

UNIVERSIDAD

PEDAGÓGICA

NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

*Liderazgo en la Universidad Pedagógica Nacional:
Una Propuesta de Intervención con Estudiantes.*

Tesis

Que para obtener el grade de
Maestro en Desarrollo Educativo

Presenta

Lic. Jonathan Alfredo Vazquez Navarro

Tutora

Dra. Alicia Rivera Morales

Ciudad de México, Marzo 2019

A mis padres...

Miguel Angel y Maria de Lourdes, quienes me acompañan a cada paso y que en cada tropiezo han tomado mi mano... quienes sin temor ni dudas, siempre han sabido que solo basta un impulso para ver mis sueños volar.

Contenido

Presentación.....	6
Justificación.....	8
Objetivos:	11
General.....	11
Específicos.....	11
Planteamiento	11
Delimitación	11
Marco Teórico	12
El concepto de Liderazgo.	13
Estilos de liderazgo Según Tipología de Bass & Stogdill	16
Liderazgo Transformacional.....	17
Liderazgo Transaccional.....	18
Liderazgo Laissez-Faire.	19
Tipologías de Liderazgo	19
Dimensiones del liderazgo transformacional.	21
Dimensiones del liderazgo transaccional.	26
Dimensiones del liderazgo Laissez-Faire	27
Liderazgo en la reestructuración de los planes de estudio de la UPN	28
Reestructuración del Programa en Psicología Educativa.	30
El liderazgo en la Licenciatura en Psicología Educativa.....	35
Perfil de egreso	36
Estructura curricular	38
Licenciatura en Administración Educativa.....	43
Justificación	44
Enfoque Pedagógico del Rediseño	45
Objetivo profesional:	47
Perfil de Egreso	48

Estructura curricular	49
Estructura Curricular	52
Los planes de estudio a la luz de la evidencia metodológica	54
Método.....	57
1.1 Naturaleza de la Intervención.....	57
FASE I Diagnóstico de Necesidades de Capacitación en liderazgo.....	60
FASE II Diseño y Aplicación de Programa de Intervención en Liderazgo.....	62
FASE III, Evaluación del Programa de Intervención en Liderazgo	64
Análisis de resultados	65
Resultados FASE I Diagnóstico de Necesidades de Capacitación en Liderazgo:.....	65
Estilos de Liderazgo (Estudiantes)	70
Dimensiones de Liderazgo Transformacional Estudiantes	72
Dimensiones de Liderazgo Transaccional Estudiantes	74
Dimensiones de Liderazgo Laissez-faire Estudiantes	76
Estilos de Liderazgo de Autoridades UPN.....	78
Estilo de Liderazgo (Institución)	78
Estilo de Liderazgo (Coordinación)	79
Estilo de Liderazgo (Docentes)	80
Dimensiones de liderazgo transformacional.	82
Dimensiones de liderazgo transaccional	85
Dimensiones de liderazgo Laissez-faire.....	88
Resultados FASE II Diseño y Aplicación de Programa de Intervención en Liderazgo	91
Diseño de Programa de Intervención en Liderazgo.....	91
Aplicación de Programa de Intervención en Liderazgo	92
La intervención Educativa.....	95
Intervención en liderazgo académico universitario.....	100
Consideraciones o Características Generales	101

Resultados FASE III, Evaluación del Programa de Intervención en Liderazgo	104
<i>Resultados postest</i>	105
Conclusiones y Discusión.....	107
Referencias:	110
Anexos	113

Presentación

El origen de los estudios de liderazgo modernos se remonta al periodo comprendido entre los años 1920 y 1940, con el establecimiento del enfoque de rasgos enmarcado en las teorías denominadas del gran hombre, las cuales buscaban diferenciar a aquellos que poseían las cualidades necesarias para ser diferenciados de los demás y ser determinados como líderes (Bass, 1990), estas primeras aproximaciones se centran en el principio de diferencia de los elementos que constituyen una organización.

Dicho enfoque a pesar de poseer una base empírica que ha prevalecido al día de hoy como fundamento de análisis, se caracterizó por fijar la atención únicamente en las particularidades de los elementos de liderazgo dentro de las organizaciones, por tanto dejó de lado el rumbo de las mismas y no logró identificar el hecho del éxito de la organización a pesar del individuo que la dirigiera (Yukl, 1992, Citado en Lupano & Castro, 2007), situación que la transforma en una base controversial del análisis del liderazgo.

Tras estos inicios en la década de 1950 a 1960 en la Universidad Estatal de Ohio se funda el enfoque conductual de liderazgo, el cual gira en torno de la relación existente entre “el triunfo de las metas de la organización y la conducta de los líderes” (Lupano & Castro, 2007), está vinculada a dos categorías independientes: iniciación de la estructura y consideración.

La primera define la manera en cómo es que se aborda la situación de conflicto y la segunda a partir de la relación existente entre la tarea y la actitud del líder hacia

la situación problematizadora, pero este enfoque se limitó al análisis de conductas individuales en contra de los patrones de conducta específicas de los líderes en el contexto mismo.

Posterior a las ya mencionadas teorías conductuales entre la década de 1970 y 1990 se fundan los enfoques situacionales, los cuales se basan en la idea de que diferentes patrones de conductas pueden ser efectivos en diferentes situaciones pero que una misma conducta no es óptima para todas ellas, como lo fueron:

- La teoría de la contingencia de Fiedler (1967, 1978)
- La teoría de las metas de Evans y House (1971)
- La teoría de los sustitutos del liderazgo. Kerr y Jermier (1978)
- La teoría de la decisión normativa. Vroom y Yetton (1973)
- La teoría de los recursos cognitivos. Fiedler & García (1987)
- La teoría de la interacción: líder- ambiente- seguidor. Para Wofford (1982)

Las cuales al parecer de Yukl & Van Fleet, (1992) (citados en Lupano y Castro, 2007) son demasiado generales por lo que resulta difícil someterlas a pruebas empíricas rigurosas, situación que no permite el realizar una categorización específica de las mismas.

De manera simultánea en las décadas entre 1970 y 1990 emerge enfoque transformacional que implica una categorización de estilo de liderazgo, tal como afirma Rodríguez (2000), corresponden a los patrones de conducta de un líder, esto dependiendo de cómo es que lo perciben tanto los subordinados como los superiores, se desarrolla a partir de experiencias educación y capacitación, dejando en claro que como es que se mencionó con antelación, la dinámica de liderazgo y su efectividad deriva enteramente de la influencia para afirmar que se trata de un liderazgo real.

En referencia a esta afirmación Bass se centra en los estilos de liderazgo planteados por Burns, determinados como transaccional y transformacional estos estilos pueden ser definidos como opuestos en el continuo, tal cual afirman Mendoza y Ortiz (2009), además del tipo Laissez-faire, el cual retoma de Lewin, Lippitt y White (citados en Rodríguez, 2000).

Para Bass (1990) en su modelo primario se reconocen dos tipos de liderazgo plausibles dependiendo de la situación social por la que atraviesa el grupo en el cual es que se desarrollan los líderes, un primer tipo centrado en situaciones de estabilidad y un segundo en situaciones de crisis.

Estos enfoques previamente citados se convierten en la materia prima de análisis dentro del proyecto de investigación, los cuales se contrastan en función de los elementos metodológicos y herramientas conceptuales en el contexto de la situación político económica del estado mexicano en la Universidad Pedagógica Nacional.

Justificación

La presente investigación se motiva en razón de atender al propósito de constituir una base de trabajo fundamentada en la inquietud al estatus que guarda la Educación Superior en México con respecto a los estándares determinados por organismos internacionales como es el caso de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), en materia de liderazgo universitario, es que surge el presente trabajo que en su generalidad busca aportar elementos para el diseño de una propuesta de intervención en liderazgo, con la intención de atender a uno de los focos de interés a reformar en torno a las Instituciones de Educación Superior en México.

Como parte de sus observaciones al sistema Educativo Nacional OCDE afirma que es necesario “definir estándares claros de liderazgo y gestión [primordialmente en el nivel superior] para señalar a la profesión, y a la sociedad en general” (OCDE, 2010 p.6) como un foco potencial de desarrollo económico competitivo a nivel internacional.

Para dar atención a dicha premisa es condición el implementar políticas públicas y acciones de intervención pedagógica, que reformen a la educación a nivel superior con mira a la modernización del Sistema Educativo Nacional y que a su vez permitan el desarrollo de técnicas, teorías y tecnologías afines a los requerimientos de un mundo en constante evolución, a fin de apoyar en “la gestación de una sociedad del conocimiento caracterizada por el desarrollo de la inteligencia [como producto sui generis de la misma] ” (Drucker, 1959).

Por tanto la importancia social de la presente investigación se fundamenta en generar acciones basadas en la necesidad de direccionar a la realización de metas deseadas y propuestas al interior de las organizaciones (Barrow, citado en Alves, 2007 y Casares, 1996) mediante las relaciones de poder centradas en el autoconocimiento de la dinámica de integración del poder, así como el meta conocimiento de la interacción del sujeto con el entorno (Gerth, Citado en Rodríguez, 2000 y Shaw, citado en Lindgreen, 1978).

Asimismo promover una potencial mejora en la calidad profesional de los egresados universitarios quienes a partir de la experiencia adquirida en la intervención planteada por la presente investigación y como lo menciona Malagon (2009) desarrollan la autonomía necesaria para el pleno ejercicio profesional en sus campos de actividad profesional, de tal manera que serán capaces de establecer estrechos vínculos entre sus capacidades de liderazgo innatas y las desarrolladas con respecto al ejercicio de su profesión

Por tanto es necesario a partir del pleno conocimiento de los diversos enfoques del liderazgo el realizar una propuesta efectiva y actualizada fundamentada en las categorizaciones frecuentemente utilizadas que encuentran su origen tanto en el enfoque de rasgos, situacional, conductual o transformacional centrados en la existencia de ciertas características que diferencian a quienes pueden ser definidos como líderes y quiénes no (Bass, 1990).

A partir de lo analizado previamente se puede entender de manera general que la intención de utilidad metodológica de la presente investigación, va más allá de la concreción de una intervención pedagógica a aplicar en un tiempo y espacio determinado, sino que se transforma en una base de investigación de los efectos a largo plazo generados a partir del pleno conocimiento tanto de los estilos como de los perfiles de la población que interviene en la misma.

Presenta suficientes elementos metodológicos que permiten realizar una categorización contextualizada de los estilos de liderazgo que incluya los elementos apropiados de los enfoques de estudio de liderazgo previamente citados y permite a su vez el analizar el impacto longitudinal en la población de la Universidad Pedagógica Nacional

Objetivos:

General

- Implementar una intervención pedagógica transversal en el currículum, para promover el liderazgo en estudiantes de la universidad pedagógica nacional.

Específicos

- Conocer la concepción de los estudiantes con respecto al tipo de liderazgo que se ejerce por los diversos actores de la comunidad académica.
- Identificar la distribución de los estilos de liderazgo ejercidos por la comunidad estudiantil tanto en el plano académico como en el personal
- Diseñar y evaluar una propuesta de intervención pedagógica con la intención de consolidar el ejercicio del liderazgo tanto en el plano académico, social y/o laboral

Planteamiento

Elaboración de una propuesta de intervención basada en el perfil de liderazgo de los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, con la intención de promover el uso de herramientas de aprendizaje organizacional complementarias a la formación académica.

Delimitación

A partir de la óptica de Sabino (1986), la delimitación del presente estudio se efectúa cuanto al tiempo y el espacio, para situar el problema en un contexto definido y homogéneo, de tal forma es premisa indispensable el poseer de manera concreta el área de interés y determinar las circunstancias a imponer a la presente.

En materia del espacio, para su desarrollo se pretende limitar el universo de acción a la Institución de Educación Superior Mexicana “Universidad Pedagógica Nacional Unidad 097”, que se ubica al sur de la Ciudad de México en la carretera Picacho Ajusco s/n colonia Héroes de Padierna C.P. 14200.

La temporalidad del mismo ocurrirá en el periodo comprendido de Agosto de 2014 a Julio de 2016, para permitir su óptimo desarrollo articulándose según cronograma en tres fases de acción, para atender de esta forma a los requisitos y normatividades de la Institución.

En razón de la circunstancialidad de la investigación y tenor a la optimización del estudio se trabajara con muestras representativas seleccionadas por conveniencia a fin de economizar al máximo los recursos tanto humanos como materiales, de tal forma que los alcances de la misma proyecten de manera estadística los resultados obtenidos.

Marco Teórico

Durante el desarrollo de este apartado se abordarán los fundamentos teóricos que darán sustento al diseño de la propuesta de intervención en liderazgo, a partir de la contextualización del espacio de la intervención determinado en función de la consolidación de la Universidad Pedagógica Nacional, como una institución de educación superior formadora de profesionales de la educación, mismos que analizan con base a tradiciones como el interaccionismo simbólico, la fenomenología, el pragmatismo y la hermenéutica; para la comprensión de “la construcción de los procesos comportamentales de influencia que ocurren entre el líder y sus seguidores” (Castro y Lupano, S.F. y Barrow, citado por Alves, 2007), el cual se define de manera general como liderazgo.

Asimismo se evaluará la posibilidad de aportar un diseño de categorización de los estilos de liderazgo definidos por Bass & Stogdill (1986), consistentes en la identificación de tres

modalidades predominantes, determinadas como transaccional, transformacional y laissez-faire, esto en base del sustento teórico.

El concepto de Liderazgo.

Analizar la naturaleza del concepto de liderazgo permite la posibilidad de esbozar múltiples relaciones para la configuración de un propuesta de intervención pedagógica en el ya mencionado, que respondan a las problemáticas propias de un entorno de educación superior como lo es la Universidad Pedagógica Nacional, de igual forma permite la potencialidad de vislumbrar un panorama mayor de aplicación de la propuesta misma.

El análisis de la raíz etimológica del término liderazgo se remonta a *lead* o *leader*, que en su traducción al castellano encuentra múltiples significados como es el caso de conducir, guiar, dirigir, dirigente, conductor o jefe, lead en este caso deriva de una locución sajona que se origina en algunas regiones del norte de Europa, cuyo significado literal puede ser comprendido como sendero, camino, o rumbo, evidentemente la dirección del término gira en torno a la dirección, dictaminando para su formación hacia la estructuración de un elemento unificador en el grupo.

Con base a dicho entendimiento la perspectiva de unificación del grupo implica la desvinculación de la comprensión coloquial del líder y el concepto de jefe, al ser estas dos tipologías diferenciadas en razón de la simple instrumentación del poder en el caso del jefe y la intencionalidad de cambio implícita dentro de la coordinación derivada del liderazgo.

El terreno teórico la definición de liderazgo depende en gran medida de la dirección del estudio y del autor que presenta una aproximación al concepto mismo, dicho fenómeno

determina un vacío epistemológico hacia una concepción unificada del concepto mismo, derivado de que la concepción de quien determina la definición depende íntegramente de la influencia que el mismo profesa con las diferentes tradiciones del conocimiento, tal enuncian Castro y Lupano (S.F.) al afirmar que no existe hasta el momento una determinante específica y ampliamente aceptada respecto del liderazgo, por tanto se afirma que existen tantas como autores lo definen (Jesuino y Stogdill, citados en Álvarez, 2009).

Cabe acotar dentro de esta dinámica el hecho de que analizar la concepción del liderazgo desde una óptica tradicional implicaría el aceptar de manera unívoca que su influencia filosófica es de corte individual y depende íntegramente de la personalidad de quien lo ejerce, coartando los alcances sociales que determinan que el liderazgo existe dentro de relaciones sociales y sirve a fines sociales (Leithwood & Riehl, 2009)

Ante esto, la definición generalmente aceptada y mayormente replicada en los diversos enfoques teóricos abordados por la presente investigación respecto del liderazgo, deriva de corrientes de investigación que lo determinan como un proceso comportamental de influencia que ocurre entre una persona el líder y sus seguidores (Castro y Lupano, S.F. y Barrow, citado por Alves, 2007), se afirma entonces que la finalidad de aplicación de liderazgo obedece a la necesidad de que se consigan unos objetivos o metas deseadas y propuestas (Barrow, citado en Alves, 2007 y Casares, 1996).

Dicha reflexión refuerza la división previamente acentuada con relación a la diferencia entre una organización estudiada desde la premisa de análisis del liderazgo y otra estudiada en función de la concepción lineal de la jefatura, la cual no necesariamente obedece a las características cognitivas y conductuales que implican el concepto de

liderazgo y sus procesos sociales implícitos, fundamentados en la premisa de que el liderazgo implica un propósito y una dirección (Leithwood & Riehl, 2009).

Por tanto al hacer la división centrada en la identificación de la diferencia conceptual entre ambos conceptos se parte de que la conducción basada en el liderazgo determina que el dirigente debe moverse sobre dos variables esenciales las cuales enuncia Casares (1996):

1) saber motivar, promover orientar, negociar y relacionarse con las personas; y ser capaz al mismo tiempo de 2) definir, promover y hacer lograr las tareas y objetivos, efecto no necesariamente vinculado al ejercicio del poder normado que determina la jefatura.

Otras acepciones modernas identifican factores como la conducta del grupo, las cuales determinan las relaciones de poder centradas en el autoconocimiento de la dinámica de integración del mismo, así como el meta conocimiento de la interacción del sujeto con el entorno, definiendo en términos globales al liderazgo como una relación entre el líder y los seguidores, en la cual el líder influye más de lo que es influido (Gerth, Citado en Rodríguez, 2000 y Shaw, citado en Lindgreen, 1978)

Esto de tal forma que determina al liderazgo como la capacidad de tener el poder personal y social, la habilidad de convertir una intención en un resultado y mantenerlo con, a través y para la gente (Cartwright y Zander, citados en Casares, 1995), promoviendo el logro interpersonal por sobre del intrapersonal y guiando a la organización hacia la integración a efecto de la dicha transformación.

Lo previamente mencionado confirma la premisa de que el liderazgo es un proceso de influencia, como afirman Leithwood & Riehl (2009), donde muchas veces el liderazgo consiste en influenciar los pensamientos y el actuar de otras personas y establecer las condiciones que les permitan ser efectivos dentro de la resolución de las metas de la organización en la cual es que se desarrollan.

Gradualmente se puede observar la numerosa cantidad de definiciones de liderazgo, lo que conlleva la estructuración de diversos modelos explicativos del término, dictaminando como la más aproximada a la naturaleza de estudio de la psicología se centra en el modelo de liderazgo transformacional de Bass (1985), quien basa su modelo en los conceptos fundamentales de Burns (1978) donde distinguió dos estilos de liderazgo opuestos en un continuo: el transaccional y el transformacional (Bass, citado en Mendoza y Ortiz, 2009).

Posteriormente a este modelo se integra la concepción de Lewin, Lippitt y White (citados en Rodríguez, 2000) que integran la idea del liderazgo de tipo Laissez-faire, determinando a este último como un estilo que deriva el liderazgo a los subalternos con la finalidad de asumir en menor medida la responsabilidad.

De tal forma que estas concepciones elementales se presentan a manera de preludio a la comprensión profunda del liderazgo en su esencia destilada, dando pie al análisis del concepto a sus niveles atómicos, presentando a continuación:

Estilos de liderazgo Según Tipología de Bass & Stogdill

Los estilos de liderazgo tal afirma Ramos (2003), corresponden al patrón de conducta de un líder, esto dependiendo de cómo es que lo perciben tanto los subordinados como los superiores, se desarrolla a partir de experiencias educación y capacitación, dejando en claro que como es que se mencionó con antelación, la dinámica de liderazgo y su efectividad deriva enteramente de la influencia para afirmar que se trata de un liderazgo real.

En referencia a esta afirmación en el apartado anterior el modelo de Bass se centra en los estilos de liderazgo planteados por Burns, determinados como transaccional y

transformacional estos estilos pueden ser definidos como opuestos en el continuo, tal cual afirman Mendoza y Ortiz (2009), además del tipo Laissez-faire, el cual retoma de Lewin, Lippitt y White (citados en Rodríguez, 2000).

Para Bass (1985) en su modelo primario se reconocen dos tipos de liderazgo plausibles dependiendo de la situación social por la que atraviesa el grupo en el cual es que se desarrollan los líderes, un primer tipo centrado en situaciones de estabilidad y un segundo en situaciones de crisis.

Liderazgo Transformacional

Autores como Pedraja, Rodríguez, Delgado y Rodríguez (2005) explican que el liderazgo transaccional engloba el estándar colectivo y el pensamiento del grupo siguiendo propósitos comunes, buscando lograr las metas del grupo, para esto se sirve de una serie de reglas claras a ejecutar por el subordinado, quien asimila dicho sistema de reglas en función de un retroalimentación motivacional (Rodríguez, 2000).

Siendo así, dentro de la estructura de liderazgo transaccional primaria, el líder debe de hacer conocedor al subordinado de la situación logística de su interrelación en forma de retroalimentación, presentando de manera clara las reglas de su dinamismo grupal, informando del mecanismo de retroalimentación positivo o negativo dependiente del logro de los objetivos de la organización.

En síntesis, dentro de la dinámica de liderazgo transaccional el lidera asume una actitud mediante la cual se presenta un mecanismo de dirección en donde se establecen una serie de reglas claras, además de que se informa al subordinado el conocimiento o como plantea Rodríguez (2000) a qué atenerse, lo cual afecta en ultimo termino a sus expectativas de rendimiento y a su nivel de aspiración. Determinado de este modo las

calidades administrativas del liderazgo transaccional por sobre de sus calidades poco transformadoras de los sistemas grupales.

Liderazgo Transaccional.

Así en contrapunteo a esta tipología de liderazgo el modelo de Burns (1978) plantea el modelo transformacional de liderazgo, que para Rodríguez (2000) se centra en el rechazo de la situación del grupo, del mismo modo una búsqueda por realizar cambios que permitan llegar más pronto a las metas propuestas para la organización.

Del mismo modo Bass & Sotogdill (1974) sitúan la dinámica de este estilo de liderazgo como enuncia Bryman (citado en Salazar, 2006) dentro de los nuevos enfoques sobre el liderazgo, con una connotación orientada a la participación y flexibilidad en la organización. De este modo generado un rompimiento paradigmático con la noción más puramente presentado por Burns (1978), donde el líder es presentado en la estructura del súper hombre donde su fuente de influencia se centra más en dar significado a la tarea (Salazar 2006).

Es por ello que Pedraja, Rodríguez, Delgado y Rodríguez (2005) explican que el liderazgo transformacional se centra en los objetivos y en la motivación a los seguidores a hacer más de lo que originalmente se esperaba de ellos Bass, Aviolo, Jung y Benson (citados en Pedraja, Rodríguez, Delgado y Rodríguez, 2005), enfatizando los beneficios de lograr las metas mediante el conocimiento de la dinámica grupal, presentando estrategias que permitan la diversificación de métodos clásicos.

