ÍTEM 6-A: La asesoría que me han brindado los asesores de contenido, ha satisfecho mis necesidades de aprovechamiento académico.

Alternativas	Frecuencias	Frecuencia relativa
Totalmente de acuerdo	20	20%
De acuerdo	40	40%
En desacuerdo	35	35%
Totalmente en desacuerdo	5	5%
Total	100	100%

Interpretación: El 20% de los estudiantes estuvo totalmente de acuerdo en que la asesoría de contenido ha satisfecho sus necesidades de aprovechamiento académico; el 40% estuvo de acuerdo; a diferencia del 35% que estuvieron en desacuerdo y el 5% totalmente en desacuerdo.



ÍTEM 7-A: Los asesores de contenido se ponen en contacto con mi asesor psicopedagógico para notificar que tomé o en su caso estoy tomando asesoría de contenido.

Alternativas	Frecuencias	Frecuencia relativa
Totalmente de acuerdo	11	11%
De acuerdo	9	9%
En desacuerdo	60	60%
Totalmente en desacuerdo	20	20%
Total	100	100%

INTERPRETACIÓN: El 11% de los estudiantes estuvo totalmente de acuerdo en que los asesores de contenido se ponen en contacto con su asesor psicopedagógico para notificar que han o están recibiendo asesoría de contenido; el 9% estuvo de acuerdo; el 60% difirieron. Ellos estuvieron en desacuerdo; y el 20% mostraron estar totalmente en desacuerdo.



4.4 Entrevista al responsable del centro

1 En la cotidianidad de su labor directiva, ¿a que tipo de actividades le dedica mayor tiempo: administrativas, de organización escolar, de apoyo técnico-pedagógico, o de algún otro tipo?

-Los tres tipos de actividades se ejecutan en el plantel. La carga de trabajo es un tanto relativa que en ocasiones, por ejemplo, se carga de cuestiones administrativas, o de organización escolar. Las reuniones de trabajo que tengo en dirección general son principalmente de carácter administrativo. En el plantel, la mayor carga de trabajo es también administrativa. Y en las reuniones con los asesores psicopedagógicos y de contenido se abordan cuestiones administrativas principalmente. **¿Por qué se carga más de cuestiones administrativas?** No es que se descuide intencionalmente una actividad por hacer otra; es en si la naturaleza de la actividad en el SEAD la que impide que se desarrollen cada una equitativamente, o de acuerdo a las necesidades del plantel.

2 ¿La misión y propósitos del Colegio de Bachilleres (CB) conducen la praxis pedagógica real en el Sistema de Enseñanza Abierta y a Distancia (SEAD)?

-Hasta donde se puede trato de efectuar las acciones necesarias para cumplir la misión y propósitos en el SEAD. Digo hasta donde se puede porque hay limitantes que son ajenas a mí y no es tan fácil cambiarlas, como la indiferencia que muestran algunos asesores psicopedagógicos o de contenido en su labor. Digamos que muestran cierto desinterés. Por otro lado, las limitantes presupuestales ocasionan carencia de infraestructura adecuada para el trabajo académico en el aula. **¿Cómo es eso?** He platicado con los asesores “entre pasillos” y me he percatado de cierta indiferencia o desinterés en su trabajo. Puede ser porque los estudiantes tardan en regresar a asesoría demasiado tiempo y sin tener éxito en sus exámenes. A veces hacen pausas de un mes, dos, tres, o incluso más del año. De alguna manera el trabajo que cosechan los asesores se cae con ese tipo de actitudes. Por otro lado, el alumno según algunos asesores,

no son muy receptivos a la asesoría, se desesperan y quieren que se les de la autorización para examen sin esforzarse o mejorar sus hábitos de estudio. Otra razón que he encontrado es que consideran a la infraestructura inadecuada, porque comparten un cubículo dos asesores y a veces los dos están dando asesoría al mismo tiempo. Esto causa ruido y distracción para ellos mismos y para los estudiantes, impidiendo el desarrollo óptimo de la asesoría.

3 ¿Realiza reuniones de trabajo periódicamente con los asesores psicopedagógicos y de contenido?

-Si.

4 ¿En las reuniones de trabajo con los asesores psicopedagógicos y de contenido, se abordan principalmente temas relativos de la praxis pedagógica real del SEAD?

-En las reuniones de trabajo abordamos principalmente cuestiones de carácter administrativo, aunque se procura tocar asuntos de organización escolar. El tiempo para las reuniones de trabajo es corto, por ello tratamos de aprovecharlo de la mejor manera.

5 En las reuniones de trabajo con los asesores psicopedagógicos y de contenido, ¿se genera un ambiente de trabajo sano donde se de la participación activa grupal?

-Siempre trato que todos los asesores psicopedagógicos y de contenido participen activamente. Para empezar, dejo bien marcado el horario de las reuniones, abordamos los temas que urjan más. Lamentablemente los temas de carácter administrativo nos roban mucho tiempo. Que más quisiera, destinar un espacio a otras cuestiones, pero ni hablar. Por otro lado, como ya comenté, busco que todos participen en las reuniones, pero algunos muestran indiferencia por las reuniones; sus comentarios no son muy espontáneos. Tal parece que si entre más pronto acabará la reunión, por ellos mejor. No se si sea por lo que ya comenté a principio

de la platica. **¿Se refiere a la indiferencia?** – ¡Si! así es. Por lo mismo es difícil que se cumplan los objetivos de las reuniones. **Entonces, ¿No hay trabajo en equipo en el SEAD?** Si lo hay pero no como se espera. Algunos asesores trabajan muy bien, se apoyan entre ellos, para realizar de mejor forma su trabajo, pero están los “otros” que son aislados, poco participativos, no son muy receptivos a las reuniones de trabajo.

6 ¿Realiza periódicamente visitas de supervisión a los cubículos de los asesores psicopedagógicos y de contenido, con el propósito de brindarle apoyo técnico-pedagógico, en el mejoramiento de su función de asesoría?

-El tiempo es limitado para mi porque entre la carga administrativa y reuniones en dirección general absorben mucho tiempo, pero en la medida que puedo visito a los asesores psicopedagógicos y de contenido. Pero si profundizamos, en el Colegio de Bachilleres no hay un órgano dedicado a supervisar. Es decir, la estructura orgánica de la institución no tiene un área especializada y dirigida que brinde supervisión en los planteles en las dos modalidades: escolarizado y abierto. **¿Se puede decir que institucionalmente no hay supervisión escolar instrumentada?** -No. Y esto no es solo del Colegio de Bachilleres. Hasta donde yo se, a partir del nivel medio superior y superior no existe la supervisión escolar como tal, demarcada por la estructura institucional. Lo que si hay son auditorias que vienen a sustituir a la supervisión por así decirlo, pero son de carácter administrativo. Al menos en esta institución es así y en otras más donde laboran amigos míos. **¿Entonces usted efectúa la supervisión escolar?** Si, no como tal porque estrictamente tendría que llevar un control instrumentado, con ciertos parámetros, y con disponibilidad de tiempo. Pero en la medida que puedo lo hago a mi propio criterio. La supervisión escolar requiere dentro de otras cosas tiempo, que por supuesto yo no tengo. Te puedo poner de ejemplo al nivel educativo básico donde si hay supervisión. En las primarias y secundarias públicas, por ejemplo, existen figuras de supervisión escolar demarcadas por la esfera orgánica dedicadas específicamente a ello pero aquí, reitero, no.

7 ¿La toma de decisiones la ejecuta tomando en cuenta la opinión de los asesores (as) psicopedagógicos (as) y de contenido?

-De antemano no hay mucho que decir porque las decisiones principales del SEAD se toman en dirección general, yo solo las recibo y procuro que se ejecuten en el plantel; no todas las decisiones que se toman en dirección general son de mi agrado pero ni hablar hay que cumplirlas, me parezcan o no. Y lo que compete con decisiones locales que pudieran ser arreglos internos en el SEAD como horarios de reuniones de trabajo, entre otros, que son cuestiones de organización escolar, en las reuniones de trabajo las tomamos de manera conjunta.

8 ¿La comunicación es elemental para el desarrollo del trabajo escolar?

-Por supuesto que si. La comunicación es elemental para todo, en la vida familiar, social, laboral. El desarrollo del proceso de gestión escolar necesita por naturaleza la comunicación; sin ella no podría ejecutar las actividades que a diario realizo.

9 ¿El trabajo en equipo es benéfico para el SEAD?

-Si. Los movimientos del ámbito educativo demandan tener un equipo competente y preparado para hacer frente a cambios políticos, económicos, científicos y tecnológicos y no deterioren a la institución. El esfuerzo conjunto de todos los que laboramos en el SEAD propiciará hacer frente a la adversidad presente y futura.

4.5 Análisis de la información

En los apartados anteriores se graficaron e interpretaron las encuestas aplicadas a los asesores psicopedagógicos y de contenido, a los estudiantes; también se dio a conocer la entrevista al responsable del centro. La información que arrojaron sirvió para realizar el siguiente análisis complementario.

A) La misión y propósitos del Colegio de Bachilleres (CB) no tienen el cumplimiento esperado en el Sistema de Enseñanza Abierta y a Distancia (SEAD). El responsable del centro afirmó de acuerdo a la pregunta 2 de la entrevista, que el cumplimiento en parte lo ofusca el desinterés que muestran algunos asesores psicopedagógicos y de contenido en el cumplimiento de su trabajo. Por la falta de infraestructura para asesorar adecuadamente. Por lo complejo que resulta dar seguimiento académico a estudiantes que pausan por cierto tiempo sus estudios (un mes, tres, seis meses o hasta más del año.), y porque no son muy receptivos estos últimos, a las diferentes asesorías que brindan.

Esta apreciación del responsable del centro se relaciona con la respuesta que dieron los asesores psicopedagógicos y de contenido en el ítem 1, de la encuesta. Donde el 45% y el 50% respectivamente, consideran que hay una disasociación entre la praxis pedagógica real en el SEAD y la misión y propósitos académicos del CB. En tales circunstancias ambos comentarios muestran que el discurso oficial representado por la misión y propósitos institucionales del CB, no tienen cumplimiento cabal en la realidad pedagógica del SEAD.

