

UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS

DIVISION DE POSTGRADO E INVESTIGACION



LIDERAZGO Y CALIDAD DEL DOCENTE EN EL AULA
DURANTE EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

TESIS

PRESENTADA EN CUMPLIMIENTO PARCIAL DE LOS
REQUERIMIENTOS PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA EN EDUCACION

POR:

GUILLERMO LOPEZ CENICEROS

CIB
Ej.1



65034

MONTEMORELOS, N. L.

MAYO DE 1995

BIBLIOTECA UNIV. DE MONTEMORELOS
MONTEMORELOS, N. L., MEXICO

UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS

DIVISION DE POSTGRADO E INVESTIGACION



LIDERAZGO Y CALIDAD DEL DOCENTE EN EL AULA
DURANTE EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

TESIS

PRESENTADA EN CUMPLIMIENTO PARCIAL DE LOS
REQUERIMIENTOS PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA EN EDUCACION

POR:

GUILLERMO LOPEZ CENICEROS

MONTEMORELOS, N. L.

MAYO DE 1995

065034

UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS
DIVISIÓN DE POSTGRADO E INVESTIGACIÓN

**LIDERAZGO Y CALIDAD DEL DOCENTE EN EL AULA DURANTE EL PROCESO
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.**

TESIS

**PRESENTADA EN CUMPLIMIENTO PARCIAL DE LOS
REQUERIMIENTOS PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

PRESENTA

GUILLERMO LÓPEZ CENICEROS

MONTEMORELOS, N.L. MAYO DE 1995.

Otorgo el permiso a la Escuela de Maestría en Educación de la Universidad de Montemorelos, de reproducir este estudio ya sea en forma parcial o total para propósitos profesionales, con el entendimiento de que de ninguna manera se puede utilizar para fines lucrativos de alguna persona o institución.

Firma



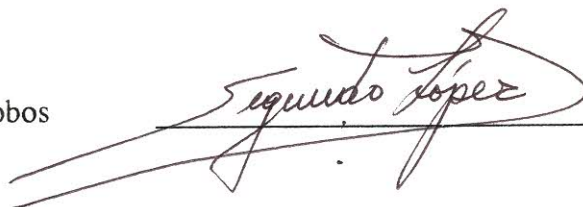
Fecha

19 / 05 / 95

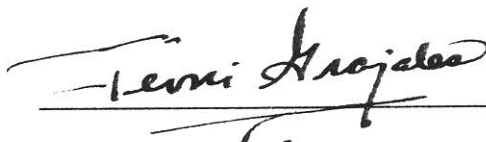
Aceptada por la División de Postgrado de la Universidad de Morelos, en cumplimiento parcial de los requisitos para alcanzar el grado de Maestría en Educación.

COMISIÓN ASESORA DE LA INVESTIGACIÓN

Dr. Segundo Javier López Villalobos

Handwritten signature of Segundo Javier López Villalobos in black ink, written over a horizontal line.

Dr. Tevni Grajales

Handwritten signature of Tevni Grajales in black ink, written over a horizontal line.

Dr. Moisés Trejo

Handwritten signature of Moisés Trejo in black ink, written over a horizontal line.

Aprobada por la Comisión

Fecha: 08/05/95

*"Se percibe una queja generalizada :
la ausencia de líderes y se achacan las
culpas a los individuos que no han sabido
ponerse a la altura de las circunstancias.
Ambición, timidez y falta de visión son
sumamente comunes en la actual cosecha de
seudo-líderes ."*

W. Benis.

**LIDERAZGO Y CALIDAD DEL DOCENTE EN EL AULA DURANTE EL PROCESO
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

**Tesis presentada
a la
División de Posgrado e Investigación
Maestría en Educación
Universidad de Montemorelos**

**Como Requisito Parcial para obtener el grado de
Maestría en Educación**

**Por
Guillermo López Ceniceros
Mayo de 1995**

DEDICATORIA

A mis compañeros de
la Red de Educadores
y Comunicadores Po-
pulares. Red Norte,
México.

A mis compañeros de
AELAC (Asociación
de Educadores de
Latinoamérica y del
Caribe).

A mi familia. Especial-
mente: a Felipe y
Andrea.

A mis compañeros de
Doctorado.

AGRADECIMIENTOS

A la Secretaría de Educación Pública.

Al Instituto de Especialización para Ejecutivos, A.C. Capítulo Monterrey.

A la Universidad de Morelos.

A los Asesores por el apoyo recibido.

A la Dra. Myrtle Penniecook, por su contribución a mi crecimiento.

TABLA DE CONTENIDO

CAPITULOS		Págs.
I.	INTRODUCCION	1
1.1.	Planteamiento del problema	1
1.2.	Definición del problema	7
1.3.	Objetivos	8
1.4.	Justificación	8
1.5.	Hipótesis	9
1.6.	Limitaciones	9
1.7.	Delimitaciones	9
1.8.	Definiciones	10
II.	MARCO TEORICO	15
2.1.	Panorama actual de la enseñanza en México	15
2.1.1.	Las crisis de los sistemas educativos formales	15
2.1.2.	El panorama de la educación superior en México	18
2.2.	Excelencia y calidad: su origen, evolución e inserción en el discurso pedagógico mexicano	21
2.2.1.	El enfoque filosófico de la calidad	21
2.2.2.	Calidad y excelencia en la producción y el servicio	26
2.2.3.	La calidad en el sector educativo mexicano	29
2.2.4.	La calidad y la excelencia educativa en las carreras de Contaduría	41
2.3.	Las teorías del liderazgo	44
2.3.1.	La evolución histórica	44
2.3.2.	El concepto de liderazgo	45
2.3.3.	Las teorías del liderazgo	51
2.3.3.1.	El liderazgo autocrático	52

2.3.3.2.	El liderazgo liberal o laissez - faire	52
2.3.3.3.	El liderazgo democrático	53
2.3.3.4.	Teoría de las características o rasgos	56
2.3.3.5.	La teoría situacional	56
2.3.3.5.1.	Modelo de liderazgo de contingencia de Fiedler	57
2.3.3.5.2.	Teoría de la ruta - meta	59
2.3.3.5.3.	Teoría situacional o modelo de P. Hersey y K. Blanchard	60
2.3.3.5.4.	El enfoque transformacional del liderazgo	63
2.3.3.5.5.	El enfoque de liderazgo basado en principios	64
2.4.	El liderazgo del docente en el aula	66
2.5.	Liderazgo educativo cristiano	73
III.	METODOLOGÍA	77
3.1.	Tipo de estudio	77
3.2.	Población y muestra	78
3.3.	Instrumentación	78
3.4.	Recolección de datos	82
3.5.	Procesamiento de datos	83
IV.	ANÁLISIS DE LOS DATOS ESTADÍSTICOS	84
4.1.	Instrumento uno	84
4.2.	Instrumento dos	86
V	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	99
5.1.	Conclusiones	99
5.2.	Recomendaciones	103
	BIBLIOGRAFIA	105
	APENDICES	111

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presenta la estructura de los contenidos del presente trabajo: planteamiento del problema, objetivos, preguntas que deberán ser contestadas, justificación, hipótesis, supuestos, alcances, limitaciones y delimitaciones, definición de términos, su organización y antecedentes de la institución donde se ubica el objeto de estudio.

Las preguntas guía para el desarrollo del trabajo, y a las cuales se pretende dar respuesta son las siguientes:

Rectora.

Qué estilos de liderazgo están presentes en el aula durante el proceso enseñanza-aprendizaje y cómo impactan en la formación para la excelencia y la calidad profesional de los alumnos.

Derivadas.

1. En qué medida los estilos de liderazgo utilizados por el docente determinan la excelencia, la calidad profesional y la formación de nuevos líderes ?.
2. En qué medida se logra la excelencia : capacidad para el trabajo en equipo, actitudes para alcanzar metas altas, y profesionistas comprometidos con el éxito ?
3. Cuáles son los estilos de liderazgo apropiados para el logro de las metas institucionales y la garantía de una formación profesional integral: teórico-práctica y humana ?.

1.1. Planteamiento del problema.

En la propuesta de Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, se ha puesto énfasis en las funciones que debe tener la Enseñanza Superior (ES) y el Postgrado. Al respecto, se argumenta que las instituciones de educación superior universitaria se han propuesto evaluar sistemáticamente su actividad, planear en forma coordinada su desarrollo, así como ejecutar programas de superación académica que permitan atender la demanda educativa con mejor calidad.

Se agrega, que la Constitución establece los fines que realizarán las universidades e instituciones de educación superior, que son las de educar, investigar y difundir la cultura.

Asimismo, respecto al postgrado se plantea que, las universidades e institutos de enseñanza superior deben aportar el componente innovador, mediante la investigación de postgrado y la investigación humanística, científica y tecnológica. Su objetivo, es la formación de recursos humanos de alto nivel; y para su realización debe contar con docentes de excelencia e investigadores capacitados para enseñar y dirigir equipos de trabajo.

La investigación es, al mismo tiempo, un fin prioritario y un elemento indispensable para la docencia. Se agrega que, las tareas de investigación están íntimamente ligadas con las actividades que realizan los grupos humanos que las desarrollan y la infraestructura que la soporta y de hecho, la vinculación de docencia con la investigación es un imperativo del postgrado, como la formación de recursos humanos lo es de la investigación.

Los conceptos expuestos, dan elementos para ubicar la propuesta, tanto en los medios como en los fines: modernización, innovación, humanismo, ciencia, tecnología, formación de recursos humanos, excelencia, dirección de grupos e investigación, dichos conceptos permiten vislumbrar el perfil de los docentes para una futura práctica educativa. Por otra parte, aparece también el concepto de competencia, entendida como la capacidad en los productos del sistema educativo para competir en un mundo que se caracteriza cada vez por una globalización de las economías y el libre comercio.

Al respecto Ortega, (1994) argumenta que uno de los factores que interviene en la puesta al día de los cuerpos empresariales y de negocios, es el educativo, ya que prepara a los protagonistas de las competencias, dándoles herramientas para el combate. Luego entonces, si un sistema educativo no dota de los conocimientos, herramientas y habilidades más modernas para la competencia a los futuros guerreros empresariales, en principio no serán enlistados en ningún frente de batalla y, si por algún error se integran a un equipo pueden llevar a la ruina a su batallón, sino es que a la división completa.

Ante la urgencia del empresario, el sistema educativo ha dado como respuesta, su propuesta para la Modernización del Sistema Educativo Nacional, en opinión de Ortega, (1994) dicha respuesta ha sido insuficiente, por lo que los empresarios visionarios se han visto en la necesidad de invertir grandes cantidades de dinero para fundar sus propios institutos y crear una cultura dinámica de capacitación cotidiana para sus trabajadores.

El Plan Nacional de Desarrollo propone, continúa el autor, que la modernización de la educación requiere mejorar la calidad de todo el sistema educativo tanto en el escolarizado como en el extraescolar. Y señala como las acciones sobresalientes: Vincular la educación tecnológica con los requerimientos del sistema productivo del país y realizar una profunda modificación al sistema educativo.

Sólo así, se podrán afrontar adecuadamente las deficiencias, los rezagos, las iniquidades y las obsolescencias de su operación. Anota el autor que se pueden apreciar con claridad tres factores que han motivado el vigoroso cambio mundial: 1) La interacción de los mercados, 2) El dinamismo del conocimiento y 3) La productividad. De estos tres -afirma-, dos se encuentran estrechamente ligados al sector empresarial, y el segundo con la educación, aunque no exclusivamente.

Así, es claro que la educación tomará otro rumbo, en el que serán importantes las relaciones maestro-alumno de un nuevo tipo, relaciones que rebasen las concepciones tradicionales de transmisión, memorización y autoritarismo en la práctica áulica.

Los nuevos rumbos señalan el papel protagónico del docente en el aula, no sólo en el aspecto cognitivo, sino que para la formación del nuevo ser humano se requiere calidad humana en las relaciones maestro-alumno.

Desde esta perspectiva, los roles del docente en aula, apuntan a la necesidad de que el maestro ejerza un liderazgo educativo, fundamentado en la excelencia académica, la calidad humana en la relación y el fomento de valores, características del hombre que se encuentra al umbral del Siglo XXI y necesarias en momentos de crisis.

Algunos autores han hecho elaboraciones teóricas para referirse tanto a las relaciones grupales como a las pedagógicas en la que se resalta la necesidad y propuesta de un liderazgo en el grupo y en el aula para la excelencia y la calidad : Gordon (1980); Follari (1989); Arias (1992); (1992); Ruíz (1992); Latapi (1993); Cornejo, (1993), (1994); Perea (1994); Castañeda (1995).

Dentro de la óptica de calidad y excelencia Ruíz, (1992) ha hecho un estudio donde extrapola el lenguaje gerencial al lenguaje del aula, y comenta, que si se transfiere el análisis del campo gerencial y administrativo a lo educativo, al salón de clases, , o sea, a la gerencia áulica, las mismas reflexiones son válidas, y define la gerencia en aula como un proceso de planificación, organización y control de las actividades de aprendizaje implícitos en al diseño curricular.

Refiriéndose a la toma de decisiones por parte del docente, argumenta que el buen docente está preparado para enfrentar todo tipo de situaciones en el aula, tanto los problemas comunes como los excepcionales, los comunes generalmente se solucionan aplicando la norma institucional, en tanto que los excepcionales implican más reflexión, revisión y profundidad, por lo que se requiere más de liderazgo, motivación, valores y hasta creatividad. (Ruíz, 1992).

En cuanto al liderazgo del docente en el aula, y los roles para la formación de un liderazgo en los alumnos - el mismo autor -, declara: " que una estrategia de enseñanza cooperativa da a los estudiantes mucho control de la estructura de grupo, ellos se convierten tanto en estudiantes como en profesores y hay una fuerte comunicación grupal, así como el desarrollo de habilidades de liderazgo". (Ruíz, 1992: 53).

Desde un enfoque de la psicología del grupo Follari, (1989:17) declara: "No hay entonces aquello que de < alguien nació para líder >, sino que se es líder en relación con un grupo determinado, y más aún, en situaciones determinadas".

Ligado al liderazgo, está el concepto de grupo, por lo que en el rol del docente y de los alumnos es importante la educación grupal o la estrategia cooperativa en la enseñanza como la llama Ruíz (1992).

Con relación a la afirmación expuesta de que, el docente debe ser algo más que un transmisor de conocimientos y, que el liderazgo en el aula requerido para la formación profesional y humana del alumno implica la personalidad misma del docente, Cornejo (1993:71) declara: " Los principios adquiridos y practicados permanentemente por el líder y que han moldeado su conducta personal durante las diferentes etapas de su vida se convierten en normas para toda una comunidad y la llevan hacia la obtención del éxito".

Así, consciente o inconscientemente, el docente al ejercer su liderazgo en aula, lo que implica su personalidad, está ejerciendo un impacto en la formación de la personalidad del alumno.