Este tipo de liderazgo, modifica las aspiraciones de los subordinados de manera ascendente, presentando una perspectiva a futuro de los beneficios del logro de las metas,

apoya en la toma de conciencia de la importancia de ciertos problemas (Rodríguez, 2000) de este modo generando la aceptación del estrato superior inmediato.

Liderazgo Laissez-Faire.

Es Mises (2003) quien explica que Laissez faire deriva de una expresión francesa cuyo significado refiere a la locución dejar hacer, este estilo de liderazgo es determinado por Lippitt y por Lippitt y White (citados en Cuadrado, 2001) como una atmósfera donde los líderes otorgan a los miembros del grupo completa libertad de acción.

Dicho estilo se centra en la premisa central de la abstinencia de participar en la organización y la constante búsqueda de evitar la evaluación de los miembros del grupo, se determina del mismo modo como un estilo de liderazgo inactivo, en el que no se pone especial énfasis ni en las relaciones ni en la tarea se afirma de esta manera que el liderazgo de estilo laissez-Faire concierne a la ausencia de liderazgo y que por definición conceptual es ineficaz e inactivos (Cuadrado, 2001 y Castro, 2005).

Concluida esta aproximación a la dinámica de estilos de liderazgo es de vital importancia continuar con la determinación de las cualidades que deben de cumplir los sujetos que se encuadraran a la figura de liderazgo dentro de un entorno social determinado, a este apartado consecuente se le denomina como características de los líderes.

Tipologías de Liderazgo

Determinando al liderazgo como lo enuncian Gerth (Citado en Rodríguez, 2000) y Shaw (citado en Lindgren, 1978) en relación al reducto de influencia que genera un individuo por sobre del entorno social se determinan una serie de categorías determinadas por Lindgren, en función de la dinámica de intervención del líder por sobre del grupo. Cabe

resaltar que en muchos casos dichas categorías se encuentran engarzadas dependiendo de la dinámica de interacción del líder con su entorno.

<i>Categorización de Lindgreen</i>	<i>Descripción.</i>
Administrador	<ul style="list-style-type: none"> • Centrado en los logros de la tarea, dirección • mantenimiento de los procesos de organización. • Determinación de la política a seguir dentro del grupo
Burócrata	<ul style="list-style-type: none"> • Ocupan jerarquías medias e inferiores en administración de la organización • Se ocupan de tareas medianamente especializadas en la dirección y procesos de organización • Recibe el liderazgo de manera administrativa • Su rol se encuentra limitado en el objetivo del área donde se desarrolla
Que determina la política	<ul style="list-style-type: none"> • Puede ser a la vez administrador • Determina la política en función de las metas u objetivos • Se encuentra en las jerarquías altas
Experto	<ul style="list-style-type: none"> • Actúa como un asesor de individuos o grupos que dictaminan la política a los administradores. • Se encuentra especializado en determinadas esferas de la información. • Puede tomar parte en la formulación de la política y de los planes • Es un comentarista, crítico y persona de especiales recursos.
Ideólogo	<ul style="list-style-type: none"> • Es un experto en la esfera de creencias e ideas • Se interesa en las teorías básicas de las formas de conducta social
Carismático	<ul style="list-style-type: none"> • Posee una gran atracción emocional (Weber, 1947) • Posee una ideología atractiva • Los seguidores se identifican con su ideología y discurso político
Político	<ul style="list-style-type: none"> • Determina la política • Frecuentemente se trata de un ideólogo • Posee carisma • Obra como un empresario en la dinámica de grupo • Busca lograr los objetivos del grupo para beneficio de sus allegados • Son seleccionados mediante complicados sistemas de negociación y convenios
Simbólico	<ul style="list-style-type: none"> • Representa a su grupo • Genera cohesión dentro del grupo al convertirse en icono del mismo • Forman parte de rituales de cohesión grupal.
Chivo expiatorio	<ul style="list-style-type: none"> • Generan sentimientos de ambivalencia resentimientos o incluso hostilidad de parte de los subordinados

Se observa que para Lidergren las características de los líderes son dictaminadas por la personalidad de los sujetos que se encuentran tras una posición de poder, dicha aproximación desvirtúa la fuerza ejercida por el grupo por sobre del líder.

Mientras que para Bass & Stogdill las características de los líderes residen dentro de la dinámica de agrupación del tipo de liderazgo que ejercen dentro del grupo, tal cual se ilustra dentro de siguiente tabla:

<i>Tipo de liderazgo</i>	<i>Dimensiones del liderazgo</i>	<i>Definiciones operacionales</i>	
<i>Liderazgo Transformacional.</i>	Carisma, actualmente denominado <i>influencia idealizada</i> (Cuadrado, 2001)	Influencia sobre los seguidores. Hacer creer a los seguidores que se tiene una visión superior que hay que seguir	
	Inspiración	Inspiración de los seguidores. Estimular y orientar el esfuerzo en función de los objetivos comunes. Saber la importancia de la misión	
	Estimulación intelectual	Hacer pensar a los seguidores de maneras nueva, haciéndoles incluso cambiar sus expectativas y creencias propias	
	Consideración individualizada	Proveer especial atención, cuidados y consejos hacer sentir a los seguidores que se los trata de manera personalizada	
<i>Liderazgo Transaccional</i>	Recompensa contingente	Saber negociar con los seguidores (por ejemplo dar protección y cuidado a cambio de seguir al líder; intercambio de favores, etc.)	
	Dirección por excepción	Activa	Control constante de las actividades de acuerdo a procedimientos y reglamentaciones
	Intervenir solo cuando las cosas no van según lo esperado. Aceptar el estilo de trabajo si las cosas marchan bien y no hay necesidad de cambios.	Pasiva	Reforzamiento o castigo a pesar de que el error o el acierto ya ocurrieron.
<i>Liderazgo por omisión o Laissez-Faire</i>		Tratar de no intervenir en las conductas de los seguidores.	

Si bien es cierto que ambas categorizaciones son consideradas validas en la actualidad la que interesa primordialmente a este estudio es la referente a Bass, debido a su postura holística en función de la dualidad de influencia del líder sobre del grupo e inversamente del grupo por sobre del líder, de tal suerte que será la que se desglosará en los siguientes tres apartados:

Dimensiones del liderazgo transformacional.

Una de las características esenciales del líder transformacional estriba en la búsqueda de la satisfacción de unas obligaciones contractuales por ambas partes (líderes y liderados) implicando el establecimiento de unos objetivos, el seguimiento y el control de los resultados. Determinando de esta manera la necesidad inherente de formar nexos que permitan la interrelación aparentemente coercitiva del grupo (García, Romerosa y Llorens, 2007 y Castro, 2005).

Por otra parte se afirma que un líder transformador es aquel que es capaz de promover el cambio y/o la innovaciones la organización motivando a los seguidores para que trasciendan a sus objetivos personales dotando de estima alta a los seguidores (Maslow's, citado en Bass & Stogdill, 1974). De esta manera el líder transformador asegura que la dinámica de trabajo logre altos niveles de efectividad intentado superar el estimado previsto para el grupo (Castro, 2005).

Es entonces que se busca entonces de esta manera el generar estima entre los altos estratos del grupo, así beneficiándose de la maquila del grupo y para ello se sirve de un sistema de retroalimentación positivo o negativo que llevara a cumplimiento gracias a sus características esenciales.

De este modo dentro de este rubro como es que se explicita en la tabla 2.2 se determina una serie de 4 dimensiones, que comprenden: 1) Carisma o influencia idealizada, 2) inspiración, 3) estimulación intelectual y 4) consideración individualizada, las cuales definen características esenciales que se presentan de manera engarzada dentro de los sujetos que pueden ser determinados como líderes transformacionales.

La primera dimensión del liderazgo transformacional corresponde a lo que Weber (citado en, Bass & Stogdill, 1974) plantea como carisma o influencia idealizada, afirmando que dicha cualidad corresponde a un don de cualidades ejemplares, entre estas destaca la cualidad de poder articular las metas e ideas de tal manera que los seguidores se sientan preparados psicológicamente a cumplirlas (Bass & Stogdill, 1974).

El lidera carismático posee una influencia extraordinaria en los seguidores, genera una atracción casi magnética que trasciende a sus usuales experiencias, hasta la aceptación de innovaciones radicalistas que para otros podrían implicar una especie de patologías (Fromm, Trice & Beyer, Stark, y Davies, citados en Bass & Stogdill, 1974), dicha cualidad

corresponde a lo que se traduce como influencia idealizada, así los seguidores aceptan las cualidades del líder carismático, permitiendo que dirija el rumbo del grupo.

Entonces se afirma que dicha características esenciales se pueden englobar e cualidades como sentido del humor, la energía, la capacidad de modelado, la confianza entre otras, determinado así su influencia por sobre del entorno social cohercionando a los elementos de forma tal que asimilan las normas de dicho sujeto, quien tiende a como se afirmó con anterioridad, ser idealizado por los seguidores quienes lo identifican como una figura de respeto y orgullo capaz de articular una visión a futuro de la organización (Bass 1985 y Gibson, Ivancevich & Donnelly, 2001).

La segunda dimensión del liderazgo se le conoce como Transformacional y corresponde a lo que se puede denominar como inspiración, o liderazgo inspiracional, que como se afirma en la tabla 2.2 concierne a la cualidad de los líderes de estimular y orientar al esfuerzo en función de objetivos comunes, así mismo se sirven de sus cualidades de lenguaje para ejercer influencias por sobre de los seguidores (Bass & Stogdill, 1974 y Castro, 2005).

El líder inspiracional expresa las metas que sus seguidores requieren conocer, pero de manera que se presenten como metas vívidas, afines a los seguidores, estimula del mismo modo el entusiasmo hacia sus subordinados, para que de este modo el trabajo en grupo se convierta en una experiencia amena, y por consecuencia se logren los objetivos del grupo (McClelland, DeCharms, Gardner y Fleet, citados en Bass & Stogdill, 1974).

Así mismo el líder inspiracional presenta las metas rodeadas de lo que se denomina símbolos (Bass, 1985) que enmascaran la información para convertirla en situaciones cognitivas afines a los modelos de los subordinados, convirtiendo de esta manera las metas en historias inspiradoras, ceremonias, conferencias u oportunidades de formar una

mejor dinámica de grupo o logros de goals o metas, convirtiendo de este modo al símbolo en el núcleo del discurso del líder inspiracional (Eoyang y Geertz, citados en Bass & Stogdill, 1974).

Por otra parte Bass & Stogdill (1974) afirman que el líder inspiracional, obtiene su mayor influencia de la aceptación de los elementos que consolidan el grupo social en función del discurso simbólico adecuado en función de las capacidades cognitivas de los elementos residentes de un paradigma determinado, quienes aceptan como motivador central la dinámica de organización de símbolos específicos en una situación inspiracional en el discurso del líder.

Derivado de esta dimensión se afirma que la dinámica de interrelación de los líderes y subordinados exige una paridad o afinidad de lenguaje, de este modo presentando una necesidad de compartir una codificación de símbolos que permita la interrelación de ambos, del mismo modo el líder debe de subsanar las necesidades cognitivas del grupo, dando pie a la tercera dimensión del liderazgo transformacional determinada estimulación intelectual.

La estimulación intelectual o liderazgo por estimulación intelectual deriva de la percepción del líder como parte interactiva del proceso creativo, para de este modo ejercer una influencia que permita la modificación de la percepción de los subordinados en función de la meta, cambiando las expectativas y creencias propias de los subordinados (Bass & Stogdill, 1974 y Castro, 2005).

El liderazgo por estimulación intelectual se encuentra ampliamente ligado al liderazgo carismático, pero con las principales diferencias de que el liderazgo por estimulación intelectual encuentra una premisa central en la formación de independencia de los subordinados, evitando la obediencia a ciegas característica del liderazgo carismático,

determinando como eje el retroalimentación positivo derivado de las buenas ideas (Brown, Fritz y Graham, citados en Bass & Stogdill, 1974) y de esta forma siendo más incluyente con los seguidores dando pie a la dinámica de interrelación intelectual que lo distingue (Bass, 1985).

En contraposición a esta perspectiva Bailey, Wicker e Infante & Gordon (citados en Bass & Stogdill, 1974) afirman que la situación de liderazgo por estimulación intelectual deja un sesgo referente a la confrontación intelectual de los subordinados para con el líder, quien ejerce una actitud paternalista que incide en las percepciones de los subordinados hacia el sistema jerárquico dentro del grupo, debido a que la confrontación constantemente es identificada como hostilidad.

En la última dimensión se observa la consideración individualizada o liderazgo por consideración individualizada, esta es presentada a manera de un componente del liderazgo por estimulación intelectual, debido a que se centra en la necesidad de empatar con los elementos que constituyen el entorno del grupo, así el líder adecua sus estrategias para estimular intelectualmente a los elementos que forman parte del grupo (Bass, 1985).

Así su principal característica deriva en la capacidad del líder de articular y generar aceptación de sus ideas en el grupo, así como se afirmó con anterioridad tener la cualidad de hacer sentir a los elementos del grupo que se les trata de manera personalizada (Bass & Stogdill, 1974, Bass, 1985 y Castro, 2005).

Determinadas dichas dimensiones se puede observar las dinámicas de interacción de los líderes para con los subordinados en torno a la dinámica de liderazgo transaccional, observando la naturaleza de influencia de los líderes para con los subordinados, ahora

bien el siguiente apartado es concerniente a las dimensiones del liderazgo en función de su otra acepción general, que es el liderazgo transaccional.

Dimensiones del liderazgo transaccional.

Dentro de la dinámica de liderazgo transaccional se presentan dos dimensiones de acción basadas en el modelo de Burns, dichas son a) liderazgo por recompensa al contingente y 2) liderazgo de dirección por excepción, dichas manifestaciones del liderazgo se centran en la premisa central de identificar al líder como afirma determina la dinámica entre el líder y sus seguidores, donde estos reciben un valor a cambio de su trabajo y Bass confirma la existencia de una relación costo–beneficio (Bass, 1985).

Así mismo se puede identificar las cualidades del liderazgo por recompensa al contingente, debido a la actividad del líder, aquí asume una actitud de negocios para con el contingente, del mismo modo el líder establece objetivos claros y recompensas variadas. Esto significa que sus subalternos alcanzarán los niveles de desempeño esperados beneficiando de este modo las cualidades de la empresa a seguir (Mendoza y Ortiz, 2006 y Castro, 2005).

Del mismo modo dentro de la dinámica de liderazgo transformacional, se encuentra la dimensión de dirección por excepción, la cual concierne a la dinámica de intervención del líder dentro de la situación grupal bajo lógica de situaciones fuera de control, así El líder activo por excepción pone atención a algunos problemas y tiene sistemas de monitoreo y control que le suministran alertas (Mendoza y Ortiz, 2006 y castro, 2005) la cual se divide en dos sub dimensiones 1) activa y 2) pasiva.

De este modo el líder activo por excepción como afirman Mendoza y Ortiz (2006) tiende a generar un desempeño moderado, el cual le permite subsanar su ausencia de las

dinámicas de interacción con los elementos que conforman el entorno social, con un sistema de control mediante el cual puede notar cuando las situaciones se salen de control.

De este modo sustenta el control constante de las dinámicas del grupo, además de que se guían por una serie de procedimientos de reglamentos que permiten la coexistencia del líder y los subordinados (Castro, 2005).

En contrapunteo con esta dimensión la dirección pasiva por excepción se caracteriza por la actuación de los líderes de reforzamiento o castigo de los errores o aciertos a pesar de que estos ya hayan sucedido.

Concluido este apartado referente al liderazgo transaccional se determina la última dinámica de liderazgo que puede ser evaluada como una dimensión del liderazgo transacción, pero en función de sus características requiere discriminación de terminología, esta última dimensión corresponde a lo que se determina como estilo de liderazgo Laissez-Faire.

Dimensiones del liderazgo Laissez-Faire

Para Bass (1985) la dimensión de liderazgo Laissez-Faire, no corresponde esencialmente a un liderazgo, si no que concierne a una ausencia de dirección, y a un estilo ineficaz debido a que el líder evita tomar decisiones, es desordenado y permite a los demás hacer lo que les parece. Propiamente no corresponde a un liderazgo y es por definición el estilo más ineficaz e inactivo (Castro, 2005 y Mendoza y Ortiz, 2006).

Liderazgo en la reestructuración de los planes de estudio de la UPN

Como antecedente La SEP crea el 20 de julio de 1921 y el Instituto Federal de Capacitación al Magisterio en 1944, éste, con el objeto de titular a los profesores rurales en servicio que se habían contratado improvisadamente (Moreno, 2001), el cual se transforma durante la década de los 60's en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM), mismas que ante la demanda de la época cumplen a cabalidad con las funciones encomendadas a las mismas, al promover, ejecutar y certificar la profesionalización del magisterio nacional

Derivado de la preocupación por la capacitación y modernización en el sistema educativo es en el año de 1969, en el marco de la celebración en Saltillo del Congreso Nacional de Educación Normal “donde se trataron los problemas de persistencia en los altos índices de reprobación, deserción y deficiente preparación manifestada en el sistema educativo” (Moreno, 2001), se evidencia la falta de profesionalización del magisterio, denotando que el docente en funciones define la carrera magisterial como un proceso terminal del desarrollo profesional, detonando una serie de conflictos en la práctica cotidiana.

Pero es para 1970, cuando la búsqueda por una modernización educativa y una demanda todavía mayor de atención al sector educativo, tanto en el área metropolitana como a lo largo de todo el país, promueve la creación de nuevas opciones educativas en todos los niveles, dicha situación se convierte en materia de análisis para el magisterio, el cual propone una serie de medidas de atención a dicha demanda

De tal manera el 9 de octubre de 1970 el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, en el marco de la II Conferencia Nacional de Educación, celebrada en Oaxtepec, Morelos, propuso la creación de un “Instituto Nacional de Ciencias de la

Educación que englobara a las escuelas normales, a las instituciones de divulgación e investigación pedagógica y se encargara de la superación y mejoramiento profesional del magisterio" (Moreno, 2001), para de esta forma alcanzar las metas derivadas del efecto imperialista que se habían de a poco filtrado a los países de América Latina.

Pero derivado del efecto imperialista, en el plano económico representó un duro golpe a la economía nacional, la cual En 1976, dos años antes de la fundación de la UPN y al final del período presidencial de Luis Echeverría Álvarez, "atravesada por una difícil situación económica de carácter estructural y cuya culminación es la devaluación del peso mexicano frente al dólar el 31 de agosto de 1976" (Moreno, 2001)

Es tenor a lo ya mencionado es que en este contexto económico se podía observar la dificultad de crear una gran institución pública destinada a la profesionalización del magisterio, como se proyectaba en la II Conferencia Nacional de Educación. Aunque el tema apareciera desde el mes de octubre de 1975 como un compromiso político de la campaña del entonces candidato a la presidencia, José López Portillo.

Es por lo ya mencionado que en el año de 1978 derivado tanto de los requerimientos de modernización educativa como de los compromisos de campaña generados con el magisterio que se instala una comisión con el propósito de crear una institución de educación superior encargada de dar servicio a la comunidad magisterial y en ese mismo año el Sindicato demanda su creación ante el Lic. José López Portillo, candidato a la Presidencia de nuestro país.

Derivado del efecto denominado "el boom petrolero" de la década de los 70s es que se genera un auge petrolero repentino del país siendo este uno de los factores principales para el ascenso de México al grado "Potencia emergente", efecto que produce una recuperación económica que marco un supuesto fin a la crisis del 76 al desarrollar el

sector industrial en materia petrolera, permitiendo de este modo la concreción de los acuerdos políticos.

Finalmente, el 25 de agosto de 1978, en cumplimiento al acuerdo político con el magisterio se crea la Universidad Pedagógica Nacional por Decreto Presidencial, publicándose en el Diario Oficial de la Federación el 29 de agosto del mismo año, la cual tiene por meta fundamental tanto la profesionalización del cuerpo magisterial mediante la creación de licenciaturas enfocadas al campo educativo, iniciando actividades el 12 de marzo del año 1979.

Es en la década de los 90s cuando se reorganiza el papel de la Universidad Pedagógica Nacional, bajo nuevos diseños curriculares que consideran dos grandes dimensiones del conocimiento: los problemas del sistema educativo en su dimensión socio-educativa y en su dimensión psicopedagógica, siendo que para esta etapa se requería era reorientar las licenciaturas ya existentes

La reorientación concluyo con el establecimiento del plan de estudios 90, el cual fue vigente hasta el año 2009, en el cual se realiza una reestructuración tanto de los programas de psicología Educativa como de Administración Educativa, los cuales son foco principal de análisis del presente trabajo.

Reestructuración del Programa en Psicología Educativa.

El origen de la reestructuración del programa de psicología educativa de la UPN se fundamenta en el proceso de globalización y competencia internacional de los grandes mercados internacionales, bajo la premisa de “La mejora en el funcionamiento de los sistemas educativos consiste en una revisión de los planes de estudio para formar a los estudiantes y, en buena medida, asegurar que en ellos se incorporen las cualificaciones

pertinentes para desarrollar conocimientos y tecnologías que demanda la competencia entre los países” (Universidad Pedagógica Nacional, 2009a).

Una premisa fundamental de la transformación educativa en educación superior según Pont (2008) radica en el hecho de que los responsables de política educativa necesitan adaptar la política de liderazgo escolar a nuevos ambientes al abordar los principales desafíos que han surgido durante las décadas recién pasadas, dicho sea de otro modo se evidencia la necesidad imperativa de incluir en la transformación de los planes y programas de formación de profesionales de la educación en todos los niveles, un apartado que direcciones y potencialice sus capacidades de liderazgo.

A partir de dicha conjetura se infiere la necesidad de ubicar una universalidad de competencias con respecto a lo determinado por las necesidades socioculturales de una realidad en constante cambio, siendo una premisa implícita la búsqueda del avance en el sistema educativo tal como es que lo plantea Gimeno, Perrenoud y Linuesa (2005) “bajo la impartición de los mismos conocimientos que se incluyen en todo el mundo podrá existir una mejora en los estándares educativos en comparación con países desarrollados”

Este efecto de transformación de tono educativo obedece a la practicidad de reestructurar planes y programas hacia la conformación de profesionales educativos capaces de ingresar mediante procesos de influencia a las estructuras preestablecidas, a fin de generar impactos positivos dentro de dichas estructuras mediante aplicación de cualidades de liderazgo que definan un rumbo positivo a dicha organización.