B) El responsable del centro de acuerdo a la pregunta 1, comento que la principal actividad que desempeña es de carácter administrativo por encima de las de apoyo técnico pedagógico, de organización escolar, entre otras. Esto obedece a la carga administrativa que tiene, imponiendo el tiempo a las demás. Situación que conduce a que funciones como las de apoyo técnico-pedagógico u otras, no las efectúa con la periodicidad que se requiere. Por ello, distribuye su tiempo de

acuerdo al despacho administrativo. Esta posición se reitera con lo que respondió en la pregunta 6 de la entrevista. Comentó que en la medida que puede realiza visitas de supervisión como un apoyo técnico pedagógico en los cubículos de los asesores psicopedagógicos y de contenido. Al respecto hay que hace una aclaración: en el CB no hay una figura organizacional dedicada a supervisar exclusivamente, que dedique el suficiente tiempo y con los instrumentos metodológicos necesarios. Por ello esta función es realizada por el responsable del centro en la medida que dispone de tiempo y bajo su propio criterio.

Lo anterior se reitera con la opinión que reflejó el ítem 6, de los asesores psicopedagógicos y de contenido. El 55% y el 65% (más de la mitad en ambos casos) respectivamente, resolvieron que el responsable del centro no realiza ningún tipo de supervisión con la intención de brindarles apoyo técnico-pedagógico.

C) En la pregunta 3 de la entrevista, el responsable del centro afirmó que se realizan periódicamente reuniones de trabajo con los asesores psicopedagógicos y de contenido. Lo mismo respondieron estos (el 100%), en el ítem 7 de la encuesta.

En las reuniones de trabajo como lo comentó el responsable del centro en la pregunta 4, se abordan principalmente cuestiones de carácter administrativo, por encima de los asuntos relativos de la praxis pedagógica real del SEAD. Esta opinión coincide con lo que respondieron los asesores psicopedagógicos en el ítem 8. Más de la mitad de ambos asesores 54% y 60% respectivamente, consideran que la praxis pedagógica real en el SEAD, no es el principal tema que aborda en estas reuniones.

El ambiente que se genera en las reuniones de trabajo no es muy satisfactorio. El responsable del centro en la pregunta 5, comentó que el ambiente general de las reuniones de trabajo es un tanto indiferente. La participación de los asesores es

poco espontánea, y muestran falta de interés por implicarse en los temas que se abordan. Al respecto, el 45% y el 65% de los asesores psicopedagógicos y de contenido respectivamente, opinaron en el ítem 9 de la encuesta, que no se da la participación activa grupal.

En tal situación, no fluye la comunicación espontáneamente en diferentes direcciones. La falta de interés de ciertos asistentes genera un ambiente indiferente. Esto ocurre porque el mayor tiempo de las reuniones, se abordan cuestiones de carácter administrativo, restando tiempo a otros temas no menos importantes, como los relativos al proceso de asesoría, que a diario se dan en las asesorías tanto psicopedagógicas como de contenido. Por ello, los objetivos de las reuniones resultan un tanto desalentadores y como consecuencia se ofusca el funcionamiento del trabajo en equipo.

D) Pese a la situación anterior, el responsable del centro en la pregunta 8, los asesores psicopedagógicos y de contenido en el ítem 10 de la encuesta. Coincidieron en opinar que la comunicación es elemental para el desarrollo del trabajo académico en el SEAD. En este contexto, si la comunicación no fluye con la expectativa que debe ser, aunque las partes reconozcan que es importante, resulta difícil que los objetivos que se persiguen el plantel, así como el cumplimiento de la misión y propósitos institucionales, tengan el impacto esperado. Dado que, no se tiene trabajada una visión compartida (Senge: 1990), que contribuya a homogeneizar las ideas y motivaciones entre los asesores y responsable del centro.

E) El trabajo en equipo es fundamental para el SEAD. Así lo comentó el responsable del centro en la pregunta 9 y los asesores psicopedagógicos y de contenido en el ítem 11 de la encuesta. Tras ésta opinión, en el SEAD no hay una convivencia laboral que integre a todos como grupo de trabajo. La actitud de algunos asistentes mostrada en las reuniones de trabajo fracciona el trabajo en equipo.

F) La toma de decisiones es elemental para cualquier puesto directivo. El responsable del centro comento al respecto en la pregunta 7, que la toma de decisiones de carácter académico no las determina él, sino que vienen de dirección general. En su caso, las ejecuta, incluso con o sin su aprobación al interior del plantel. Respecto a las decisiones de organización escolar, las comparte y determina con los asesores psicopedagógicos y de contenido. Esto se hace en las reuniones de trabajo.

Lo anterior se reitera con el ítem 12 de la encuesta; el 82% y el 85% de los asesores psicopedagógicos y de contenido respectivamente, concordaron en que sus opiniones son tomadas en cuenta por el responsable del centro. Cuando se toman decisiones del algún asunto que se trate en las reuniones de trabajo, son tomados en cuenta a todos.

G) El ítem 1 de la encuesta de los estudiantes señaló que el 50% de estos, no consulta a su asesor psicopedagógico antes de tomar asesoría de contenido. El ítem 2 de la encuesta los asesores psicopedagógicos y de contenido arrojo información similar: el 46% y el 60% respectivamente consideró que los estudiantes toman asesoría de contenido sin recibir previa asesoría psicopedagógica.

Lo anterior indica la falta de comunicación entre asesores psicopedagógicos y alumnos. Una de las funciones elementales de los primeros es asesorar a los estudiantes en la elección y técnica de estudio de la asignatura que van a presentar en examen. El estudiante tiene que solicitar por iniciativa propia la asesoría psicopedagógica. Esto se lo debe de enfatizar dicho asesor. Preparar la asignatura significa tomar asesoría de contenido. Hay situaciones en que el alumno alcanza cierta madurez académica y ya no necesita la orientación en esos términos. Pero aún así, tiene que comunicar a su asesor psicopedagógico la asesoría de contenido que esta o ha tomando, con el propósito de darle

seguimiento académico y ayudarlo, si tiene algún problema en el proceso de enseñanza aprendizaje.

H) En los ítems 2 y 7 opinaron los estudiantes que el 68% y 80% respectivamente, de sus asesores psicopedagógicos y los asesores de contenido que han tenido en su momento respectivamente, no se ponen en contacto entre si, para enterarse del aprovechamiento académico, que han mostrado (los estudiantes) en el proceso de asesoría.

La opinión entre asesores psicopedagógicos y de contenido varía notablemente en su encuesta. Según el ítem 3: el 73% y el 35% respectivamente, opinaron que se mantienen informados entre si cuando el alumno recibe asesoría de contenido. El restante 27% y 65% respectivamente, opinó que no se informan entre si cuando es asesorado el alumno.

La diferencia de opiniones entre las partes refleja por un lado, la falta de comunicación entre asesores y de asesores a alumnos, y por otro lado, la ausencia del trabajo en equipo. En la cotidianidad escolar, los asesores tienen que ser comunicativos entre si, porque el trabajo en el SEAD debe funcionar en equipos de trabajo. Asesores psicopedagógicos y de contenido, deben apoyar conjuntamente a los alumnos para que tengan el mejor aprovechamiento académico que sea posible, y puedan egresar del CB lo más pronto. Por ello, ambos asesores figuran en un mismo equipo de trabajo resolviendo los problemas que surgen en el proceso de enseñanza aprendizaje, a lado del alumno.

I) De acuerdo al ítem 3 y 5 de la encuesta de los estudiantes, el 45% y 38% respectivamente, consideraron que sus asesores psicopedagógicos y de contenido no les transmiten confianza para preguntarles todo lo que no entienden durante la asesoría.

La opinión que arrojaron en el ítem 4 de la encuesta los asesores psicopedagógicos y de contenido muestra resultados diferentes: el 100% de ambos, considera que transmiten confianza a los alumnos cuando les ofrecen asesoría.

La diferencia de opinión en las partes muestra visiones diferentes. Para unos existe la comunicación, para otros no. El que una parte de los alumnos no aclaren sus dudas en el proceso de asesoría, indica que no está retroalimentada la comunicación. Va en una sola dirección de asesor a estudiante. Esta posición debilita el proceso de enseñanza aprendizaje y la dinámica de equipo entre asesores y alumnos.

J) En los ítems 4 y 6, los estudiantes opinaron que el 50% y el 40% respectivamente, no obtienen satisfacción académica cuando toman asesoría psicopedagógica y de contenido. Al respecto en el ítem 5 de la encuesta de los asesores psicopedagógicos y de contenido comentaron el 27% y el 40% respectivamente, que los estudiantes no satisfacen sus necesidades académicas cuando los asesoran.

Relacionando los incisos **H** e **I** se concluye que, si en parte los estudiantes no logran satisfacer sus necesidades académicas, es porque no aclaran las dudas que tienen cuando reciben tanto asesoría de psicopedagógica como de contenido. Por otro lado, entrelazando esta conclusión con los incisos **G** y **H**, se aprecia que la insatisfacción académica del alumno, también es generada por la falta de comunicación que hay entre los asesores psicopedagógicos y de contenido y ambos, con los estudiantes. Esto conlleva que no conozca uno y otro asesor el aprovechamiento real del alumno y no puedan combatir juntos las debilidades que muestran.

Esto es derivado por la falta de coordinación del trabajo en equipo en el SEAD. Los asesores psicopedagógicos deben de ayudar a los estudiantes de entre otras

cosas, a desarrollar técnicas de estudio autodidactas para que tengan mejor desempeño académico. También de llevar el seguimiento académico hasta que egresen de la institución (esto implica comunicarse con los asesores de contenido para informarse del aprovechamiento que han mostrado). Los asesores de contenido a través de círculos de estudio entre otras técnicas de estudio, apoyan a los estudiantes en la preparación de la asignatura que imparten. Estos deben aprobarla satisfactoriamente en examen de acreditación en el menor tiempo posible (implica comunicar al asesor psicopedagógico asignado al estudiante, si presenta algún problema en el proceso de asesoría, con la intención de que ambos ayuden a solucionarlo). Por ello, ambos asesores deben estar en constante comunicación, como un equipo de trabajo.