En el mismo sentido y hablando del liderazgo inspirador para la excelencia, Castañeda (1995:23) declara: "El líder excelente tiene como don saber enfocarse totalmente en todo lo que hace , porque comprende que el único medio seguro para poder alcanzar la excelencia es poner cuerpo, mente y alma en toda tarea que se proponga ejecutar , porque sabe que la energía mental , si se concentra, es capaz de mover una montaña y de cristalizar aun los sueños y proyectos más ambiciosos".

Hablando de liderazgo comprometido con el contexto, Cornejo (1994) argumenta que *Compromisos para Ser Líderes* , es una propuesta concreta para aquellos seres humanos que están decididos a emplearse a fondo, a dar en cada momento su mejor esfuerzo, a aprovechar cada momento para lograr cumplir con su misión existencial; son aquellos que han identificado la mediocridad como un enemigo a vencer y no darle espacio para que corroa sus vidas y, que conscientes de esa realidad , se combata como a un enemigo que es urgente vencer , si se aspira a una nación y a un mundo mejor.

Y argumenta que su obra es para aquellos que están dispuestos a sembrar disciplina y cuidar para cosechar, que subordinan sus deseos de corto plazo a fines más elevados, vivir la cultura del compromiso, negarse a ser parte de una generación liviana, estar claros que el hombre de la post-modernidad no puede ser tibio ni mediocre. (Cornejo, 1994).

En el sentido de ver al profesor como líder dentro del grupo y durante el proceso enseñanza-aprendizaje, Gordon, (1980) señala que en la actual sociedad, la mayoría de las personas, en alguna etapa de la vida, han tenido que guiar a un grupo, por ejemplo, la situación de padres ante los hijos, los coloca en una situación de líderes, y el profesor en el salón de clases también es un líder.

Una de las propuestas más acabadas sobre el liderazgo del docente en el aula es la de Arias (1992), el autor argumenta en su construcción, que si un líder es la persona que ayuda a un grupo a lograr las metas que él considera importantes, alcanzando crecimiento y satisfactores para la mayoría del grupo y, si los pupilos ingresan a una institución educativa en busca de la satisfacción de ciertas necesidades y anhelos, entonces : " será buen líder el docente que facilite, dentro de su esfera de competencia, el avance hacia dichas metas. Se verá también que en ciertos momentos los alumnos serán líderes para facilitar el logro de los objetivos de aprendizaje". (Arias 1992:308).

Hablando particularmente sobre el perfil del futuro contador, Perea (1994) argumenta que el contador debe preocuparse por alcanzar su rango profesional. Poseer cualidades para comunicarse con excelencia, imaginación para ver más allá de lo aparente, diplomático, saber hablar cuando se requiere a la vez que callar.

Y declara : " Estos y otros atributos semejantes son cualidades, que no se definen como conocimientos sino como atributos inherentes al individuo que se supera día a día. Sin todo eso el contador público no podrá ser más que un técnico, sea cual fuere la magnitud de sus conocimientos; pero si posee tales atributos, y si ellos van unidos a los conocimientos necesarios, entonces será un profesional " (Perea 1994: 49).

Desde el enfoque de una inserción del sistema educativo mexicano en el Tratado de Libre Comercio y los aspectos que tienen que ser revisados Latapi, (1993) opina que son, entre otros : la capacidad de aprendizaje, los valores, innovación y la cultura. Respecto a la necesidad de una calidad humana en la formación, el mismo autor declara : "La competitividad de nuestra economía depende en el fondo de la calidad humana y profesional de la población.

En la era en que la entramos, es el conocimiento, la inteligencia cultivada y la riqueza humana de las personas es lo único que nos puede salvar".

Asimismo, desde el marco normativo el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 define : "Que la educación del postgrado se imparte en instituciones universitarias, tecnológicas y pedagógicas públicas y privadas, comprende estudios posteriores a la licenciatura en cuatro diferentes opciones: actualización, especialización, maestría y doctorado". Agrega que "la actualización tiene como objetivo la adquisición inmediata de los conocimientos que se generan continuamente en las diferentes disciplinas y en su aplicación". Mientras que la especialización : " Está orientada a profundizar en algún campo del saber y generalmente tiene carácter eminentemente profesional" . La maestría por su parte " se orienta a la formación de personal para la docencia y la investigación", y el doctorado : constituye el máximo grado de estudios que otorga el sistema educativo nacional y su objetivo es la formación de investigadores en el nivel de excelencia". (p.p. 144-145).

En el caso de la maestría que es el nivel donde se ubica el presente estudio, el liderazgo adquiere una doble dimensión, en el sentido de que el docente de maestría está formando también docentes, el ejercicio de su liderazgo se reflejara en el liderazgo de los alumnos como futuros docentes e investigadores.

1.2. Definición del problema.

Cuáles son los estilos de liderazgo que están presentes en el aula durante el proceso enseñanza-aprendizaje y cómo se relacionan con el logro de la excelencia y calidad profesional que la institución se ha impuesto en su servicio a los alumnos de la Maestría en Impuestos del Instituto de Especialización para Ejecutivos. A. C. de Monterrey, Nuevo León. México.

1.3. Objetivos.

1. Conocer cuáles son los estilos de liderazgo presentes en el aula durante el proceso enseñanza-aprendizaje y cómo impactan en la formación para la excelencia y la calidad profesional.
2. Determinar en qué medida los estilos de liderazgo inciden en la excelencia, la calidad profesional y la formación de nuevos líderes.
3. Conocer en qué medida se logra la excelencia, entendida como : capacidad para el trabajo en equipo, actitudes para alcanzar metas altas, y profesionistas comprometidos con el éxito.
4. Percibir cuáles son los estilos de liderazgo apropiados para el logro de las metas institucionales y y la garantía de una formación profesional integral: teórico-práctica y humana.

1.4. Justificación.

La realización de la presente investigación puede ser importante, en cuanto que una teoría del liderazgo del docente en el aula no ha sido completamente desarrollada, por lo que pueden surgir líneas con ese propósito. El discurso teórico elaborado desde la psicología, la sociología y la administración se enfoca al ámbito empresarial y empieza apenas a desarrollarse en el ámbito educativo, por lo que se puede coadyuvar en la tarea.

Por otra parte, desde la institución o espacio físico en donde se ubica la investigación, se requieren elementos investigativos que sirvan de base para una investigación diagnóstica para la toma de decisiones en cuanto a la revisión y actualización del currículo, así como las estrategias para el diseño de programas de actualización, capacitación y formación de docentes para las carreras de Contaduría y Administración a nivel de excelencia.

Asimismo conocer en que medida el liderazgo de los docentes, reconocidos todos como líderes en la disciplina de su especialidad (fiscalistas, derecho fiscal, sistemas aduaneros, asesores financieros, consejeros en comercio exterior, directores y gerentes en la banca privada y funcionarios en el sector público) ejercen su liderazgo para la formación de nuevos líderes y qué estilos de liderazgo están presentes.

1.5. Hipótesis.

Las hipótesis planteadas son las siguientes:

HC. Los estilos de liderazgo ejercidos por el docente en el aula durante el proceso enseñanza-aprendizaje impactan en la calidad y en la excelencia profesional.

H1. Los estilos de liderazgo negativo están presentes durante el proceso enseñanza-aprendizaje pero no contribuyen a la calidad y excelencia en la formación profesional.

H2. Los estilos de liderazgo positivo presentes durante el proceso enseñanza-aprendizaje impactan directamente coadyuvando en la excelencia y la calidad de la formación profesional.

1.6. Limitaciones.

Una de las limitaciones para el desarrollo investigativo del presente tópico, es la falta de materiales bibliográficos que ubiquen el liderazgo educativo, entendido como el liderazgo del docente en el aula durante el proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que dicha debilidad obliga a la utilización de teorías elaboradas en el ámbito empresarial y/o de la producción.

1.7. Delimitaciones.

La presente investigación se considera institucional, dado que se desarrolla en una institución educativa específica : el Instituto de Especialización para Ejecutivos. A.C. de Monterrey, N.L. México. Siendo su población escolar muy reducida (130), aquí se considera como unidad de análisis y muestra a 55 alumnos de los niveles IV y V y dentro de ellos a 8

egresandos, considerando como tales a los que cursan el V Nivel de Integración de la carrera de acuerdo al Plan de Estudios vigente.

1.8. Definiciones.

Con el propósito de enmarcar una conceptualización se definen los términos implicados en la problemática, de acuerdo a los autores representativos, así como los antecedentes de la institución donde se ubica la unidad de análisis para el estudio:

Antecedentes de la institución: Aquí, se describen las características institucionales del Instituto de Especialización para Ejecutivos. A.C. espacio físico donde se ubica la unidad de análisis para el estudio: Historia, filosofía, visión, misión, perfiles de la carrera, objetivos de la institución y objetivos de la carrera.

Historia: El 10 de abril de 1969, el C.P. Carlos Orozco Felguerez, fundó en la Ciudad de México, D.F. la primera institución privada del postgrado en el área fiscal en el país, el Instituto de Especialización para Ejecutivos. A.C. Se inicia impartiendo diplomados y especializaciones hasta el año de 1978, en el que gracias al impulso del Licenciado Gunter Marker, director pionero de la institución, se logró asumir firmemente su compromiso como un foro de conocimientos especializados en el área fiscal.

Carlos Orozco Felguerez que había estado desde 1973 bajo contrato exclusivo del ITESM (Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey) impartiendo cursos fiscales para las carreras correspondientes a la División de Administración y Ciencias Sociales, visualizó la necesidad de ofrecer estudios de postgrado en el áreas impositiva y la necesidad de integrar en una misma estructura programática las áreas contable, financiera, jurídica, administrativa y económica.

De esta manera, el IEE inaugura el primer programa de Maestría en Impuestos en la República Mexicana. La creación de la Maestría en Impuestos aunada a la ausencia de instituciones que satisficieran las demandas vigentes de capacitación, actualización y formación, presentó la coyuntura de extender la cobertura del IEE en el norte y el occidente.

Es así como en 1978 se abrieron sucursales en las ciudades de Monterrey, N.L., y Guadalajara Jal. México. Tras veinticinco años de permanente compromiso, la ha consagrado como una institución cuya misión está orientada a proporcionar herramientas fiscales, financieras y empresariales que permitan al profesional y al empresario desarrollar habilidades para la toma de decisiones en la resolución de problemas de seguridad fiscal, productividad y rentabilidad entre otros.

Bajo los principios que han creado el IEE, y ante las exigencias y retos que presenta la *empresa mexicana en la década de los noventa, no se ha dejado de innovar y generar tecnología* que le permita tanto al profesional como al empresario situarse en el nivel competitivo en el ámbito internacional. En este contexto, se desarrolló en 1993 la Maestría en Finanzas y su Programa Magno: Desarrollo Integral del Empresario ante la Apertura Comercial (DIEM); al cual se le dedicó más de mil horas de investigación. Asimismo, tiene cubierto el Norte, Occidente y Centro de la República con sucursales y representaciones.

Filosofía: En el IEE la apertura a toda idea, el deseo de superación, el esfuerzo para alcanzar una meta y la búsqueda de la excelencia, forman parte de nuestra cultura cotidiana. La conjunción entre alumnos, maestros e institución constituye el principal soporte para cumplir nuestra misión y contribuir al desarrollo de profesionistas capaces y comprometidos con el éxito.

Visión: Consagrarnos como una institución educativa líder en el país en el desarrollo de profesionistas especializados en las áreas fiscal, financiera y empresarial. Buscamos consolidar un sistema dirigido al mejoramiento continuo de nuestros egresados a través de la permanente revisión de planes de estudio, investigación y desarrollo de tecnología, capacitación del personal docente y administrativo y el mejoramiento de las instalaciones.

Misión: La misión del IEE es formar egresados altamente capacitados en las áreas fiscal, financiera y empresarial, a través de la integración y desarrollo de habilidades, del impulso en la capacidad para la toma de decisiones y del desarrollo de un sistema educativo de investigación y aplicabilidad inmediata.

Perfil del egresado de la Maestría en Impuestos: Una vez satisfechas las exigencias de cada materia nuestro egresado estará capacitado para desempeñarse en las entidades públicas y privadas, a nivel práctico, docencia e investigación fiscal, aplicando e interpretando el sistema impositivo para su cabal cumplimiento.

Áreas de estudio de la Maestría en Impuestos: El Plan de Estudios de la Maestría en Impuestos comprende cuatro áreas o líneas de formación: Área Fiscal, Área Financiera, Área Jurídica y Área Metodológicas. Su estructura está diseñada por niveles, lo que garantiza secuencia y profundidad en la adquisición de conocimientos y habilidades prácticas para la interpretación y aplicación de las disposiciones fiscales, tanto en las empresas públicas como privadas.

Metodología didáctica de la Maestría en Impuestos: De acuerdo con los contenidos teóricos y prácticos de esta maestría, se trabajan los procesos de análisis y síntesis y el estudio de casos. Didácticamente la metodología es plenamente participativa. La investigación como práctica áulica permea todo el diseño curricular. (IEE. Documento Informativo. 1994.)

Liderazgo: Desde un enfoque situacional Monsiváis (1994:33) lo define como : " El proceso por el cual se influye en las actividades y en algunas actitudes de los demás para lograr determinados resultados". Desde una perspectiva motivacional Támez (1994:3) declara: " El liderazgo es un hilo invisible que alimenta y mantiene al grupo unido y enfocado hacia los resultados y que permite la satisfacción en forma simultánea, de los objetivos de los integrantes del grupo, en lo individual y los del grupo en su totalidad. Es por eso, que el liderazgo es fuente de motivación:".

Liderazgo del docente en el aula: Arias (1992: 308) declara : " El líder es aquella persona que ayuda a un grupo a lograr las metas que éste ha considerado valiosas, alcanzando la satisfacción y el desarrollo de la mayoría para el beneficio de todos. " Argumenta que, si los estudiantes en su inmensa mayoría se inscribieron en la Universidad porque poseen ciertos anhelos y tienen ciertas expectativas de lograrlos, consideran valiosas esas finalidades y desean aprovechar su tiempo y su esfuerzo al respecto. Así, afirma que : "Será buen líder el docente

que facilite, dentro de su esfera de competencia, el avances de dichas metas, Se verá también que, en ciertos momentos, los propios alumnos serán líderes para facilitar el logro de los aprendizajes". (Arias 1992).

Proceso enseñanza-aprendizaje: De acuerdo con Frías, (1988) el proceso enseñanza-aprendizaje es precisamente eso, un proceso dialéctico en cual intervienen y participan sujetos que coordinan esfuerzos en pro de la construcción y aprehensión del conocimiento. Un proceso en el que ninguno de los interlocutores es más importante que el otro, en cuanto que ambos dialogan, se cuestionan y se aproximan cada vez más al conocimiento.

Excelencia: Para este propósito, y de acuerdo con Arias, la excelencia en la educación se define: "Como el cumplimiento absoluto, engarzado dentro de la misión y los objetivos expresados , de las normas y estándares así como de las expectativas de los usuarios. Dicha observancia se alcanzará sin desperdicios , y con la máxima repercusión positiva para la calidad de la vida de los individuos, los grupos y la sociedad en general ." (Arias 1992:50).