Dicho efecto implica la certidumbre de los que desarrollan la reestructuración del mismo hacia un enfoque ligado a cómo es que lo menciona Reid (2002) “la mejora estructural del modelo educativo centrado en la recomposición de los elementos articulados”, al ser de

vital importancia la respuesta a la demanda del modelo neoliberal en razón de la incorporación de los mismos a un sistema de producción del conocimiento.

Se identifica a la vez la búsqueda por que las universidades “sean rápidamente adaptables a las cambiantes condiciones, tanto del mercado profesional como del conocimiento científico y tecnológico” (UPN, 2009a), bajo la tendencia por “balancear las demandas del mercado laboral y la globalización con las características y funciones históricas de las instituciones educativas y el conocimiento experto elaborado en el campo disciplinar “.

Es funcionalmente necesario el adecuar el plan curricular de la licenciatura en psicología educativa a las demandas de una economía cambiante, de tendencias globales e identificables por su encarnizada competición constante, por tanto se plantea la premisa de “avanzar hacia una concepción socio-cultural de los procesos de aprendizaje, que sobrepase la visión individual, y considere los contextos y prácticas culturales que los enmarcan” (UPN, 2009a), observamos entonces el fundamento crítico de la construcción de un currículum basado en la el fundamento lo “explicado [a partir] principalmente de los elementos determinantes del mismo” (Reid, 2002 p.21)

Dicha premisa “conlleva situar al sujeto, y sus aprendizajes, en el contexto y prácticas en que participa, así mismo concebir a la escuela como una institución que puede vincularse con las prácticas y contextos socioculturales” (UPN, 2009a), y permite la integración del sujeto en el plano de lo real, asimismo permite la producción del desarrollo individual dentro de un contexto y una realidad en constante transformación.

El programa implica que “el trabajo con los sujetos educativos les permitirá el acercamiento a los conocimientos disciplinares y, en distintas formas, se les proporcionarán las habilidades que lleven a conformar una cultura psicopedagógica junto

con ellos” (UPN, 2009) aterrizando el modelo a un plano deliberador de construcción curricular, buscando “la mejorar la capacidad de la gente, tanto individual como colectivamente, para tomar buenas decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje” (Reid, 2002 p 23).

Se percibe que la reestructuración del plan de estudios de la licenciatura en psicología educativa se fundamenta en la necesidad de adecuar el mismo al requerimiento del avance económico mundial derivado del fenómeno de la globalización, siendo un factor elemental la necesidad de la vinculación con las prácticas y contextos socio-culturales, sin dejar de lado el objetivo de formar profesionales de la educación comprometidos con la práctica educativa.

El fundamento de una reestructuración democrática del plan de estudios de la licenciatura en Psicología Educativa atiende a una progresión evolutiva del modelo educativo de la institución el cual se denota tener a la integración de la academia en la toma de decisiones con respecto a la conformación del nuevo plan de estudios, atendiendo a la variedad social del alumnado y a las opiniones, modelos de vida, formas de pensar, interactuar, e incluso hasta la forma de actuar de la comunidad estudiantil y docente (Gimeno et al, 2012)

Bajo la tesis de una transición estructural del programa de estudios entre los años 2003 y 2004 se puso en función una reorganización académica, la cual a parecer del programa no se ha cristalizado como un efecto propositivo en la dimensión de reestructuración de la academia, asimismo derivado de la reorganización se facilitó la estructuración de un informe de autoevaluación de la licenciatura, propuesto por Ortega, Pérez y Dzib (2004, citados en UPN, 2009a) el cual fue entregado a los Comités interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES)

Derivado de dicho informe fue confrontado por una evaluación realizada por CIEES, “con base en un modelo general aplicado a diversas licenciaturas. El resultado fue un conjunto de observaciones dirigidas a la mejora del plan de estudios” (UPN, 2009a , p.7) se obtuvieron una serie de indicadores entre los cuales destacaron, que el plan de estudios 90 carece de un diagnóstico social, económico y político de la disciplina, la falta de orientación a la formación práctica y la necesidad de estimular la docencia centrada en el aprendizaje.

Por otro lado otros factores implicados en la reconstrucción del plan de estudios de la licenciatura en psicología educativa fueron la baja tendencia de eficiencia terminal, titulación y el incremento en el fenómeno de abandono escolar

A la luz de dichas observaciones es que el plan de estudios 2009 de la licenciatura en psicología educativa busca subsanar los huecos evidenciados en razón de la autoevaluación y la evaluación de CIEES, para así otorgar mejores oportunidades de desarrollo profesional al estudiantado y una mejora a los índices de eficiencia terminal de la licenciatura.

La Universidad Pedagógica Nacional como una institución pública de educación superior, Pública, que ofrece servicios de educación, nivelación y actualización profesional a egresados del nivel medio superior y profesionales en servicio a través de la oferta educativa en las modalidades escolarizadas y no escolarizadas, con el propósito de formar profesionales de la educación que contribuyan a la solución de los problemas del sistema educativo nacional, mediante el dominio de las concepciones pedagógicas actuales.

Dicha misión lleva implícita la definición de dar respuesta a través de la organización de trabajos multidisciplinarios a las demandas actuales derivadas de la transformación

sociocultural de la realidad educativa, definiendo de manera proactiva la necesidad imperativa de integrar a los egresados de las diversas licenciaturas en el campo de la conformación de teorías, técnicas y tecnologías de la educación, esto indirectamente buscando el liderazgo en el plano de lo educativo.

Dicho argumento se vincula de manera directa con la visión de la UPN, misma que define a la institución como, flexible, amplia, de cobertura suficiente, innovadora, dinámica, que permita la colaboración de científicos, humanistas y educadores, con reconocimiento nacional e internacional, quienes contribuyan al mejoramiento del sector educativo nacional en todos sus niveles, dicha afirmación busca de manera indirecta asociar el trabajo realizado dentro de la institución a un proceso de influencia educativa dentro de la dinámica de transformación sociocultural emanada del proceso neoliberal.

Entre los principales objetivos que se relacionan con el promover el liderazgo dentro de la institución sobresal la necesidad de que los egresados de la UPN formen una comunidad que se distinga por su compromiso con la comunidad, sus valores y prestigio profesional, esto evidencia la necesidad imperativa de estructurar grupos de trabajo operativos y funcionales a los requerimientos de la sociedad moderna.

El liderazgo en la Licenciatura en Psicología Educativa.

Para el caso de la licenciatura en Psicología Educativa se pretende que el “egresado cuente con los conocimientos generales acerca del desarrollo humano y los procesos de aprendizaje para diseñar y llevar a cabo programas de intervención y apoyo psicopedagógico” (UPN, 2009 a, p. 18), toda vez que a partir de los mismos promueva y fortalezca el desarrollo autónomo y capacidad de actuación de los educandos, dicha afirmación denota la implicación formativa docente del psicólogo educativo.

Asimismo, el programa proyecta que el psicólogo educativo “contará con los conocimientos y habilidades para proporcionar asesorías psicopedagógicas a distintos agentes educativos y colaborar con otros profesionales en proyectos y programas educativos dirigidos a la mejora de los procesos educativos, educandos y/o comunidades de aprendizaje” (UPN, 2009 a, p.18), esta afirmación implica la capacidad integrativa del educando a bloques de trabajo que le permitirán el integrarse de manera productiva dentro de organizaciones funcionales para fines educativos.

Perfil de egreso

Dentro del programa se proponen los siguientes Propósitos profesionales para el egresado

El egresado, al término de la formación, contará con:

- 1) Los conocimientos psicológicos sobre los procesos de desarrollo humano y de aprendizaje, especialmente aquellos derivados de su participación en la educación, en sus distintos niveles, y los relacionados con las prácticas socioculturales, de tal manera que pueda coadyuvar en la construcción de los aprendizajes de los alumnos.
- 2) Los conocimientos para comprender los principales enfoques teóricos y metodologías en los campos psicológico y educativo; así como las capacidades para analizar procesos, variables y resultados derivados de investigaciones de estos campos, que le permitan utilizar estos conocimientos y realizar intervenciones de apoyo educativo de manera sistemática y con resultados efectivos.

- 3) Los conocimientos socioeducativos para comprender las principales políticas y prioridades educativas, así como la organización del sistema educativo del país, de manera que pueda entender y participar en los diversos contextos en que se instrumentan las políticas para dar pertinencia a su formación profesional.
- 4) Los conocimientos teóricos y las herramientas técnicas de la disciplina psicológica, que le permitan diseñar e instrumentar proyectos dirigidos hacia la orientación tutorial y vocacional de los estudiantes, de los distintos niveles educativos, así como diseñar programas de apoyo psicopedagógico para mejorar sus aprendizajes y habilidades cognitivas, fortalecer sus capacidades de estudio autónomo y para aprender a aprender.
- 5) Los conocimientos básicos acerca del diseño, desarrollo y evaluación del currículum, que enmarcan las tareas de la docencia y las habilidades para participar en la elaboración de proyectos educativos escolares, materiales multimedia y programas educativos que, en colaboración con otros profesionales, apoyan los aprendizajes de los estudiantes y la mejora de la calidad educativa.
- 6) Los conocimientos y habilidades para colaborar con otros profesionales de la educación y participar con actitudes propositivas y de crítica constructiva, de respeto a los distintos actores educativos y de servicio para mejorar de manera reflexiva los procesos de enseñanza aprendizaje en las comunidades educativas.
- 7) Contará con los conocimientos y las capacidades para atender alumnos con necesidades educativas especiales, en cuanto a la evaluación psicopedagógica y el diseño y aplicación de adecuaciones curriculares, así como la asesoría psicopedagógica a docentes que permita su incorporación al grupo escolar y la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje; considerando el contexto escolar y

familiar de los alumnos, promoviendo la igualdad y equidad de oportunidad educativas.

- 8) Conocimientos teóricos y habilidades para ofrecer asesoría psicopedagógica a los docentes para el manejo del grupo escolar y a los directivos para mejorar la organización escolar y la innovación educativa; además propiciar la vinculación escuela comunidad a través de la participación de los padres y de formulación de programas educativos-preventivos para el manejo de situaciones y comportamientos de riesgo en la comunidad.

Estructura curricular

El programa de la licenciatura en psicología educativa se estructura según un modelo de Fases y Líneas Curriculares, donde se define a “Una fase curricular es un espacio formativo que selecciona, integra y articula diversas experiencias y delimita un espacio en la estructura curricular e indica criterios claros para su acreditación” (UPN, 2009a, p. 19).

Y por otro lado se define a líneas curriculares a “una serie de experiencias, actividades y contenidos en una estructura curricular que define los criterios de secuenciación de los contenidos” (pp.20), estas últimas tienen una correspondencia cercana con la propuesta de competencias y conocimientos del espacio común europeo, según el modelo de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, (ANECA, 2005, citado en UPN 2009 a, p. 21).

Asimismo tras lo ya mencionado se articulan de manera vertical las siguientes fases y una breve explicación de las mismas:

- **Fase I. Introducción a la Psicología Educativa y los procesos educativos:**
Muestra una visión general acerca de los contenidos teóricos y campos de la

psicología y de la educación, destacando los procesos psicológicos de desarrollo y aprendizaje y su relación con los contextos educativos.

- **Fase II. La formación en campos profesionales:** Presenta los principales campos profesionales de intervención del psicólogo educativo, enfocando las teorías específicas, los procedimientos establecidos y las estrategias que los habilitan para intervenir en los contextos y las prácticas educativas; articulando la visión disciplinaria con las prácticas educativas y socioculturales de los actores y sujetos educativos.
- **Fase III. Fase Acentuación en Campos profesionales:** Enfoca el perfeccionamiento de las habilidades profesionales y la reflexión sobre la práctica profesional, así como su articulación con el contexto de intervención profesional y de manejo explícito de sus valores y comportamiento ético.

Y en el plano de la horizontalidad se pueden observar las siguientes líneas, con sus respectivos objetivos generales:

- **Desarrollo y Aprendizaje:** Comprensión y análisis de los procesos de desarrollo (cognitivos, afectivo, relacionales) y de aprendizaje, así como su relación con los cambios derivados de la participación en los contextos educativos.
- **Metodológica:** Comprensión de los principales enfoques y metodologías de investigación en educación y psicología y el uso de los métodos y técnicas cuantitativos y cualitativos en ambos campos, así como las capacidades para el análisis de procesos, variables y resultados en reportes de investigación y en la sistematización de su desempeño profesional.

- **Psicopedagógica:** Diseñar y realizar el apoyo educativo a alumnos por medio de la elaboración de propuestas y programas psicopedagógicos en aprendizajes y de orientación educativa y, también, el apoyo a docentes sobre sus estrategias de enseñanza y colaboración en los proyectos educativos.
- **Diseño de Programas y Materiales Educativos:** Diseño y elaboración de programas y materiales educativos que apoyen los procesos de enseñanza y aprendizaje y el uso de las tecnologías de la información y comunicación en las prácticas educativas.
- **Psicología Social de la Educación:** Colaborar con los docentes en propuestas para el manejo del grupo escolar y con los directivos para mejorar la organización escolar y la innovación educativa; además colaborar en la vinculación escuela comunidad a través de la participación de los padres y de la formulación de programas educativos preventivos.
- **Educación inclusiva:** Diseñar y aplicar programas de apoyo educativo para alumnos con necesidades educativas especiales, así como promover junto con el docente y la comunidad escolar la inclusión educativa de los alumnos.
- **Socioeducativa:** Conocimientos socioeducativos para comprender los principales proyectos educativos nacionales y la organización básica del sistema educativo

Lo ya mencionado puede ser ilustrado como lo indica el siguiente esquema:

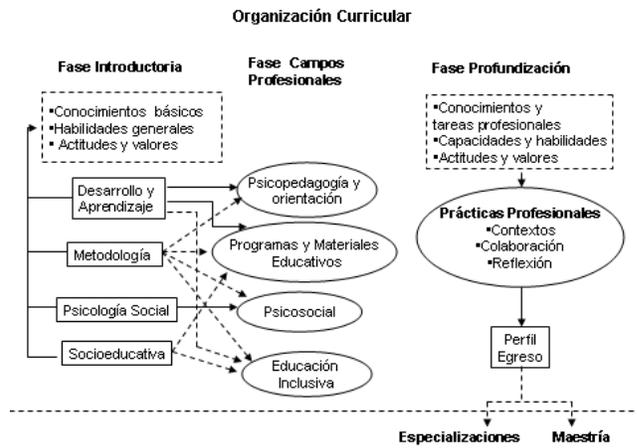


Ilustración 1 Organización Curricular según fases y líneas.

Semestre	ASIGNATURAS				
1	Introducción a Psicología 8	Psicología Evolutiva de la Infancia 10	Psicología Educativa 8	Psicología Social de la Educación 8	Estado, Sociedad y Educación 8
2	Estadística I 10	Psicología Evolutiva de la Adolescencia 10	Aprendizaje 8	Socialización 8	Sociedad y Educación en el México Actual 8
3	Estadística II 10	Psicología Evolutiva de la Adultez y Vejez 10	Estrategias de Aprendizaje 8	Comunicación e interacción Social 8	Currículum 8
4	Enfoques y de Métodos de Investigación 10	Evaluación Psicopedagógica 10	Aprendizajes Escolares 8	Procesos de grupo 8	Planeación de la Enseñanza 10
5	Métodos Cuantitativos 10	Adecuaciones Curriculares 8	Aprendizajes en Contextos Culturales 8	Organización Escolar 8	Comunicación Educativa 10
6	Métodos Cualitativos 10	Educación Inclusiva 8	Temas selectos en Asesoramiento Psicopedagógico 8	Orientación y Apoyo Psicopedagógico 8	Temas selectos en Diseño de Proyectos Educativos 8
7	Seminario Diseño Metodológico 10	Taller de Prácticas Profesionales 22	Temas Selectos en 6	Temas selectos en 6	
8	Seminario de Titulación 10	Taller de Prácticas Profesionales 24	Temas selectos en 6	Temas selectos en 6	

Taller de Prácticas Profesionales en:

- Educación Inclusiva
- Psicopedagogía
- Diseño de Materiales y Programas
- Psicosociología de la Educación.

Temas Selectos en:

- Aprendizajes escolares: 4 cursos
- Psicopedagogía y orientación: 4 cursos
- Educación Inclusiva: 4 cursos
- Psicosociología de la Educación: 4 cursos
- Metodología: 2 cursos
- Aprendizaje y Desarrollo: 2 cursos
- Estudios sobre sujetos y actores educativos: 2 cursos
- Psicofisiología del aprendizaje: 1 curso

Licenciatura en Administración Educativa

La Licenciatura en Administración Educativa (LAE) nace en 1979 con un plan de estudios cuya vigencia fue de once años. A partir de su creación y de su reestructuración en 1990, el programa educativo respondió a una serie de reclamos en los distintos niveles del sistema educativo, de entre los cuales resaltaron las funciones de planeación, organización, dirección y control de los servicios educativos y, adicionalmente, en las funciones de capacitación y docencia.

Siendo que el enfoque terminal de la licenciatura en Administración Educativa se fundamentaba en “formar profesionales capaces de seleccionar y aplicar principios, métodos y técnicas que permite una organización eficiente que apoye las tareas de enseñar, investigar y difundir la cultura, mediante el análisis de los diversos enfoques administrativos” (Universidad Pedagógica Nacional, 2009b, p, 38), se fundamentó en los siguientes ejes:

- Explicar el papel y las implicaciones de los procesos administrativos en las instituciones educativas a partir del conocimiento de las disciplinas administrativas y del sistema educativo nacional.
- Analizar las políticas públicas en educación, legislación y organización de la educación.
- Planificar, organizar, dirigir y evaluar proyectos que permitan la óptima utilización de los recursos humanos, materiales y financieros.

Justificación

Dichos objetivos fueron sometidos a revisión por la comisión de rediseño curricular de la licenciatura en comento, siendo una premisa fundamental el no solo realizar una recomposición de la estructura curricular, sino el “no limitar la actividad comprometida a sólo los tramos terminales, sino actualizar el plan de estudios en su totalidad” (UPN, 2009 b, p. 3), promoviendo de esta manera la recomposición total del plan de estudios de la licenciatura.

Dicha reconstrucción inicia con la elaboración de un diagnóstico de la licenciatura en varios sentidos, como lo fueron el perfil de ingreso y egreso, la oferta educativa en el

campo de la administración educativa, el objetivo del programa, el plan curricular y la lógica institucional en que había venido funcionando

Derivado del fue posible identificar una serie de problemas y tensiones en los que la Licenciatura en Administración Educativa se encontraba sumergida, mismas que obstaculizaban en buena medida su desarrollo, siendo el principal núcleo de conflicto el articular distintas ópticas disciplinares, conocimientos teórico- metodológicos para su intervención en los diferentes niveles y modalidades que configuran el sistema educativo.

Otro de los factores detonantes de la reestructuración curricular de la licenciatura en comento se centró en la estadística derivada de factores como lo son eficiencia terminal, deserción escolar y titulación, siendo estos factores los de vital importancia así como su efecto en el campo laboral del administrador educativo.

La reducción de la eficiencia terminal de 38% a 32% en el periodo de 2003 a 2007 denoto un cambio significativo en la misma, evidenciando la necesidad de elaborar una reconstrucción del plan de estudios en una población con tendencia al incremento, siendo una matrícula de 128 en 2003 la cual incremento a 211 en 2007, representando un crecimiento aproximado del 40% de la comunidad estudiantil.

Asimismo la estadística revelo que de estos egresados el 45% se incluyó en el campo laboral en el Sector público y 55% en el Sector privado, y que En el Sector público sólo el 24 % se desempeña en el ámbito educativo, mientras el 76%, realizan una actividad no educativa. En el Sector privado sólo el 7% se desempeña en el ámbito educativo, y el 93% a una actividad distinta.

Enfoque Pedagógico del Rediseño

Licenciatura en administración educativa			
Ámbitos de formación	Núcleos centrales de formación		
	Saber	Saber hacer	Saber actuar

	(conocimientos)	(capacidades y habilidades)	(aptitudes y valores)
Administración y gestión de la educación	Enfoques y principios teóricos y metodológicos. Conocer los principios de la planeación, organización y control de todo tipo de recursos en la gestión de programas educativos.	Selección y aplicación de principios métodos y técnicas. Identificar y proponer, conjuntamente con otros profesionales, estrategias de intervención políticamente viables y técnicamente factibles. Manipular diferentes tecnologías de la información, comunicación y redes informáticas. Realizar diagnósticos de campo para identificar y priorizar problemas del SEN y diseñar propuestas para resolverlos. Promover acciones de trabajo colectivo para la adecuada atención de los problemas en el sector.	Administración y gestión de la política educativa en las distintas instancias, organizaciones, instituciones y niveles del Sistema Educativo Nacional. Asesorar con un sentido humanista y social a los tomadores de decisiones para lograr un uso más racional y eficaz del servicio educativo. Orientar sus propuestas de intervención desde una perspectiva democrática, tolerante y consensuada.
Educación	Filosofía y teoría educativa	Posiciones teóricas- pedagógicas que han impactado la práctica de los diferentes actores al interior de las organizaciones e instituciones educativas.	Enfoque humanista, público y laico
Sistema Educativo Nacional	Constitución y desarrollo. Niveles que lo conforman	Realizar diagnósticos en los distintos niveles y modalidades que lo conforman	Reconocimiento a la diversidad. Asesorar con un sentido humanista y social a los tomadores de decisiones para lograr un uso más racional y eficaz del servicio educativo. Orientar propuestas de intervención desde una perspectiva democrática, tolerante y consensuada.
Política educativa	Enfoques de diseño, implementación, seguimiento y evaluación	Diseño, implementación, seguimiento y evaluación de estrategias para resolver problemas. Propondrá lineamientos generales de proyectos de intervención racionales para orientar la toma de decisiones en este ámbito.	Concretar seguimiento y evaluación de impacto, resultados y procesos de política educativa.
Instituciones y organizaciones educativas	Constitución y configuración	Diseñar estrategias para resolver problemas educativos al interior de las instituciones.	Generar procesos para el trabajo colegiado. Coordinar y orientar con un sentido humanista y social a las comunidades educativas para lograr un uso más racional y eficaz del servicio educativo. Orientar sus propuestas de

			intervención desde una perspectiva democrática, tolerante y consensuada.
Prácticas y procesos institucionales	Comunidades de práctica. Comunidades de aprendizaje. Cultura institucional		Comunidades de práctica. Comunidades de aprendizaje. Cultura institucional
Actores educativos	Directivos, equipos técnicos, apoyos técnicos pedagógicos, asesores etc.		Acompañar procesos de implementación de estrategias de intervención Asesorar, coordinar y orientar con un sentido humanista y social a los responsables de las instituciones y organizaciones educativas para lograr un uso más racional y eficaz del servicio educativo . Orientar sus propuestas de intervención desde una perspectiva democrática, tolerante y consensuada.