La indiferencia que muestran algunos asesores psicopedagógicos y de contenido por su labor, se refleja en la baja participación de las reuniones de trabajo. En la falta de comunicación entre estos y hacia los estudiantes y que finalmente genera un ambiente académico poco alentador, para una parte de los estudiantes. Situaciones de este tipo son ocasionadas por las características inadecuadas de la infraestructura y la heterogeneidad de la matrícula. Pero, hay que decir que no son las únicas causas. También lo es por la falta de apoyo técnico pedagógico que no les brinda el responsable del centro. Esto ocurre porque su agenda administrativa como se menciona en el apartado **B**, satura su tiempo, paralizando parcialmente su posición como líder educativo, como un motivador y conductor de los procesos de educativos en la institución.

Tocante a las reuniones de trabajo comentadas en el punto **C**. El ambiente indiferente que se da. La participación poco espontánea generada por la falta de interés de implicarse en los temas que se abordan en estas, es por la estructura agotada de dichas reuniones. La mecánica de estas, resulta un tanto monótonas. Desde luego, si son reuniones con asesores psicopedagógicos y de contenido y su función esencial se remite a la interacción con los estudiantes y entre ellos mismos, mediante los procesos de asesoría académica. Es obvio, que tratar

principalmente temas de carácter administrativos resulta poco alentador. Por ello, los asesores no tienen participación activa en las reuniones de trabajo, puesto que los objetivos siempre tienen la misma mecánica.

Lo anterior es generado por la falta de manejo del grupo por parte del responsable del centro. No puede influenciar o guiar positivamente a su equipo de trabajo, dado que, los objetivos que persiguen las reuniones limitan la participación de los asistentes. Por tanto, esa capacidad de influencia para sensibilizarlos hacia la participación activa y espontánea se debilita, y más aún, la visión de laborar como un equipo de trabajo se deteriora.

La falta de liderazgo en el responsable del centro como animador y motivador de la institución, propicia la falta de interés de los asesores psicopedagógicos y de contenido por realizar su labor como un equipo de trabajo. Hay que entender que a pesar de las dificultades que existan en la institución, la posición como líder educativo no debe perderse. De hecho, este planteamiento se desarrollará en el siguiente y último capítulo de esta investigación a manera de sugerencias, donde se darán algunas recomendaciones para asumir el liderazgo educativo en el responsable del centro, entre otras consideraciones.

CAPITULO CINCO. PROPUESTA “EJERCITANDO EL LIDERAZGO”

Instituciones educativas como el Sistema de Enseñanza Abierta y a distancia (SEAD), del Colegio de Bachilleres (CB), son pilares elementales para el desarrollo de México. Mediante estas, se transmiten diversos conocimientos científicos que ayudan a los estudiantes a desarrollar su capacidad intelectual. Se busca que comprendan a su sociedad y más aún; impulsar su incorporación productiva, aportando los conocimientos aprendidos en el mejoramiento de la misma. Por supuesto, la instancia escolar debe responder ante este desafío. Para ello, debe tener una directiva que sea líder y conduzcan de entre otras cosas, a impulsar el trabajo en equipo. Con ello, eficientar los procesos de gestión escolar y velar permanentemente por el cumplimiento de los objetivos académicos que se persigan, entre otros procesos escolares.

Si bien es cierto que lo anterior figura grandes retos para la directiva del SEAD, también lo es que no representa un imposible. Hay herramientas que puede utilizar como apoyo para cumplir lo citado. Una de ellas es el liderazgo educativo.

¿Por qué razón el liderazgo educativo resulta una herramienta que pueda ayudar a la directiva del SEAD, a cumplir con expectativas como las planteadas? La respuesta es amplia y se desarrollara a través de este capítulo.

El capítulo anterior manifestó la ausencia de liderazgo en el responsable del centro en el SEAD, del plantel #4 Culhuacan, del CB. Situación que genera la falta de integración del trabajo en equipo entre asesores psicopedagógicos y de contenido. Escenarios como este conducen a sugerir al liderazgo educativo como un apoyo para el SEAD.

El capitulo uno de esta investigación señalo que el liderazgo educativo es la capacidad que tiene la directiva escolar de influir en la planta docente y

administrativa, para que se esfuercen voluntariamente en el cumplimiento de objetivos, en el beneficio de la institución educativa.

Ésta posición señala al responsable del centro como líder para guiar o influenciar a los asesores en el cumplimiento de los objetivos académicos. ¿Qué representa esto? Que exista comunicación fluida y se genere el trabajo en equipo entre asesores psicopedagógicos y de contenido junto con el responsable del centro. ¿Por qué? Solo uniendo esfuerzos podrán formar un gran equipo de trabajo y podrán cumplir con los objetivos esperados. Y más aún, el esquema organizacional entre los actores mencionados consiste en trabajar juntos para cumplir la misión, propósitos y objetivos académicos institucionales. Por tanto, debe haber un líder al frente, el responsable del centro.

¿Cómo puede asimilarse el responsable del centro como líder? La respuesta es extensa. En primera instancia tiene que identificar las bases filosóficas de la labor educativa, así como su expresión en la ley que le da normatividad⁵⁹ del SEAD, del BC. Esto indicará el propósito de influenciar o guiar. Desde luego, para guiar un equipo de trabajo el líder, debe tener claro los objetivos que persigue la organización escolar, para poder transmitirlos a su equipo de trabajo. Posteriormente debe generar las estrategias necesarias al interior del equipo, para poder cumplirlos.

Pero, ¿Cómo guiar a los colaboradores o mejor dicho a los asesores psicopedagógicos y de contenido? Lo anterior sólo indica porque. El siguiente apartado ofrece una serie de recomendaciones al respecto.

⁵⁹ Las bases filosóficas, así como la normatividad se comentó ampliamente en el capítulo uno.

5.1 Integración del trabajo en equipos en la perspectiva del liderazgo educativo

Una de las formas más exitosas que tienen los líderes de influenciar en los colaboradores es, a través del esquema de equipos de trabajo. En el SEAD, todos coinciden en que el trabajo en equipo es benéfico para la institución y a pesar de ello, no hay una integración total de equipo de trabajo. Por ello, surge un planteamiento que enuncia la integración total de trabajo en equipo. En este sentido, el planteamiento se liberará si el responsable del centro utiliza la comunicación y las técnicas grupales como instrumentos de apoyo. ¿Cómo es esto?

Un equipo de trabajo funciona como tal, cuando la comunicación es fluida y retroalimentada. Por supuesto, lo que se comunica debe ser de interés para el grupo. Y si no lo es, generar las estrategias para que sea. Y bien, en las reuniones de trabajo del SEAD, se ha perdido ese interés porque se tratan por lo regular temas de carácter administrativo, restando tiempo y dedicación a otros temas no menos importantes. Esta rutina ocasiona que una buena parte de los asistentes predispongan su actitud, no participen activa y espontáneamente, generando el desaliento, la individualización y el divorcio hacia la institución como un todo integrado. Situación también reflejada en las asesorías que brindan a los estudiantes. El capítulo anterior manifestó la indiferencia que sienten algunos asesores en su labor educativa. En realidad son actitudes manifestadas no solo en una actividad, si no en el ambiente académico del SEAD.

En tales circunstancias, se pretende que el responsable del centro asuma su posición como líder y guíe al grupo de asesores como un todo integrado, en el cumplimiento de los objetivos académicos que persigue la institución. Para ello la comunicación es fundamental y el espacio por donde se puede empezar a trabajar es en las reuniones de trabajo.

Las reuniones de trabajo son espacios donde se reúnen con cierta periodicidad los asesores y el responsable del centro, para tratar los principales pendientes de la institución. En este caso principalmente cuestiones de carácter administrativas. Al ser estos temas los que más se manejan en las reuniones, se puede decir que son reuniones informativas principalmente, más que comunicativas. Por informar se entiende que se trasmite alguna información de emisor a receptor. Comunicar significa además de informar o dar a conocer el mensaje, que haya respuesta de receptor a emisor, y así sucesivamente retroalimentando la comunicación (Azzerboni, Hart: 2003).

Este proceso comunicativo es el indicado en las reuniones de trabajo para activar la participación entre todos los integrantes. Se pretende iniciar un ambiente escolar integrado, donde todos los asesores participen en los asuntos que competen con la institución y dejen atrás el individualismo.

Se insta entonces que el responsable del centro propicie comunicar y no informar solamente. Para ello, necesita esquematizar y reestructurar las reuniones de trabajo, de tal forma que rompa con la rutina mencionada y de paso adelante para iniciar una gestión escolar participativa.

Las necesidades del plantel demandan abordar diversos temas. No solamente de carácter administrativo, como pueden ser los relativos a la coordinación de las asesorías psicopedagógicas y de contenido y su problemática. Temas de esta naturaleza son los que tienen cierto descuido y por supuesto son reflejados en la praxis del SEAD.

Reestructurar las reuniones de trabajo conlleva el propósito de cambiar el aspecto de informar por comunicar. Donde todos los asistentes sientan que se les está tomando en cuenta al abordar temas pertenecientes a su quehacer laboral. Finalmente, se pretende generar reuniones de trabajo productivas, con temas de interés grupal, donde la comunicación fluya en diferentes direcciones y se active la

participación espontánea y dinámica. Esto acercará a la iniciación del trabajo en equipo.

Lo anterior invita a tener presente la siguiente consideración: los temas que se aborden en las reuniones de trabajo, siempre deben estar asociados al cumplimiento de los objetivos académicos institucionales y los problemas que envuelve su cometido. Esta condición permitirá por un lado, que no se sean ambiguas las reuniones y no haya disasociación de los temas que aborden con el postulado institucional. Y por otro lado, que no se interpongan intereses personales, por encima de los de la institución.