Supuestos: Partimos en el estudio de esta investigación de las siguientes premisas:

- ♦ El liderazgo del docente en el aula va más allá del mero aprendizaje. En la medida en que el docente ejerza un liderazgo de calidad y excelencia durante el proceso enseñanza-aprendizaje, se estará aportando para una formación de calidad y excelencia en los alumnos.
- ♦ La excelencia y/o calidad de la educación sólo es posible si se ve al aula como el espacio para la construcción del conocimiento y los aprendizajes socialmente significativos, la independencia y la interdependencia en las relaciones humanas.
- ♦ Toda propuesta de cambio o innovación en el sistema educativo sólo será posible si cambios se dan a nivel del aula, y en un acto concreto: el proceso enseñanza-aprendizaje.
- ♦ Proceso que debe estar basado en principios y valores humanos, lo implica, una toma de conciencia por parte del docente y alumnos.

Organización del estudio: El trabajo se presenta en cinco capítulos, en el capítulo dos del marco teórico se hace un revisión del panorama actual de la enseñanza en México, más específicamente en la enseñanza superior y el postgrado, un análisis de los términos excelencia y calidad y su significancia cronológica en el ámbito educativo, una revisión del concepto y principales teorías del liderazgo, así como sus elementos constitutivos. Una revisión de las aportaciones teóricas del liderazgo del docente en el aula durante el proceso enseñanza-aprendizaje y el proceso enseñanza aprendizaje mismo, haciendo énfasis en el currículo para la formación de contadores públicos y ciencias de la administración.

En el capítulo tres sobre la metodología, se enuncia el tipo de estudio y se describen la población y muestra, los instrumentos que se utilizaron para recabar la información, las hipótesis de trabajo y su operacionalización .

En el capítulo de Análisis de datos e interpretación se hace una contrastación entre las categorías relacionadas: Liderazgo del docente en aula durante el proceso enseñanza-aprendizaje y calidad y excelencia en la formación profesional.

Por último en el capítulo de Conclusiones y recomendaciones se da respuesta al problema planteado en las preguntas guía, los objetivos propuestos, los resultados de las hipótesis enunciadas y las recomendaciones surgidas.

CAPITULO 2

MARCO TEÓRICO

2.1. Panorama actual de la enseñanza en México.

2.1.1. Las crisis de los sistemas educativos formales.

Se viven momentos de crisis en los sistemas educativos formales, no sólo en los niveles de la educación básica, sino en todo el sistema educativo. Dicho fenómeno es un problema internacional y no propio de tales o cuales países.

Al respecto, Palacios, (1989) argumenta que la escuela actual se asemeja cada vez más a un viejo edificio antiguo cuyas bases se resquebrajan, cuyas paredes se cuarteán y sus ladrillos se van desmoronando, cual arquitectos los ministros de educación se esfuerzan por remozar el complejo de edificios y en remendar sus desperfectos, se trata de una tarea de verdadera obra lo cual consume gran parte de la partida presupuestaria. Aunque todo lo hecho parece indicar que dichas composturas no son capaces de liquidar el problema.

Agrega que la cuestión escolar se hace cada vez más difícil: planes de estudio yuxtapuestos, condiciones de trabajo escolar negativas, escaso espacio físico y limitaciones en los materiales, burocratismo en la organización y en las relaciones, pocos recursos económicos, divorcio entre las exigencias institucionales y los requerimientos individuales y sociales, son entre otras las causas de dichas crisis. (Palacios, 1989).

El fenómeno educativo, como todo fenómeno social objeto de estudio tiene que ser contextualizado, hacer análisis histórico implica debatir con la historia, con los aciertos y errores que en materia educativa se han sucedido en México, y al menos en las últimas tres décadas.

A propósito, Gómez, (1992) opina que por muchas razones es importante problematizar respecto al conocimiento sobre la educación, dado sus implicaciones tanto en el terreno de la formación como en el de a investigación educativa, como por la urgente necesidad

de definir perspectivas ante los diversos, complejos y, en algunos casos, inéditos problemas a los que se enfrentan los educadores en el momento actual.

Dentro de las crisis que se padecen, México no es la excepción, la crisis del sistema educativo ha estado presente y se ha agudizado a partir de la década de los setenta.

Desde una visión integral Olivares, (1993) ubica las causas de la crisis educativa y, argumenta que las condiciones de las sociedades latinoamericanas se deterioraron drásticamente a fines de los años setenta y principios de lo ochenta, al obstruirse el ciclo de acumulación de capital dentro del sistema capitalista con el agotamiento del sistema de producción taylorista que se caracteriza por una cronometrización de tiempos y movimientos junto a la línea de montaje, y que va siendo desplazado por los sistemas automatizados con el avance de la robótica y la informática.

Así, agrega que los países hegemónicos, han implementado drásticos programas para la recuperación de la deuda externa y superación de sus propias crisis, : reduccionismo del gasto público - salud, vivienda y educación -, y contracción salarial, el industrialismo y los controles institucionales aplicados en Latinoamérica, han favorecido el imperialismo económico en deterioro de los proyectos nacionalistas, formando hombres para el consumo, disminuidos en sus potencialidades sensitivas y creativas, manipulables y manipuladores y, por ende carentes de compromiso y responsabilidad histórico-social. (Olivares, 1993).

En opinión de Olivares, (1993) el camino de la modernización se recorre a través de la competitividad internacional, argumenta, que la reconversión industrial y privatización de las empresas paraestatales, cuyo patrimonio social es producto de luchas y sacrificios en décadas pasadas, están pasando a formar parte de la historia, y una nueva estrategia llamada " Nuevo Modelo de desarrollo" se va conformando, la cual es diametralmente opuesta a la anterior que apostó al fortalecimiento del mercado interno sus posibilidades de industrialización y crecimiento, y cuyos saldos hoy se padecen con una distribución cada vez más inequitativa de la riqueza aunada a una cultura de controles burocratismo y corrupción. (Olivares, 1993)

Respecto a la calidad del servicio educativo, investigaciones recientes (Guevara, 1992) citado por (Olivares, 1993) concluyen que existe una gran diferencia entre los conocimientos que certifica la escuela y los conocimientos con que se egresa de la misma, se aportan datos de los promedios alcanzados en escuelas primarias y secundarias que van de 3.5 y 4.8 en una escala de diez.

En otro estudio realizado por Tirado y Serrano, (1989), citado por Olivares (1993), se constató la falta de calidad educativa en las universidades públicas y privadas del país, evaluándose los contenidos básicos de primaria indispensables para la adquisición de contenidos más complejos en otros niveles. Los resultados obtenidos dieron cuenta de la falta de calidad generalizada, con promedios de 65 y 69 en los sectores oficial y particular, desmitificando que los egresados de este último son siempre los mejores.

Con estos escenarios, se está entrando a un mundo que se caracteriza por una globalización de las economías y sin fronteras comerciales, lo que sitúa a México en condiciones de desventaja para la competitividad internacional.

En dicho sentido Latapí, (1992) (citado por Reynoso, 1993) comenta que la educación acumulada en la fuerza de trabajo aplicada a la producción, es el capital humano con que se tendrá que enfrentar a los competidores. Señala que la población trabajadora suma 24 millones, lo que representa la mitad de la población adulta y, distingue en ella a cuatro grupos:

1. los analfabetos y quienes no terminaron la primaria, que son 7.5 millones y representan el 35 % del total;
2. quienes completaron su primaria y cursaron además un grado de secundaria sin terminarla (6.2. millones), que son el 26%;
3. los que cuentan con secundaria completa y un grado de preparatoria o su equivalente (6.8 millones) que equivalen al 29.4 %, y,
4. finalmente, quienes alcanzaron educación superior aunque sea incompleta (2.6 millones), que son el 11.2 %.

Haciendo una comparación, precisa que en México el 60 % de los que trabajan no tiene la secundaria completa, en EE.UU. quienes no terminaron High School son sólo el 14 %; y si en México los que recibieron educación superior son sólo el 11%, en el país vecino quienes han cursado al menos un año de College llegan al 46%. Indica que son niveles de escolaridad - prescindiendo de calidad - , sensiblemente más elevados que los de México, lo que se traduce en ventajas competitivas, como las que sugiere el dato siguiente: EEUU cuenta con 13,000 ingenieros por cada millón de habitantes, y México sólo 1,300. Ignoro, dice Latapí, si los planeadores y negociadores del Tratado de Libre Comercio, consideraron estas cifras y diferencias educativas, que claramente colocan a México en desventaja para las competencias. (Reynoso, 1993).

2.1.2. El panorama de la educación superior y el postgrado.

Ubicando el Sistema de Enseñanza Superior (SES) desde una perspectiva internacional, son pertinentes las siguientes preguntas : Cuáles son los estándares de calidad y excelencia con los que la educación superior tiene que competir?,Cuál es la realidad actual?, Cuáles los retos a enfrentar?, Qué aspectos endógenos y exógenos hay que considerar y cómo se relacionan?.

En estudio reciente Safa y Nixón (1994) señalan que los problemas que enfrenta la educación, adquieren distintas dinámicas y matices en los diferentes niveles. Hacen un diagnóstico de la educación en general, aquí sólo se hace referencia al de la educación superior.

Comentan los autores que, aunque la historia de la universidad en México es antigua. el SES es relativamente reciente, y señalan que los periodos de inestabilidad política de las universidades en los sesenta y setenta, más la crisis económica de los 80, hacen pensar que el sistema se haya podido consolidar con la suficiente madurez como para iniciar una expansión de la calidad de las instituciones luego de su creación. Al contrario, son necesarios múltiples esfuerzos para desarrollar el sistema.

Argumentan que el SES se encuentra altamente diferenciado, los diferentes tipos y modalidades de instituciones, así como las diferencias en cuanto a la calidad, posibilidades de expansión y desarrollo lejos de suprimirse tienden a polarizarse y es importante señalar que el

SES depende fundamentalmente del financiamiento oficial, el cual sufrió una fuerte reducción en la década pasada (1980), ya que en 1983 el PIB destinado al sector educativo era de un 3.8 %, este se había reducido en 1987 a un 2.6 %, y todo parece indicar que para finales de 1990, México invierta la mitad de los recursos que asignaba a la formación de un alumno en 1982.

Ilustran Safa y Nixón, que a diferencia de otros países, tanto desarrollados como latinoamericanos, en México no se ha dado la participación del sector privado y público para multiplicar esfuerzos.

Así, en América Latina, por ejemplo, mientras que para 1985, las instituciones privadas del SES representaban el 24.2 por ciento, dándose el caso de Colombia y Brasil donde la matrícula era hasta de un 60 por ciento, México sólo contenía la matrícula de 11.4 por ciento.

Opinan Safa y Nixón (1994) que el SES alcanzó de 1950 a 1985 un crecimiento extraordinario; mientras que para 1950 contaba con 35,000 alumnos que representaban el 1.5 por ciento del grupo de edad respectiva, para 1985 contenía 1.5 millones de alumnos. lo que representaba el 15.7 por ciento de la edad respectiva, cifra muy cercana a la de los países desarrollados.

Señalan, sin embargo, que para 1980 se observaron tendencias recesivas en la matrícula universitaria. Olac Fuentes, citado por Safa y Nixón (1992) augura "que se ha interrumpido el gran ciclo de democratización de las oportunidades de escolarización superior y que podría haberse iniciado una reversión lenta de este proceso" (Safa y Nixón 1994:61).

Respecto al estado de la investigación, Bruner (citado por Safa y Nixón) considera que de las cuatrocientas universidades en la región (Latinoamericana) de 400 universidades sólo el 40 % realiza investigación.

Otros factores que obstaculizan el desarrollo de la ciencia y la tecnología, son lo raquítico de los medios de las instituciones para la investigación, lo que provoca la salida de científicos a otras actividades o a otras instituciones, de igual manera, el escaso interés de los empresarios nativos por invertir en investigación y desarrollo, abandonando con ello a su suerte

el gran potencial de los investigadores que se encuentran en los centros de investigación del país.

Señalan Safa y Nixón (1992) que aunque el postgrado recibió en la década de los ochenta un apoyo superior al de licenciatura, los frutos aún no se aprecian. Por otra parte -afirma-, que el postgrado en México es muy heterogéneo y diferenciado y que en 1985 el 3.5 de la matrícula de las Instituciones de Educación Superior (IES) cursaban niveles de postgrado.

Los autores consideran importante señalar la creciente segmentación del personal docente, argumentan que la planta de profesores creció en la década de 1980 de 70,000 a 104,000, y el porcentaje de maestros de tiempo completo se incrementó de 17 a 24.6%. No obstante, la profesionalidad de la planta académica atraviesa por problemas clave:

1) bajos salarios, 2) escasa formación académica, provocada sobre toda por la masificación que se dio en la década de los setenta, 3) limitada identidad profesional al hacer de la actividad universitaria un trabajo centrado en la cátedra, diferenciación interna que promovió distintas identidades organizativas : una minoría de suficiente capacidad académica con reconocimiento científico internacional y proclive a aceptar las políticas gubernamentales, por otra parte, una gran masa de profesores universitarios con difíciles condiciones para profesionalizarse en su disciplina y mejor identificados con el sistema gremial desarrollado a mitad de los años setenta.

Declaran que frente al contexto internacional con el que se va dar la integración económica, se presentan diferencias significativas :

- En tanto en México se invertían, en 1980, 1 365 dólares por estudiante, Canadá invertía seis mil dólares.
- Mientras en México se invertía en 1985 el 0.6 % del PNB en investigación y desarrollo, Estados Unidos invertía el dos por ciento.
- En tanto en América Latina el sector empresarial aporta el 6 % de los recursos para la investigación y desarrollo, en los países altamente industrializados se aporta el 52 %.

(Safa y Nixón, 1992:62-63)

el gran potencial de los investigadores que se encuentran en los centros de investigación del país.

Señalan Safa y Nixón (1992) que aunque el postgrado recibió en la década de los ochenta un apoyo superior al de licenciatura, los frutos aún no se aprecian. Por otra parte -afirma-, que el postgrado en México es muy heterogéneo y diferenciado y que en 1985 el 3.5 de la matrícula de las Instituciones de Educación Superior (IES) cursaban niveles de postgrado.

Los autores consideran importante señalar la creciente segmentación del personal docente, argumentan que la planta de profesores creció en la década de 1980 de 70,000 a 104,000, y el porcentaje de maestros de tiempo completo se incrementó de 17 a 24.6%. No obstante, la profesionalidad de la planta académica atraviesa por problemas clave:

1) bajos salarios, 2) escasa formación académica, provocada sobre toda por la masificación que se dio en la década de los setenta, 3) limitada identidad profesional al hacer de la actividad universitaria un trabajo centrado en la cátedra, diferenciación interna que promovió distintas identidades organizativas : una minoría de suficiente capacidad académica con reconocimiento científico internacional y proclive a aceptar las políticas gubernamentales, por otra parte, una gran masa de profesores universitarios con difíciles condiciones para profesionalizarse en su disciplina y mejor identificados con el sistema gremial desarrollado a mitad de los años setenta.