Objetivo profesional:

Formar profesionales de la educación en la Administración y Gestión con una perspectiva multidisciplinaria basada en el análisis de diversos enfoques, modelos y teorías, que habilite en la selección, análisis y aplicación de principios, métodos y técnicas para la intervención en instituciones, organizaciones e instancias del Sistema Educativo Nacional.

El objetivo planteado se articula bajo la dinámica de tres componentes centrales:

- Administración y Gestión de instituciones, organizaciones e instancias del Sistema Educativo Nacional.
- Análisis de diversos enfoques, modelos, teorías

- Selección y aplicación de principios, métodos y técnicas para intervenir en la administración y gestión educativa.

Definiendo que el egresado de la licenciatura en Administración Educativa deberá contar con un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y principios que le permitan desempeñarse profesionalmente de forma pertinente y relevante en la administración y gestión educativa en distintos niveles, organizaciones e instituciones.

Perfil de Egreso

Tenor al fundamento teórico que da forma al programa de la licenciatura en Administración Educativa, la Comisión de Rediseño derivó las siguientes propuestas para arribar a la formulación del perfil de egreso.

De tal forma que los egresados de la licenciatura en Administración Educativa podrán:

- Comprender las orientaciones teóricas y metodológicas de la administración y la gestión educativa y ponerlas en juego como categorías de análisis para la reflexión de las políticas educativas, los procesos institucionales y las prácticas educativas.
- Entender que el Sistema Educativo Nacional está inserto en el contexto mundial entendido éste a partir del desarrollo científico-tecnológico y sus repercusiones en la educación, lo cual debe entenderse en dos variantes fundamentales: la llamada sociedad del conocimiento y la economía de la educación
- Entender el sentido y el significado de la racionalidad teórica y metodológica del conocimiento multidisciplinario del Sistema Educativo Nacional (SEN).

- Desarrollar proyectos de intervención tecno política para la orientación en la toma de decisiones de la política educativa; realizar estudios comparados y proyectos de desarrollo para la planificación de los sistemas educativos locales, estatales y nacionales. Planificar, organizar, dirigir y evaluar proyectos que permitan la óptima utilización de los recursos humanos, materiales, financieros y tecnológicos para apoyar la función educativa.

Estructura curricular

Para el diseño curricular de la licenciatura en Administración Educativa se utilizó un modelo para identificar fases de formación y líneas curriculares, el cual se encuentra descrito en la siguiente matriz.

- **INICIAL.** El alumno comprenderá el proceso de constitución de nuestro Sistema Educativo Nacional a partir de diferentes momentos históricos, políticos y sociales que lo han configurado. Del mismo modo analizará los diferentes factores que han dado origen a las instituciones y organizaciones educativas del SEN y reflexionará sobre la importancia que tiene la Administración y Gestión Educativa en la concreción de la política, programas y proyectos al interior de las organizaciones e instituciones del SEN. Finalmente, analizará diversas posiciones filosóficas y pedagógicas que han impactado las prácticas de los actores que interactúan cotidianamente al interior de las organizaciones e instituciones educativas que conforman el SEN.
- **PROFUNDIZACIÓN.** El alumno analizará los aspectos centrales para realizar diagnósticos sobre problemas educativos del Sistema Educativo Nacional; así como identificará los elementos necesarios para diseñar estrategias tendientes a resolver problemas educativos y/o satisfacer necesidades educativas en la

población. En este contexto, también, comprenderá la importancia que tiene la implementación, seguimiento y evaluación de impacto, resultados y procesos de la política, programas y proyectos educativos.

- **INTEGRACIÓN.** El alumno se involucrará en procesos de desarrollo, seguimiento y evaluación de impacto, resultados y procesos de la política, programas y proyectos educativos para proponer y orientar los cambios, adecuaciones o nuevos cursos de acción a seguir; todo ello, a partir de generar procesos para el trabajo colegiado en las instituciones y organizaciones educativas desde un enfoque humanista, público y laico con el reconocimiento de la diversidad en el marco de principios democráticos para lograr consensos en la toma de decisiones educativas.

A su vez se articula horizontalmente bajo una estructura de líneas que se definen de la siguiente manera:

- **Histórica – Filosófica - Educativa.** Esta línea curricular propicia la construcción de los referentes filosóficos, históricos y pedagógicos que han dado origen a nuestro sistema educativo, a las organizaciones e instituciones que lo conforman y, por consiguiente, a las prácticas de los diferentes actores educativos que participan en su interior.
- **Política Educativa.** es donde se articulan y relacionan los temas que permiten describir y comprender la determinación de políticas, programas y proyectos educativos a lo largo de la conformación del SEN; así como los procesos de administración y gestión al interior de las instituciones y las organizaciones educativas que llevan a cabo por parte de los actores involucrados para su concreción

- **Gobierno de los Sistemas Educativos.** A lo largo de esta línea curricular el alumno analizará y reflexionará sobre los diferentes modelos y enfoques teóricos y metodológicos que le permitan comprender los procesos inmersos en la administración y gestión de la política, programas y proyectos educativos al interior de las distintas instancias, organizaciones, instituciones y niveles del Sistema Educativo Nacional.
- **Metodológica.** Esta línea representa el trayecto formativo para que el alumno desarrolle las habilidades metodológicas necesarias que lo orienten para problematizar, elaborar diagnósticos, planear, organizar, dirigir, dar seguimiento y evaluar la administración y gestión de la política, programas y proyectos educativos al interior de las instituciones y organizaciones del sistema educativo nacional.

Estructura Curricular

Fase/líneas	Semestre	ASIGNATURAS					
		Histórica Filosófica Educativa	Política Educativa	Metodológica	Gobierno De Los Sistemas Educativos	Matemáticas, Sistemas De Información Y Tecnologías	
Inicial	1	Fundamentos de los Sistemas Educativos (8)	Estado, Gobierno y Sociedad (8)	Introducción a la Investigación (8)	Fundamentos de la Admin. y la Gestión Educativa (8)	Teorías de la Organización (8)	Sistemas de Información (8)
	2	Desarrollo del Sistema Educativo (8)	Política Educativa Comparada (8)	Mét. y Técs. para el Estudio de los Sistemas Educativos (8)	Legislación Educativa en México (8)	Desarrollo Organizacional (8)	Matemáticas Aplicadas a la Admin. Educativa (8)
Profundización	3	Problemas Actuales del Sistema Educativo (8)	Políticas Públicas y Educación (8)	Herramientas para la Gestión y Admin. Educativa (8)	Economía y Educación (8)	Factor Humano en Educación (8)	Estadística e Indicadores Educativos (8)
	4	Prácticas y Gestión Escolar: el Currículum (8)	Gestión de la Política Educativa (8)	Problm. en la Gestión y Admin. Educativa (8)	Finanzas Públicas (8)	Administración Financiera (8)	Administración de Operaciones (8)
	5	Innovación y Cambio Organizacional (6)	Evaluación de Políticas Públicas (6)	Diagnóstico en la Gestión y Admin. Educativa (6)	Planeación y Evaluación Educativas (6)	Admin. y Gestión de Organizaciones Educativas (6)	Tecnologías de la Información y la Comunicación (6)
	6	Optativa (6)	Optativa (6)	Prácticas Profesionales: Campos de Intervención (10)	Optativa (6)	Optativa (6)	Optativa (6)
Integración	7	Prácticas profesionales I (30)	Optativa (4)	Optativa (4)			
	8	Prácticas profesionales II	Optativa (4)	Optativa (4)			

		(30)					
--	--	------	--	--	--	--	--

Los planes de estudio a la luz de la evidencia metodológica

La evidencia metodológica señala que la reconstrucción de ambos planes de estudio fue influenciada tenor al uso de la narrativa, está bajo la tradición anglosajona, denotando el impacto generado bajo “la atención en los incidentes críticos, al ser estos fragmentos de la experiencia que permiten optimizar la práctica y permiten determinar un punto de opinión” (Bolívar, Domingo & Fernández, 2012, p.222).

Dicha afirmación encuentra su conversión al plano de lo real al hablar de que ambos diseños curriculares responden a una narrativa-acción la cual integra la experiencia del docente como los datos recuperados de la currere para la integración del proceso educativo a través del vehículo de los contextos, siendo de vital importancia la mediación entre el conocimiento práctico y el profesional.

Es evidente que la integración de los equipos de trabajo de la reconfiguración de los planes se configuro a través de la academia, con fundamento en las aproximaciones tanto de Ziegler (2003) y Castro (2004) promoviendo entonces la participación de las experiencias de vida de los integrantes a fin de consolidar un producto mayormente aplicable a la realidad diaria de la práctica docente, priorizando el papel del estudiante como sujeto de intervención constante en el proceso de formación.

Esta reconfiguración a su vez denota un carácter de influencia democratizante a partir de la inclusión de la naturalidad de la diferencia de los estudiantes, denotada en el énfasis tomado en los diagnósticos situacionales de los mismos atendiendo a las condiciones sociales, demográficas y económicas de los ya mencionados para el rediseño de los planes de estudio.

La constitución de una meta reflexión del campo de estudio de ambas licenciaturas obliga a la academia a la vinculación a “cuestiones amplias sobre el currículo de la escuela, [transformándola a su vez en] una especie de filosofía social” (Reid, W. 2012 p 17), ante dicha premisa se asume como propia la labor de reconstrucción de los contenidos académicos y la redistribución de los mismos en

atención a la transformación social de un mundo en constante cambio derivado de las condiciones globalizadoras que lo afectan de manera directa.

Ambos diseños curriculares obedecen a una lógica de diseño curricular que entiende al “currículum *como conjunto de experiencias de aprendizaje* emerge como una contraposición al currículum como un programa de contenidos, basando su definición en el conjunto de experiencia que los alumnos llevan a cabo bajo la orientación de la escuela” (Schab, 1983), ante esto se articula el proceso de modificación, como se mencionó con anterioridad, en la importancia del vínculo docente-estudiante por sobre de los contenidos académicos.

Pero la dicotomía emerge cuando tras el análisis se observa la necesidad de resolución de conflictos derivados de problemas como la deserción, el fracaso escolar o un bajo nivel de titulación dejando entrever el detonante real que activa la transformación del programa, siendo este el dar solución a los problemas ya mencionados.

De esta forma es traído a la luz el enfoque de el “currículum *como solución de problemas*, [siendo que] este se centra principalmente en el análisis de la práctica, generando una importante distinción ente la práctica curricular y la resolución de problemas” (Shab, 1983), se identifica entonces la importancia de vislumbrar las condiciones globales de la profesión para afrontar las exigencias de una realidad cambiante

A partir de lo antes mencionado la reconstrucción de los planes de estudio y por tanto la modificación curricular de la institución responde a la responsabilidad de atender al contexto socioeconómico derivado de situaciones como el fracaso escolar, la deserción y el bajo índice de titulación de los egresados de ambas licenciaturas.

Se denota una necesidad de reconfiguración de la institución a partir de la reconstrucción de los planes de estudio, dicha intencionalidad implica la permanencia de la hegemonía institucional derivada de la transición de una idiosincrasia a la comunidad estudiantil y docente de la misma, promoviendo mediante la imagen de reestructuración institucional las oportunidades elementales de integración al campo laboral, mediante la mejora de la eficiencia terminal y la mejora en las oportunidades laborales de los egresados.

Método

1.1 Naturaleza de la Intervención.

La presente intervención recuperará instrumentos y procedimientos de corte tanto cualitativo como cuantitativo, éste bajo la premisa fundamental de la “recolección de datos estadísticos estratificados, a fin de validar la certeza del estudio” (Hernández, 2006, p158) buscando el máximo control dentro de la objetividad dentro del análisis de los resultados, sin perder de vista la importancia intrínseca de “los antecedentes y las interacciones de un ambiente o unidad social específica, individual, grupal, institucional o de comunidad” (Eisner, 1998, p.25).

Ante lo ya mencionado se optará por metodología con base en el enfoque mixto, debido a sus cualidades de recolección y vinculación de datos tanto cualitativos como cuantitativos, a fin de “[lograr] una perspectiva más precisa del fenómeno.... [a estudiar, mediante la implementación de] multiplicidad de observaciones [la cual] produce datos más ricos y variados, ya que se consideran diversas fuentes y tipos de datos, contextos o ambientes de análisis” (Hernández, 2006, p 756), produciendo de esta manera un marco de referencia debidamente estructurado y vasto en el plano de la investigación.

De tal forma y partiendo de la premisa del enfoque cuantitativo de determinar “un estudio delimitado y concreto... recolectando datos numéricos de los objetos , fenómenos o participantes” (Hernández, 2006 p 5), sin dejar de lado la concepción de Eisner, quien afirma que “Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados....[de tal forma] que cualquier cosa

que tenga importancia para la educación es un tema potencia para un estudio cualitativo (Eisner, 1998 p. 49), siendo esto base de la evaluación de la intervención a realizar, direccionando la percepción del investigador hacia un enfoque holístico.

Asimismo una ventaja del estudio cualitativo se basa en que “no es manipulativo, es decir tiende a estudiar situaciones y objetos intactos” (Eisner, 1998 p. 49), situación que determina de manera indirecta la interpretación de los resultados a obtener dependiendo de la población objetivo a aplicar.

Derivado de lo anterior se pretende realizar un estudio dividido en tres fases:

1. **FASE I Diagnóstico de Necesidades de Capacitación en liderazgo:** Se plantea una investigación de tipo cuantitativa que parte en un primer nivel exploratorio de cohorte descriptivo (Hernández, 2010), siendo la intención básica el determinar las necesidades de capacitación en liderazgo manifiestas mediante escalas de opinión aplicadas de manera directa a los participantes.
2. **FASE II Diseño y Aplicación de Programa de Intervención en Liderazgo:** Se plantea el diseño del programa de intervención, así como la selección de participantes a la subfase subsecuente, así como la aplicación mediante investigación cuasiexperimental a grupo control.
3. **FASE III, Evaluación del Programa de Intervención en Liderazgo:** Se plantea una investigación de tipo descriptiva correlacional, cuasi-experimental de cohorte

correlacional/causal (Hernández, 2010) para la valoración de la correlación existente entre la implementación de la intervención versus el empoderamiento indispensable para atender a las demandas de los organismos internacionales.

FASE I Diagnóstico de Necesidades de Capacitación en liderazgo

El objetivo.

Identificar la formación en liderazgo impartida de manera no formal en la Universidad Pedagógica Nacional, así como el estilo de liderazgo predominante en los estudiantes, mediante la aplicación de instrumentos de evaluación diseñados y validados para el contexto mencionado, con la finalidad de reconocer los focos de diseño en materia de la intervención.

El escenario.

Se realizara en un aula de clases de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco

Las características más significativas de los sujetos:

Los sujetos se sitúan en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco del turno matutino, y se conformará de un aproximado de 100 alumnos, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, a fin de ser de fácil acceso y de tal forma que a pesar de carecer de una representatividad factible de ser generalizada, puede constituir un parámetro para comprender las situaciones investigadas en contextos parecidos

1. Psicología Educativa: Alumnos del tercer semestre.
2. Administración Educativa: Alumnos del quinto semestre.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Administración	17	37.0	37.0	37.0
	Psicología	29	63.0	63.0	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

SEXO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	FEMENINO	35	76.1	76.1	76.1
	MASCULINO	11	23.9	23.9	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

Los instrumentos:

- Escala de Opinión tipo Lickert, diseñado para evaluar la Concepción de los Participantes en Referencia al liderazgo y el auto concepto, direccionado a estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Adecuación para el contexto de la UPN del MLQ FORMA 5X CORTA ADAPTADO (82 ÍTEMS), a fin de identificar el estilo de liderazgo predominante en los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, con la intención de diseñar un programa específico para la población determinada.

FASE II Diseño y Aplicación de Programa de Intervención en Liderazgo

Diseño de Programa de Intervención en Liderazgo

En función de la información recolectada en la fase previa es que se procederá a la realización sistemática de un Programa de Intervención que complemente la formación académica basada en materia de liderazgo, partiendo tanto de un “Análisis Interno, [el cual] Consiste en conocer la misión, objetivos y principios de la institución, que rijan al modo de marco conceptual los contenidos y filosofía formativa del currículum en cuestión”, (Torres, p 19).

Asimismo se basará en un “Análisis Externo. Que según Torres “Consiste en detectar la demanda y necesidades de formación de profesionales, así como los programas o modelos educativos” que en el caso de este estudio se fundamentará en la valoración de los estudiantes respecto a la formación en materia de liderazgo ofertada de manera no formal en la Universidad Pedagógica Nacional.

Aplicación de Programa de Intervención en Liderazgo

Tras la elaboración del respectivo diseño de intervención pedagógica se procederá a la aplicación del mismo en razón de las adecuaciones determinadas por el investigados, asimismo en base a la premisa de Eisner que afirma que una característica “de los estudios cualitativos tiene que ver con el *yo como instrumento* ... [de tal forma que] el yo es el

instrumento que engarza la situación y le da sentido..., no se trata [únicamente] de examinar conductas, sino de percibir su presencia e interpretar su significado... [así] la explotación positiva de nuestra subjetividad está relacionada con el yo como instrumento” (Eisner, 1998 p. 50 y 51), para la evaluación del mismo se aplicará como metodología predominante la cualitativa.

Se pretende implementar la intervención durante un semestre, en el espacio determinado por la UPN, asimismo se recolectara información de los participantes mediante entrevista semiestructurada y se realizara un análisis cualitativo de la información.

FASE III, Evaluación del Programa de Intervención en Liderazgo

Se planteó una investigación de tipo descriptiva correlacional, cuasi-experimental de cohorte correlacional/causal (Hernández, 2010) para la valoración de la correlación existente entre la implementación de la intervención versus el empoderamiento indispensable para atender a las demandas de los organismos internacionales

Finalmente derivado del estilo de investigación cuasi experimental, se aplicará un postest y se evaluó en razón de las percepciones de los participantes recolectadas en el diario reflexivo

Derivado de la aplicación de una evaluación diagnóstica se detectó que la población estudiantil de las licenciaturas en Psicología Educativa y Administración Educativa:

- En general identifica entre sus características indicadores propios de diversos tipos de liderazgo
- Desconoce la definición del liderazgo y comúnmente lo identifica solo como el ejercicio del poder sobre un grupo determinado
- Se identifica con estilos de liderazgo transformacional (directivo) y transaccional (negociador), dejando de lado el laissez-faire (desvinculado)

Análisis de resultados

Resultados FASE I Diagnóstico de Necesidades de Capacitación en Liderazgo:

Se plantea una investigación de tipo cuantitativa que parte en un primer nivel exploratorio de cohorte descriptivo (Hernández, 2010), siendo la intención básica el determinar las necesidades de capacitación en liderazgo manifiestas mediante escalas de opinión aplicadas de manera directa a los participantes.

Partiendo de la concepción de que el diagnóstico “está determinado por un conjunto de tareas y diversos momentos necesarios y relacionados que en ocasiones no siguen [o se definen mediante] una sucesión lineal, sino en circular o en espiral para reconocer concretamente las problemáticas existentes” (Sañudo, 1997), se proyecta una alternativa de implementación de los instrumentos no secuenciada, que permite la adecuación constante a los mismos dependiendo de las relaciones espacio-temporales.

La premisa fundamental durante el diagnóstico se basará en un método cuantitativo, a fin de contar con datos duros referentes a los estilos de liderazgo predominantes dentro de la cotidianidad (siendo esta entendida como la implementación de los de los indicadores planteados por Bass, sin acotar al contexto académico si no al contexto social, familiar o cognitivo conductual) de los estudiantes de las licenciaturas tanto de Psicología Educativa como de Administración Educativa

Asimismo con base en lo planteado por Padilla M. (2002), quien determina que para la elaboración diagnóstica es necesario el abordar las siguientes tareas:

1. Planeación y delimitación inicial.
2. Recogida de información.

3. Interpretación y valoración de la información.

4. Toma de decisiones y programa de intervención.

A partir de las necesidades de elaboración diagnóstica antes mencionada, esta fase se centra en valorar en razón de un doble instrumento de evaluación, un primero con enfoque analítico de los estilos de liderazgo validado y adaptado al contexto de aplicación, y un segundo instrumento específicamente diseñado para esta investigación, a fin de valorar la concepción del sujeto a partir de calificativos en los planos cognitivo, social y académico, así como la concepción del líder en los mismo tres niveles de análisis.

Así presentando una diversificación respecto a otras evaluaciones de liderazgo que parten de la intrasubjetividad del individuo para el análisis únicamente de los estilos de liderazgo, dejando de lado las intersubjetividades que se desarrollan a partir de la concepción de la dinámica social y la asimilación de los procesos de formación en materia de liderazgo dentro de las Instituciones de Educación Superior.

Para esta fase se considerará como objetivo:

“Identificar la formación en liderazgo impartida de manera no formal en la Universidad Pedagógica Nacional, así como el estilo de liderazgo predominante en los estudiantes, mediante la aplicación de instrumentos de evaluación diseñados y validados para el contexto mencionado, con la finalidad de reconocer los focos de diseño en materia de la intervención”.

Siendo el escenario donde se realizó un aula de clases de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, y los sujetos se sitúan en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco del turno matutino y vespertino, y se conformó de un total de dos grupos descritos de la siguiente manera:

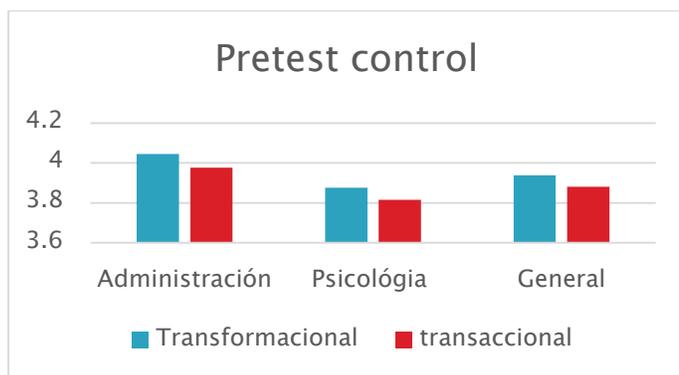
1. Psicología Educativa: Alumnos del tercer semestre de la licenciatura mencionada.
2. Administración Educativa: Alumnos del primer semestre de la licenciatura mencionada.