Acertar con los temas que se estén afrontando en las reuniones de trabajo, representa una parte para generar la participación activa pero, no resuelve del todo este problema. Para asegurar la espontaneidad de los participantes, el responsable del centro debe utilizar las técnicas grupales, como un apoyo para sensibilizar al equipo de trabajo y hacerlo participativo. Hay que recordar que algunos asesores psicopedagógicos y de contenido, como se analizó en el capítulo anterior, muestran indiferencia en su labor esencial de asesoramiento académico. Ésta actitud la muestran tanto en las reuniones de trabajo, como en las asesorías que brindan a los estudiantes. Debilidad que hay que combatir y el espacio por donde se puede empezar es en las reuniones de trabajo. De esta forma se estará combatiendo problemas que afectan no sólo a ciertos asesores, si no a todo el grupo.

En la perspectiva de grupos y equipos de trabajo se puede establecer un primer equipo representado por los asesores psicopedagógicos. El segundo por asesores de contenido. El responsable del centro que viene a ser el coordinador y guía para ambos equipos y a la vez pertenece a los dos equipos. Por último, están los estudiantes que son los que deben ser beneficiados del trabajo en equipo de los anteriores. Juntos forman un gran grupo el SEAD, dividido en subgrupos o

equipos, interactuando en los procesos de gestión escolar y enseñanza aprendizaje.

El esquema organizacional en el SEAD permite utilizar las técnicas grupales en las reuniones de trabajo, como un instrumento que sirva para sensibilizar tanto a los asesores psicopedagógicos, como de contenido. Para ello, se tiene que aplicar la o las técnicas grupales que demanden las necesidades de grupo.

Gene Stanford propone un modelo de cinco etapas de desarrollo que atraviesa cualquier grupo. Estas son de acuerdo a la evolución que va presentando: etapa de orientación, de establecimiento de normas, de conflictos, de productividad, de terminación. A cada etapa corresponden ciertas técnicas grupales. Es decir, dependiendo de la etapa que atravesase el grupo o equipo, se aplicará la técnica que corresponda.

Este modelo puede servir al CB porque su impacto está dirigido a grupos formales; las técnicas grupales que recomienda a cada etapa pueden ser adaptadas a las necesidades del SEAD. En esta línea, las técnicas grupales que pueden servir para integrar a todos los asesores psicopedagógicos y de contenido, junto con el responsable del centro en equipos de trabajo, son las de la etapa de establecimiento de normas. Esta etapa tiene el siguiente objetivo (Cázares: 1998):

Define las responsabilidades de cada integrante, por lo que aprenden a organizarse en un equipo eficiente. Con esto se acerca a la maduración grupal. Es decir, cada parte asume su rol voluntariamente cumpliendo ciertos objetivos específicos, y esto conduce al cumplimiento de los objetivos generales de la organización

Hay que entender que en el SEAD, a pesar que cada parte tiene identificada sus responsabilidades, no las cumplen con la expectativa que debiera ser. La incomunicación entre algunos asesores psicopedagógicos con ciertos asesores de

contenido y ambos con determinados alumnos, en términos académicos, indica la falta de asimilación de cada rol. Actitud manifestada por cierta indiferencia que muestran ambos asesores en su rol. Por ello las técnicas grupales ayudarán a reiterar a cada parte su posición y a combatir la indiferencia.

Algo indispensable en la aplicación de las dinámicas grupales es la actitud que debe manifestar constantemente el responsable del centro, en el sentido reiterar la filosofía y normatividad institucional. Esto le permitirá de entre otras cosas; redefinir los roles de cada parte, la misión, propósitos y objetivos académicos que se pretenden cumplir. Conjuntamente esta actitud evitará que hayan confusiones como el que se interpongan intereses personales, por encima de los de la institución, entre otros, que pudieran causar resistencia por parte de los asesores psicopedagógicos o de contenido.

Por lo anterior, se debe tener cuidado con la aplicación de las técnicas grupales, puesto que se está trabajando con un grupo que no tiene la misma motivación; algunos asesores podrán sentirse estimulados por cumplir con su trabajo, pero otros muestran indiferencia. Las dinámicas deben estar encausadas a ayudar a todo el grupo sin lastimar o dañar a algunos. Es decir, pretenden activar la comunicación y generar equipos de trabajo, donde cada parte conozca su rol académico y lo desempeñen de mejor forma.

Las técnicas grupales se deben aplicar en las reuniones de trabajo por ser el espacio donde se reúnen, tanto asesores psicopedagógicos como de contenido, junto con el responsable del centro. Este último, debe ser el coordinador, es decir, es solamente una guía, coordina las actividades que se realizarán dentro de la dinámica sin tomar partido por algún equipo.

En base a las consideraciones anteriores, se está en la posibilidad de describir las técnicas grupales de la etapa de establecimiento de normas. Pero antes se

comentará algunas razones que explican porque se pueden utilizar en el SEAD del CB.

-Las técnicas grupales que en seguida se presentan (Cázares: 1998) son de breve ejecución, a razón del limitado tiempo de las reuniones de trabajo.

-Contribuyen en una generalidad, a que tanto asesores psicopedagógicos como de contenido y el responsable del centro asimilen sus roles, individuales y grupales.

-Genera la comunicación entre cada equipo, de equipo a equipo y con el responsable del centro, esclareciendo los objetivos específicos que conducen a cumplir el o los objetivos generales.

-Conducen a la maduración grupal.

-El material didáctico que se requiere para la aplicación de las técnicas es de papelería en su mayoría, disponible en el mismo plantel y de bajo costo monetario.

-Se pueden aplicar en una sala de juntas, salón de clase o hasta en un cubículo de asesoría.

-En una generalidad tienen la flexibilidad que pueden adaptarse a las necesidades del SEAD, por lo que los temas a desarrollar en las técnicas, pueden ser relativos a la problemática vigente.

Técnica foto-verdad

Objetivo: facilitar el proceso de integración de equipo y toma de decisiones por acuerdo general.

Mecánica: el responsable del centro pide a los asesores que formen equipos de hasta 5 integrantes y les dice que se va a poner en el pizarrón una fotografía o dibujo que van a analizar. No pueden hablar ni ponerse de pie, se les da 3 minutos para observar la imagen desde su lugar. Retira entonces la foto y después cada asesor escribe en un papel la edad que, según su calculo, tenga la persona que esta en la fotografía⁶⁰ (la fotografía es una pintura de Toulouse Lautrec en la que quiso pintar él a una joven de la que estaba enamorado. Pero en ese momento estaba enojado con ella. En la foto se ve la joven como de 18 años, muy bella y al mismo tiempo se ve una anciana como de 80 años, que parece bruja).

Se les concede un minuto para escribir la edad y después 3 minutos para que dentro cada equipo traten de ponerse de acuerdo sobre la edad de la mujer que muestra la foto. Lo más normal es que en cada equipo unos vean a la joven y otros a la anciana, o alguna otra figura ajena a la imagen real. A la vez el responsable del centro sin afirmar ni negar nada, les pregunta a todos los equipos la edad de la mujer. Lo más seguro es que no se pongan de acuerdo en el calculo de la edad, incluso de la misma imagen. Por lo que se vuelve a mostrar la foto por 3 minutos más. La observan nuevamente sin hablar, pero pudiendo acercarse a la imagen y verla desde el ángulo que quieran. Después regresan a sus lugares y discuten la edad de la mujer por 3 minutos. A pesar de una segunda discusión seguramente no podrán ponerse de acuerdo en la edad de la mujer.

En una última etapa, el responsable del centro vuelve a mostrar la foto por 3 minutos, pero ahora si les permite hablar, acercarse y ayudarse mutuamente para ver a la joven y a la anciana.

⁶⁰ Se puede utilizar cualquier otra imagen que tenga más de una representación visual, bajo la misma aplicación.

En esta parte el responsable del centro debe observar como se ayudan, dibujan, se tapan un ojo, tapan la mitad de la foto, etc.; también observará la satisfacción de aquellos que ya ven a las dos y de aquellos que lo pudieron demostrar a los otros, entre otras actitudes.

Una vez que todo el grupo descubre las dos figuras, el mismo les explicará el origen de la fotografía.

Al terminar pide al grupo que cada uno vuelva a su equipo y comente a qué conclusiones llega con esta técnica, que aprendió y que aplicación tiene para su vida práctica y en el SEAD. Se destinan hasta 15 minutos para responder y después, en una plenaria, hacen del conocimiento general las reflexiones de todos los equipos.

El responsable del Centro explica al grupo que con la foto no se trataba de engañar a nadie, sino de reconocer lo difícil que es, una vez que hemos percibido algo, poder ver otra perspectiva del mismo dibujo. Hace hincapié en el espíritu de grupo que reinó cuando trataban todos de ayudarse a ver el conjunto de la foto y no solo una parte.

Materiales: fotografía, diurex, libreta u hojas blancas, lápiz. La fotografía puede ser cualquiera otra que tenga más de una representación visual.

Lugar de ejecución: salón de clase, sala de juntas o cubículo de asesoría.

Tiempo de ejecución: 30 minutos como máximo.

Técnica: comunicación con preguntas sin preguntas

Objetivo: Analizar la importancia de la comunicación en diferentes direcciones; analizar la limitación de comunicación en una sola dirección.

Mecánica: El Responsable del Centro guiará a los asesores para que dibujen dos series de cuadros, con las siguientes indicaciones:

1. Pasa a cualquier asesor al frente con el primer dibujo. Éste da indicaciones para que el resto del grupo trate de ir dibujando lo que va describiendo.
2. No se permiten preguntas del grupo, ni que el asesor que describe haga gestos o movimientos con las manos o cara.
3. Una vez concluido el tiempo (2-3 minutos), todos deberán mostrar su trabajo y se compararán con el trabajo original.
4. Se pedirá a otro asesor que describa el dibujo 2; en esta ocasión si se podrá preguntar si tal o cual cosa, inclusive mostrar el avance del dibujo a la otra persona que describe para recibir retroalimentación, lo único que no es permitido es enseñar la figura.
5. Se mostrará el resultado una vez concluido el tiempo (2-3 minutos).
6. Se reflexionara acerca de lo sucedido. Es obvio saber que la semejanza entre el primer dibujo y el segundo será notoria. La idea es reflexionar ¿Por qué la importancia de la comunicación? ¿Por qué es mejor que viaje en diferentes direcciones?

Materiales: lápiz, libreta u hojas blancas, fotografía del dibujo.