Declaran que frente al contexto internacional con el que se va dar la integración económica, se presentan diferencias significativas :

- En tanto en México se invertían, en 1980, 1 365 dólares por estudiante, Canadá invertía seis mil dólares.
- Mientras en México se invertía en 1985 el 0.6 % del PNB en investigación y desarrollo, Estados Unidos invertía el dos por ciento.
- En tanto en América Latina el sector empresarial aporta el 6 % de los recursos para la investigación y desarrollo, en los países altamente industrializados se aporta el 52 %.

(Safa y Nixón, 1992:62-63)

2.2. Excelencia y calidad: su origen, evolución e inserción en el discurso pedagógico mexicano.

A partir del sexenio del Lic. Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), desde su lema de campaña : "Renovación Moral de la Sociedad"; se empiezan a oír en el ámbito educativo los términos, modernización, calidad y elevar la calidad de la educación.

Se requiere hoy, analizar el origen, la evolución del concepto y la percepción que los teóricos y trabajadores de la educación hicieron al respecto en su momento y, cuál es la reflexión actual.

2.2.1. El enfoque filosófico de la calidad.

Desde un enfoque filosófico Delgado, (1995) argumenta que durante las últimas décadas (ochentas y noventas), el concepto de calidad se puso de moda, en los centros de producción y servicios de los países altamente industrializados como son los Estados Unidos, Japón, Alemania e Inglaterra entre otros. Agrega que el desarrollo conceptual de lo que se conoce como Filosofía de la Calidad conduce a una visión de la sociedad, de las relaciones humanas, de los valores, a partir de una actitud que implica liderazgo, planificación, evaluación y comunicación.

Asimismo, opina que, en el ámbito de la productividad y los servicios, la filosofía de la calidad se constituyó en una ideología capaz de generar convicciones, actitudes, disciplina y rasgos de personalidad del hombre, sólo equiparables a las que se formaron en el régimen socioeconómico antagónico al capitalismo, industrial, comercial y financiero. La "emulación socialista" (el entrecomillado es del autor), practicada en la posguerra mundial en países como la Unión Soviética, República Democrática Alemana, Checoslovaquia entre otros, formaron un sistema de valores en relación al trabajo, que dio sus frutos, en su momento de competitividad en el ámbito de la economía mundial.

En un estudio realizado por el pionero del control de calidad japonesa, Ishikawa (1993) argumenta que el control de calidad moderno o control de calidad estadística como se le llama

hoy, comenzó en los años 30 con la aplicación industrial del cuadro de control ideado por el Dr. Shewhart, de Bell Laboratories.

Agrega Ishikawa, (1993) que la segunda guerra mundial fue al gran catalizador que permitió aplicar el cuadro de control a diferentes industrias en los Estados Unidos cuando los sistemas tradicionales resultaron inadecuadas para cumplir con las exigencias en estado de guerra, e Inglaterra también lo empezó a utilizar desde 1935, bajo el nombre de Normas Británicas 600, basadas en el trabajo estadístico de E.S. Pearson. Más tarde utilizó las normas Z-1 norteamericanas y ya en la segunda guerra mundial también formuló y aplicó otras normas.

El Japón empezó a utilizar la filosofía de la calidad en los momentos más difíciles de la crisis provocada por la segunda guerra mundial, Ishikawa, (1993) señala que después de la segunda guerra mundial, la industria y el comercio quedaron en ruinas, viviendo condiciones de vida casi llegando a la inanición, por lo que la Unión de Científicos e Ingenieros Japoneses (UCIJ) buscaron la manera de racionalizar las industrias japonesas a fin de exportar a ultramar productos de alta calidad que permitieran elevar los niveles de vida del pueblo. Señala que si bien las matemáticas, la física y la química son universales, ellos entendieron que en el caso del control de calidad como en todo proceso de control, entran en juego factores humanos y sociales, y por buenos que sean los métodos británicos y norteamericanos no podían importarse sin antes hacer modificaciones, por lo que fue preciso crear un método japonés.

Respecto a la importancia de considerar las diferencias socioculturales, Ishikawa señala que hay marcadas diferencias entre las diferentes actividades del Control de calidad utilizadas en Norteamérica y Europa occidental, debido a las diferencias culturales de cada nación, y señala algunas diferencias que deben tomarse en cuenta para mejor comprender el CC japonés:

En los Estados Unidos y en Europa Occidental se hace mucho hincapié en el profesionalismo y en la especialización. Por lo tanto los asuntos del CC llegan a convertirse en un asunto de los especialistas. Cuando surgen dudas acerca del control de calidad, las personas que pertenecen a otras divisiones no reaccionan. En los países occidentales, cuando un especialista en CC se vincula a una empresa, pasa directamente a la división del CC. Con el tiempo se convierte en jefe de una subsección, de una sección y luego de la división del CC. Este sistema es bueno para producir especialistas, pero desde el punto de vista de la empresa en general es probable que forme personas de visión limitada.

Para bien o para mal, el Japón hace escaso hincapié en el profesionalismo. Cuando un ingeniero se vincula a la empresa, empieza a rotar entre las diferentes divisiones, como diseño, manufacturas y CC. A veces algunos ingenieros pasaban a la división de mercado. El sistema no crea profesionales de la más alta competencia, pero me parece que el profesionalismo es un legado del antiguo sistema de los gremios, que ha pasado a mejor vida. La gente tiene capacidades muy grandes, que el profesionalismo no suele reconocer.

Las asociaciones académicas y otras también tienen una organización diferente en el Japón. Por ejemplo, la Sociedad Norteamericana para el Control de Calidad es una entidad que favorece los intereses de los especialistas y profesionales del control de calidad. En el Japón las asociaciones académicas existen principalmente con fines académicos.

Ishikawa, (1993:20-21)

Sigue Ischikawa, (1993) señalando algunas diferencias que son significativas, se mencionan sólo aquellas relacionadas con el objeto de estudio. Respecto al método Taylor en la producción opina que Frederick W. Taylor es considerado como el padre de la investigación científica y su método sigue utilizándose en los Estados Unidos, Europa Occidental y la Unión Soviética. Su método es el de la administración por especialistas y sugiere dicho método que los ingenieros y especialistas formulen normas técnicas y laborales y los trabajadores se limiten a seguir las normas y las órdenes que les son dictadas, este no reconoce las capacidades ocultas de los trabajadores, hace caso omiso del factor humano y trata a los empleados como máquinas, por ello no es extraño que esto cause resentimientos en los trabajadores. lo que se manifiesta, entre otros, en el ausentismo.

Agrega que si a las personas se les trata como máquinas, el trabajo pierde su interés y deja de ser una fuente de satisfacciones. En tales condiciones, no es posible esperar productos de buena calidad y confiabilidad.

Respecto a los salarios, opina que sean como fueren, es un error pensar que el único estímulo para el trabajo sea el dinero; la alegría, el deseo y el placer tienen diversas dimensiones, y si se pretende cambiar las actitudes de la gente hacia el trabajo se deben entender, estos impulsos humanos básicos. Ishikawa, (1993).

Declara no ser un experto en lo humano, pero considera apropiado hacer algunas observaciones:

A. Los deseos monetarios y la felicidad que los acompaña satisfacen las siguientes necesidades básicas: a) las condiciones mínimas para vivir, b) la búsqueda perenne de riqueza y c) las satisfacciones materiales. Estas condiciones son básicas y aún necesarias para la vida en sociedad, pero no satisfacen del todo. En cierto sentido, representan deseos bajos y de la más ínfima descripción, que no pueden dar plena satisfacción y felicidad. La situación actual del mundo pone claramente de manifiesto su insuficiencia pero hay alternativas.

B. La satisfacción de un trabajo bien hecho. Esto incluye lo siguiente: a) el gozo de completar un proyecto o alcanzar una meta, b) el gozo de escalar una montaña simplemente por que está allí.

C. La felicidad que viene de cooperar con otros y recibir reconocimiento. El hombre no puede vivir solo. El hombre vive como un ser social, como miembro de un grupo, de un círculo de CC, de una empresa, de una familia, de una ciudad, de una nación. Así, resulta importantísimo que el hombre reciba reconocimiento por parte de la sociedad. En términos más concretos significa: a) que los demás lo reconozcan, b) que se pueda trabajar con otros en grupo, e interactuar con otros con amistad y amor, c) ser miembro respetado de una buena nación, una buena industria, un buen lugar de trabajo, etc.,

D. El gozo de la superación personal, que incluye: a) sentir la satisfacción de poder emplear las propias capacidades al máximo y de crecer como persona, b) tener confianza a sí mismo y realizarse a sí mismo y, c) utilizar la propia mente, trabajar por voluntad propia y contribuir de esta manera a la sociedad.

Ishikawa, (1993:24-25)

Se anotan tres aspectos que fueron determinantes en la creación de esa nueva cultura que llevó al Japón a lo que ahora es : sus características raciales, la religión y la educación.

Respecto a la situación racial, Ishikawa, (1988) señala que el Japón es una nación de una sola raza, de una sola lengua y con más de 100 millones de habitantes, lo que garantiza un buen mercado nacional.

Mientras que países como los Estados Unidos, tienen diferentes grupos étnicos e incluso grupos que no hablan el inglés y, países como Alemania tienen en su planta trabajadora representados hasta 8 idiomas, por lo que según relata, en visita a una planta electrónica, pudo constatar lo difícil que se hace la comunicación. (Ishikawa, 1988).

Respecto a la educación continúa el autor -, todo el pueblo japonés pone gran interés. Señala que en el período Tokugawa (1603-1867) se enseñaban las tres materias básicas; aritmética, escritura y lectura en las escuelas de todos los templos dispersos por todo el país, así, el amor demostrado por la educación habría de convertirse en la base del sistema educativo moderno introducido durante la Restauración Meiji (1868) y en la posguerra los padres de familia apoyaron fuertemente los esfuerzos académicos de sus hijos, una muestra de la seriedad del propósito es el hecho de que a los exámenes de admisión para la universidad, se le haya llamado " guerra de exámenes". (Ishikawz, 1988).

Otro aspecto importante, es la religión, Ishikawa opina que mientras la religión en las culturas occidentales es el cristianismo, en los países en desarrollo (orientales) predomina el confucionismo y el hindú. En el Japón -dice- el confucionismo está dividido en dos ramas, una representada por Mencius, quien afirma que el hombre es bueno por naturaleza, y otra representada por Hsuntzu, quien afirmaba que el hombre es malo por naturaleza.

Mientras que en las culturas religiosas occidentales, el cristianismo parece decir que el hombre es malo por naturaleza, lo que lanza una sombra sobre la filosofía gerencial de las naciones occidentales. Ilustra que una muestra de ello, es el hecho de que en las fabricas de corte occidental, sea elevado el factor supervisión; en los Estados unidos, por ejemplo, el

número de supervisores equivale al 15 % en relación al número de obreros, mientras que en Japón, es apenas de 1%. (Ishikawa, 1988).

Se anota que el Dr. David J. Lu, traductor de la obra de Ishikawa, difiere respecto a la afirmación del segundo con relación a la concepción de que en las religiones occidentales cristianas se considera que el hombre es malo por naturaleza, y aclara: "Según el Antiguo Testamento es que fue creado a la imagen de Dios y que es bueno. El pecado entró en el mundo a raíz de la desobediencia, pero de ahí no se colige que el hombre permanezca en un estado depravado. El acto de redención, por medio de Cristo permite al hombre regenerarse y convertirse en un hombre nuevo". Por otra parte, menciona Lu, citándose al razonamiento del Dr. Ishikawa: las naciones occidentales tienen en cuanto al CC, un desarrollo igual al de las naciones orientales. (*Introducción del Traductor. p. X.*).

2.2.2. Calidad y excelencia en la producción y el servicio.

Desde su origen etimológico Gómez de Silva, (1991) define la calidad como: "Excelencia, superioridad; grado de excelencia; posición social alta y, proviene de *qualitatem*, acusativo de *qualitas* (radical *qualitat*), calidad, cualidad. La cualidad significa, característica, atributo, propiedad: latín *qualitatem*, acusativo de *qualitas* cualidad. (traducción del griego *poiótés*, de *poiós* de clase, de *qualis* de que clase).

Mientras que excelencia para el mismo autor, significa: excepcionalmente bueno, de lo mejor o la más alta calidad: del latín *excellens*, acusativo de *axcellens* (radical *excellent*) excelente, de *excellens*, elevarse, sobresalir, de *exsalir*, salir hacia arriba. Del indoeuropeo *kel-d*, elevarse., de *kel*, que se eleva. Cualidad por su parte, significa característica, propiedad. De calidad.

Desde el contexto y la experiencia japonesa, Ishikawa, (1989) señala que en su interpretación más estrecha, calidad significa calidad del producto, y en un sentido amplio, calidad significa calidad del trabajo, calidad del servicio, calidad de la información, calidad del proceso, calidad de la división, calidad de las personas incluyendo a los trabajadores,

ingenieros, gerentes y ejecutivos , calidad del sistema, calidad de la empresa, calidad de los objetivos, etc.,. Y afirma : " Nuestro enfoque básico es controlar la calidad en todas sus manifestaciones". (Ishikawa 1989: 41).

Dada la necesidad de hacer extrapolaciones del campo productivo al campo educativo, se anota que la importancia que da Ishikawa al sentido amplio, refleja el concepto de calidad total. O sea, calidad en todo el proceso.

Respecto al control de calidad, o cómo medir la calidad, argumenta que algunos procedimientos se podrán medir con procedimientos físicos o químicos; para otras la prueba tendrá que basarse en las percepciones sensoriales humanas, lo que él llama : la prueba sensorial; color, sonido, olfato, gusto y tacto. O sea, percepción. Agrega, que en la competencia por alcanzar la mejor calidad, la industria ganadora será aquella que haya aprendido a medir estas características. (Ishikawa. 1993).

Por otra parte Gutiérrez, (1993) señala que en el concepto tradicional la calidad de un producto se medía en la fase final de su elaboración, e incluso pasaba finalmente por un departamento de control de calidad. Agrega que a partir de las aportaciones del Dr. Eduardo Deming el concepto de calidad cambió. Deming, propuso que, más que inspeccionar qué productos eran buenos o malos. lo que se requería era controlar que la calidad se introdujera en todo el proceso (Cfr, Ishikawa 1989) .

Así, señala que desde un concepto moderno, la expresión control de calidad designa la actividad mediante la cual se verifica y vigila que todo el proceso de producción, desde el diseño hasta la salida al mercado, se lleve a cabo de acuerdo con los estándares o especificaciones de calidad. (Gutiérrez, 1989).