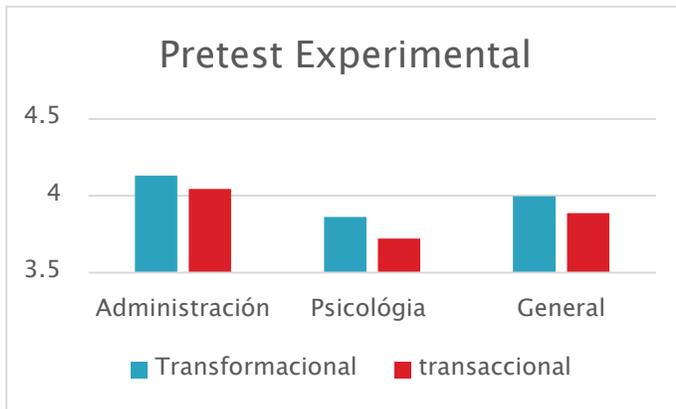
Procedimiento

Para la aplicación de los instrumentos ya mencionados se seleccionaron grupos mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, a fin de ser de fácil acceso y de tal forma que a pesar de carecer de una representatividad factible de ser generalizada, puede constituir un parámetro para comprender las situaciones investigadas en contextos parecidos.

Derivado del estilo cuasi experimental de la investigación se aplicó un instrumento de evaluación diagnóstica a modo de pretest al total de la muestra dividida en dos grupos experimentales y dos grupos control, obteniendo los siguientes resultados.

Para la primera fase de análisis correspondiente a los estilos de liderazgo como indicador del estatus inicial respecto al liderazgo, se valoró mediante medidas de tendencia central y un análisis descriptivo las medias respecto a los estilos de liderazgo de los estudiantes de las licenciaturas participantes:





De tal manera que los gráficos obtenidos del análisis permiten observar una homogeneidad con respecto a ambos grupos, denotando una distribución similar entre los gráficos con variantes poco significativas.

En el caso de los indicadores en materia del auto-concepto versus el concepto de líder, mediante análisis por redes semánticas, se observó que los participantes se identifican de manera general con calificativos propios de liderazgo como lo es la responsabilidad, el respeto, la honestidad y la confianza, determinando características positivas entre ambos grupos, situación que permite identificar que los participantes a pesar de no conocer de manera teórica los estándares en razón del liderazgo son capaces de identificar características en ellos de lo ya mencionado.

Ante lo ya mencionado se denota una homogeneidad relativa entre ambos conceptos y una virtual semejanza entre la dispersión de los mismos en ambos grupos, dicho efecto sirve como base para la evaluación posterior al programa de intervención mediante el postest.

Esto bajo los siguientes supuestos derivados de la aplicación de una evaluación diagnóstica se detectó que la población estudiantil de las licenciaturas en Psicología Educativa y Administración Educativa:

- En general identifica entre sus características indicadores propios de diversos tipos de liderazgo
- Desconoce la definición del liderazgo y comúnmente lo identifica solo como el ejercicio del poder sobre un grupo determinado
- Se identifica con estilos de liderazgo transformacional (directivo) y transaccional (negociador), dejando de lado el laissez-faire (desvinculado)

Se realizó análisis diagnóstico dividido en dos etapas generales, una concerniente en la descripción de los resultados según la interpretación del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo, en sus formas cortas “Líder y Clasificador” (5x) adaptadas para el contexto de la universidad pedagógica nacional, valorando la concepción del liderazgo ejercido por las figuras de “institución, coordinación y docente” y el estilo de liderazgo de los estudiantes de las licenciaturas de Psicología Educativa y Administración Educativa, según el siguiente cuadro

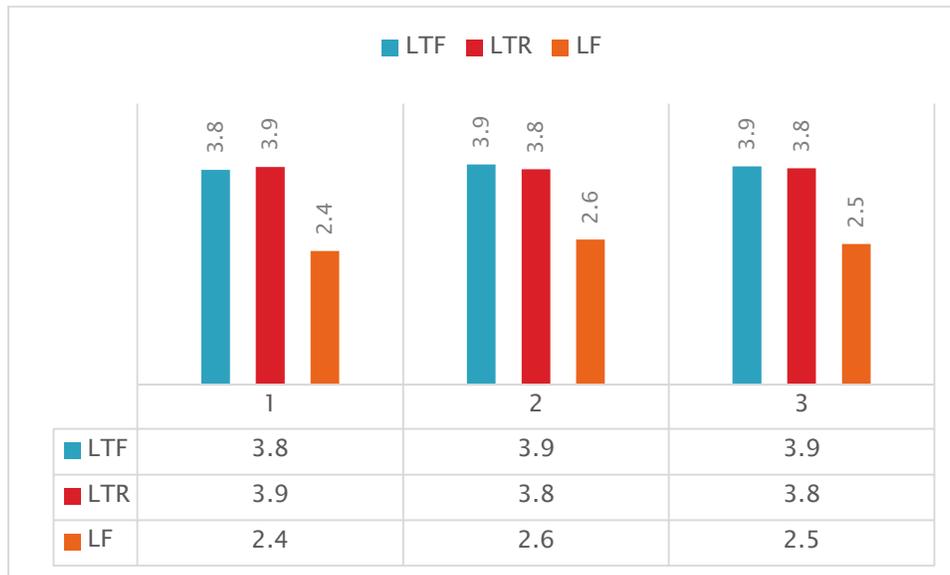
Fase	Instrumento	Forma		Estilo	Dimensiones	
1ª Fase de análisis (forma descriptiva)	MLQ FORMA 5X CORTA ADAPTADO (82 ÍTEMS)	Forma Líder (5X) Corta (Adaptado para evaluación de estudiantes)		Transformacional	Influencia Idealizada Conductual	
					Motivación Inspiracional	
					Carisma/Inspiracional	
					Estimulación Intelectual	
		Forma del Clasificador (5X) Corta (Adaptado para evaluación)		Institución	Transaccional	Consideración Individualizada
						Recompensa Contingente
						Dirección por Excepción Activa
				Dirección por Excepción Pasiva		

		de Autoridades)	Coordinación	Laissez-faire	Liderazgo Pasivo/Evitador
			Docente		Liderazgo Correctivo/Evitador,

Estilos de Liderazgo (Estudiantes)

La primera fase de análisis descriptivo correspondiente a la evaluación del CEM en su forma Líder (5x) versión Corta de 82 Ítems revela que en su generalidad la muestra evaluada posee una leve tendencia hacia el estilo de liderazgo transformacional, ocupando el liderazgo transaccional segundo lugar y el laissez-faire un tercer puesto, asimismo en la particularidad se muestra que la tendencia de los psicólogos educativos que con una $n= 28$ encuentra su paridad con el estilo transaccional con una media de 3.9 (SD=0.63) 60.71% de tendencia significativa a este estilo en contraposición a los Administradores Educativos que con una $n=17$, quienes con una media de 3.9 (SD=0.54) y un 70.59% de tendencia significativa al estilo transformacional de liderazgo encuentran su representación en el mismo.

Dichas afirmaciones se ilustran en la Gráfica 1, donde el primer cuadrante corresponde a las medias de los administradores, el segundo corresponde a los psicólogos y el tercero a los totales de ambas poblaciones.

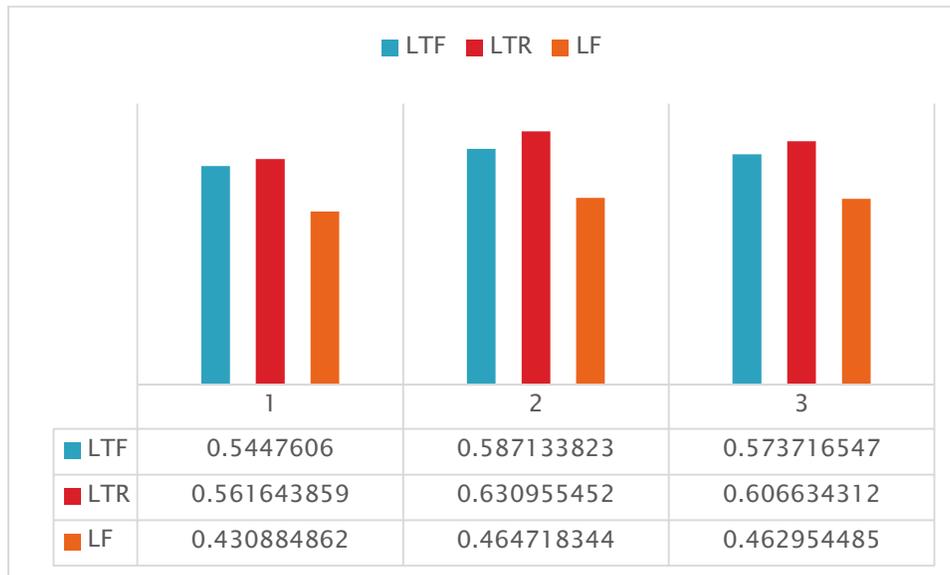


Gráfica 1 Estilo de liderazgo estudiantes

Asimismo este primer nivel de análisis se puede identificar que para una N=46 donde la media del liderazgo transformacional corresponde a 3.9 con una (SD=0.57) el 54.3% de los participantes poseen una tendencia significativa con respecto al ya mencionado liderazgo, de igual manera en el caso del liderazgo transaccional donde la media corresponde a 3.8 (SD=.06) el 58.7% poseen una tendencia significativa del estilo en comentario y finalmente se observa que con una media de 2.5 (SD=.46) únicamente el 45.7 posee una tendencia significativa con el liderazgo laissez-faire así mismo esta situación se ilustra en la Tabla 1 y Gráfica 2

Tabla 1 Estilos de liderazgo, Promedios y desviaciones estándar por grupo.

Grupo	N	transformacional			Transaccional			Laissez-Faire		
		μ	SD	%	μ	SD	%	μ	SD	%
Administradores	17	3.82	0.54	70.59	3.87	0.56	58.82	2.38	0.43	41.18
Psicólogos	28	3.92	0.59	57.14	3.83	0.63	60.71	2.58	0.46	53.57
Totales	46	3.88	0.57	54.35	3.85	0.61	58.70	2.50	0.46	45.65



Gráfica 2 Desviaciones estándar estilos de liderazgo estudiantes

Dimensiones de Liderazgo Transformacional Estudiantes

Un análisis basado en las particularidades de los componentes del liderazgo transformacional en el caso de ambas poblaciones nos permite observar el comportamiento del mismo, donde la Serie 1 representa a la población de administradores, la serie 2 a los psicólogos y la serie 3 a los puntajes totales



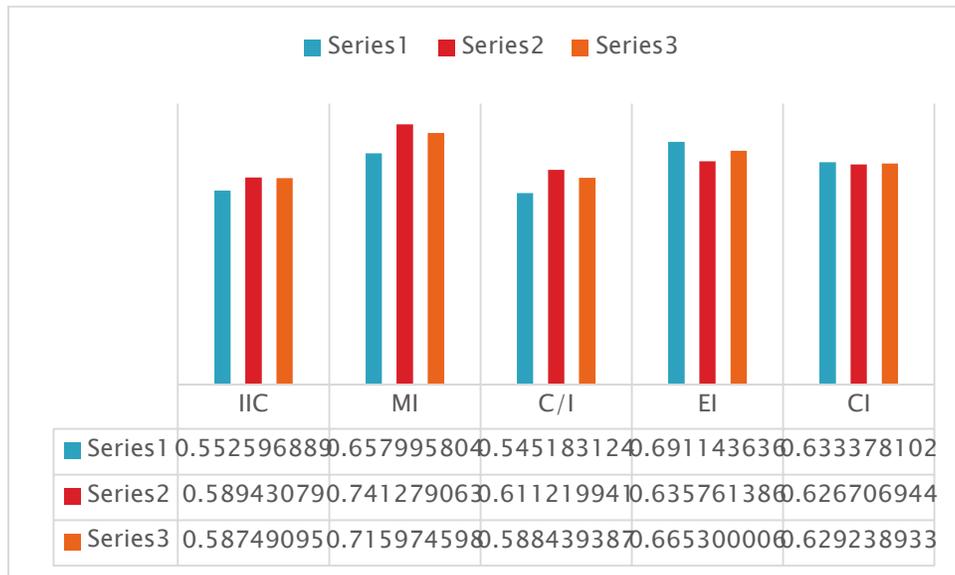
Gráfica 3 Dimensiones del liderazgo transformacional estudiantes

El grafico permite observar que en conjunto la N=46 compuesta por ambas poblaciones demuestra afinidad con la dimensión de Inspiración Individualizada Conductual, con una media de 4.08 (SD=0.59) y un 52.17 de tendencia significativa a dicha dimensión, pero a la vez se observa una afinidad de los administradores hacia la dimensión de Consideración Individualizada, la cual con una media de 3.87 (SD=0.55) y un 58.82 de tendencia significativa representa la definición de liderazgo transformacional de la n=17 de administradores, con respecto a los Psicólogos Educativos se observa que la afinidad para una n=28 y una media de 4.17 (SD=0.59) y un porcentaje de tendencia significativa de 57.17% se encuentra influenciada predominantemente por la dimensión de Influencia Individualizada Conductual.

LTF																
GRUPO	N	IIC			MI			C/I			EI			CI		
		μ	SD	%												
ADM	1	3.9	0.5	52.9	4.0	0.6	58.8	3.8	0.5	58.8	3.6	0.6	58.8	3.7	0.6	58.8
	7	3	5	4	3	6	2	7	5	2	5	9	2	3	3	2
PSI	2	4.1	0.5	57.1	3.8	0.7	50.0	3.9	0.6	53.5	3.8	0.6	57.1	3.7	0.6	50.0
	8	7	9	4	7	4	0	3	1	7	7	4	4	5	3	0
TOT	4	4.0	0.5	52.1	3.9	0.7	54.3	3.9	0.5	54.3	3.7	0.6	54.3	3.7	0.6	52.1
	9	8	9	7	3	2	5	1	9	5	9	7	5	4	3	7

Tabla 2 Dimensiones de liderazgo transformacional, Promedios y desviaciones estándar por grupo.

En el siguiente grafico se ilustra la manera en cómo se comportan las desviaciones estándar de cada uno de las dimensiones ya mencionadas.



Gráfica 4 Desviaciones Estándar Dimensiones de liderazgo Transformacional Estudiantes

Dimensiones de Liderazgo Transaccional Estudiantes

Para el caso de las dimensiones del liderazgo transaccional se observa el siguiente comportamiento con respecto a las medias:



Gráfica 5 Dimensiones del Liderazgo Transaccional Estudiantes

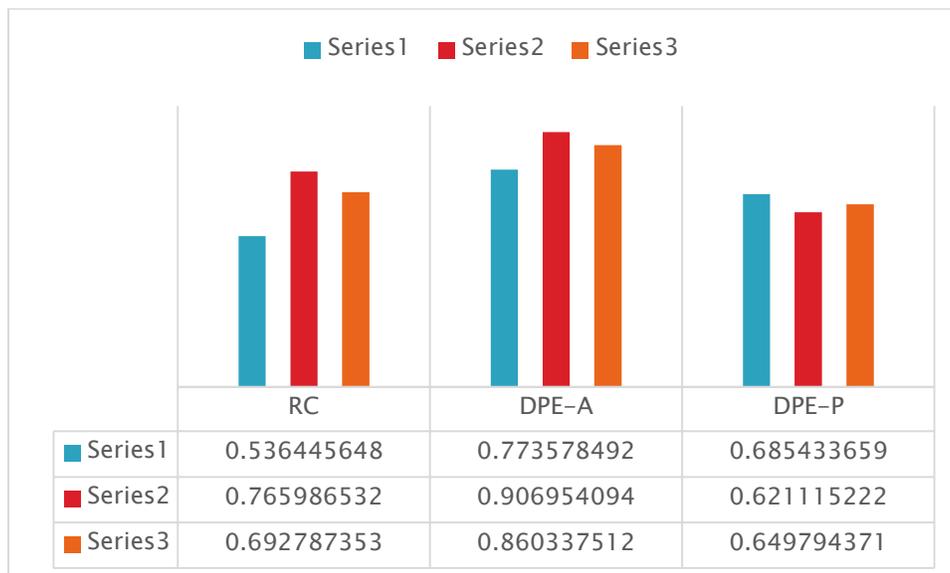
El grafico permite observar que en conjunto la N=46 compuesta por ambas poblaciones demuestra

afinidad con la dimensión de Recompensa al Contingente, con una media de 3.99 (SD=0.69) y un 63.04 de tendencia significativa a dicha dimensión, a la vez se observa una afinidad de los administradores hacia la ya mencionada dimensión con una n=17 y una media de 4.07 (SD=0.54) definiendo 64.71% de tendencia significativa, asimismo con respecto a los Psicólogos Educativos se observa la misma afinidad para una n=28 y una media de 3.94 (SD=0.77) y un porcentaje de tendencia significativa de 64.29%.

LTR										
GRUPO	N	RC			DPE-A			DPE-P		
		μ	SD	%	μ	SD	%	μ	SD	%
ADM	17	4.07	0.54	64.71	3.42	0.77	52.94	2.45	0.69	47.06
PSI	28	3.94	0.77	64.29	3.47	0.91	50.00	2.30	0.62	57.14
TOT	49	3.99	0.69	63.04	3.45	0.86	54.35	2.36	0.65	47.83

Tabla 3 Dimensiones de liderazgo transformacional, Promedios y desviaciones estándar por grupo

En el siguiente grafico se ilustra la manera en cómo se comportan las desviaciones estándar de cada uno de las dimensiones ya mencionadas.



Gráfica 6 Desviaciones Estándar Dimensiones de liderazgo transaccional Estudiantes

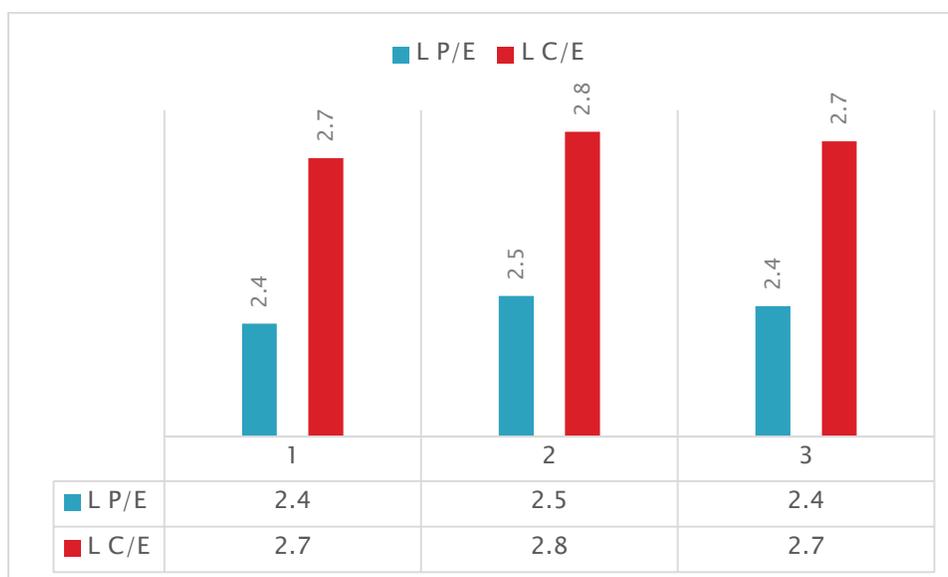
Dimensiones de Liderazgo Laissez-faire Estudiantes

Finalmente en el caso de las dimensiones del liderazgo Laissez-faire se observa el siguiente comportamiento de las medias:

Para una muestra N=46 compuesta por ambas poblaciones demuestra afinidad con la dimensión de Liderazgo Correctivo/Evitador,, con una media de 2.74 (SD=0.45) y un 65.22 de tendencia significativa a dicha dimensión, a la vez se observa una afinidad de los administradores hacia la ya mencionada dimensión con una n=17 y una media de 2.71 (SD=0.44) definiendo 58.82% de tendencia significativa, asimismo con respecto a los Psicólogos Educativos se observa afinidad hacia la dimensión de Liderazgo Pasivo/Evitador para una n=28 y una media de 2.46 (SD=0.47) y un porcentaje de tendencia significativa de 50%.

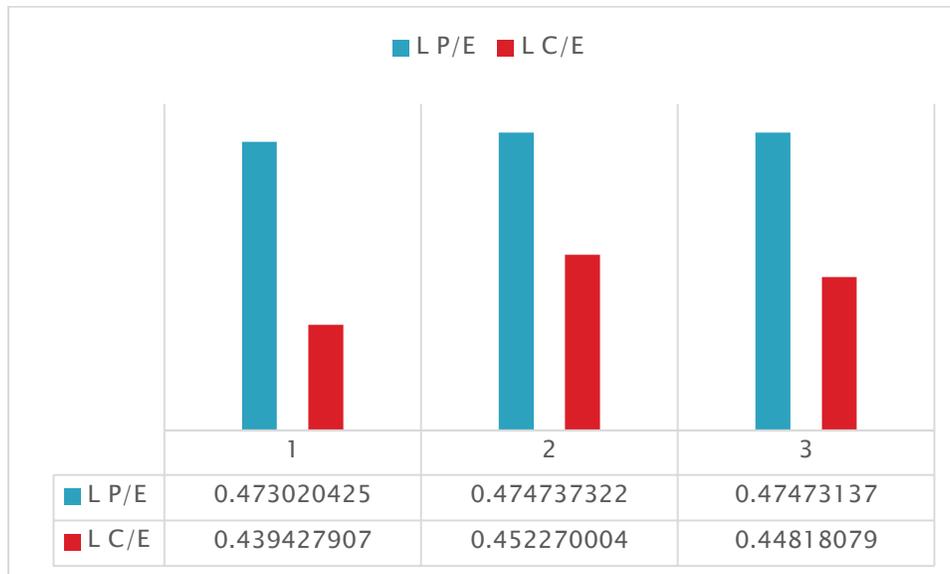
LF							
GRUPO	N	L P/E			L C/E		
		μ	SD	%	μ	SD	%
ADM	17	2.41	0.47	52.94	2.71	0.44	58.82
PSI	28	2.46	0.47	50.00	2.76	0.45	46.43
TOT	49	2.44	0.47	54.35	2.74	0.45	65.22

Tabla 4 Dimensiones de liderazgo Laissez-faire, Promedios y desviaciones estándar por grupo



Gráfica 7 Dimensiones del liderazgo Laissez-faire estudiantes

En el siguiente grafico se ilustra la manera en cómo se comportan las desviaciones estándar de cada uno de las dimensiones ya mencionadas.