Lugar de ejecución: Salón de clase, sala de juntas o cubículo de asesoría

Tiempo de ejecución: 20 minutos.

Técnica uno para todos

Objetivo: Hacer sentir la necesidad y conveniencia del trabajo colectivo y organizado.

Mecánica: el Responsable del Centro debe coordinar las siguientes actividades con los asesores:

1. Se forman equipos de hasta 5 asesores y se nombran dos observadores que no pertenecen a ningún equipo y serán jueces, éstos deberán saber en que consiste la dinámica.
2. A cada equipo se le entregará un paquete y se les indica que van a armar un rompecabezas (esta indicación debe hacerse con mucho énfasis, ya que cada equipo debe creer que su paquete contiene el rompecabezas completo, aunque en realidad está incompleto).
3. Todos los equipos deben abrir su paquete y comenzar a armar el rompecabezas al mismo tiempo. Se les dan 5 minutos para realizar la tarea. Durante el desarrollo de la dinámica, el responsable del centro está presionando constantemente con el tiempo, a la vez de observar las actitudes que surgen en los equipos.
4. Cuando un equipo termina de armar su paquete, tiene que pedirle la opinión a los jueces observadores; puesto que será solamente una parte del rompecabezas,

estos dirán que no está completado, ni bien armado ya que una sola una pieza no corresponde a la parte del rompecabezas.

5. Colectivamente se otorga una prórroga de tiempo para concluir la tarea y se les pide a los equipos que analicen el trabajo realizado hasta el momento, para tener una visión general de la dinámica y de ser necesario se continúa. Al terminarse el tiempo se sigue el mismo procedimiento para después dar otra prórroga.

6 Para concluir la dinámica el responsable del centro explica porque no pudieron completar ni armar bien el rompecabezas. Enfatiza la importancia de la comunicación en diferentes direcciones, y de la necesidad organizarse en equipos de trabajo.

Materiales: un rompecabezas de cartón con una figura, distribuido en el número de equipos que surjan a manera de paquetes cerrados. Cada paquete es una parte del rompecabezas, pero una pieza de cada uno no le corresponde, se encuentra en cualquiera de los otros paquetes.

Lugar de ejecución: Salón de clase, sala de juntas o cubículo de asesoría

Tiempo de ejecución: 20 minutos como máximo.

Técnica concordar-discordar

Objetivo explícito: definir la posición individual y grupal en relación con una serie de afirmaciones determinadas por el responsable del centro.

Objetivo implícito: desarrollar habilidades para la discusión y el análisis en equipo. Desarrollar la capacidad para fundamentar y exponer las opiniones

personales. Desarrollar la capacidad para escuchar y analizar diferentes puntos de vista con detalle y precisión.

Mecánica: el responsable del centro plantea al grupo una serie de afirmaciones (no se recomiendan más de tres a razón del limitado tiempo de las reuniones de trabajo). Se les pide que, en silencio e individualmente, consideren si están de acuerdo o no con cada una de ellas. Para esto, puede entregar una fotocopia con las afirmaciones a cada participante o mostrarlas en una hoja de rotafolio y colocarla donde todos las puedan ver.

A continuación, el responsable del centro divide al grupo en equipos de hasta 7 integrantes cada uno y les da las siguientes indicaciones:

El trabajo en equipo es decidir, por consenso, si están de acuerdo o no con cada una de esas afirmaciones. No deben decidir por mayoría de votos, sino a través de la discusión y fundamentación de las opiniones personales.

Se sugieren 20 minutos para la reflexión, pero puede variar dependiendo del número de afirmaciones y su complejidad.

Posteriormente cada equipo presenta sus conclusiones. El responsable del centro anota en el pizarrón la decisión de cada equipo en relación con cada una de las afirmaciones. En las afirmaciones en que haya diferencias entre los equipos, el responsable del centro propiciará la discusión y fundamentación de cada opinión, para llegar a un consenso grupal. Si este no se alcanza fácilmente, se pasa a la siguiente afirmación y posteriormente se retoma.

En estos pasos el responsable del centro no da su opinión personal, sino que simplemente propicia la discusión y el intercambio de ideas. Por tanto, resulta un moderador en el debate.

Al concluir el intercambio de opiniones, el responsable del centro, indica al grupo los puntos en los que les faltó profundizar o afinar detalles, aclara las dudas que hayan quedado y complementa para alcanzar el consenso grupal.

Materiales: Rotafolio o fotocopia de afirmaciones, pizarrón, gis o marcador. Las afirmaciones deben ser relativas a las necesidades que demande el grupo.

Lugar de ejecución: Sala de juntas, salón de clase, o cubículo de asesoría.

Tiempo de ejecución: dependiendo la problemática que se esté analizando.

La importancia de las técnicas descritas consiste en que pueden ayudar al SEAD a facilitar el proceso de integración de equipo, puesto que hacen sentir la necesidad y conveniencia del trabajo académico colectivo y organizado. Genera el reconocimiento de la importancia de la comunicación en diferentes direcciones a través de la sensibilización de habilidades para la discusión y el análisis en equipo. Generan la capacidad para fundamentar, exponer y escuchar las opiniones personales y de los demás con respeto y tolerancia, además de analizar los diferentes puntos de vista con detalle y precisión. Contribuye a definir el rol individual y grupal. Ayuda a desarrollar la toma de decisiones por acuerdo general, reafirmando la posición del responsable del centro como líder.

Por último, hay que entender que las dinámicas de grupo surtirán el efecto deseado cuando se aplican correctamente y en el momento que ameriten. Dado que, lo contrario degenerará la dinámica y se agotará un recurso que puede ayudar para lograr la integración del trabajo en equipo.

Modificar una gestión escolar pasiva, por una activa y participativa, con objetivos claros, bajo la guía del responsable del centro como líder, representa cambios. Desde luego, hay quienes se atemorizan ante esto y puede ocasionar cierta

resistencia transformada posteriormente en problemas. De esto, la manera como enfrentarse a esos problemas se abordará en el siguiente apartado.

5.2 Alternativas para la solución de problemas grupales

Uno de los puntos fundamentales del apartado anterior fue cambiar el esquema de las reuniones de trabajo del SEAD. Ahora en estas, se propuso ayudar a los asesores psicopedagógicos y de contenido para que redefinieran sus roles académicos, apoyándose de las técnicas grupales y la comunicación, dirigidas por el responsable del centro como líder.

Esta visión de equipos de trabajo de asesoría académica en el SEAD, representa cambios en la dinámica pedagógica. Cambios a los que obviamente no están acostumbrados los asesores y que en algún sentido pudieran generar ciertos problemas. Cuando surge un cambio o innovación en los procesos escolares no siempre se tiene actitud positiva para poder asimilarlos. De hecho, aunque se trate de un beneficio pudieran pensar algunos asesores que puede causar daño o perjuicio en su dinámica laboral. Porque tal vez no terminen de comprender lo que propone el cambio. Porque no tengan confianza en quien propone el cambio o en ellos mismos. Por conservadurismo o escasa tolerancia a dichos cambios, entre otras actitudes negativas.

Para hacer frente a las actitudes negativas que puedan surgir, se recomienda aplicar las técnicas de estudio de la etapa de conflictos, del ya citado modelo de Gene Stanford. Puesto que en una generalidad ayuda a eliminar las siguientes situaciones:

- Los conflictos cuando se está en el proceso de convertirse en un grupo maduro.
- Los conflictos que puedan estallar después de la etapa de establecimiento de normas como una expresión de rebeldía de las mismas normas.
- Los conflictos que puedan darse en cualquier etapa del equipo de trabajo, aún cuando estén en un momento de buena actividad académica.

- Los conflictos que surjan porque el grupo quiera poner a prueba la sinceridad o capacidad del coordinador, en este caso el responsable del centro.
- Los conflictos que pueden ser vistos como una reacción natural a una intimidad interpersonal aumentada, resultado del desarrollo académico colectivo que se esté promoviendo.

Claro está, el objetivo que persiguen las técnicas de esta etapa, que en seguida se describirán, es resolver problemas que pueda darse en los procesos escolares del SEAD del CB. Es decir, la dinámica académica que día a día se desarrollaría entre asesores psicopedagógicos, de contenido y el responsable del centro, a partir de la visión de equipos de trabajo bajo el liderazgo de este último.

Técnica: diálogos simultáneos y cuchicheo

Objetivo: propiciar la reflexión y análisis de un determinado problema a través de la comunicación.

Mecánica: el responsable del centro divide al grupo en parejas para comentar de un tema que envuelva algún problema que se este presentando. Se analizará en voz baja, sin molestar a los demás, ya que el grupo trabaja simultáneamente en equipos de dos.

Durante la sesión puede obtenerse una opinión compartida sobre una pregunta formulada al grupo. Se plantea una pregunta y se pide a la pareja que busque la mejor solución y comunique posteriormente al grupo el acuerdo al que llegaron.

Cada miembro puede hablar con quien encuentre a su lado, sin necesidad de cambiarse de lugar. Esta técnica permite obtener opiniones compartidas y recoger sugerencias.

Este tipo de técnica facilita a los participantes el aprendizaje a través de la interacción en equipos de tal modo que la información puede ser analizada, discutida y expuesta por todos los miembros del grupo, propiciando así el compromiso por implicarse.

Al finalizar la dinámica el responsable del centro dirige al grupo para que lleguen a una misma conclusión o propuesta para solucionar el conflicto. Si el tiempo no alcanza se puede dividir en dos o más sesiones.

Materiales: pizarrón, gis o marcador.

Lugar de ejecución: Sala de juntas, salón de clase, o cubículo de asesoría.

Tiempo de ejecución: .Dependiendo la magnitud del problema; si despierta demasiada polémica se puede dividir el tiempo en dos o más sesiones.

Técnica: lluvia de ideas

Objetivo: producir ideas originales o soluciones nuevas ante el problema.

Mecánica: El responsable del centro debe guiar a los asesores en las siguientes actividades.

1. Realizar una introducción insistiendo en la importancia de la participación de todos los asesores, el tiempo, el objetivo y el tema, porque solo así se podrá resolver el problema.