Mientras Deming (1950), citado por Gutiérrez (1989:58) define la calidad como: "La aplicación de principios y técnicas de la estadística a todas las etapas de la producción, con el propósito de lograr que el producto se fabrique en la forma más económica posible, que resulte muy útil y que tenga mercado"

Desde un enfoque integral, el Comité del Premio Deming define el control de calidad estadístico como :

Un sistema de actividades destinadas a asegurar la calidad de los productos y servicios; sistema que permita producir y vender en forma económica los productos y servicios con la calidad requerida por los consumidores. El aseguramiento de calidad se logra no sólo atendiendo al proceso y al envío, sino también atendiendo a la calidad requerida por los consumidores de tal manera que el mismo producto se planea y se diseña en conformidad con la calidad requerida por los consumidores; y se manufactura en el proceso de producción en conformidad con la calidad del diseño. Consiguientemente son responsables de dicho nivel de calidad, incluyendo la confiabilidad, no sólo los diferentes encargados del control de calidad del producto, sino también todos los demás departamentos de la compañía, lo mismo que la administración.

(Gutiérrez, 1993: 59)

Por otra parte, de acuerdo al pensamiento de Larios, (1989) la calidad se define como: "Tener aspiraciones; hacer lo que se debe hacer; hacer las cosas más inteligentemente; tomar datos que servirán de guía para mejorar; analizar los datos; llegar a conclusiones, y seguir adelantando. En pocas palabras se trata de vivir humanamente". (Larios, 1989:16).

El autor señala, sin embargo, que definir la calidad puede complicar su trabajo, ya que cada teórico lo sitúa en un ambiente concreto. Y si los marcos de referencia son el punto de vista con se aprecia un hecho, y por lo de aquel dicho popular de que "cada quien ve de acuerdo al cristal con que se mira", el prefiere partir de un marco de referencia, así, argumenta que nadie puede negar que la calidad existe y por lo tanto continuamente desempeña funciones. ... La calidad está implícita en actividades, objetivos, administración, economía, sociedad, familia, atención, relación, servicio. investigación, presupuestos, aprendizajes, habilidades, vida, capacitación. (Larios, 1989).

Y agrega el autor, que calidad es sinónimo de excelencia y ésta se identifica con educación. Para aclarar su afirmación, señala que si se define la calidad como : adecuación al uso , disminución de pérdida, atención y servicio, servicio e investigación, percepción y respuesta, conformidad con las características del ser humano, cumplir especificaciones, reacción íntima. Si se compara esto con excelencia, se sitúa un paralelo.

Tanto calidad como excelencia tienen dos características, que son la sensibilidad y la capacidad. Y si sensibilidad o toma de conciencia es darse de cuenta los sucesos, entonces es un proceso en el cual interactúan las facultades. Sensibilizarse es situarse en la dimensión de la percepción pasiva y activa; la primera surge de voluntad, del ejercicio, la segunda viene de los objetos que van dejando huella profunda en las personas. (Larios, 1989).

Hasta aquí, dice el autor, se trata de un primer momento que se estima como la parte vertebral de la calidad. (Larios, 1989).

Respecto a la segunda característica, o sea, la capacidad, es para Larios (1989), capacidad de respuesta, de ajuste y adaptación. Luego entonces, la sensibilidad puede informar de cambios que están por suceder; mientras que la capacidad orienta la adopción de un modelo para responder de forma adecuada.

Recurriendo a Piaget, señala que estos dos elementos (sensibilidad y capacidad) están presentes en su definición de educación; por lo tanto el paralelo entre educación, excelencia y calidad se puede expresar así: Educación es asimilación social y cultural y asimilación individual. O sea, en la sensibilidad, el ser lee la cultura y la vivencia social, y en la segunda definición, o sea, la capacidad, es la separación individual y se manifiesta en la respuesta personal, o capacidad individual. (Larios, 1989).

2.2.3. La calidad en el sector educativo.

Distintas autoridades académicas del campo educativo: Pescador (1983). Arredondo (1983), Díaz Barriga (1988), Del Campo (1988), Wilson, (1992); Muñoz (1994), Rugarcía (1994); coinciden en que definir el concepto de calidad educativa es complejo, ya que implica distintos abordajes y enfoques, por lo que prefieren analizar los elementos constitutivos y los contextos del término.

En un estudio presentado al respecto, Pescador, (1983) trata de demostrar que al problema de la calidad educativa no se le deben buscar soluciones complejas, cuando las hay sencillas, al alcance de todos. Implícitamente propone que la calidad puede consistir en que

cada quien haga lo tiene que hacer y hacerlo bien. Así, argumenta que la investigación educativa tiene una gran utilidad social, sobre todo cuando refrenda el sentido común que, en el caso de los problemas educativos, puede resultar más importante que la misma investigación. E insiste en que puede ser más conveniente desempeñar mejor las tareas consideradas como rutinarias y tradicionales, que buscar innovaciones en donde no se pueden encontrar y, hace un análisis de las variables contenidas en el problema de elevar la calidad y va haciendo propuestas en base lo que es y, lo que debe ser.

Por su parte Del Campo (1988) argumenta que durante la década de 1980 la utilización del término calidad para hacer referencia a la educación pública, desde el nivel básico hasta el universitario se incrementó hasta generalizarse, pero su empleo formó parte de construcciones explicativas diferentes y, por lo mismo, de perspectivas diferentes.

El mismo autor señala que todo es según el cristal con que se mira, así los técnicos planeadores de la SEP, representativos de esta tendencia difundieron el punto de vista desde únicamente indicadores eminentemente técnicos y cuantitativos.

Los aspectos entonces considerados fueron: matrícula, deserción, reprobación, eficiencia terminal, número de alumnos por maestro, etc., por lo tanto, si hay alto número de reprobados hay que disminuirlo; si la eficiencia terminal es baja, hay que elevarla; si hay muchos egresados sin empleo, hay que reducir la matrícula. Afirma que "decisiones tomadas desde esta lógica resuelven sólo parte del problema". (Del Campo 1988: 5).

Analizando el discurso del licenciado Fernando Solana (Ministro de Educación, del sexenio 76 - 82) pronunciado con motivo del Día del Maestro, el 15 de mayo de 1980, el autor rescata los componentes de dicha propuesta: libros de texto, programas, métodos y formas de transmisión de los conocimientos. Declara: "que dichas elaboraciones centraron el problema de la calidad en la eficiencia o ineficiencia del maestro para transmitir los conocimientos, por lo tanto si hay crisis en la educación, la mayor responsabilidad recae en el maestro". (Del Campo, 1988:5).

Y agrega, que de acuerdo con Zubieta-González, (1984) un razonamiento similar existe en los Ministerios de educación de América Latina, al menos en el caso de Colombia. (Del Campo, 1988:6).

Desde una postura que hace énfasis en la necesidad de que el docente rescate su objeto de estudio, su espacio de trabajo, de que tome como punto de partida para el análisis su propia práctica, Del Campo, (1988:9) citando a (Williams 1984) afirma: "que un buen punto de partida para un trabajo que amplíe y profundice el conocimiento sobre las razones de la crisis de la calidad de la educación es considerar la autonomía relativa a la escuela - como institución - y de las escuelas -como centros de trabajo -". Esto permite - agrega- , avanzar poco a poco, desde la escala micro , con la perspectiva de vincular las experiencias a un proceso mayor.

Por otra parte, desde la misma postura crítica en torno a la calidad educativa, Díaz Barriga (1988:18) afirmó: " El término calidad de la educación o sus usos en la política educativa neoliberal de 1983-1988 juega un papel de adjetivo, porque no se refiere a ninguna condición sustantiva; es sólo la forma de calificar un síntoma". Agrega, que ello invita a averiguar cuál es el sentido que se asigna a la expresión y en que conceptos se fundamenta, y reconoce, en un primer momento, que dicha expresión no tiene tradición en el lenguaje pedagógico.

Frente a la interrogante planteada, el autor opina que tal expresión tiene un fuerte sesgo productivista, o sea, proviene de sector social donde se requiere la calidad; este es, la fábrica: calidad del producto y, ello refleja el intento de abordar la escuela desde concepciones fabriles, y coincide en que la evidencia permite mostrar como la pedagogía de este siglo es fundamentalmente una pedagogía inspirada en la administración científica del trabajo. (Díaz 1988).

De esta manera, agrega Díaz (1988) el corpus del discurso pedagógico de tendencia tradicional es substituido por una terminología nueva, que da cuenta de su abordaje: objetivos de aprendizaje, rendimiento escolar, test, evaluación, currículo, etc.,

Mientras la pedagogía tradicional parte del discurso de una concepción ética que reconoce al hombre total y desde ahí plantea la finalidad de la educación como la preparación del hombre futuro, con las limitaciones políticas que ello implica, fundamentalmente por el idealismo que promueve en la visión del sujeto.

Sin embargo, Díaz (1988) reconoce que la pedagogía como toda disciplina, busca resolver problemas en un momento histórico concreto, así, agrega que son las transformaciones sociales las que reclaman transformaciones educativas, y es entonces cuando surgen los nuevos conceptos y teorías que tratan de dar cuenta de una situación educativa diferente. Afirma que " esta pedagogía industrial lo que pretende resolver es la articulación escuela-mercado de trabajo-sociedad ". (Díaz, 1988:20).

A fin de cuenta su postura y propuesta quedan claras cuando afirma: " que el discurso de la calidad ha jugado un papel ideológico en el sistema educativo, en cuanto que ha permitido toda un serie de políticas adoptadas por el Estado frente a la crisis económica, por otra parte trata de resolver otro problema educativo; el del fracaso escolar, y al mismo tiempo desprecia un viejo problema: la formación". (Díaz, 1988:21).

Así, el autor sintetiza su propuesta en ese momento (1988) cuando declara: "Frente al empleo de esta noción es necesario oponer el término formación. Formación como un proceso global en el sujeto. Un proceso que trasciende la información que se proporciona en el sistema escolar, que tiene implicaciones con la cultura en general". (Díaz, 1989: 27).

Vale aclarar que, en cuanto a la percepción de la introducción en la pedagogía tradicional de un nuevo discurso pedagógico identificado con la administración científica del trabajo, coincidieron entonces, tanto autores norteamericanos, como latinoamericanos y europeos: Giroux, Apple, ; Puigros, Díaz Barriga, González y Pasillas, y Sacristán, respectivamente.

Desde una visión profunda e integral, Carrizales (1988) analizó la problemática de la calidad desde las racionalizaciones del poder. Morin (1982:134) citado por Carrizales (1988) define la diferencia entre racionalización y racionalidad : " La razón convertida en

racionalización se erige por encima de los hechos y se hace superior a ellos. En cambio la racionalidad cuestiona de nuevo sus construcciones intelectuales cuando la experiencia parece invalidarlas".

Por lo tanto continúa Carrizales - "las racionalizaciones no sólo son concepciones petrificadas de largas continuidades que aspiran a uniformar, sino que logran que la realidad coincida con las racionalización. (Carrizales, 1988:13).

Es claro que el autor está adoptando una actitud filosófica en su análisis, y se refiere a la tendencia del Estado, que desde el poder hegemoniza y estandariza las acciones, en este caso, las educativas.

Así, argumenta que en el caso de la educación, por ejemplo, la formación reducida a los requerimientos técnicos: se diseñan planes y programas pensando exclusivamente lo que se supone son las necesidades de la planta productiva, apoyándose en supuestos cuya validez no tolera la duda, sino la manifestación de la eficiencia. (Carrizales, 1988:13-14).

Se trata pues, de permitir la pluralidad ante la tendencia a hegemonizar por parte del poder: el Estado. Ello se explica cuando Carrizales (1988: 16) declara: " Tanto en los discursos políticos como en los fundamentos de los planes y programas, en la experiencia de los docentes como en la de los alumnos, el análisis de calidad implica una búsqueda de lo que está; sea hegemónico o marginal, y de lo que no está. La presencia, lo que está, combina las concepciones hegemónicas con las marginales".

Agrega el autor, que su intención no es tomar partido ni por las concepciones hegemónicas, ni por las marginadas, sino demostrar que la diversidad se presenta en las relaciones de poder, que la diversidad no siempre se subordina a la uniformidad, que las uniformidades se expresan a través de las diversidades y es desde una reflexión del poder como se pueden explicar las hegemonías y las marginalidades de las concepciones de calidad, así como aquellas concepciones que no están, que han sido extirpadas como cánceres que requerían cirugía. (Carrizales, 1988).

Y declara: " La expulsión es muestra de un poder débil, que no es capaz de dominar concertando, de dominar tolerando, de legitimarse marginando. Es un poder que ha perdido si alguna vez lo tuvo, su capacidad intelectual". (Carrizales 1988: 17).

Desde el sexenio 1982-1988 en que aparece la propuesta de elevar la calidad de la educación, hasta el sexenio 1988-1994, se sucedieron una serie de fenómenos económicos, políticos y social-culturales, tanto en el ámbito internacional como nacional que cambiaron y siguen cambiando ahora (1995, sexenio 1994-2000) los escenarios.

En el sexenio 1988-1994 cambió el término calidad, aunque no la intención, así, se habló de Modernización de la Educación.

Moreno (1994) opina que dentro del marco mundial de las transformaciones económicas políticas y sociales, en México se han iniciado (1988-1994) una serie de cambios, que si bien se venían perfilando de anteriores gobiernos, es en la presente administración en la que se han puesto en marcha programas y reformas que afectan todos los ámbitos de la vida nacional.

Agrega que la educación no es la excepción, sino al contrario, es uno de los aspectos que cobra mayor relevancia. Muestra de ello - continúa la autora - , es que a partir del 1 de diciembre de 1988 se manifiesta la necesidad de realizar la gran transformación del sistema educativo sin el cual el país no podrá modernizarse .

En consecuencia, el gobierno de México, por medio de la Secretaría de Educación de Educación Pública, inicia un proceso de modernización educativa, cuyas acciones más importantes han sido las siguientes:

A partir de enero de 1989 quedó formalmente establecida la Comisión encargada Consulta Nacional para la Modernización Educativa; se captaron propuestas de diferentes grupos sociales (profesores, alumnos, padres de familia, investigadores, representantes sindicales y algunas instituciones. - El 1 de octubre de 1989 , se presentó públicamente en Monterrey, N.L, México., el Programa para la Modernización Educativa. En dicho documento se plantean los objetivos y se determinan los grandes retos de la educación nacional, así como las prioridades a desarrollar. *Moreno, (1994: 170-171).*

Dentro de la atención a la demanda de la educación superior, González, (1994) señala que en el ciclo escolar 1992-1993 se matricularon en la universidad 1 millón 144 alumnos, que representan apenas un 14 % de la población en el grupo de edad correspondiente.

En lo referente al postgrado, el autor informa que en el ciclo escolar 1992-1993 se registraron solamente 49 mil novecientos alumnos en los programas de postgrado de todo el país, si a lo anterior se agrega que la mayoría de estos programas son del área económico administrativa y que sus alumnos estudian a tiempo parcial y la egresión es sumamente baja, se concluye que es totalmente insuficiente el número de programas de postgrado de excelencia en el país y que las especialidades científicas y de ingeniería no están suficientemente cubiertas.

Volviendo a la cuestión de la calidad, Romay, (1994) al referirse a la evaluación de la calidad, argumenta que en México no se han intentado estudios sistemáticos sobre la calidad de la educación superior, y aunque existen diversas prácticas institucionales para evaluar proyectos académicos, rara vez constituyen esfuerzos permanentes e integrados con otras acciones administrativas y formativas.