Gráfica 8 Desviaciones estándar liderazgo Laissez-faire Estudiantes

Estilos de Liderazgo de Autoridades UPN

El presente análisis se divide en tres subfases la primera en el caso de la valoración del estilo de liderazgo ejercido por la Institución, una segunda que evalúa el liderazgo de las diferentes coordinaciones y finalmente el liderazgo ejercido por los docentes, el cual fue evaluado mediante el CEM en su forma Clasificador (5x) versión Corta de 82 Ítems, mismo que fue adaptado a fin de permitir la valoración de la concepción del estilo de liderazgo que transmiten las diferentes figuras ya mencionadas

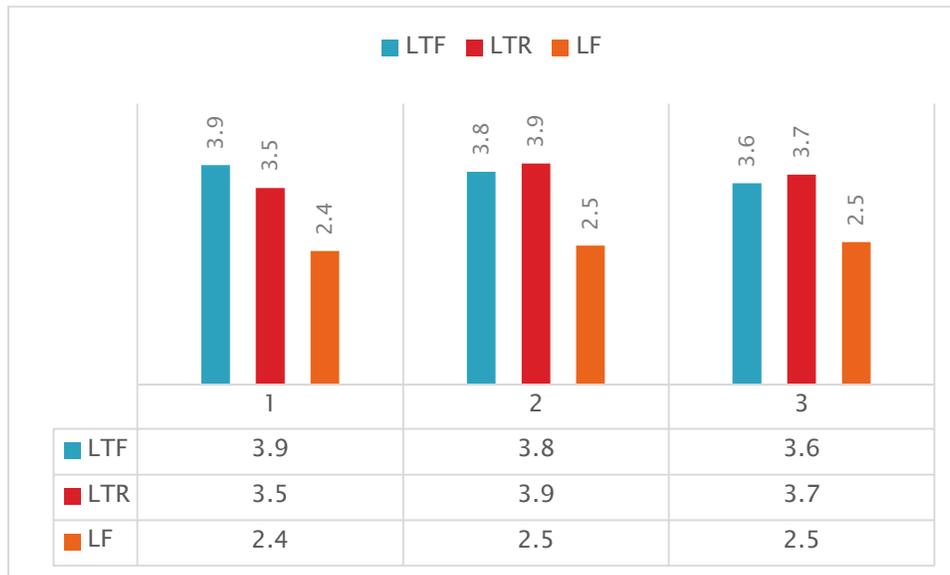
Estilo de Liderazgo (Institución)

En el caso de la evaluación de la institución respecto a una muestra N=46 se puede afirmar que los participantes consideran con una media total de 3.6 (SD=.05) correspondiente a un 19.57% de tendencia significativa que se considera que el liderazgo ejercido por la institución es de estilo Transformacional, tal como se ilustra en la tabla siguiente.

Institución							
LID	μ			SD			%
	Adm.	Psi.	Tot.	Adm.	Psi.	Tot.	
LTF	3.9	3.8	3.6	0	0.5	0.5	19.57
LTR	3.5	3.9	3.7	0	0.5	0.5	15.22
LF	2.4	2.5	2.5	0	0.7	0.6	6.522

Tabla 5 estilos de liderazgo institución

Asimismo se afirma que la n=17 de administradores denota que el liderazgo ejercido por la institución es de cohorte transformacional, situación que se ilustra con una media de 3.9 (SD=.05), y que la concepción de los Psicólogos con una n=28 considera que el liderazgo ejercido por la institución es de cohorte Transformacional con una media de 3.9 (SD=.05).



Gráfica 9 Estilos de liderazgo Institución

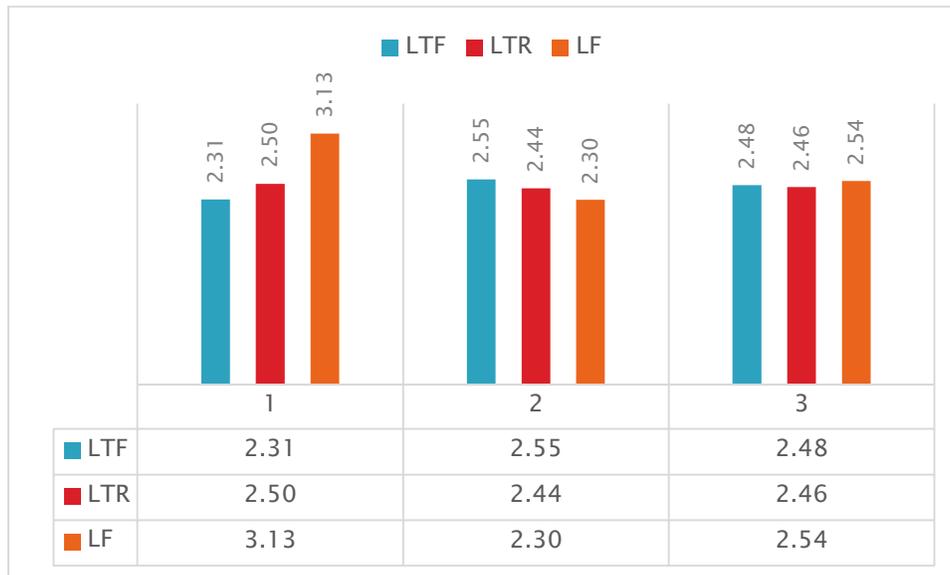
Estilo de Liderazgo (Coordinación)

En el caso de la evaluación de la Coordinación respecto a una muestra N=46 se puede afirmar que los participantes consideran con una media total de 2.54 (SD=.82) correspondiente a un 8.7% de tendencia significativa que se considera que el liderazgo ejercido por la coordinación es de estilo Laissez-Faire, tal como se ilustra en la tabla siguiente.

Coordinación							
LID	μ			SD			%
	Adm.	Psi.	Tot.	Adm.	Psi.	Tot.	
LTF	2.31	2.55	2.48	0.66	0.66	0.66	8.7
LTR	2.50	2.44	2.46	0.71	0.71	0.72	8.7
LF	3.13	2.30	2.54	0.13	0.87	0.82	8.7

Tabla 6 Estilos de liderazgo coordinaciones

Asimismo se afirma que la n=17 de administradores denota que el liderazgo ejercido por la coordinación es de cohorte Laissez-faire, situación que se ilustra con una media de 3.13 (SD=.13), y que la concepción de los Psicólogos con una n=28 considera que el liderazgo ejercido por la institución es de cohorte Transformacional con una media de 2.55 (SD=.66).



Gráfica 10 Estilos de liderazgo coordinaciones

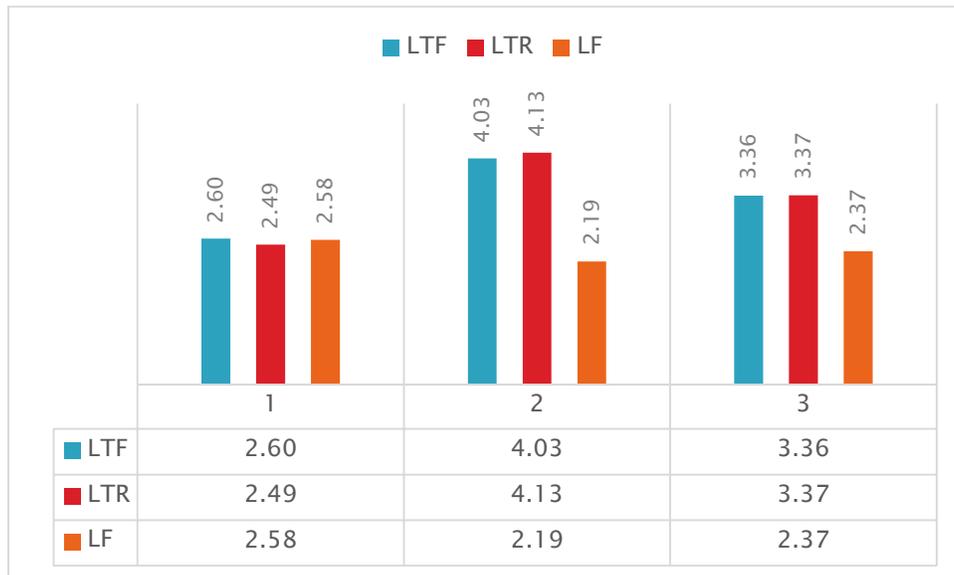
Estilo de Liderazgo (Docentes)

Con respecto a la evaluación de los docentes con una muestra N=46 se puede afirmar que los participantes consideran con una media total de 3.36 (SD=1.07) correspondiente a un 39.1% de tendencia significativa que se considera que el liderazgo ejercido por los docentes es de estilo Transformacional, tal como se ilustra en la tabla siguiente.

Docente							
LID	μ			SD			%
	Adm.	Psi.	Tot.	Adm.	Psi.	Tot.	
LTF	2.6	4.03	3.36	1.05	0.46	1.07	39.1
LTR	2.49	4.13	3.37	1.1	0.44	1.15	32.6
LF	2.58	2.19	2.37	0.39	0.36	0.42	37

Tabla 7 Estilos de liderazgo docentes

De igual forma se afirma que la n=17 de administradores denota que el liderazgo ejercido por los docentes es de cohorte Laissez-faire, situación que se ilustra con una media de 2.60 (SD=1.05), y que la concepción de los Psicólogos con una n=28 considera que el liderazgo ejercido por la institución es de cohorte Transformacional con una media de 4.13 (SD=.1.15).



Gráfica 11 estilos de liderazgo docentes

Un análisis basado en las particularidades de los componentes del liderazgo transformacional en el caso de la institución determinado por ambas poblaciones nos permite observar el comportamiento del mismo, donde la Serie 1 representa a la población de administradores, la serie 2 a los psicólogos y la serie 3 a los puntajes totales

Dimensiones de liderazgo transformacional.

Dimensiones de Liderazgo transformacional Institución.



Gráfica 12 Dimensiones del liderazgo transformacional de la institución

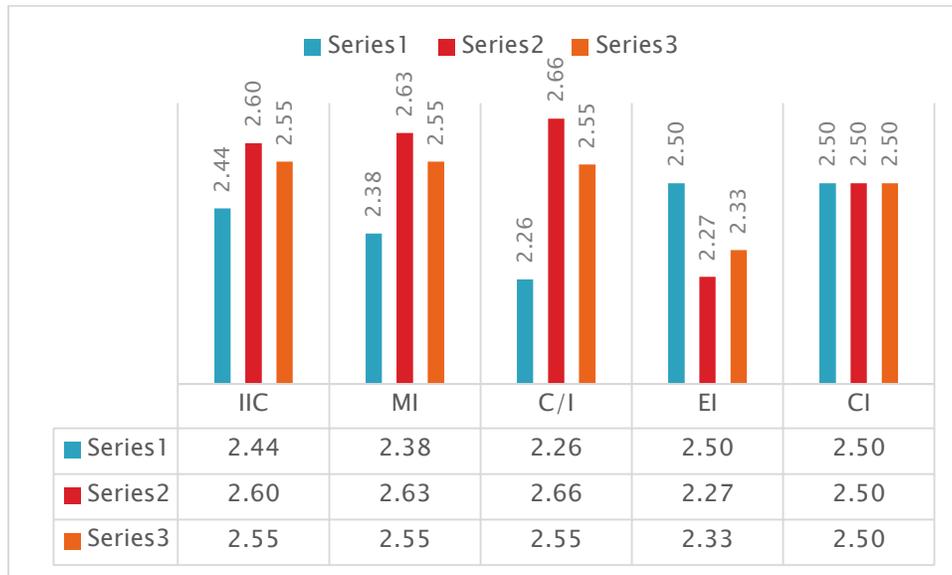
El grafico permite observar que en conjunto la N=46 compuesta por ambas poblaciones demuestra afinidad en el caso de la institución con la dimensión de Consideración Individualizada, con una media de 3.8 (SD=0.6) y un 13.04 de tendencia significativa a dicha dimensión, pero a la vez se observa una afinidad de los administradores hacia la dimensión de Influencia Idealizada Conductual, la cual con una media de 3.9 (SD=0.0) y un 19.57% de tendencia significativa representa la definición de liderazgo transformacional de la n=17 de administradores, con respecto a los Psicólogos Educativos se observa que la afinidad para una n=28 y una media de 3.8 (SD=0.7) y un porcentaje de tendencia significativa de 19.57% con las dimensiones de Influencia Idealizada Conductual, Consideración Individualizada y Estimulación Intelectual.

Institución							
LID	μ			SD			%
DIM	Adm.	Psi.	Tot.	Adm.	Psi.	Tot.	
IIC	3.9	3.8	3.5	0	0.7	0.7	19.57
MI	3.9	3.8	3.7	0	0.6	0.5	17.39

C/I	4.0	3.8	3.6	0	0.6	0.5	19.57
EI	3.8	3.8	3.6	0	0.6	0.6	19.57
CI	3.3	3.8	3.8	0	0.6	0.6	13.04

Tabla 8 dimensiones del liderazgo transformacional institución

Dimensiones de Liderazgo transformacional Coordinación.



Gráfica 13 dimensiones del liderazgo transformacional coordinaciones

De igual forma el grafico permite analizar que en conjunto la muestra N=46 compuesta por ambas poblaciones demuestra afinidad en el caso de la coordinación con la dimensión de Consideración Individualizada, con una media de 2.55 (SD=0.74) y un 8.7% de tendencia significativa a dicha dimensión, pero a la vez se observa una afinidad de los administradores hacia la dimensión de Estimulación Intelectual, la cual con una media de 2.5 (SD=0.64) y un 8.7% de tendencia significativa representa la definición de liderazgo transformacional de la n=17 de administradores, con respecto a los Psicólogos Educativos se observa que la afinidad para una n=28 y una media de 2.66 (SD=0.72) y un porcentaje de tendencia significativa de 8.7% con la dimensión de Consideración Individualizada.

Coordinación							
LID	μ			SD			%
DIM	Adm	Psi	Tot	Adm	Psi	Tot	

IIC	2.44	2.60	2.55	0.81	0.71	0.75	8.70
MI	2.38	2.63	2.55	0.75	0.82	0.8	8.70
C/I	2.26	2.66	2.55	0.74	0.72	0.74	8.70
EI	2.50	2.27	2.33	0.5	0.66	0.64	8.70
CI	2.50	2.50	2.50	0.75	0.75	0.75	8.70

Tabla 9 Dimensiones del liderazgo transformacional coordinaciones

Dimensiones de Liderazgo transformacional docente



Gráfica 14 dimensiones del liderazgo transformacional docentes

Mediante el grafico se puede interpretar que en conjunto la muestra N=46 compuesta por ambas poblaciones existe afinidad en el caso de los docentes con la dimensión de Estimulación Intelectual, con una media de 3.37 (SD=1.13) y un 34.78% de tendencia significativa a dicha dimensión, a la vez se observa una afinidad de los administradores hacia la dimensión de Influencia Idealizada Conductual, la cual con una media de 2.64 (SD=1.15) y un 39.13% de tendencia significativa de la n=17 de administradores, con respecto a los Psicólogos Educativos se observa que la afinidad para una n=28 y una media de 4.1 (SD=1.13) y un porcentaje de tendencia significativa de 34.78% con la dimensión de Estimulación Intelectual.

Docente

LID	μ			SD			%
	Adm	Psi	Tot	Adm	Psi	Tot	
IIC	2.64	3.98	3.36	0.97	0.50	1.01	39.13
MI	2.52	4.09	3.36	1.08	0.57	1.15	39.13
C/I	2.61	3.99	3.35	1.06	0.50	1.06	39.13
EI	2.52	4.10	3.37	1.07	0.49	1.13	34.78
CI	2.34	4.03	3.24	1.02	0.46	1.14	36.96

Tabla 10 dimensiones del liderazgo transformacional docentes

Dimensiones de liderazgo transaccional

Dimensiones de liderazgo transaccional Institución.



Gráfica 15 dimensiones del liderazgo transaccional institución

El gráfico permite observar que en conjunto la N=46 compuesta por ambas poblaciones demuestra afinidad con la dimensión de Recompensa al Contingente, con una media de 3.6 (SD=0.4) y un 19.57% de tendencia significativa a dicha dimensión, a la vez se observa una afinidad de los administradores hacia la ya mencionada dimensión con una n=17 y una media de 4.00 (SD=0.0) definiendo 19.57% de tendencia significativa, asimismo con respecto a los Psicólogos Educativos se observa la misma afinidad para una n=28 y una media de 4.1 (SD=0.4) y un porcentaje de tendencia significativa de 19.57%.

Institución							
LID	μ			SD			%
DIM	Adm	Psi	Tot	Adm	Psi	Tot	
RC	3.8	4.1	3.6	0	0.4	0.4	19.57
DPE-A	4.0	3.6	3.3	0	0.4	0.4	19.57
DPE-P	2.7	2.5	2.3	0	0.7	0.7	15.22

Tabla 11 Dimensiones de liderazgo transaccional Institución

Dimensiones de liderazgo transaccional Coordinación.



Gráfica 16 Dimensiones de liderazgo transaccional Coordinación

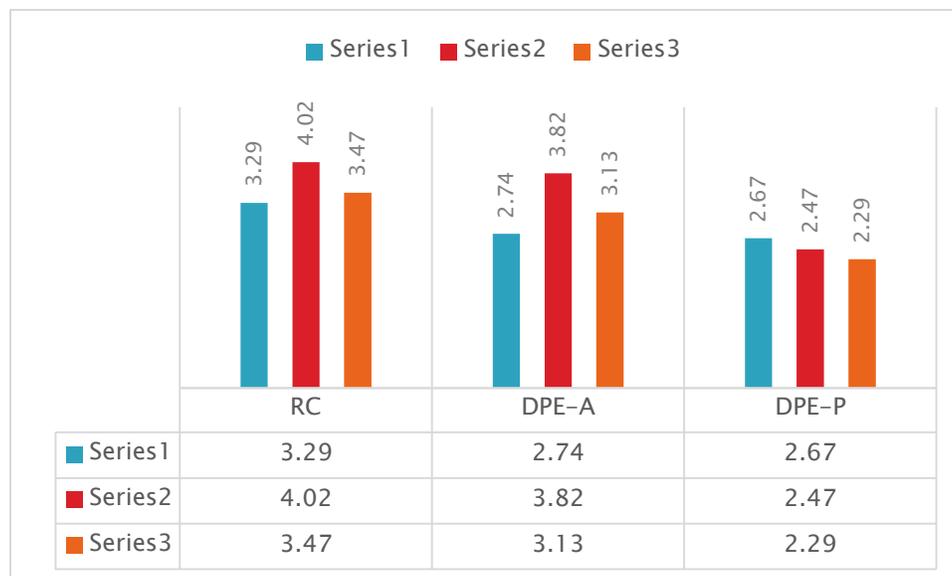
Mediante el gráfico se observa que en conjunto la N=46 compuesta por ambas poblaciones demuestra afinidad con la dimensión de Dirección por Excepción/pasiva, con una media de 2.95 (SD=0.75) y un 6.52% de tendencia significativa a dicha dimensión, a la vez se observa una afinidad de los administradores hacia la ya mencionada dimensión con una n=17 y una media de 3.75 (SD=0.42) definiendo 6.52% de tendencia significativa, asimismo con respecto a los Psicólogos Educativos se observa la misma afinidad para una n=28 y una media de 2.63 (SD=0.36) y un porcentaje de tendencia significativa de 8.7%.

Coordinación

LID	μ			SD			%
	Adm	Psi	Tot	Adm	Psi	Tot	
RC	2.50	2.37	2.40	0.67	0.79	0.76	8.70
DPE-A	1.83	2.50	2.31	0.83	0.82	0.87	8.70
DPE-P	3.75	2.63	2.95	0.42	0.36	0.75	6.52

Tabla 12 Dimensiones de liderazgo transaccional Coordinación

Dimensiones de liderazgo transaccional Docentes.



Gráfica 17 Dimensiones de liderazgo transaccional Docentes

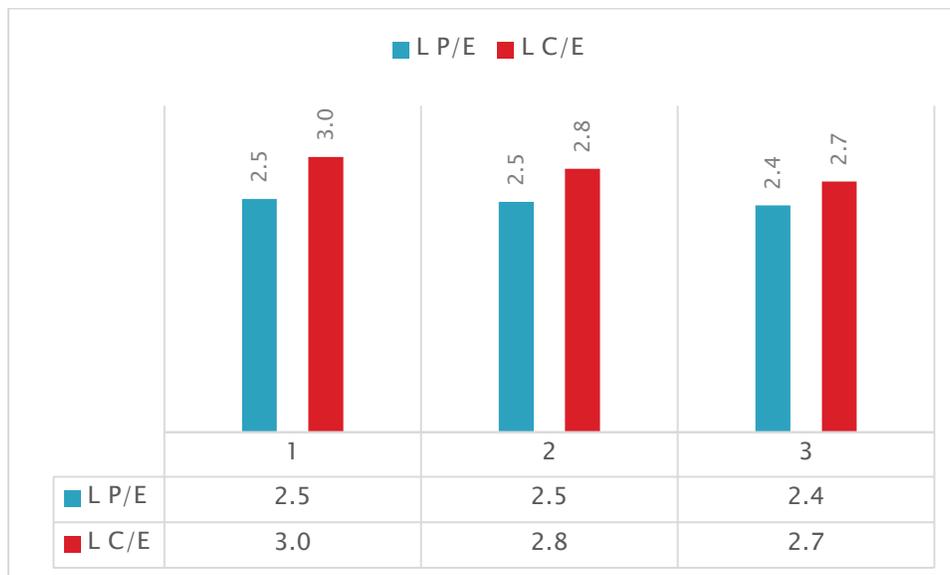
Mediante el gráfico se observa que en conjunto la N=46 compuesta por ambas poblaciones demuestra afinidad con la dimensión de Recompensa al Contingente, con una media de 3.54 (SD=1.23) y un 36.96% de tendencia significativa a dicha dimensión, a la vez se observa una afinidad de los administradores hacia la ya mencionada dimensión con una n=17 y una media de 2.69 (SD=0.42) definiendo 36.9% de tendencia significativa, asimismo con respecto a los Psicólogos Educativos se observa la misma afinidad para una n=28 y una media de 4.27 (SD=0.54) y un porcentaje de tendencia significativa de 36.96%.