2. Nombrar un secretario que anote los puntos de vista en relación al problema suscitado y su posible solución. Se puede facilitar el trabajo mediante el uso del pizarrón.
3. Pedir a los asesores que expresen libre y espontáneamente las ideas que surjan.
4. Conducir al grupo no permitiendo hablar a varias personas a la vez, ni de asuntos ajenos al tema.
5. Al finalizar la fase de “creación de ideas”, se pasará al análisis crítico para sintetizar y concluir grupalmente la mejor solución.
6. Se finalizará recalcando lo que se acordó grupalmente.
- 7 De ser necesario se puede dividir la dinámica en dos o más sesiones según sea el caso.

Materiales: pizarrón, gis o marcador.

Lugar de ejecución: sala de juntas, salón de clase o cubículo de asesoría.

Tiempo de ejecución: dependiendo de la magnitud del problema: se recomienda no rebasar 30 minutos, para no saturar al grupo. Si los sobrepasa, se puede dividir la sesión en dos o más partes iguales, ya que el espacio donde se pueden realizar este tipo de dinámicas es en las reuniones de trabajo carentes de tiempo.

Técnica: El intercambio de un secreto (Fritzen: 1989)

Objetivo: crear mayor habilidad de empatía entre asesores psicopedagógicos, asesores de contenido y el responsable del centro.

Mecánica:

- 1 El responsable del centro distribuye una hoja blanca a cada asesor.
- 2 Cada asesor anónimamente debe describir en la hoja blanca una dificultad que siente en las relaciones que se dan en los procesos de gestión escolar o enseñanza aprendizaje, con sus compañeros de trabajo y que no quisieran exponer oralmente.
- 3 El responsable del centro solicita que todos doblen la papeleta de la misma manera y una vez recogidas, las revuelve dentro de una bolsa de plástico y las reparta una a cada asesor, de tal manera que no llegue a las manos del autor.
4. A continuación el responsable del centro recomienda que cada asesor asuma el problema presentado en la hoja como si él mismo fuera su autor, esforzándose por comprenderlo.
5. Cada uno leerá el problema presentado, utilizando la primera persona (yo), y haciendo las adaptaciones necesarias, y dando una posible solución.
- 6 no se permite debate ni preguntas sobre el asunto, durante la exposición.
7. Al final el responsable del centro debe orientar el debate sobre las reacciones, formulando las siguientes preguntas:
 - a) ¿Cómo se sintió usted al describir su problema?
 - b) ¿Cómo se sintió al explicar el problema de otro?
 - c) ¿Cómo se sintió cuando su problema fue relatado por otro?
 - d) ¿Según su modo de ver, comprendió el otro problema de usted?

- e) ¿Logró ponerse en la situación del otro?
- f) ¿Sintió usted que comprendió el problema del otro?
- g) ¿Cómo se sintió usted en relación con los otros miembros del grupo?
- h) ¿Cambiaron sus sentimientos en relación con los demás, como consecuencia de este ejercicio?

Materiales: hojas blancas, bolígrafo, pizarrón.

Lugar de ejecución: sala de juntas, salón de clase o cubículo de asesoría.

Tiempo de ejecución: de 30 minutos a 50 aproximadamente. Las reflexiones de esta actividad se pueden trabajar en una siguiente sesión.

Técnica: temores y angustias (fritzen: 1989)

Objetivo: concientizar al grupo sobre sus temores y angustias y la superación de las mismas.

Mecánica: el responsable del centro comienza diciendo que seguramente todos tienen en cierto grado temores o angustias en el desarrollo de sus actividades de asesoría. En el ejercicio que realizarán, todos podrán expresar esos temores, así como posibles soluciones. Para ello, realizarán el siguiente procedimiento:

1. Se formarán subgrupos de cinco a siete asesores.
2. En seguida distribuirá una hoja en blanco para cada subgrupo e indicará que un secretario anote los temores o angustias de su equipo, así como posibles soluciones.

3. Enseguida se forma nuevamente el grupo mayor, para que cada subgrupo pueda relatar lo que fue anotado.

4. El responsable del centro hará un resumen en el pizarrón y observará probablemente que los temores y sus soluciones de los equipos son idénticos y se resumen en dos o tres.

5. En plenaria, el responsable del centro conducirá al grupo a jerarquizar los temores, así como soluciones que conduzcan a superarlos. Si una sesión no es suficiente, se puede dividir en dos o más si es necesario.

Materiales: hojas blancas, bolígrafo, pizarrón.

Lugar de ejecución: sala de juntas, salón de clase o cubículo de asesoría.

Tiempo de ejecución: se recomienda 30 minutos, pero si desata demasiada polémica se puede dividir en varias sesiones con el mismo tiempo de duración. A menos que el tiempo de la reunión de trabajo donde se sugiere desarrollar esta técnica grupal, permita tomar más tiempo del sugerido.

Los grupos y equipos de trabajo en alguna etapa de su vida pueden atravesar por situaciones conflictivas. La misma naturaleza de la dinámica grupal puede conllevar ciertos problemas, tan sólo por las relaciones interpersonales emanadas. Al respecto las técnicas grupales sugeridas contribuirán dentro de otras cosas, a enseñar al grupo a ser tolerante, a tratar, respetar y compartir diferentes opiniones, a entender que el o los problemas afectan a todo el grupo como unidad y no solo a algunos. Es decir, integra a todos, en este caso asesores y responsable del centro, en la resolución del (los) problema (s) que aqueja los procesos académicos surgidos en el SEAD.

Por lo anterior, las técnicas grupales contribuirán a solucionar problemas siempre y cuando sean aplicadas correctamente y en el momento oportuno.

La aplicación de las dinámicas, tanto de la etapa de establecimiento de normas como de resolución de conflictos, ayudarán al SEAD a alcanzar cierta madurez grupal. Donde cada parte sea capaz de asimilar su rol académico individual y grupal, y tengan la capacidad como grupo de superar los problemas que surjan. El propósito es consolidar los equipos de trabajo de asesoría académica y puedan cumplir con los objetivos que persigue la institución. Se busca la madurez como equipo de trabajo y es el tema que se tocará en el siguiente apartado.

5.3 Hacia la madurez grupal

Figurar que cada parte del SEAD reconozca y asimile su rol académico superando los problemas que envuelve, indicaría que se ha convertido en un grupo con cierta madurez. Este aspecto hay que conservarlo. Pero, hay que ir más allá; se debe impulsarlo constantemente a cumplir con los resultados esperados planteados en la filosofía institucional y que de manera directa son la misión y objetivos académicos.

Impulsar o motivar a los asesores psicopedagógicos y de contenido en el cumplimiento de su deber, significa trabajar constantemente las técnicas de grupo. El hecho de alcanzar cierta madurez grupal no indica hacer a un lado las técnicas. Por el contrario, se tienen que aplicar constantemente para mantener un ambiente cálido y estimulante académicamente hablando.

Siguiendo el modelo Gene Stanford, sitúa una de sus etapas, “de productividad” y sus respectivas técnicas grupales. El propósito principal de esta etapa es estimular al grupo a cumplir con lo esperado. Dicho de otra forma, ayudar a los asesores psicopedagógicos y de contenido a cumplir con sus funciones eficientemente.

Durante el tiempo que exista el SEAD del CB, tendrá que ser un equipo de trabajo. Por tanto, siempre será viable apoyarse en las técnicas de grupo para estimularlo a cumplir con lo esperado. En esta línea las técnicas que se recomiendan son:

Técnica: sacar provecho de los errores

Objetivo: utilizar la competencia y las recompensas para estimular al grupo para que tenga una participación máxima en los procesos académicos del SEAD.

Mecánica: el responsable del centro seleccionará un grupo de conceptos como pudieran ser los relativos al proceso de enseñanza aprendizaje, del material

didáctico disponible en el plantel, de la filosofía institucional, del proceso de gestión escolar, entre otros relativos con la praxis pedagógica del SEAD. Alrededor de 6. Escribirá unos conceptos erróneos y otros correctos en el pizarrón dividido a la mitad (3 en cada división). El grupo estará dividido en equipos de hasta cinco asesores y pedirá que dos integrantes de dos equipos pasen a cada parte del pizarrón y escriban una “X” frente a cada concepto correcto. A los demás asesores se les asignará el mismo trabajo en sus mesas. Pueden comentar los conceptos entre integrantes de equipo, pero no entre equipos, ni con los que están trabajando en el pizarrón. Después de un tiempo corto, el responsable del centro detiene el trabajo y pide al auditorio que localice los errores de la anotación del pizarrón. A los asesores que identifiquen un error auténtico se les otorgará un premio (5 puntos) por cada error localizado y se les restará 2 puntos si se equivocan. Todos los equipos parten con 10 puntos. Ganará el equipo que más puntos acumule.

Identificados los conceptos erróneos, el responsable del centro da la definición correcta y amplía la explicación en base a los comentarios del grupo.

Este ejercicio crea un espíritu de “competencia sana” entre los asesores y una oportunidad de ganar. Es un modo divertido de probar a todo el grupo; el compañerismo que se produce cuando por ejemplo los “ganadores” les preparan un café o invitan un refresco o agua a los “perdedores”.

Materiales: pizarrón, gis o marcador, libreta, bolígrafo lápiz, café, agua o refresco.

Lugar de ejecución: Sala de juntas, salón de clase, o cubículo de asesoría.

Tiempo de ejecución: 30 minutos.

Técnica: cuchicheo

Objetivo: propicia la participación, el trabajo individual y grupal en un tema determinado. Incita a la sana competencia de pensamiento.

Mecánica: el responsable del centro debe coordinar las siguientes actividades.

1. Presenta la pregunta o tema a desarrollar grupalmente.
2. Aclara el objetivo perseguido.
3. Invita a los asesores a trabajar en pareja para el análisis del tema.
4. En plenaria un participante de cada pareja expone al grupo el resultado de su trabajo.
5. Posteriormente el responsable del centro incita a confrontar los diferentes trabajos y modera las conclusiones grupales.

Materiales: tema seleccionado, pizarrón, gis o marcador.

Lugar de ejecución: Sala de juntas, salón de clase, o cubículo de asesoría.

Tiempo de ejecución: 30 minutos.