Tomando en cuenta los diferentes contextos en que operan las diferentes instituciones, Alvarez Tostado, (1986: 26) citado por Romay (1994) opina que no solamente es muy difícil medir la calidad, sino que sería injusto comparar diversas instituciones que operan en muy variados contextos o circunstancias históricas.

Antes que la evaluación, la autora empieza por definir el concepto da calidad, con lo que se podrá apreciar la evolución del concepto en la década de los noventa. Al igual que los autores mencionados coincide en cuanto a que tiene múltiples dimensiones y diferentes significados.

Arredondo (1983: 44) citado por Romay (1994) señala que el diccionario de la Real Academia define la calidad como algo que esencial o valioso; sin embargo el autor recomienda preguntarse quién está cuestionándose acerca de la calidad, con qué propósitos y desde qué perspectiva.

Levin, tomando a Alvarez Tostado, citado por Romay (1994) sostiene que preocuparse por la calidad de la educación es muy diferente cuando se hace desde una perspectiva humanista que cuando se considera desde una visión de teorías económicas o sociológicas.

Carabaña y Torreblanca, en Alvarez, (1991) citados por Romay (1994) opinan que en educación, calidad frecuentemente implica una búsqueda de constante mejoramiento, competencia técnica, excelencia en la acción, o por obtener un mayor desarrollo personal y se le relaciona con el cumplimiento de los propósitos educativos.

Agrega Romay, (1994) que calidad y excelencia son dos términos esencialmente interrelacionados; conllevan una dimensión de estilo, no solamente en cuanto a logros sobresalientes, sino que implica altos estándares y una decisión de no contentarse sino con aquello más valioso que se puede lograr.

Sin embargo - continua la autora - , es más usado con relación a lo que hacen las personas, mientras que calidad es una característica que se aplica más a los procesos grupales, y ambos conceptos están asociados con cierto nivel de mérito de valor.

Lincoln y Guba (1979) citados por Romay, (1994) argumentan que el mérito representa una característica objetiva, independientemente de cualquier requisito o del uso que se le dé. O sea, la idea de que algo es valioso, supone una apreciación o concepción axiológica.

La misma autora, argumenta que el término excelencia tiene una connotación de lograr estándares absolutamente superiores, no relacionados con un determinado tiempo o contexto, mientras que el término calidad incluye elementos tanto de mérito como de valor ; lo que significa que un alto nivel de logro es obtenido, pero necesariamente tiene que ser el máximo nivel, lo cual quiere decir que se considera que es valiosos para quienes toman parte en la experiencia.

Desde una perspectiva que analiza el concepto de calidad en los países del tercer mundo, varios especialistas como Huh (1981), Carnoy, Combs, Llereña y Levin, citados por Romay (1994) señalan que la calidad es un término relativo: Algo es percibido como de alta

calidad si cumple ciertos estándares o si responde adecuadamente a necesidades específicas de los individuos o grupos sociales.

Respecto a la subjetividad del significado de calidad, Hochleitener según Alvarez Tostado (1991:27) citado por Romay (1994) dice que la calidad en la educación está relacionado con el sistema de valores de los principales actores de los procesos educativos, los maestros y estudiantes, así como también incluye las percepciones de la sociedad como tal.

Así, la autora afirma: " Comparando la calidad con otros términos que se usan frecuentemente como sinónimos, tales como eficacia, eficiencia y relevancia, uno podrá decir que un programa es eficaz y relevante si responde a las necesidades sociales y/o individuales para las que fue creado y si cumple con un mínimo de condiciones académicas preestablecidas". Romay ,(1994: 83).

Además, agrega Romay, (1994) la eficiencia es un concepto que tiene un tono económico, implica que el programa consigue su propósito con un bajo costo, en cambio, calidad sugiere que sus objetivos y metas se logran en forma completa y se deberán enfocar más sobre los procesos.

Por otra parte, adecuación sugiere un nivel de suficiencia para determinadas personas en un determinado contexto o lugar y abarca los elementos de valor, pero no necesariamente de valor económico. (Romay, 1994).

Respecto a la posibilidad de medir la excelencia y la calidad en base a las ofertas que una institución específica ofrece a sus alumnos, Austin, (1979), Lawrence y Freen ,(1980) (citados por Romay, 1994:83) sugieren que la calidad debería referirse a los objetivos y metas definidos a nivel departamental o institucional, por lo tanto, existe un consenso acerca de que la calidad debería ser analizada a la luz de aquellos propósitos que supuestamente una institución o programa tiene que servir, pero aún existe desacuerdo respecto a cuáles son los mejores medios para identificarla o evaluarla.

Así, Smart , (1988) en Corad y Blackburn (1988:283) citados por Romay, (1994) señalan que la calidad de la educación generalmente se ha referido a las características de los

docentes, otras veces se han considerado la disponibilidad de las instalaciones o apoyos materiales, la pertinencia del currículo o perfil de egreso de los estudiantes.

Algunos otros estudiosos, afirma Romay (1994:84) " identifican atributos más difíciles de cuantificar como indicadores de calidad; ellos han señalado cualidades como: liderazgo, mística, claridad en sus propósitos y un clima organizacional sano".

Desde un justo medio, entre lo cuantitativo y lo cualitativo, Romay (1994:84) declara:

"En la mayoría de las instituciones de educación superior se han utilizado enfoques de tipo cuantitativo para evaluar la calidad, estableciendo estándares para los cuerpos docentes; sin embargo, los enfoques cualitativos representan también un camino válido para evaluar la calidad" . Ella propone, que una perspectiva ecléctica u holística que incluyera elementos cuantitativos y cualitativos sería quizá la más valiosa.

De acuerdo con Morgan y Mitchel (1988) citados por Romay (1994:84-85) declaran que hay por lo menos seis distintos enfoques para definir la calidad de la educación:

- 1) Vinculando la excelencia académica con el logro de los resultados políticos (Heyneman 1986).
- 2) Centrándose en la racionalidad del proceso educativo y el control de sus componentes con objeto de impulsar la productividad del desarrollo educativo.
- 3) Los valores culturales, las limitaciones del contexto las oportunidades y el mejoramiento del desarrollo educativo. (Pescador Osuna (1983);
- 4) Identificando la habilidad de los maestros para suscitar en los estudiantes metas altas, así como dando importancia al clima y características de la escuela y del sistema de enseñanza (Cohen,1981).
- 5) Considerando el currículo como el elemento clave de los procesos educativos; y
- 6) Combinando algunos aspectos de los anteriores enfoques median te el juicio de si las instituciones cumplen objetivos previamente definidos. Estos enfoques no son mutuamente excluyentes.

Así, la autora argumenta que la calidad de un programa educativo, puede ser apreciada sólo si se puede determinar hasta qué punto dicho programa contribuye a lograr los objetivos deseados, a esto le llama definición del valor del programa, y en la medida en que la institución ha añadido " determinados valores " a las características de los estudiantes especificando la

forma en que se han logrado dichos resultados, en esa medida se puede decir que esa institución está ofreciendo una educación de calidad. Romay, (1994).

Por último, Romay, (1994) señala que una amplia definición de calidad debe tener todas las dimensiones mencionadas, por lo tanto, los criterios para valorar la calidad de los programas podrían incluir las siguientes características:

1. Ser atractiva: esto significa que por sus propias características resulta que la gente la busca.
2. Benéfica: que resulta útil para los individuos y la comunidad local o nacional a quienes sirve.
3. Congruente: es decir, que hay consistencia entre lo que se dice y lo que se hace.
4. Original: esto es, por que sus características y participantes, responde en forma única y distintiva y por consiguiente no se parece a otros programas
5. Efectiva: que hace bien lo que se lleva a cabo y puede demostrar a otros su efectividad.
6. Funcional: que proporciona a los estudiantes las habilidades básicas para desarrollarse en la sociedad actual.
7. Estimula el crecimiento humano: es decir, que estimula el desarrollo y aprendizaje individual en diferentes aspectos.

(pp. 85-86)

En los Estados Unidos, se han llevado a cabo varios estudios para evaluar la calidad de la educación superior : Carnegie, 1986; Crther, 1966; Webster, 1986. Y en la literatura más reciente de acuerdo con Conrad y Wilson, (1985: 50-54) citados por Romay (1994) revela que hay cuatro perspectivas para valorar los programas educativos: 1. Estudios sobre el prestigio de las instituciones; 2. Énfasis en la calidad de los recursos existentes; 3. Enfoque sobre los resultados y 4. Valoración del impacto producido. (pp. 87-89).

Por otra parte, hablando de la excelencia y la calidad, específicamente en la formación de contadores y administradores, Arias (1992) argumenta que el concepto de excelencia o de calidad total ha estado presente durante mucho tiempo, no es nada novedoso, constantemente se exige cumplimiento absoluto a las normas , estándares o expectativas, empero en los últimos años ha tenido vigencia un movimiento tendiente a lograr la calidad total, a raíz del triunfo industrial y comercial del Japón.

Agrega Arias, (1992) que la gran transformación en la calidad de los productos japoneses se debió a la adopción de una filosofía: lograr la completa satisfacción del cliente mediante productos de alta calidad y bajo precio y, mientras que otros países pregonaban lo mismo, el Japón no se quedó a nivel de declaración, sino que lo llevaron a la práctica.

Así, define la excelencia - con propósitos de evaluar la calidad educativa- como: " El cumplimiento absoluto, engarzado dentro de la misión y los objetivos expresados, de las normas y los estándares establecidos así como de las expectativas de los usuarios. Dicha observancia, se alcanzará sin desperdicios, y con la máxima repercusión positiva para la calidad de vida de los individuos, los grupos y la sociedad en general". (Arias, 1992:50).

Desde el contexto británico Wilson, (1992) define la calidad como: "Planificar, proporcionar y evaluar el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de alumnos que aprenden". (p. 34).

Al hablar de planificación, currículo óptimo y alumnos, se está implicando al profesor, conviene explicar el concepto de Wilson, (1992). Pirsig, (1976) citado por (Wilson, 1992) relaciona la calidad con el arete griega que significa excelencia de la función, ya que los helenos consideraban que cada objeto, institución o individuo tiene una función especial que desempeñar.

A partir de esta definición - argumenta Wilson -, la función del profesor aparece aquí como planificar y proporcionar un currículo a sus alumnos y evaluar su éxito, pero debe ser un currículo óptimo para cada alumno, como miembro de una clase que consta de alumnos de una variedad de capacidades y necesidades.

El autor explica lo que debe entenderse por currículo óptimo, argumenta que diferentes sociedades suscriben inevitablemente distintas concepciones de desarrollo personal de los alumnos, por que el concepto de una buena enseñanza, está en función de su soporte cultural. (Wilson, 1992:34).

Hablando de las características del profesor, Wilson, (1992) argumenta que tradicionalmente, todos los grandes profesores han tenido tres habilidades: 1) carisma, o el

poder de una personalidad magnética, 2) conocimiento de las materias que han de enseñarse y elevados niveles de corrección en gramática, puntuación y ortografía, y 3) capacidades pedagógicas o de oficio.

Agrega que anteriormente se consideraba, que las capacidades mencionadas eran propias de los profesores de educación primaria, ahora se reconoce que son propias de cualquier nivel. (Wilson, 1992)

Por otra parte, ahora (1993) la Federación de Instituciones Particulares de Educación Superior (FIMPES) ha establecido criterios para la calidad, y declaran: " Se considera que la calidad educativa dentro del marco de la educación superior, debe medirse en función del logro de las metas y objetivos establecidos dentro de cada institución".

Y agregan que ello implica el esfuerzo de una comunidad institucional y, un proceso continuo de autoevaluaciones en el que se reflexiona y actúa en relación a elementos internos y externos, es decir, con su compromiso y su capacidad para responder a éste.

2.2.4. La calidad y la excelencia educativa en las carreras de contaduría.

Dado la importancia de los servicios del profesionista en las áreas impositivas, financieras y administrativas, la matrícula en las facultades de las diferentes universidades del país se ha incrementado considerablemente. De acuerdo a datos proporcionados por Guevara, (1992) entre 1972 y 1987 la distribución de la matrícula por área de conocimiento en la educación superior a nivel licenciatura fue como sigue:

CUADRO 1

DISTRIBUCION DE LA MATRICULA EN LICENCIATURA (1972 - 1987)

Area de conocimiento	1982-1983	1987-1988
Ciencias sociales y administración.	34.6 %	40.0 %
Ingeniería y tecnología.	23.6 %	25.9 %
Ciencias naturales y exactas.	2.4 %	2.5 %
Educación y humanidades.	15.6 %	14.4 %
Ciencias de la salud.	15.2 %	10.3 %
Ciencias agropecuarias.	8.5 %	6.9 %

Fuente : Guevara, (1992) p. 57.

No se mencionan específicamente las carreras de contaduría y finanzas, pero dichas licenciaturas están comprendidas entre éstas áreas del conocimiento (Ciencias sociales y de la Administración). Ello muestra que los servicios profesionales del contador y el especialista en finanzas siguen siendo una necesidad en el campo laboral social, de ahí que haya una preocupación por la excelencia y la calidad en la formación del contador, amen de nuevos perfiles profesionales para enfrentar los nuevos retos..

A propósito de la excelencia y la calidad en los profesionistas de las ciencias de la contaduría (Albarrán, 1988) comenta que es frecuente escuchar en los estudiantes comentarios en que se expresan con desagrado acerca de los cursos en que están inscritos, la carrera que eligieron y de la institución educativa en que cursan su carrera.

Por otra parte se escuchan comentarios que hacen referencia a la mala preparación de los profesionistas en país; se habla de un divorcio entre los programas académicos y las necesidades reales del campo de trabajo; de profesores que no dominan sus materias y que son un ejemplo vivo de falta de compromiso; de estudiantes que lo único que desean es terminar cuanto antes el curso, terminar cuanto antes las materias y punto. (Albarrán, 1989).

Agrega (Albarrán, 1989) que ello resulta preocupante si se considera que el desarrollo de un país depende principalmente del tipo de personas que lo componen, más que de los recursos naturales que posea, por lo que no es un secreto saber que los dirigentes requieren desarrollar habilidades directivas, dotarse de recursos tecnológicos y conceptuales, actualizarse, generar nuevas opciones (innovar) y desarrollar una actitud de transformador de su entorno.

Si embargo - continua el autor-, parece olvidarse que estas personas con poder de decisión, son producto de los sistemas educativos, que son formados e informados en su mayoría por Universidades e Institutos de enseñanza superior nacionales, y declara : "es en las instituciones educativas, donde deben emprenderse acciones para romper inercias de incompetencia, patrones de esfuerzos simulados y deben activarse o reactivarse el compromiso con el desarrollo personal ". Albarrán (1988:24).

La misma preocupación es compartida por otros profesionales de la docencia en el campo en la contaduría, en un estudio reciente Perea (1988) argumenta que son tantos los deberes Diversos apartados que le exigen a este especialista ir dejando atrás su índole protocientífica, preocuparse por la interdisciplinariedad, acercarse a los valores culturales y ser mejor contador al ser algo más que contador.