Docente							
LID	μ			SD			%
DIM	Adm	Psi	Tot	Adm	Psi	Tot	
RC	2.69	4.27	3.54	1.26	0.54	1.23	36.96
DPE-A	2.42	3.94	3.24	0.93	0.59	1.08	34.78
DPE-P	2.56	2.19	2.36	0.65	0.66	0.68	30.43

Tabla 13 Dimensiones de liderazgo transaccional Docentes

Dimensiones de liderazgo Laissez-faire

Dimensiones de liderazgo Laissez-faire institución



Gráfica 18 Dimensiones de liderazgo Laissez-faire institución

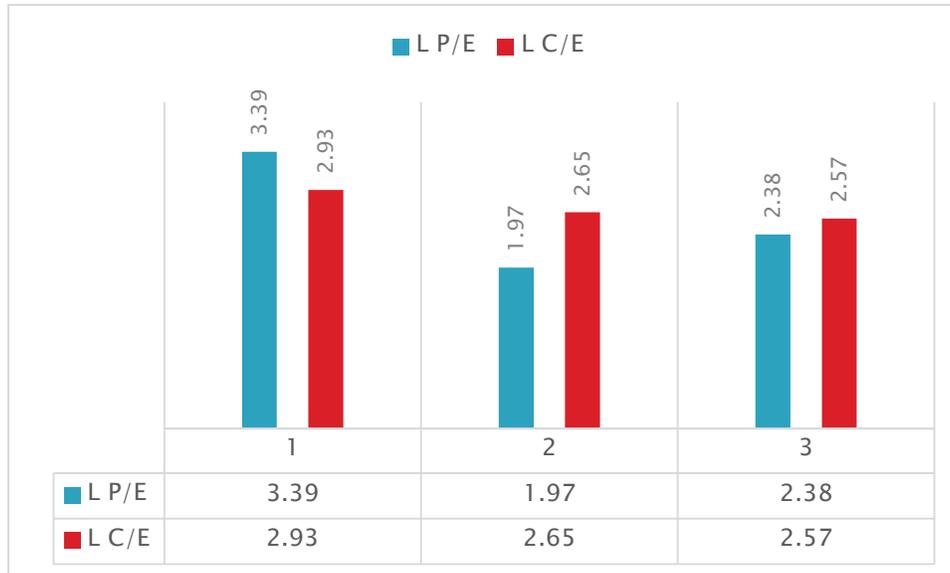
Para una muestra N=46 compuesta por ambas poblaciones demuestra afinidad con la dimensión de Liderazgo Correctivo/Evitador,, con una media de 2.7 (SD=0.5) y un 10.87% de tendencia significativa a dicha dimensión, a la vez se observa una afinidad de los administradores hacia la ya mencionada dimensión con una n=17 y una media de 3.0 (SD=0.0), asimismo con respecto a los Psicólogos Educativos se observa afinidad hacia la dimensión de Liderazgo Pasivo/Evitador para una n=28 y una media de 2.5 (SD=0.6).

Institución

lid	μ			SD			%
	Adm	Psi	Tot	Adm	Psi	Tot	
L P/E	2.5	2.5	2.4	0	0.6	0.6	6.522
L C/E	3.0	2.8	2.7	0	0.5	0.5	10.87

Tabla 14 Dimensiones de liderazgo Laissez-faire institución

Dimensiones de liderazgo Laissez-faire Coordinación



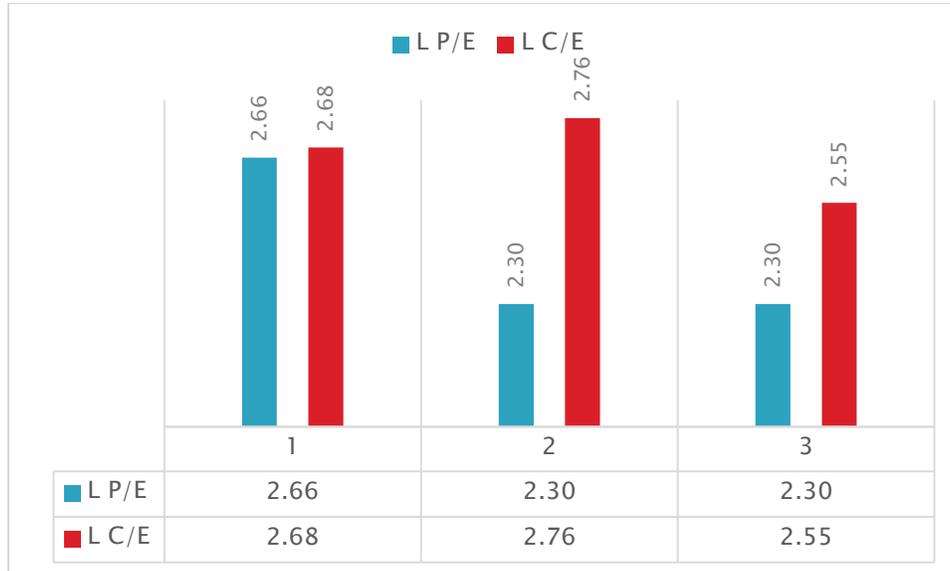
Gráfica 19 Dimensiones de liderazgo Laissez-faire Coordinación

Para una muestra N=46 compuesta por ambas poblaciones demuestra afinidad con la dimensión de Liderazgo Pasivo/Evitador,, con una media de 2.71 (SD=0.62) y un 8.7% de tendencia significativa a dicha dimensión, a la vez se observa una afinidad de los administradores hacia la ya mencionada dimensión con una n=17 y una media de 3.39 (SD=0.25), asimismo con respecto a los Psicólogos Educativos se observa afinidad hacia la dimensión de Liderazgo Correctivo/Evitador para una n=28 y una media de 2.46 (SD=0.39).

Coordinación							
lid	μ			SD			%
	Adm.	Psi.	Tot.	Adm.	Psi.	Tot.	
L P/E	3.39	2.44	2.71	0.25	0.4	0.62	8.70
L C/E	2.93	2.46	2.59	0.08	0.39	0.42	8.70

Tabla 15 Dimensiones de liderazgo Laissez-faire Coordinación

Dimensiones de liderazgo Laissez-faire Docente



Gráfica 20 Dimensiones de liderazgo Laissez-faire Docente

Para una muestra N=46 compuesta por ambas poblaciones demuestra afinidad con la dimensión de Liderazgo Correctivo/Evitador,, con una media de 2.63 (SD=0.32) y un 23.91% de tendencia significativa a dicha dimensión, a la vez se observa una afinidad de los administradores hacia la dimensión de Liderazgo Pasivo/evitador con una n=17 y una media de 2.57 (SD=0.44), asimismo con respecto a los Psicólogos Educativos se observa afinidad hacia la dimensión de Liderazgo Correctivo/Evitador para una n=28 y una media de 2.72 (SD=0.30).

	Docente						
	Promedio			Desviacion P			%
	Adm	Psi	Tot	Adm	Psi	Tot	
L P/E	2.57	2.19	2.37	0.44	0.42	0.47	28.26
L C/E	2.53	2.72	2.63	0.32	0.30	0.32	23.91

Tabla 16 Dimensiones de liderazgo Laissez-faire Docente

Resultados FASE II Diseño y Aplicación de Programa de Intervención en Liderazgo

Se plantea el diseño del programa de intervención, así como la selección de participantes a la subfase subsecuente, así como la aplicación mediante investigación cuasiexperimental a grupo control.

Diseño de Programa de Intervención en Liderazgo

En función de la información recolectada en la fase previa es que se procedió a la realización sistemática de un Programa de Intervención que complementó la formación académica basada en materia de liderazgo, la cual tuvo un carácter transversal al currículum, la ya mencionada partió de un análisis Interno de la institución educativa, [el cual] “Consiste en conocer la misión, objetivos y principios de la institución, que rijan al modo de marco conceptual los contenidos y filosofía formativa del currículum en cuestión”, (Torres, p 19),.

Asimismo se basó en un “Análisis Externo. Que según Torres “Consiste en detectar la demanda y necesidades de formación de profesionales, así como los programas o modelos educativos” que en el caso de este estudio se fundamentará en la valoración de los estudiantes respecto a la formación en materia de liderazgo ofertada de manera no formal en la Universidad Pedagógica Nacional.

Como es que ya se mencionó, la estructura del plan de intervención se construyó en función de cuatro momentos general: a) sentido de ser líder, b) cualidades del liderazgo, c) demandas del liderazgo y d) prácticas del liderazgo, mismos que se desarrollaron a lo largo de un semestre en acompañamiento del docente a cargo de los grupos, priorizando el mantener la estructura general del curso y siendo ejercicios complementarios con la intencionalidad de enriquecer y fortalecer el concepto de liderazgo de los participantes.

El profesor constituyó un eje rector, derivado de que a partir de su experiencia en el campo de la docencia y el diseño de actividades complementó las alternativas o actividades planteadas, por el interventor fortaleciendo el ejercicio didáctico y la transmisión de los contenidos planteados por la intervención misma.

A partir de ello se seleccionaron materiales de cohorte complementario a las actividades diarias de las materias en cuestión manteniendo una línea de acción curricular y la intervención transversal permitiendo cumplir tanto con los objetivos académicos como los objetivos de la intervención en cuestión.

Aplicación de Programa de Intervención en Liderazgo

Tras la elaboración del respectivo diseño de intervención pedagógica se procedió a la aplicación del mismo en razón de las adecuaciones determinadas por el investigador, asimismo en base a la premisa de Eisner que afirma que una característica “de los estudios cualitativos tiene que ver con el *yo como instrumento* ... [de tal forma que] el yo es el instrumento que engarza la situación y le da sentido..., no se trata [únicamente] de examinar conductas, sino de percibir su presencia e interpretar su significado... [así] la explotación positiva de nuestra subjetividad está relacionada con el yo como instrumento” (Eisner, 1998 p. 50 y 51), para la evaluación del mismo se aplicará como metodología predominante la cualitativa.

Se implementó la intervención durante un semestre, en el espacio determinado por la UPN, asimismo se recolectó información de los participantes mediante diario reflexivo y se realizará un análisis cualitativo de la información.

Ante la necesidad de actuar de manera complementaria dentro de la dinámica del contenido académico las acciones llevadas a cabo dentro de la intervención supusieron un acompañamiento constante al docente, quien determinó un día específico de cada semana para llevar a cabo

actividades de reforzamiento de contenidos transversales con intencionalidad de estructurar una conciencia por el liderazgo, las actividades se pueden sintetizar de la siguiente manera:

1. Subfase de acción I, Sentido de ser líder: se requirió a los participantes el realizar una investigación respecto a un líder en el campo del conocimiento de las materias en cuestión, con la finalidad de reforzar mediante dinámica de rejillas la naturaleza del sentido de ser un líder, dicha actividad se derivó en un seguimiento de las cualidades académicas, humanas y personales de los objetivos de investigación, promoviendo constantes debates con la intención de nutrir los conceptos y a la vez lograr un empoderamiento de los participantes dentro de la realización del ejercicio mismo



2. Subfase de acción II, cualidades del liderazgo: se presentó a los participantes el cuestionamiento constante de la importancia de ejecutar el liderazgo tanto en el ejercicio profesional como en el campo de lo personal, se priorizó el debate y se utilizaron las actividades grupales para concientizar en razón del liderazgo



3. Subfase de acción III, cualidades del liderazgo: mediante el uso de recursos audiovisuales y materiales de cohorte informativo se procedió a generar una actitud crítica respecto a las cualidades de un líder dentro de diferentes organizaciones, anexo a sus cualidades transitorias y cambiantes según las actividades a realizar

4. Subfase de acción IV, demandas del liderazgo: en razón de la elaboración de las actividades finales de las respectivas clases se propició un debate respecto a las actividades realizadas durante el curso y las vivencias respecto a la modalidad de organización dentro de los diversos grupos, a fin de realizar un cierre y evaluación de las actividades de la intervención.



La intervención Educativa.

La concepción de la intervención en el campo educativo constituye un horizonte difuso tenor a la construcción del concepto mismo, ante lo ya mencionado a manera de antecedente se puede inferir que la génesis de la intervención educativa en México deriva del proceso modernizador y hegemónico que se inicia en la década de los sesentas y se ve interrumpido en función de la reducción presupuestaria a la investigación educativa de la década de los ochentas.

Es premisa central el afirmar que dentro del actuar pedagógico se encuentra inmersa la concepción de la intervención como punto focal del sentido de la profesión misma, pero es también un punto nodal el afirmar que la determinante dorsal de la pedagogía encuentra tal como afirma Furlan y Pasillas (1994, p 12) “un agrupamiento, usualmente con límites muy borrosos, que se reconoce como teoría educativa”, misma que define las intenciones de la

profesión hacia “la didáctica de la profesión o la instrucción, con la intencionalidad inherente de ordenar el proceso de enseñanza con miras a favorecer el aprendizaje escolar” (Furlan y Pasillas, 1994, p 12).

La construcción de la pedagogía en torno a la teoría educativa la aleja metafóricamente de la práctica educativa, engarzándola de manera casi simbiótica al campo de la demagogia educativa, reduciendo su actuar a un plano discursivo, este efecto aunado a la profesionalización de la profesión deriva en una parcialidad del actuar pedagógico articulado tenor a los cánones que demanda la academia, ergo dicha práctica deriva en lo que Furlan y Pasillas (1994) definen como la inadvertencia a un paso del discurso explicativo al descriptivo. Tras la explicación previa es necesario aterrizar la intervención al plano de lo práctico, y parafraseando a Mier (2002) sin dejar de lado la concepción de la misma como un proceso virtualmente emergente en todo proceso de interacción de los sujetos, representando un proceso inherente a todo conocimiento social, cuya finalidad última es una perturbación a un régimen estable.

Dicha afirmación combina con la versión etimológica enunciada por Ardoino (1998) quien la concibe como un proceso de “intromisión, de injerencia, de intrusión con una intensión violenta”, misma que puede ser asociada con un campo de corrección o un mecanismo regulador que busca la recuperación a un orden establecido, se dibuja entonces como un acto prescriptivo y direccionado a la transformación de modelos preestablecidos a la luz de nuevos modelos.

En este terreno la concepción de la intervención en el campo pedagógico según Furlan y Pasillas (1994) se entreteje en la dinámica de acción del pedagogo en la confrontación con

las representaciones teóricas empíricas de los niños, priorizando de manera canónica los saberes académicos sobre la experiencia cotidiana, dicho efecto promueve la necesidad de armonía en el plano de la construcción de saberes.

Dentro de esta dinámica de actuar es indispensable el buscar el discutir en referencia a los alcances éticos de la intervención, derivado del hecho de que no existe justificación que de fundamento o defensa a la violencia generada por este proceso de transformación de un orden preestablecido, más que la construcción de una visión hegemónica debatible en el campo de los saberes.

Esto bajo la premisa tal como es que lo afirma Gonzalez (2015) “se involucran una serie de fuerzas articuladoras de ficción ante la ambigüedad de sus orígenes y las diferentes asimetrías de los vínculos de transgresión que ahí se suceden”, al ser efecto de lucha de fuerzas la intervención representan una dinámica de transgresión de la estructura preexistente que denota un carácter antinatural, ergo dicha constricción de la identidad de los sujetos parecería efecto fagocéntrico de la naturaleza de los individuos.

Implica según Ardoino (1998, p. 15) “la transformación o el cambio interpersonal en la situación grupal, donde se desarrollan acciones de formación en profundidad”, dichas situaciones implican un efecto gradual de acercamiento a los entornos, por sobre de las interacciones o “intervenciones breves” que funcionan bajo la premisa de un shock violento de transformación inmediata de las acciones o conductas a intervenir.

Esta noción de acción implica el actuar tenor a la implementación de la extrañeza de la voluntad del otro por sobre de una conducta, este efecto impositivo y violento conlleva a la transformación ya sea gradual o inmediata dependiendo de los sistemas de actuar utilizados

dentro de la dinámica de la intervención.

La otredad de los sujetos se encuentra comprometida en función de la naturaleza de la intervención como acto violento de la transgresión de un sistema, que debe entregarse a un modelo de incertidumbre casi sintética, potencialmente ajena a las condiciones de la realidad que los circunda y que se prescribe casi como efecto terapéutico de una potencial disfunción identificada por el investigador o interviniente.

En este caso la lógica de la intervención se dicta por las condiciones y el sentido que se le atribuye a un acontecimiento identificado por el interviniente sobre la concepción de la comprensión de las circunstancias que la desencadenan ni la autonomía del sistema donde es que se articula la investigación.

Para efectos de comprensión del proceso se identifica que la intervención obedece a una dicotomía del actuar, trascendiendo a la acción de intervenir en razón de la demanda, al ser esta un punto de acción del interviniente y reduciendo el impacto cuasi negativo del actuar, tal como lo enuncia Mier (2002) “la demanda involucra tácita o abiertamente la atribución de una capacidad de la acción terapéutica, y presupone los alcances de nombrar e identificar los alcances de la acción terapéutica”.

Dicha cogitación implica la potencialidad del actuar centrado en la percepción de la realidad a partir de la visión de los intervenidos, facilitando de este modo la sucesión de la autonomía de los intervenidos y reduciendo el carácter prescriptivo del actuar del investigador, determinando el papel del mismo como un diseñador de acciones de transformación metódicas dentro de los sistemas preestablecidos.

Una dura crítica emerge de la consideración de la demanda como un actuar político-social de

orden hegemónico normativo, determinando que toda defensa de la demanda obedece a una ratificación de los principios de autoridad de los grupos de poder, que se valen de los sistemas de intervención como mecanismos de impulsos reconocibles del control por sobre de los sistemas.

Esta crítica abre nuevamente el debate de lo ético en el plano de la intervención, a raíz de la incertidumbre de la necesidad de autonomía de los sistemas que preexisten a la llegada del interviniente, en función de la creación o modificación simbólica radicalmente diferente de una mera elección combinatoria, esto deriva en la transformación violenta de los símbolos a voluntad de los grupos homogeneizadores.

Esta voluntad norma la aplicación de sistemas de poder al interior de las organizaciones, las cuales se valen de la asimilación de sistemas autónomos que no reclaman la voluntad de autonormarse, siendo las condiciones estructurales voluntad de sujetos sociales.

Más allá de la construcción de la intervención como un orden de alienación de modelos simbólicos en el terreno de lo profesional la intervención asume formas o enfoques de interpretación que como afirma González (2015) nacieron en la formación de campos profesionales, como lo son; enfoques funcionalistas, terapéuticos y clínicos, y antropológicos.

El eje central de la concepción de intervención pedagógica genera que la misma se confronte al punto de vista prescriptivo y demagógico postulado en la década de los ochentas, rompiendo con el paradigma y proyectando la postura elemental de que la intervención no resuelve ni genera “algo” sino que presenta alternativas de solución de dichos supuestos.

Y como se postuló en un inicio la intencionalidad de la intervención converge en razón de los mandatos institucionales, obedeciendo a las estructuras políticas en materia de

transformaciones sociales y direccionamientos internacionales en temas específicos de la sociedad

Intervención en liderazgo académico universitario.

La construcción de una propuesta de intervención en materia de liderazgo a nivel universitario surge con la intención del investigador de responder a una transformación social de índole académica y cognitiva, que parte de la necesidad de constituir una base de trabajo fundamentada referente al estatus que guarda la Educación Superior en México con respecto a los estándares determinados por organismos internacionales como es el caso de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE).

Busca establecer parámetros elementales en materia de liderazgo universitario, para aportar elementos para el diseño de una propuesta de intervención en liderazgo, con la intención de atender a uno de los focos de interés a reformar en torno a las Instituciones de Educación Superior en México.

Atiende a la base teórica que fundamenta a la intervención como un modelo de actuar político social, cuya intencionalidad es establecer a modo de propuestas la transformación de la estructura social del sentido del liderazgo en estudiantes de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional

Por tanto parte de la premisa de fundar un principio de establecimiento de políticas públicas y acciones de intervención pedagógica, que reformen a la educación a nivel superior con mira a la modernización del Sistema Educativo Nacional y que a su vez permitan el desarrollo de técnicas, teorías y tecnologías afines a los requerimientos de un mundo en constante evolución.

Por tanto la importancia social de la presente investigación se fundamenta en generar acciones basadas en la necesidad de direccionar a la realización de metas deseadas y propuestas al interior de las organizaciones (Barrow, citado en Alves, 2007 y Casares, 1996) mediante las relaciones de poder centradas en el autoconocimiento de la dinámica de integración del mismo, así como el meta conocimiento de la interacción del sujeto con el entorno (Gerth, Citado en Rodríguez, 2000 y Shaw, citado en Lindgreen, 1978).

Contrastando con la postura de intervención planteada por González (2012) desde una perspectiva semi-funcionalista, que intenta alinear la construcción del sentido del liderazgo a la concepción de los organismos internacionales, a fin de promover una mejora del actuar del egresado de la Universidad Pedagógica Nacional en el campo de lo profesional.

Consideraciones o Características Generales

Se propone una intervención en función del sentido del liderazgo de cohorte transversal al curriculum de las licenciaturas en Administración Educativa y Psicología Educativa durante el desarrollo de las asignaturas de Currículum e Introducción a la Investigación respectivamente. Dicha intervención se llevó a cabo recuperando elementos de investigación-acción y se evaluaron los resultados mediante metodología de cohorte cuasi-experimental, de igual manera se priorizo la obtención de información mediante métodos cualitativos mediante diarios reflexivos de los intervenidos, donde la intención general fue la de:

- Empoderar al alumnado en liderazgo en los diferentes aspectos de la vida profesional y personal.
- Vincular de manera transversal a los contenidos de las asignatura el descubrimiento del sentido de ser líder en el campo educativo

Esta fase se realizó con estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional de las licenciaturas de Psicología Educativa y Administración Educativa de 3er y 1er semestre respectivamente, los cuales constituyeron un grupo experimental dentro de la intervención.

Esta se estructura bajo 4 fases o supuestos de acción transversal dentro de un curso regular de la licenciatura en psicología educativa, propiamente en la materia currículum, correspondiente al 3° semestre según el plan de estudios en su versión 2009.

Las fases o supuestos de acción se definen en razón del programa de actividades a la luz de un modelo integral de liderazgo y sus principales principios de intervención de la siguiente manera:

Subfase de acción	Unidad del Curso Corriente
Evaluación inicial	Independiente
Sentido de ser líder	Unidad I
cualidades del liderazgo	Unidad II
Demandas de liderazgo	Unidad III
Practicas del liderazgo	Unidad IV
Evaluación Final	Independiente

Debido a la naturaleza de la intervención la implementación de los materiales para la misma se seleccionara en ejercicio conjunto con el docente tenor a su estilo de enseñanza y los objetivos a perseguir por la intervención, esto a fin de mantener la estructura de la sesión.

Se proponen estrategias mediante ejercicios complementarios que permitan el descubrir de

manera personal el sentido del liderazgo en la praxis y dentro de la cotidianidad del sujeto en formación, ya sea psicólogo o administrador educativo.