Técnica: un trabajo de equipo (fritzen: 1989)

Objetivo: mostrar la eficiencia de un grupo.

Mecánica: la tarea del grupo consiste en encontrar un método de trabajo que resuelva con máxima rapidez el problema de la avenida complicada. Para ello hay que seguir el siguiente proceso.

1. El responsable del centro debe formar equipos de cinco asesores, y entregar a cada participante una copia de la avenida complicada.
2. Cada equipo debe resolver el planteamiento de la avenida complicada.
3. Obedeciendo las informaciones constantes de la copia, la solución final deberá presentar cada una de las cinco casas caracterizadas en cuanto color, propietario, vehículo, bebida y animal doméstico.
4. Será vencedor el equipo que presente primero la solución correcta por escrito.
5. Terminado el ejercicio, cada equipo debe hacer una evaluación de la participación de sus miembros en la tarea grupal.
6. Por último, el responsable del centro en sesión plenaria moderará los comentarios finales de los equipos, enfatizando que el ambiente de trabajo en equipo facilita la eficiencia del trabajo, y por tanto la productividad del mismo.

Materiales: fotocopia del artículo la avenida complicada, hojas blancas o libreta, bolígrafo.

Lugar de ejecución: Sala de juntas, salón de clase, o cubículo de asesoría.

Tiempo de ejecución: 30 minutos.

ARTÍCULO “LA AVENIDA COMPLICADA”

La tarea del grupo consiste en encontrar un método de trabajo que pueda resolver, con la máxima brevedad posible, el problema de la avenida complicada.

Sobre la avenida complicada se encuentran cinco casas numeradas: 801, 803, 805, 807 y 809, de izquierda a la derecha. Cada casa se caracteriza por un color diferente, por el propietario, que es de nacionalidad diferente, por el vehículo, que es de marca diferente y por el animal domestico diferente.

Las informaciones que permitirán la solución de la avenida complicada son:

- las cinco casa están localizadas sobre la misma avenida y al mismo costado.*
- El mexicano vive en la casa roja.*
- El peruano tiene un carro Mercedes Benz.*
- El argentino tiene un cachorro.*
- El chileno bebe coca-cola.*
- Los conejos están a igual distancia del Cadillac y de la cerveza.*
- El gato no bebe café y no vive en la casa azul;*
- En la casa verde se bebe whisky.*
- La vaca es vecina de la casa donde se bebe coca cola.*
- La casa verde está vecina de la casa derecha ceniza.*
- El peruano y el argentino son vecinos.*
- El propietario de Volkswagen cría conejos.*
- El Chevrolet pertenece a la casa color rosa.*
- En la tercera casa se bebe Pepsi-cola.*
- El brasileño es vecino de la casa azul.*
- El propietario del carro Ford bebe cerveza.*
- El propietario de la vaca es vecino del dueño del Cadillac.*
- El propietario del carro chevrolet es vecino del dueño del caballo.*

CONCLUSIONES

Generar cambios como los citados en los apartados anteriores, requiere además de las estrategias planteadas, que el responsable del centro tenga determinación e iniciativa en la toma de decisiones. Dado que la esencia de ésta es para resolver problemas. Esto es una actitud que debe mostrar ante los conflictos que se generen en el SEAD, ya que no se solucionarán por si mismos. Debe haber alguien que tenga la iniciativa de querer resolverlos. Obviamente, éste es el responsable del centro.

La posición firme como tomador de decisiones hará que constantemente promueva el mejoramiento de los procesos de gestión escolar. Más aún, pueda aplicar las técnicas grupales sugeridas anteriormente, sin dudar en que representen soluciones acertadas para los conflictos generados en la institución.

A un director escolar se le contrata para realizar diferentes labores, dentro de ellas, resolver problemas. Es mediante la toma de decisiones que iniciará a resolverlos.

Los administradores educativos modernos ejecutan decisiones considerando el principio de la planeación estratégica. Este indica que debe preverse el futuro de la organización, en este caso el SEAD, a plazo largo. Por lo que se debe desarrollar los procedimientos y operaciones necesarios para lograrlo.

Un líder lo hace ser tal, cuando es un buen tomador de decisiones; entonces, lo será el responsable del centro en la medida que ejecute decisiones acertadas.

Como líder educativo del trabajo en equipo en el SEAD, el responsable del centro debe mostrar ciertas cualidades o actividades básicas que le ayuden a asumir su posición. Desde luego no sería prudente asignar determinadas cualidades o características, pero si se puede recomendar ampliamente algunas, que ayuden a

generar un ambiente que produzca resultados de excelencia en la institución, como lo menciona Craig R. Hickman y Michael A. Silva (1992).

Estos autores postulan ciertas cualidades o actividades que bien podría asimilar el responsable del centro, dando margen a la utilización de otras más, sin pretender cerrarlo exclusivamente a estas.

La primera cualidad o actividad es revelaciones o intuiciones creativas. Consiste en que el responsable del centro tenga la iniciativa para poder acercarse a los asesores, y conversar con ellos para encontrar información importante de la dinámica pedagógica real del SEAD. Esto, con la pretensión de encontrar diferentes opiniones respecto a planteamientos similares. Mediante la opinión de los asesores encontrará diferentes inquietudes y aspiraciones que cada uno tiene. Pero, conociendo el tiempo limitado del responsable del centro, este tipo de información la puede obtener implícitamente durante la aplicación de las técnicas grupales sugeridas en las reuniones de trabajo. Lo importante aquí es destacar el interés por la situación del equipo, que es lo que más le aqueja, lo que más le agrada, la relación que hay entre asesores y hacia el mismo, entre otras situaciones, que de alguna manera afecta o benefician a la institución y su posición como líder.

Otra cualidad o actividad es la visión. Es decir, un responsable del centro visionario, que dentro de otras cosas articule y exprese una filosofía de trabajo; sea receptivo, apoyador y calido con los asesores, así como con el personal administrativo mediante la comunicación.

La versatilidad es una cualidad o actividad que asimilándola le permitirá pensar en nuevas o innovadoras formas de realizar las tareas, coordinar de mejor forma los recursos para su realización. Con esto podrá mejorar los procesos de gestión escolar.

La investigación reciente indica que es un error delimitar ciertas cualidades al líder, porque sería tanto como limitar su comportamiento o actitud. En este caso se recomiendan las citadas por los cambios que se sugieren se debe hacer en el SEAD, para que el responsable del centro asimile su posición como líder, y genere el trabajo en equipo bajo su dirección.

BIBLIOGRAFÍA

Claude S., George Jr. *Historia del pensamiento administrativo*, México, editorial Prentice-Hall Hispanoamericana, 1980.

Chiavenato, Idalberto. *Introducción a la teoría general de la administración*, 2ª edición, Santa fe de Bogotá, editorial McGraw-Hill, 2000.

Megginson, Leon C. y Mosley, Donald C. *Administración: conceptos y aplicaciones*, México, editorial CECSA, 1988.

Robbins, Stephen P. *Comportamiento organizacional*, 8ª edición, México, editorial Pearson Education, 1999.

Davis, Keith y Newstrom, John W. *Comportamiento humano en el trabajo*, 10ª edición, México, Editorial McGraw-Hill, 2000.

Robbins, Stephen P. y Coulter, Mary. *Administración*, 2ª edición, México, editorial Prentice-hall Hispanoamericana, 1996.

Koontz, Harold y Weihrich, Heinz. *Administración: una perspectiva global*, 12ª edición, México, editorial McGraw-Hill, 2004.

Robbins, Stephen P. y DeCenzo, David A. *Fundamentos de administración*, 3ª edición, México, editorial Pearson educación, México, 2002.

Hellriegel, Don y Jackson, Susan E. *Administración: un enfoque basado en competencias*, 9ª edición, Colombia, editorial Internacional Thomson Editores, 2002.

Stoner, James A. F. y Freeman, R. Edward. *Administración*, 6ª edición, México, Editorial Prentice-Hall Hispanoamericana, 1996.

Pozner de Weinberg, Pilar. *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*, 2ª edición, Argentina, editorial Aique, 1997.

Veciana Vergés, José María. *Función directiva*, México, editorial Alfaomega, 2002.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México, Editorial Porrúa, 2006.

Ley Federal de Educación. México. Editorial Porrúa, 2006.

Colegio de Bachilleres. *Modelo educativo del Colegio de Bachilleres*, México, editorial Colegio de Bachilleres, 1994.

Azzerboni, Delia y Hart, Ruth. *Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional*, 1ª edición, Argentina, editorial Ediciones Novedades Educativas, 2003.

Cirigliano, Gustavo F. J. y Villaverde Aníbal. *Dinámica de grupos y educación: fundamentos y técnicas*, México, editorial El Ateneo, 1987.

Rue, Leslie W. y Byars Lloyd L. *Administración : teoría y aplicaciones*, México, Editorial Alfaomega, 1995.

Gil Rodríguez, Francisco y García Sáinz, Miguel. *Grupos en las organizaciones*, Madrid, editorial Pirámide, 1996.

González Núñez, José de Jesús y Monroy de Velasco, Anameli. *Dinámica de grupos: técnicas y tácticas*, México, editorial Concepto, 1978.

Cázares González, Yolanda María. *Manejo efectivo de un grupo*, 1ª edición, México, editorial Trillas, 1998.

Aguilar, María José. *Como animar a un grupo*, México, editorial El Ateneo, 1991.

Gairín, Joaquín y Villa, Aurelio. *Los equipos directivos de los centros docentes: análisis de su funcionamiento*, Bilbao, España, editorial Universidad de Deusto, 1999.

Peter Senge. *La quinta disciplina*, Barcelona, España, editorial Granica, 1996.

Farjat, Liliana Inés y Larghi, Elena Yolanda. *La coordinación de equipos docentes*, Buenos Aires, Argentina, editorial GEEMA, 1997.

Antúnez, Serafín. *La acción directiva en las instituciones escolares*, 1ª edición, México, editorial Hosori, 2001.

Goodstein, Leonard D. y Nolan, Timothy M. *Planeación estratégica aplicada*, México, editorial McGraw-Hill Interamericana, 1998.

Münch Galindo, Lourdes y García Martínez, José. *Fundamentos de administración*, México, editorial Trillas, 1982.