En el mismo sentido un estudio realizado por (Montemayor, 1989) comenta que el contador público del año 2000 se enfrentará básicamente a una globalización de las economías, a una fuerte innovación tecnológica, a un aumento muy sensible en la inversión extranjera y aun incremento en la complejidad de los negocios.

Por lo que para enfrentar dichos cambios -agrega-, deberá poseer nuevas habilidades, como: ser un buen comunicador ; ser creativo, versátil e innovador; ser un buen diseñador para procesar y presentar la información a través de la cultura de la calidad, con la finalidad de erradicar la complejidad y sofisticación de la información fiscal ; ser curioso, observador y culto; saber investigar para detectar problemas de la empresa y para manejar situaciones nuevas; una actitud positiva hacia el cambio; para usar el potencial de la tecnología; para

apoyar a la administración de las organizaciones y para hacer de la educación continua toda una forma de vida. Montemayor, (1989).

Así, sugiere que las instituciones educativas formadoras de los nuevos profesionistas en la disciplina, deben considerar dichas características en la elaboración del perfil y el currículo para la formación del contador del siglo XXI. Montemayor, (1989).

2.3. Las teorías del liderazgo.

2.3.1 La evolución histórica.

Las teorías del liderazgo han ido evolucionando históricamente. De acuerdo con Gordon, (1980) la palabra liderazgo apareció por primera vez en el idioma inglés alrededor de 1880, después, pasaron otros cien años antes de que los científicos sociales hicieran un estudio serio del liderazgo, pero durante los últimos 40 años, los investigadores han estado trabajando intensamente recuperando el tiempo perdido, averiguando la manera en que los individuos se convierten en líderes, y el modo de conservar su posición, cómo adquieren seguidores, cómo afectan el trabajo de grupo y lo que los hace ser eficaces. Gordon, (1980).

En la actualidad - continúa el autor -, contrariamente a los siglos pasados, la mayoría de las gentes pasa la mayor parte de su vida en grupos, cuando trabajan, cuando estudian, cuando oran, cuando juegan. Y aparentemente todos necesitan líderes, para bien o para mal. Gordon, (1980).

Aunque los líderes pueden construir o destruir al grupo, sus actitudes y su comportamiento tienen una gran influencia sobre el desempeño del grupo, así como el grado de satisfacción de que disfrutan los miembros del grupo. Gordon, (1980).

Es igualmente - agrega - cierto que en la sociedad y un hecho que frecuentemente pasa desapercibido, es que la mayoría de las personas, en una u otra época se encuentran en situación de tener que guiar a un grupo. La mayoría de las personas se convierten en padres,

por ejemplo, lo cual es una posición de líder respecto a sus hijos. El profesor también es un líder en el salón de clases. Gordon, (1980).

Gran parte de lo que se ha escrito respecto al liderazgo antes del siglo XX estuvo basado en observaciones no experimentales. A principios de éste siglo, aparecen nuevos procedimientos científicos para observar y medir el comportamiento humano, provocando cambios en la forma en que los académicos perciben el liderazgo.

En la década de los ochenta aparece en el desarrollo teórico los enfoques de el liderazgo transformacional propuesto por Mc. Gregor Burns, y en los noventa el liderazgo basado en principios desarrollado fundamentalmente por Covey, (1994).

2.3.2. El concepto.

El concepto de líder y/o liderazgo, ha evolucionado de acuerdo a las diferentes teorías, sin embargo mantienen en común su referencia a un grupo, y a quien dirige y conduce un grupo.

Para Gordon (1980), un líder es a quien se selecciona para dirigir un comité o un grupo de trabajo, a quien se elige como presidente de una organización de voluntarios o quien asume la responsabilidad como guía-scout o director de un campo. Cuando se han buscado características del líder, se ha demostrado que más que características individuales, el liderazgo está relacionado con las características del grupo.

Así, grupo y liderazgo se implican, Cartwright y Zander (1983) argumentan que en los primeros trabajos sobre liderazgo realizados por Lippitt, (1940); Lippitt y Wite, (1943) proporcionan sorprendentes pruebas de que el mismo grupo de gente se conducirá de modos diferentes al funcionar bajo el mando de líderes que se conducen de modo diferente.

Agregan los autores que muchos trabajos han aportado muchos hechos sobre la relación entre liderazgo y grupo. Sin embargo, reconocen ciertas dificultades fundamentales cuando se tratan de reunir esos hechos en un tratamiento teórico coherente.

Argumentan que dos son los problemas fundamentales: Uno, las discusiones teóricas sobre la naturaleza del liderazgo tienden a confundir las suposiciones < sobre lo que debería ser el liderazgo con las investigaciones orientadas a < qué produce qué>.

Sin embargo, mencionan que en los últimos años ha habido una preocupación en las investigaciones sobre liderazgo por explicar las relaciones causa-efecto sin tomar en cuenta su significación práctica o ideológica inmediata; el segundo problema se presenta cuando se trata de escoger una definición aceptable para líder y liderazgo :

Para algunos el liderazgo es propiedad del grupo, mientras que para otros es característica del individuo. (Cartwring y Zander, 1983).

Así, para los que opinan que liderazgo es propiedad del grupo, liderazgo puede ser sinónimo de prestigio, que implique ocupar un puesto determinado y ejecutar actividades importantes para el grupo, o que implique una relación emocional entre el líder y el grupo; para quienes hacen hincapié en el individuo, liderazgo puede significar poseer ciertas características personales como el dominio, el control del ego, la agresividad o el estar libres de tendencias paranoides. (Cartwring y Zander, 1983).

Argumentan Cartwring y Zander, (1983) que la variedad de nociones contenidas hacen obvia la imposibilidad de escoger un significado único para el término líder que aceptaran todos los estudiosos del liderazgo.

Dada la importancia de la relación entre los grupos y el liderazgo, conviene conceptualizar el grupo.

Varela, (1994) argumenta que desde el punto de vista de la sociología los grupos se consideran valiosos porque son las piedras angulares de la sociedad. Bernard, (1977) citado por Varela, (1994) clasifica los grupos de la siguiente manera:

1. Grupos de contacto directos: Primarios.

A. Racionales :

a) Genéticos, b) Clubes y asociaciones con metas claras, c) Asamblea deliberante, d) Discusión, e) Clase para la instrucción, f) auditorio.

B. No racionales:

a) Clubes pequeños, b) Reuniones, manifestaciones y, c) Míitines y multitudes.

2. Grupos de contacto indirectos: Secundarios. a) Un público, b) Las asociaciones.

Varela, (1994:2)

De acuerdo a la clasificación de Bernard, (1977) Varela, (1994) argumenta que un grupo primario es una organización de relaciones personales directas - se anota que, allí caben los grupos escolares -; mientras un grupo derivado es una organización de relaciones indirectas o directas de los miembros y abarca todas las diferentes formas de agrupación; en los grupos primarios la relación es directa, cara a cara y existe una relación emocional entre ellos; en los grupos derivados el contacto es indirecto y la comunicación se realiza por medio de símbolos almacenados que requieren para su transmisión, medios intermediarios como manuales, reglas de interacción, libros o incluso periódicos.

La autora declara: "El concepto de grupo puede abarcar conjuntos sociales de talla y estructura muy variada, ya que podemos referirnos con este término tanto a las colectividades nacionales, como a las bandas más efímeras". Varela, (1994: 3)

Y agrega algunas características al término: "Los grupos no son objetos físicos, se crean, se desarrollan, se mantienen o se dispersan. Tienen y forman una historia. Tienen vida, fuerza, poseen una dinámica". (Varela, 1994: 3-4).

Por su parte Cornator (1972) citado por Varela, (1994) define el grupo como : " Un conjunto de relaciones recíprocas". Todos los grupos, sea cual fuere su tamaño, constan de individuos que tienen en común : relaciones, comunicaciones, interacciones, una organización, intereses, un objetivo, valores y normas y un lenguaje. Además, un grupo supone una cierta relación, medible en un período de tiempo". (Varela, 1994: 10).

Desde el enfoque de la psicología social Follari, (1989) comenta que un grupo es un conjunto de sujetos aplicados a la consecución de un fin común, un grupo no es la simple acumulación sumativa, sino una agrupación intencional para realizar fines que el mismo grupo permitirá, por su actividad, resolver.

Monsiváis, (1994) argumenta que constantemente se asocia el término "liderazgo" al de "dirigir", y hace una revisión de ambos vocablos: Dirección es una palabra de origen latino; proviene del verbo "regere", "rectum" y de su compuesto "dirigere", "directum". La raíz es "reg" y dio lugar a una gama de palabras como: regir, rey, regio, regente, rector, rectitud, director, dirigente, derecho, etc. Líder por su parte, es una palabra de origen sajón. En inglés es "leader". Proviene del verbo "to lead" que significa dirigir o guiar. Desde este contexto, líder y director resultan sinónimos.

Para otros muchos - agrega -, aun siguen siendo sinónimos, mientras que para otros, existen diferencias y, designan con vocablo "director" a la persona que cuenta con autoridad institucional formal para guiar a otros aun cuando en el liderazgo está implícita la noción de dirección, ésta no necesariamente es formal ni institucional, sino que depende de las características y cualidades de la persona que ejerce el liderazgo. (Monsiváis, 1994.)

Así, establece algunas diferencias: 1) El administrador o gerente es designado; 2) Cuenta con un poder legítimo para recompensar o castigar; 3) Su influencia se basa en la autoridad formal inherente a su puesto. El líder por su parte, puede ser designado o emerger desde el interior del grupo y su característica principal es que pueden influir en otros para que actúen más allá de las acciones ordenadas por la autoridad formal.

Ante una gama de análisis, la autora, define, pues, el liderazgo, como: "El proceso por el cual se influye en las actividades y en algunas actitudes de los demás para lograr determinados resultados" Monsiváis, (1994:33).

Para Follari, (1989) de acuerdo al origen de la palabra, del inglés "leader" que significa "conductor", un líder es el que dirige al grupo en una situación determinada. Coincide con Cartwright y Zander (1983) en cuanto que más importante que las características individuales

del líder tanto tiempo buscadas por la sociología y la psicología social, son las características del grupo. Así, afirma "que no hay aquello de que alguien nació para ser líder, se es líder en relación con un grupo determinado, y más aún, en situaciones determinadas". (Follari, 1994: 57).

Desde una perspectiva motivacional, Tamez (1944:3) afirma que " El liderazgo es un hilo invisible que alimenta y mantiene al grupo unido y enfocado hacia los resultados y que permite la satisfacción, en forma simultánea, de los objetivos de los integrantes el grupo, en lo individual y los del grupo en su totalidad. Es por eso, que el liderazgo es fuente de motivación".

De acuerdo con Nérici, (1975) se pueden distinguir dos tipos de liderazgo, el formal y el verdadero. El líder formal es aquel que influye sobre el comportamiento del grupo en virtud de la autoridad que posee por delegación, es decir, por estar a cargo de la dirección formal, y el líder verdadero es el que es capaz de llevar al grupo a establecer un objetivo común y a conseguirlo, en virtud del prestigio de que goza ante sus miembros.

Cuál sería el método más adecuado para el ejercicio del liderazgo?. El mismo Nérici afirma: "Antiguamente se creía que el único método de liderazgo aceptable era el democrático. Sin embargo, los resultados de las investigaciones y experimentos están llevando a un cambio de opinión sobre el asunto, de modo que hoy día se cree que cualquier método de liderazgo es válido y eficiente y que depende de la personalidad del líder, la personalidad de los miembros del grupo y la situación". (Nerici 1975:.60).

Hablando sobre cambio y mejoramiento continuo, Villegas y Garza (1944:28) afirman que "dentro de los distintos conceptos de liderazgo que se manejan, el liderazgo situacional, según nuestra experiencia, es el mejor. El líder tiene una personalidad propia que predomina, sin embargo, debe ser capaz de matizar sus actitudes para adaptarse a la situación que requiere el liderazgo"

Ginebra, (1944) argumenta que él adopta desde el primer momento la postura que relaciona el liderazgo con el arrastre, liderazgo es pues, un modo de mover una organización,

es, en parte, una cualidad personal y, en parte un fenómeno situacional que produce o ayuda a la convergencia de una organización hacia un propósito, sin perjuicio de que esta convergencia esté impulsada también por otros procedimientos que actúan sobre la organización .

Así, para el autor, el liderazgo depende más de una cualidad personal y situacional que adquisitiva. Opina que, el líder "tira", "arrastra", y los procedimientos "empujan". Y para él el arrastre se mueve en la espontaneidad.

La filosofía no puede permanecer al margen del fenómeno que ha caracterizado a la época moderna con respecto a la necesidad elaboraciones teóricas del liderazgo en los grupos, y ha aparecido una corriente de pensamiento que se ubica en elementos humanos, como: ética, moral, integridad, valores, etc.

Al respecto, Badaracco y Elsworth (1994:68) afirman que: "Liderear significa moldear una organización de manera tal que sus valores , normas e ideales tengan un gran atractivo para todos sus miembros, a la vez que hacen de la compañía una fuerte competidora. Cuando esto se logra el rendimiento sobresaliente viene por añadidura".

Y argumenta que, la función de un gerente debe estar al servicio de propósitos y reflejar valores que los seguidores asuman. Los seguidores deben de adquirir compromiso con la empresa, más que con el líder.

Uno de los pioneros del liderazgo fundamentado en lo axiológico, es Philip Selznick, citado por Badaracco y Ellsworth, (1994) describe al líder como "ante todo un experto en la promoción y protección de los valores" (p.68).

Desde el mismo enfoque, Rodríguez (1992:58) afirma que "Lo propio de un líder es guiar: guiar hacia un punto determinado y supuestamente valioso. El líder es el hombre de los valores. Todo líder lo es en alguna forma y ojalá que todo jefe tenga un poco o un mucho de líder. Los grandes líderes son los grandes soñadores, fuertemente motivados hacia los valores humanos; y con madera de místicos y carismáticos".

En la década de los noventa y ubicada en una corriente llamada "Reingeniería", la cual propone - en términos generales-, que hay que olvidar lo que hoy se sabe sobre como funciona una empresa, casi todo está errado, y asegura, que hay que empezar de nuevo.

Así, Hammer y Champy (1994:111) afirman que " El líder tiene que ser líder. Lo definimos no como el que obliga a los demás a hacer lo que él quiere , sino el que hace que quieran hacerlo. El líder no obliga a nadie a hacer cambios que le repugnan. Presenta una visión y persuade a la gente de que debe formar parte en el esfuerzo, de modo que por su propia voluntad, y aun con entusiasmo, acepte las molestias que acompañan a la realización"

Hasta aquí, se han revisado diversos enfoque conceptuales respecto al liderazgo y al grupo, tratando de ubicarlos en un orden evolutivo temporal. Desde un primer acercamiento a los conceptos se pueden apreciar los siguientes elementos: Hay un grupo, el grupo requiere ser dirigido, el líder influye sobre el grupo, el líder lleva al grupo hacia al logro de metas, es fuente de motivación, el líder se adapta a los cambios, el líder arrastra o mueve a la organización hacia un propósito, el líder ayuda a la convergencia, moldea, transmite valores, persuade.