Se potencializará el uso de recursos como lo son:

Material	Alumno	Docente	Intención
Diario reflexivo	X		Recuperar las apreciaciones de los intervenidos a partir de reflexiones continuas del proceso de intervención
Videos ilustrativos		X	Analizar en contextos estructurados el impacto del liderazgo por sobre diversas organizaciones
Proyector de diapositivas		X	Facilitar mediante el uso de tecnologías el acercamiento a los diversos materiales audiovisuales
Equipo de cómputo		X	

La evaluación gradual de la intervención se llevó a cabo a partir de un diario reflexivo por parte de los estudiantes, en el sentido de recuperar la percepción de los intervenidos así como reportes etnográficos por parte del investigador.

Subfases del método

- Primera subfase (Sentido de ser líder): Identificar a partir de elementos biográficos de los principales exponentes del contenido académico las cualidades que los direccionan como referentes teóricos y humanos en su campo disciplinar y sus tradiciones.
- Segunda subfase (cualidades del liderazgo): Reflexionar respecto al impacto del precedente teórico con respecto a las modalidades básicas de diseño, fuentes y aplicación en los diversos niveles de trabajo y la trascendencia del sentido del liderazgo en dicho efecto.

- Tercera subfase (Demandas de liderazgo): analizar el impacto del referente teórico tenor a la situación socio-cultural, así como el rol del docente como figura de liderazgo en las diversas organizaciones escolares, dicho esto desde la perspectiva integradora del líder
- Cuarta subfase (Prácticas de liderazgo): Identificar el rol a desempeñar dentro de una organización que produce, así como las demandas propias de la misma a través de elementos de evaluación diseñados específicamente para el campo de liderazgo académico

El programa se estructura en base a un semestre corriente con presencia del interviniente de manera semana, a fin de evaluar el impacto de la influencia por sobre de la estrategia didáctica del docente (descrito en anexo 1).

Resultados FASE III, Evaluación del Programa de Intervención en Liderazgo

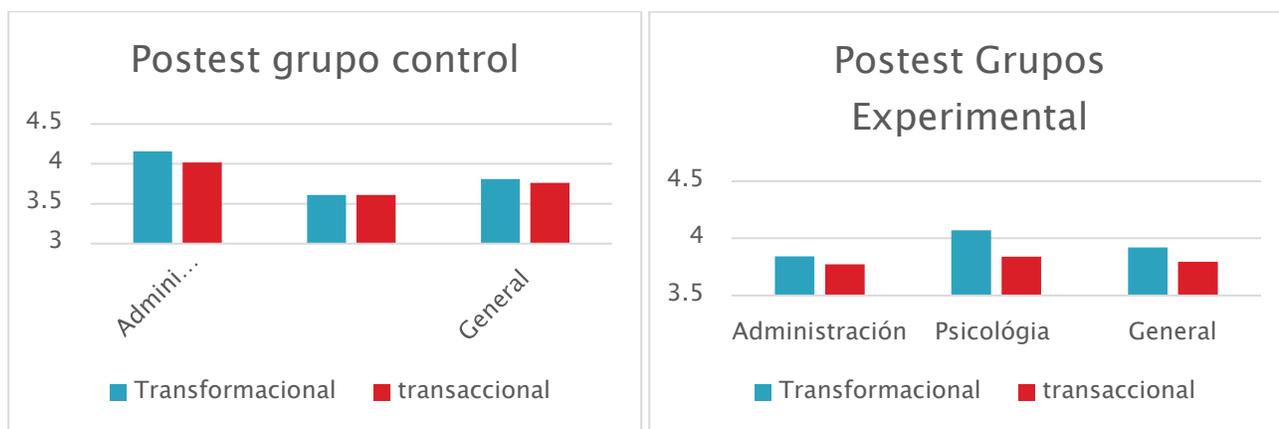
Se planteó una investigación de tipo descriptiva correlacional, cuasi-experimental de cohorte correlacional/causal (Hernández, 2010) para la valoración de la correlación existente entre la implementación de la intervención versus el empoderamiento indispensable para atender a las demandas de los organismos internacionales

Finalmente derivado del estilo de investigación cuasi experimental, se aplicará un postest y se evaluó en razón de las percepciones de los participantes recolectadas en el diario reflexivo

Resultados posttest.

Al finalizar la intervención se aplicó nuevamente el instrumento de evaluación para determinar el impacto de la ya mencionada por sobre de la población obteniendo los siguientes resultados.

Para el caso del estilo de liderazgo como indicador del estatus final del liderazgo en los intervenidos:



- Se observa una variación significativa entre ambos grupos, determinando un cambio en el estilo como indicador del liderazgo entre los grupos control y experimental, así como una variación significativa entre el estatus inicial de los grupos de psicología y administración, efecto que presenta evidencia de un impacto de la intervención por sobre de los participantes.
- En el caso del análisis mediante redes semánticas, se ampliaron los calificativos que describen el líder y las cualidades de los participantes, situación que denota que se amplió el concepto de liderazgo de los estudiantes
- El análisis demuestra una diversificación del concepto de líder, situación que permite que los participantes se identifiquen de una manera más positiva con el liderazgo,

evidenciando el impacto de la intervención y presentando evidencia del empoderamiento de los sujetos sobre el concepto de líder.

- Así mismo en el campo de la definición de liderazgo se puede observar que los participantes modificaron su concepción del liderazgo asimilándolo más como un proceso de influencia que uno de poder.
- A partir de la revisión de los diarios las vivencias de los participantes representaron un eje de transformación del concepto y el modo en el que se vive el liderazgo, generando una transformación gradual de la concepción de los mismos, favoreciendo que se amplié el campo de acción de los profesionales en materia de ejercicio de liderazgo.

Conclusiones y Discusión

El acercamiento logrado a la definición de liderazgo a través de este estudio permitió identificar una tendencia característica en el conjunto de resultados: siendo que muchas de las variables de análisis de la presente investigación guardan una estricta relación entre sí, debido a la naturaleza misma de la influencia ejercida por sobre los sujetos y sobre de los mismo permite identificar que en su generalidad existe una tendencia hacia el estilo de liderazgo transaccional en la población construida por estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional.

Pero al hacer un análisis a mayor profundidad se puede observar que la naturaleza de ambas muestras posee características particulares que determina las cualidades de las mismas, siendo el caso de psicología que se ajusta de manera casi homogénea con la naturaleza general, denotando un estilo de liderazgo transaccional, al contrario de la población de administración educativa que denota características propiamente transformacionales.

Esta diferencia se evidencia cuando se analiza el resultado de la evaluación de las autoridades a partir de las concepciones de los estudiantes, esto demostró que en su generalidad los estudiantes identifican a sus autoridades en la dimensión de liderazgo transformacional, situación que se complejiza al identificar que los estudiantes de psicología concuerdan con dicha concepción, mientras que los estudiantes de administración chocan con dicha afirmación denotando a sus autoridades con un estilo Laissez-faire.

Se pone en evidencia que la efectividad de la aplicación de una metodología de cohorte cuantitativa, limita de manera drástica la posibilidad de identificar la concepción más acertada del estilo de liderazgo en el caso tanto de estudiantes como de autoridades, cerrando el potencial de interpretación de datos a un margen casi puramente descriptivo, dicho efecto obliga a la realización

de un análisis cualitativo de los resultados y no permite llegar a conclusiones más elaboradas en torno a la definición del estilo de liderazgo en la UPN.

La evaluación cuantitativa de los estilos de liderazgo permite el diseño de estrategias que faculten al interventor en razón de las acciones pertinentes para desarrollar las cualidades de liderazgo de los intervenidos.

La detección adecuada de las necesidades de capacitación en materia de liderazgo y la flexibilidad del curriculum académico en el cual es que se consolidan las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de las licenciaturas intervenidas generan un campo fecundo para el desarrollo de las competencias en liderazgo propuestas por la OCDE para las Instituciones de Educación Superior,

Las habilidades metacognitivas adquiridas de manera inconsciente por los intervenidos potencian la formación en liderazgo y denotan una correlación positiva entre la variable liderazgo y metacognición, situación que faculta el diseño de posteriores intervenciones con enfoque metacognitivo para el alcance de una modelo más eficiente para el rediseño de planes y programas académicos.

La evaluación y autoexploración constante a través de la realización de un Diario de Experiencias durante la intervención potencializo la asimilación reflexiva de las competencias básicas para el desarrollo de habilidades en liderazgo y el reconocimiento de los factores que lo definen dentro de la organización en la cual es que se realizó la intervención.

De la realización de la presente investigación se pueden sintetizar 5 conclusiones generales

- A partir del rompimiento con los modelos reduccionistas relativos al liderazgo es posible el potencializar la autoconcepción del individuo dentro de una organización para dotarlo de herramientas relativas al ejercicio del liderazgo
- La toma de conciencia de las características y momentos de la organización permiten al

individuo adecuar su estilo de liderazgo predominante a las necesidades imperativas para la subsistencia de la organización

- La realización de una evaluación previa del estatus de la organización respecto a los liderazgos existentes dentro de la misma permite potenciar la rotación del ejercicio del poder para el crecimiento de la organización
- Es imperativo el implementar sistemas que permitan la formación en liderazgo en las Instituciones de Educación Superior, para dotar al egresado de las herramientas mínimas para facultar su trabajo en grupo
- Se requiere un trabajo especializado en metacognición y liderazgo que potencialice el abanico de sistemas de intervención en liderazgo

Pero presenta un campo fecundo para análisis futuros tenor a la realización de un mecanismo mayormente cualitativo de análisis de las dimensiones de evaluación de liderazgo académico, a fin de buscar estrategias que permitan responder a las conceptualizaciones iniciales de responder a estándares internacionales en materia de acciones enfocadas al liderazgo académico en el nivel superior.

Referencias:

- Aguilera, A. (2001) *Shared Thinking, Concept Assesment*. European Journal of Psychology of Education, XVI (2), 281-296.
- Alves, J. (2000) *Liderazgo y clima organizacional*. Revista de Psicología del Deporte 9,(1)(2), pp. 123-133
- Ardoino, J. (1981) *Intervención Pedagógica*; en: academia.edu, consultado el 20 de septiembre de 2015 en: https://www.academia.edu/attachments/6397550/download_file?st=MTQ0Mjc5MzU0MCwxODkuMjE3Ljc3LjExOSwyOTA4OTA3Nw%3D%3D&s=swp-toolbar&ct=MTQ0Mjc5MzUzOCwxNDQyNzkzNTUyLDI5MDg5MDc3
- Baker, L. (1982). *An Evaluation of The Role of Metacognitive Deficits in Learning Disabilities*. Topics in Learning and Learning Disabilities, 2 (1), 27-34
- Bass, B. (1974). *Bass, B. & Stogdill's handbook of leadership: theory, research, and managerial applications*. United States of America. The free press.
- Bass, B. (1985). *Leadership & performance beyond explications*. New York. The free press.
- Bisquerra, R. (2004) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid. La muralla.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York. Harper Colophon Books,
- Casares, D. (1996) *Liderazgo, Capacidades para dirigir*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Castro, A. (2005) *Técnicas de evaluación psicológica en los ámbitos militares: Motivación, valores y liderazgo*. Argentina. Paidós.
- Castro, F y otros (2004). *Concepciones curriculares*. En F. Castro y otros. *Currículo y Evaluación*. (pp. 24-46).
- Correa, A. (2009) *Tipos de liderazgo en España*. Recuperado de <http://managersmagazine.com/index.php/2009/08/tipos-de-liderazgo-en-espana/>
- Cuadrado, I. (2001), *cuestiones teóricas y datos preliminares sobre tres tipos de liderazgo*. Revista de psicología social. 16(2) 131-155 recuperado de <http://www.uned.es/dpto-psicologia-social-y-organizaciones/paginas/profesores/Websabel/cuestiones%20te%F3ricas.pdf>
- Furlan, A. y Pasillas, M. (1994) *la pedagogía como intervención*, en: *Memoria del coloquio la pedagogía hoy*. FFyL, México: UNAM.
- Gámez R. (2007) *Comunicación y cultura organizacional en empresas chinas y japonesas*. Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2007a/221/

- García, V. Romerosa, M. y Llorens, F. (2007) *Liderazgo transformacional: influencia en la visión compartida, aprendizaje, innovación y resultado organizativo*. Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa, 16 (4) 25-46
- Gimeno Sacristán, J., Feito, R., Perrenoud, Ph. y Linuesa, M. (2012). La educación obligatoria: Una escolaridad igual para sujetos diferentes en una escuela común. En J. Gimeno Sacristán: Diseño, desarrollo e innovación del currículo. Ediciones: Morata pp. 48-89
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista P. (2008) *Metodología de la Investigación* (Cuarta Edición). México. Ed. Mc Graw-Hill.
- Lupano, M. y Castro, A. (S.F.) *Estudios sobre el liderazgo. Teorías y evaluación*. Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la de la Nación. Pp.107-122
- Marqués, G. (2004) *Guía para el diseño de intervenciones educativas, evaluación de programas, centros y profesores*, Madrid, síntesis.
- Mendoza, M. y Ortiz, C. (2006) *El Liderazgo Transformacional, Dimensiones e Impacto en la Cultura Organizacional y Eficacia de las Empresas*. [en línea] REVISTA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS. Volumen X IV - No. 1, Junio de 2006. Recuperado de <http://www.umng.edu.co/revcieco/2006/PDF%20de%20Corel/Elliderazgo.pdf>
- Mier, R. (2002) El acto antropológico: la intervención como extrañeza. En: pensar la intervención, revista Tramas. Números 18 y 19, junio-diciembre. México UAM pp 13-50.
- Mises, L. (2003) *El significado del laissez faire*. (Hidalgo, J. Trad.). Novedades desde cato. Recuperado el 3 de diciembre 2003, de <http://www.elcato.org/node/354>
- Moreno, p (2001) Historia del proyecto académico y política educativa en la Universidad Pedagógica Nacional 1978-2001, en línea http://laisumedu.org/DESIN_Ibarra/autoestudio2004/81.pdf , última revisión mayo 2015
- Pedraja, L.; Rodríguez, E.; Delgado M. y Rodríguez, J. (2006) *liderazgo transformacional y transaccional: un estudio de su influencia en las pequeñas empresas*. Revista Chilena de Ingeniería, 14 (2) pp. 159-166.
- Reid, W. (2002), El Estudio del Currículum desde un Enfoque Deliberador y su Relación con el Pluralismo Crítico, en *¿Hacia dónde va el currículum?* Introducción. Barcelona Ediciones Pomares.
- Rodríguez, C. (2000) *Liderazgo y Líder*, en Rodríguez, C. *Psicología y Liderazgo en el Siglo XXI*. pp. 27-40 Zaragoza. Mina Editores.
- Sabino Carlos A. (1986) *El proceso de investigación*. Caracas: Editorial Panapo.

Salazar, M. A. (2006) *El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden?* UNIrevista 1(3), 1-12.

SEP (1978) Decreto de creación de la Universidad Pedagógica Nacional, Diario Oficial de la Federación, 29 de Agosto de 1978 pp. 15-18, en línea <http://bit.ly/1Khpy18>, última revisión mayo 2015

Torres, J. (2006) "Introducción" y Capítulo 1, "el Currículum como Ideología, pp. 9-21, en *El Currículum Oculto*. Madrid, Morata

UPN (2009a) Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología Educativa, Aprobado el 31 de Junio de 2009, en línea <http://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/servicios-ajusco/descarga-de-documentos/category/53-pdfs?download=1238%3Aplan-de-estudios-psicologia-educativa-2009>, última revisión mayo 2015

UPN (2009b) Plan de Estudios de la Licenciatura en Administración Educativa, Aprobado el 31 de Junio de 2009, en línea <http://bit.ly/1PHwMCv> , última revisión mayo 2015

Westbury, I., (Comp. 2002) *¿Hacia dónde va el currículum?* Introducción. Barcelona Ediciones Pomares.

Anexos

Anexo 1, estructura de intervención

Contenido Temático	Estrategias Didácticas	Proceso de Evaluación	Duración
<ul style="list-style-type: none"> Evaluación inicial y presentación de la intervención 	<ul style="list-style-type: none"> Encuadre grupal: Presentar, objetivo general, duración, forma de trabajo y momentos de la evaluación Aplicar pretest 	<ul style="list-style-type: none"> Técnica: documental Instrumentos: pretest Evidencias: diario reflexivo 	1 hora
<ul style="list-style-type: none"> Sentido del liderazgo para el profesional de la educación 	<ul style="list-style-type: none"> Tenor a los contenidos académicos indagar mediante las historia de vida de los principales exponentes de los campos de currículum e investigación, los elementos que los destacan y convierten en referente obligado en las disciplinas Identificar mediante plenaria las características elementales e identificar cuáles de ellas son las que el sujeto en intervención posee y cuales debe reforzar para lograr ser referente en el plano académico, personal y profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> Técnica: Exposición guiada Instrumentos: Diapositivas Evidencias: diario reflexivo 	3 horas
<ul style="list-style-type: none"> Rol de liderazgo 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexionar respecto al impacto del precedente teórico con respecto a las modalidades básicas de diseño, fuentes y aplicación en los diversos niveles de trabajo y la trascendencia del sentido del liderazgo en dicho efecto Identificar mediante metareflexión las cualidades de los intervenidos en el diseño de las diversas modalidades de ejecución del liderazgo Identificar en el plano de la cotidianidad el ejercicio del liderazgo para su ejecución 	<ul style="list-style-type: none"> Técnica: foros de debate Instrumentos: material audiovisual Evidencias: registro documental y diario reflexivo 	4 horas
<ul style="list-style-type: none"> Demandas de liderazgo 	<ul style="list-style-type: none"> analizar el impacto del referente teórico tenor a la situación socio-cultural, así como el rol del docente como figura de liderazgo en las diversas organizaciones escolares, dicho esto desde la perspectiva integradora 	<ul style="list-style-type: none"> Técnica: foros de debate instrumentos: material audiovisual y presentación PPT Evidencias: elaboración de producto de 	4 horas

	<p>del líder</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificar la concepción del docente como investigador en la modernidad, así como las cualidades de liderazgo que lo definen como tal dentro de la organización educativa • analizar las cualidades mínimas para el ejercicio del liderazgo dentro de las organizaciones así como las implicaciones del mismo 	<p>evaluación de la clase y diario reflexivo</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Practicas del liderazgo 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el rol a desempeñar dentro de una organización que produce, así como las demandas propias de la misma a través de elementos de evaluación diseñados específicamente para el campo de liderazgo académico • Aplicar fundamentos básicos del liderazgo en la práctica y el quehacer diario mediante un ejercicio reflexivo dentro de la organización 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica: promoción de reflexión • Instrumentos: material audiovisual • Evidencias: diario reflexivo 	<p>3 horas</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación Final 	<ul style="list-style-type: none"> • Foro de conclusiones • Aplicación de postest 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica: documental • Instrumentos: postest • Evidencias: diario reflexivo 	<p>1 hora</p>

ANEXO 2, Cuestionario multifactorial de estilos de liderazgo.

Nombre	_____	Licenciatura	_____
Genero	_____	Grupo	_____
Trabajas	(si/no)	Tienes gente a tu cargo	(si/no)
		Eres padre o madre de familia	(si/no)

Instrucciones: Lee con atención y responde breve y honestamente al siguiente instrumento, con la intención de mejorar la confiabilidad del mismo responde de manera secuenciada, no pases al siguiente rubro sin antes contestar el primero, presta especial atención a las indicaciones de cada apartado.

I. completa las siguientes afirmaciones en orden de mayor a menor:

Considero que las 5 palabras que mejor me definen al día de hoy en:

- Lo social son: _____, _____, _____, _____, y _____.
- Lo afectivo son: _____, _____, _____, _____, y _____.
- Lo académico son: _____, _____, _____, _____, y _____.

Considero que las 5 palabras que mejor definen para mí a un líder al día de hoy en:

- Lo social son: _____, _____, _____, _____, y _____.
- Lo afectivo son: _____, _____, _____, _____, y _____.
- Lo académico son: _____, _____, _____, _____, y _____.

II. Completa los siguientes enunciados de manera breve y concisa

1. Ser un líder significa que siempre...

2. considero que la diferencia entre un jefe y un líder es...

3. Considero que el liderazgo en la vida cotidiana es importante porque...

4. considero que es importante el liderazgo en mi vida como profesional porque...

III. Evalúa según las siguientes afirmaciones a cada uno de los líderes representados, Use la siguiente escala de clasificación, para sus respuestas, marcando la categoría correspondiente con una cruz.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

No	Afirmación	1	2	3	4	5
1	Hago que los demás se sientan orgullosos de trabajar conmigo					
2	Aclaro y especifico la responsabilidad de cada uno, para lograr los objetivos de desempeño					
3	Dejo en claro lo que cada uno podría recibir, si se logran las Metas					
4	Pongo toda mi atención en la búsqueda y manejo de errores, quejas y fallas					
5	Realizo un seguimiento de todos los errores que se producen					
6	Ayudo a los demás a desarrollar sus fortalezas					
7	Sugiero a los demás nuevas formas de hacer su trabajo.					
8	Enfatizo la importancia de tener una misión compartida.					
9	Soy efectivo/a en relacionar el trabajo de los demás con sus necesidades.					
10	Utilizo métodos o estrategias que resultan satisfactorios para los miembros de mi grupo de trabajo.					
11	Soy capaz de llevar a los demás a hacer más de lo que esperaban hacer.					
12	Soy efectivo/a representando a los demás frente a los superiores.					
13	Soy efectivo/a en encontrar las necesidades de la organización.					
14	Motivo a los demás a trabajar más duro.					
15	Cuando dirijo un grupo este es efectivo.					
16	Quienes trabajan conmigo tienen confianza en mis juicios y mis decisiones.					
17	Busco la manera de desarrollar las capacidades de los demás.					
18	Aclaro a cada uno lo que recibirá a cambio de su trabajo.					
19	Hago que los demás deseen poner más de su parte en el trabajo.					
20	El rendimiento productivo del grupo que dirijo es bien evaluado dentro de la organización					
21	Intento ser un modelo a seguir para los demás.					
22	Ayudo a los demás a centrarse en metas que son alcanzables					
23	Estimulo la tolerancia a las diferencias de opinión					
24	Tiendo a comportarme de modo de poder guiar a mis compañeros					
25	Me relaciono personalmente con cada uno de mis colaboradores.					
26	Me preocupo de aumentar el deseo de alcanzar las metas en los demás.					
27	Soy efectivo/a en buscar formas de motivar al grupo de trabajo.					

28	Expreso mi interés a los demás por lo valioso de sus aportes para resolver problemas.					
29	Los compañeros manifiestan su satisfacción al trabajar conmigo					
30	Informo permanentemente a los demás sobre las fortalezas que poseen.					
31	Puedo construir metas que incluyan las necesidades de quienes trabajan conmigo.					
32	Los demás creen que es grato trabajar conmigo.					