Hickman, Craig R. y Silva, Michael A. *Como organizar hoy empresas con futuro*, Argentina, editorial Granica, 1992.

Rousseau, Isabelle. México: *¿una revolución silenciosa?: élites gubernamentales y proyecto de modernización, 1970-1995*, México, editorial El Colegio de México, 2001.

Guevara González, Iris. *La educación en México: siglo XX*, México, editorial UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas, M. A. Porrúa, 2002.

Bartolucci Incico, Jorge y Rodríguez Gómez Guerra, Roberto A. *El Colegio de Ciencias y Humanidades 1971-1980: una experiencia de innovación universitaria*, México, editorial ANUIES, 1983.

Latapí Sarre, Pablo, *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*, México, editorial Nueva Imagen, 1980.

Colegio de Bachilleres. *Decreto de Creación y Estatuto general*, México, editorial Colegio de Bachilleres, 1975.

Colegio de Bachilleres. *Manual general de organización del Colegio de Bachilleres*, 2ª edición, México, editorial Colegio de Bachilleres, 2000.

María Elena Solís Sánchez. "Orígenes del Sistema de Enseñanza abierta", *Gaceta Bachilleres*, México, Colegio de Bachilleres, 9 de febrero de 2004, catorcenal, páginas 22-23, número 498.

Colegio de Bachilleres. *Diagnostico y perspectiva del Sistema de Enseñanza Abierta*, México, editorial Colegio de Bachilleres, 1990.

<http://www.cbachilleres.edu.mx>

Fritzen, Silvino José. *Relaciones humanas. Ejercicios prácticos*, Colombia, editorial Indo-American Press Service-Editores, 1989.

ANEXOS

Encuesta aplicada a los asesores psicopedagógicos (AP)

ÍTEM 1-AP: La misión y propósitos de Colegio de Bachilleres (CB), conducen la praxis pedagógica real en el Sistema de Enseñanza Abierta y a Distancia (SEAD).

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) En desacuerdo.
- d) Totalmente en desacuerdo.

ÍTEM 2-AP: Cuando los estudiantes solicitan asesoría de contenido, lo hacen porque previamente tomaron la decisión bajo mi asesoría.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) En desacuerdo.
- d) Totalmente en desacuerdo.

ÍTEM 3-AP: Siempre que reciben asesoría de contenido los estudiantes, me pongo en contacto con los asesores para enterarme de la situación.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) En desacuerdo.
- d) Totalmente en desacuerdo.

ÍTEM 4-AP Cuando expongo asesoría psicopedagógica a los estudiantes, les transmito confianza para que me pregunten todo lo que no entienden.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) En desacuerdo.
- d) Totalmente en desacuerdo.

ÍTEM 5-AP La asesoría que expongo a los estudiantes ha satisfecho sus necesidades de aprovechamiento académico.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) En desacuerdo.
- d) Totalmente en desacuerdo.

ÍTEM 6-AP: El responsable del centro realiza periódicamente visitas de supervisión a mi cubículo, con el propósito de brindarme apoyo técnico-pedagógico, en el mejoramiento de mi función de asesoría.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) En desacuerdo.
- d) Totalmente en desacuerdo.

ÍTEM 7-AP: El responsable del centro realiza reuniones de trabajo periódicamente junto con los asesores psicopedagógicos y de contenido.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) En desacuerdo.
- d) Totalmente en desacuerdo.

ÍTEM 8-AP: En las reuniones de trabajo con el responsable del centro, se abordan principalmente temas relativos de la praxis pedagógica real del SEAD.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) En desacuerdo.
- d) Totalmente en desacuerdo.

ÍTEM 9-AP: En las reuniones de trabajo con el responsable del centro se genera un ambiente de trabajo sano donde se de la participación activa grupal.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.

c) En desacuerdo.

d) Totalmente en desacuerdo.

ÍTEM 10-AP: La comunicación es un elemento importante en desarrollo del trabajo académico del SEAD.

a) Totalmente de acuerdo.

b) De acuerdo.

c) En desacuerdo.

d) Totalmente en desacuerdo.

ÍTEM 11-AC: El trabajo en equipo es benéfico para el SEAD.

a) Totalmente de acuerdo.

b) De acuerdo.

c) En desacuerdo.

d) Totalmente en desacuerdo.

ÍTEM 12-AP: El responsable del centro consulta mi opinión antes de tomar alguna decisión de algún asunto que se trata en las reuniones de trabajo.

a) Totalmente de acuerdo.

b) De acuerdo.

c) En desacuerdo.

d) Totalmente en desacuerdo.

Encuesta aplicada a los asesores de contenido

ÍTEM 1-AC: 1 La misión y propósitos del Colegio de Bachilleres (CB) conducen la praxis pedagógica real en el Sistema de Enseñanza Abierta y a Distancia (SEAD).

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) En desacuerdo.
- d) Totalmente en desacuerdo.

ÍTEM 2-AC: Cuando los estudiantes solicitan mi asesoría, lo hacen porque previamente tomaron la decisión junto con su asesor psicopedagógico.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) En desacuerdo.
- d) Totalmente en desacuerdo.

ÍTEM 3-AC: Siempre que asesoro a los estudiantes me pongo en contacto con sus asesores psicopedagógicos para notificar lo acontecido.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) En desacuerdo.
- d) Totalmente en desacuerdo.

ÍTEM 4 -AC Cuando expongo asesoría de contenido a los estudiantes, les trasmito confianza para que me pregunten todo lo que no entienden.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) En desacuerdo.
- d) Totalmente en desacuerdo.

ÍTEM 5-AC La asesoría que he expuesto a los estudiantes ha satisfecho sus necesidades académicas.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) En desacuerdo.
- d) Totalmente en desacuerdo.

ÍTEM 6-AC: El responsable del centro realiza periódicamente visitas de supervisión a mi cubículo, con el propósito de brindarme apoyo técnico pedagógico en el mejoramiento de mi función de asesoría.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) En desacuerdo.
- d) Totalmente en desacuerdo.

ÍTEM 7-AC: El responsable del centro realiza reuniones de trabajo periódicamente junto con los asesores psicopedagógicos y de contenido.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) En desacuerdo.
- d) Totalmente en desacuerdo.

ÍTEM 8-AC: En las reuniones de trabajo con el responsable del centro, se abordan temas principalmente relativos de la praxis pedagógica real del SEAD.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) En desacuerdo.
- d) Totalmente en desacuerdo.

ÍTEM 9-AC: En las reuniones de trabajo con el responsable del centro, se genera un ambiente de trabajo sano donde se de la participación activa grupal.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) En desacuerdo.
- d) Totalmente en desacuerdo.

ÍTEM 10-AC: La comunicación es un elemento importante en el desarrollo del trabajo académico en el SEAD.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) En desacuerdo.
- d) Totalmente en desacuerdo.

ÍTEM 11-AP: El trabajo en equipo es benéfico para el SEAD.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) En desacuerdo.
- d) Totalmente en desacuerdo.

ÍTEM 12-AC: El responsable del centro consulta mi opinión antes de tomar alguna decisión de algún asunto que se trata en las reuniones de trabajo.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) En desacuerdo.
- d) Totalmente en desacuerdo.

Encuesta aplicada a los alumnos

ÍTEM 1-A: Cuando solicito asesoría de contenido, primero consulto a mi asesor psicopedagógico para que me ayude a hacer la mejor elección de que asesoría tomar.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) En desacuerdo.
- d) Totalmente en desacuerdo.

ÍTEM 2-A: Mi asesor psicopedagógico se ha puesto en contacto con los asesores de contenido, que he consultado en su momento, para comprobar que he recibido asesoría de contenido.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) En desacuerdo.
- d) Totalmente en desacuerdo.

ÍTEM 3-A: Cuando recibo asesoría psicopedagógica me transmite confianza mi asesor (a) para preguntarle todo lo que no entiendo.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) En desacuerdo.
- d) Totalmente en desacuerdo.

ÍTEM 4-A: La asesoría psicopedagógica que recibo ha satisfecho mis necesidades de aprovechamiento académico.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) En desacuerdo.
- d) Totalmente en desacuerdo.

ÍTEM 5-A: Cuando he recibido asesoría de contenido, me han inspirado confianza los diferentes asesores de contenido para preguntarles todo lo que no entiendo.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) En desacuerdo.
- d) Totalmente en desacuerdo.

ÍTEM 6-A: La asesoría que me han brindado los asesores de contenido, ha satisfecho mis necesidades de aprovechamiento académico.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) En desacuerdo.
- d) Totalmente en desacuerdo.

ÍTEM 7-A: Los asesores de contenido se ponen en contacto con mi asesor psicopedagógico para notificar que tomé o en su caso estoy tomando asesoría de contenido.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) En desacuerdo.
- d) Totalmente en desacuerdo.

Entrevista al responsable del centro

1 En la cotidianidad de su labor directiva, ¿a que tipo de actividades le dedica mayor tiempo: administrativas, de organización escolar, de apoyo técnico-pedagógico, o de algún otro tipo?

2 ¿La misión y propósitos del Colegio de Bachilleres (CB) conducen la praxis pedagógica real en el Sistema de Enseñanza Abierta y a Distancia (SEAD)?

3 ¿Realiza reuniones de trabajo periódicamente con los asesores psicopedagógicos y de contenido?

4 ¿En las reuniones de trabajo con los asesores psicopedagógicos y de contenido, se abordan principalmente temas relativos de la praxis pedagógica real del SEAD?

5 En las reuniones de trabajo con los asesores psicopedagógicos y de contenido, ¿se genera un ambiente de trabajo sano donde se de la participación activa grupal?

6 ¿Realiza periódicamente visitas de supervisión a los cubículos de los asesores psicopedagógicos y de contenido, con el propósito de brindarle apoyo técnico-pedagógico, en el mejoramiento de su función de asesoría?

7 ¿La toma de decisiones la ejecuta tomando en cuenta la opinión de los asesores (as) psicopedagógicos (as) y de contenido?

8 ¿La comunicación es elemental para el desarrollo del trabajo escolar?

9 ¿El trabajo en equipo es benéfico para el SEAD?