2.3.3. Las Teorías de liderazgo.

La teoría y el concepto no se disocian, algunos de los conceptos ya mencionados, desde el momento en que se ubican en una determinada corriente de pensamiento forman parte de una teoría. Sin embargo la teoría es una explicación más amplia respecto al fenómeno que se pretende explicar.

A propósito, Pérez y Nocedo, (1989) argumentan que La teoría científica está integrada por un conjunto de categorías que precisa la esfera de la realidad que explica y el nivel de profundidad de esta explicación. De este modo, la teoría presenta un nivel elevado de unidad conceptual determinado por su referencia a un objeto de estudio definido, lo que proporciona homogeneidad al lenguaje científico tanto en el conjunto de conceptos que emplea, como en la semántica de los predicados que utiliza para describir y explicar los fenómenos"

2.3.3.1 El liderazgo autocrático.

Respecto al liderazgo autocrático Nérici (1975) argumenta que en el liderazgo autocrático no se establecen los objetivos con el grupo, sino que se lleva a los miembros a aceptar y lograr objetivos preestablecidos por el mismo líder o por la jerarquía superior y es el tipo de liderazgo que más se acerca a la dirección.

Hablando del perfil del líder autocrático Rodríguez (1993) opina que las características explícitas e implícitas del líder autocrático son: egocentrismo, desconfianza, seguridad (para tapar su inseguridad), obediencia ciega, desigualdad de jerarquía, rigidez, uniformidad, dictadura, manipulación, paternalismo. Y agrega que, estos valores son comunes al dictador militarista.

Para Follari, (1989) el liderazgo autocrático o autoritario, es el jefe tradicional, punitivo, impositivo, que no deja hacer sino lo que él ordena expresamente, que no tolera disidencia ni siquiera comentario a sus órdenes, que insiste en la formalidad de la disciplina y no en la legitimidad del mando, que sanciona severamente toda desviación, que no concilia, no consulta, toma las decisiones por sí y ante sí, y asume que el valor de éstas depende de que él las imparte y no de su racionalidad intrínseca.

2.3.3.2 El liderazgo liberal o "laissez-faire".

En este tipo de liderazgo y de acuerdo a la argumentación de Nérici (1957), el individuo es el centro del grupo, el líder parte de un objetivo preestablecido, el cual será alcanzado por un sólo individuo o por sus miembros, pero individualmente, de acuerdo a aptitudes e intereses personales.

Rodríguez (1983) al hablar de las características del perfil del jefe o director, señala: la eficiencia, la obediencia, la disciplina y la lealtad a la institución.

Por su parte Follari, (1989) argumenta que el liderazgo de laissez faire, o de dejar hacer, aparece como antípoda del democrático, como una especie de reacción y, como toda reacción queda prisionero de aquello contra lo cual reacciona, en este tipo de liderazgo se

abandona la función activa de la dirección y se mantiene el reconocimiento de ser líder, por la aquiescencia o complicidad que con él se tenga que hacer lo que se quiera, de manera que en estos casos se deja hacer, no se pactan las actividades, no se premian los éxitos, ni sancionan las faltas, no se plantea la legitimidad de las normas por que éstas desaparecen de la vista, cada uno puede organizarse a su manera.

Agrega que esto que para algunas mentes poco avisadas pudiera parecer una forma de permitir libertad a los miembros de un grupo, implica más bien una especie de abandono del rol. Follari, (1989).

2.3.3.3. El liderazgo Democrático.

Respecto a este tipo de liderazgo, Nérici (1975) comenta que el líder democrático ha sido utilizado por mucho tiempo como el auténtico líder. El método utilizado por él tiene al grupo como centro, y considera al líder sólo como un miembro con algo más de responsabilidad.

El liderazgo democrático supone cooperación y participación de todos en el establecimiento y la construcción en los objetivos del grupo" Nerici , (1975:86).

El mismo Nérici (1975) argumenta que antiguamente se creía que el único método aceptable era el democrático, pero los resultados de las últimas investigaciones han demostrado que cualquier método de liderazgo es válido y eficiente ya que depende de la personalidad del líder, la personalidad de los grupos y la situación.

Respecto a la inherencia de las características a este tipo de liderazgo, Rodríguez (1993) afirma que son: " diálogo, participación, dignidad humana, el respeto, la igualdad, la creatividad, la sinergia, la responsabilidad y el servicio. (pp. 59-60).

Con relación a la manera de actuar del líder, Nérici (1975) opina que el líder democrático se caracteriza por: a) coordina esfuerzos con el fin de tornarlos productivos, b) inspira al grupo con el fin de llevarlo a encontrar soluciones inteligentes, c) explica los objetivos con miras a motivar, y d) aprovecha al máximo la capacidad individual de sus miembros.

CUADRO No. 2

Características de las actitudes conductuales en cada estilo de liderazgo.

Autoritario	Democrático	Laissez faire
1. El líder determina toda política.	1. Toda política es asunto de discusión de grupo, que el líder anima y asiste.	1. Libertad completa para la decisión de grupo o de individuo, con mínima participación del líder.
2. La autoridad dicta, de uno en uno, las técnicas y los pasos de la actividad de modo que los pasos futuros serán siempre inciertos en gran medida.	2. Perspectiva de actividad ganada durante el período de discusión. Se esbozan los pasos generales hacia la meta del grupo, el líder sugiere dos o más procedimientos alternativos que se pueden escoger.	2. El líder proporciona varios materiales. El líder aclaró que daría información cuando se le pidiera. Fuera de esto no participó en la discusión.
3. Por lo general el líder dictaba el trabajo por hacer y designaba el compañero de cada miembro.	3. Los miembros eran libres de trabajar con desearen, y se dejó al grupo la división de tareas.	3. El líder no participó en absoluto.
4. El dominador tendía a "personalizar" sus alabanzas críticas al trabajo de cada miembro; permanecía separado y no participaba activamente en el grupo, - excepto en las demostraciones.	4. Al alabar o criticar el líder era "objetivo" o "se basaba en los hechos" y trataba de ser un miembro regular del grupo, en espíritu sin realizar demasiado trabajo.	4. Comentarios espontáneos poco frecuentes a los miembros, a menos que se le pidiera, y no intentaba valorar o regular el curso de los acontecimientos.

Fuente : Cartwright y Zander, (1983:350).

Se observa, con base en el experimento descrito, que el liderazgo democrático es el que presenta mayores ventajas para el trabajo grupal, desarrolla valores y hay respeto por lo humano.

2.3.3.4. Teoría de las características o rasgos.

En los inicios del Siglo XX, era ampliamente aceptado que los líderes eran poseedores de características físicas y psicológicas que los predisponían para ocupar posiciones de influencia. No había un acuerdo de cuales eran las características más importantes, pero si aseguraban que esas cualidades físicas y psicológicas eran los mejores indicadores del potencial del liderazgo.

Algunos estudios registran factores como la altura, peso, apariencia, inteligencia y disposición. Otros se enfocaron al status, herramientas sociales, movilidad, popularidad y otras cualidades sociales, tratando de determinar cuáles estaban fuertemente relacionadas con el liderazgo. La respuesta que se requería era: el líder será alto o bajo, brillante u opaco, arriesgado o tímido.

Los primeros reportes formales aparecen y uno de ellos es la revisión que publica Stoddgil (1948), consistente en 124 estudios que fueron publicados entre 1904 y 1947, donde examinan las cualidades y factores personales relacionados con el liderazgo.

De dicha investigación, se concluye que no había consistencia en ninguno de los rasgos. Los líderes podrían ser jóvenes o viejos, altos o chaparro, gruesos o delgados, extrovertidos o introvertidos. Aún más, la fuerza de correlación entre las características y la potencia del liderazgo variaba significativamente en cada estudio.

Finalmente Stogdil, (1948) concluye que : Una persona no llega a ser líder por la virtud o posesión de alguna combinación de características , pero el patrón de las características personales del líder, deben ser sostenidas en una importante relación entre las características, actividades y metas de los seguidores.

2.3.3.5. La Teoría Situacional.

En esta teoría, se afirma que el liderazgo dependerá de los escenarios o contingencias. Los tres enfoques más difundidos del liderazgo situacional son : El modelo de liderazgo de

contingencia de Fiedler, la teoría de la ruta-meta y la teoría del liderazgo situacional de Hersey y Blanchard.

2.3.3.5.1. Modelo del liderazgo de Contingencia de Fiedler.

A principio de 1950, Fiedler, (1956) citado por Cartwright y Zander, (1983) inicia su interés por la comunicación personal en las relaciones establecidas durante la terapia. Descubrió que un terapeuta competente era más exitoso si veía a su paciente menos similar a él y los que veían a su paciente más similar eran menos competentes.

El relacionó éstos hallazgos con el desarrollo de grupos y liderazgo. Decidió investigar cómo los trabajadores percibían a los trabajadores seguidores. Para esto desarrolló un esquema llamado Supuestas Similitudes entre Opositores (SSo) para obtener la diferencia en puntajes entre los compañeros de trabajo más (CTP) y menos preferidos (CMP). Puntuaciones de los co-trabajadores menos preferidos, formaron el elemento primario del modelo de contingencias de Fiedler.

Fiedler declara: " que nuestra puntuación de otros con quien no nos gusta trabajar nos provee información valuable acerca de nuestros comportamientos de liderazgo. Nos dice en que situaciones seríamos mejores líderes que otros".

(Cartwring y Zander, 1983:398)

Fieldler, (1956) en Cartwright y Zander (1983) argumenta que ha definido el liderazgo como el problema de manejar la influencia y el poder y, que tipos diferentes de grupos requieren tipos diferentes de liderazgo, implica que el líder ha de usar diferentes medios para influir sobre sus miembros de grupo.

La efectividad de un líder está influenciada por tres razones: 1) Posición de poder de líder, 2) Estructura de la tarea y 3) La relación interpersonal entre el líder y los miembros o seguidores:

Posición de Poder. El líder gana poder en virtud de su posición respecto al grupo u organización. Si está en la capacidad de castigar o recompensar le provee sustancialmente

de poder. Un líder en un salón con un grupo que trabaja por solución de problemas tendrá menos capacidad de recompensar o castigar que un empleado que puede ofrecer recompensas y bonos.

Estructuración de la tarea. Entre más estructurada sea la tarea, mayor podrá ser la efectividad del líder, ya que será más fácil evaluar al seguidor o trabajador. El guión de una película es un ejemplo de una tarea no estructurada, mientras las líneas de ensamblaje sería la tarea estructurada.

Relación líder-miembro. La relación se establece en la interacción. Una buena relación está caracterizada por la lealtad, afecto, confianza y respeto. Una mala relación da por resultado baja motivación y cooperación.

Fiedler graficó las tres variables situacionales del líder (relación, tarea y posición), en un continuo entre situación favorable y desfavorable, creando su modelo de contingencia: Relaciones líder-miembros. El líder atractivo para los miembros de su grupo y a quién éstos respetan goza de considerable poder, De hecho, si tiene la confianza y la lealtad de sus hombres, necesitará menos el grado oficial.

Estructura de la tarea. La tarea por lo general implica una orden desde arriba que incorpora la autoridad de la organización y sólo puede ser ejecutada si está bien estructurada, es decir si se puede programar. Así, el líder que tiene una tarea estructurada puede confiar en el apoyo brindado desde arriba, pero de tener una tarea mal estructurada, el líder debe confiar en su propios recursos para inspirar y motivar a sus hombres. Entonces la tarea no estructurada da al líder un poder mucho menos efectivo que la tarea sumamente estructurada.

Poder de posición. Se define la tercera dimensión por el poder inherente a la posición de liderazgo, sin tomar en cuenta las relaciones personales del líder con sus miembros. Ello incluye recompensas y castigos generalmente a disposición del líder, su autoridad definida por las reglas y las leyes del grupo y el apoyo que recibe de la organización al tratar con sus hombres.

Los resultados obtenidos del modelo de contingencia de Fiedler permiten una hipótesis central: Lo efectivo del liderazgo es contingente al estilo de interacción del líder con sus miembros del grupo y con lo favorable de la situación del grupo y la tarea. O sea, los líderes de CMP bajo orientados al trabajo y a controlar éste, ejecutan sus deberes mejor, en condiciones más favorables o relativamente desfavorables para ellos.

2.3.3.5.2. Teoría de la ruta-meta.

Esta teoría está basada a su vez en la teoría motivacional organizacional de las expectativas. La teoría de las expectativas o de la ruta-meta, dice que los seguidores son motivados hacia la productividad cuando creen que el logro de la tarea les dará una meta que vale la pena.

Es entonces tarea del líder de comunicar claramente que es lo que se espera de los seguidores y qué recompensa tendrán al término del trabajo. De acuerdo con House y Mitchel, (1974) citado por Miller y Winston, (1991) la habilidad para motivar a los seguidores está influenciado por los estilos de comunicación del líder. Se ha identificado como:

Liderazgo directivo: El procedimiento de comunicación incluye la planeación y organización de la tarea, coordinación, establecimiento de políticas y otras formas específicas de conducción.

Liderazgo de soporte: La comunicación está orientada a las necesidades del miembro de grupo y su bienestar, facilitando un clima de interacción.

Liderazgo participativo: La comunicación es utilizada para solicitar opiniones e ideas a los miembros con el propósito de involucrarlos en la toma de decisiones.

Liderazgo orientado a logros: Comunicación orientada a fijar metas, enfatizando la búsqueda de excelencia y demostrando confianza en la capacidad de los seguidores de lograr los objetivos propuestos.

En ésta teoría dos variables influenciarán la selección del estilo apropiado de comunicación: la naturaleza del seguidor y la naturaleza de la tarea. No se toman en cuenta muchas variables situacionales como poder, clima organizacional, cohesividad del grupo. Lo que si contempla es la relación entre líderes, seguidores y tarea.

2.3.3.5.3. Teoría Situacional o Modelo de P. Hersey y K. Blanchard.

Esta teoría, de acuerdo con Monsiváis (1994: 44), " responde a la necesidad que se ha presentado en las últimas décadas, de definir el estilo de liderazgo más adecuado, de acuerdo con las características que presente una situación determinada" .

Y argumenta Monsiváis, (1994) que para fundamentar este modelo, se parte de la afirmación de que no existe un estilo de liderazgo único que sea efectivo en todas las ocasiones. Se sostiene que los líderes con éxito son aquellos que pueden adaptar su comportamiento para cumplir con las demandas de la situación.

Para poder aplicar el modelo de liderazgo situacional es necesario que los líderes puedan llegar a identificar las variables que presenta la situación en la que va a actuar, a fin de definir el diagnóstico que corresponde a esa situación.

El modelo se basa, igualmente, en el comportamiento del líder en cuanto la cantidad de dirección (conducta de tarea) que el líder otorga a sus subordinados y la cantidad de apoyo socio-emocional (conducta de relación) que un líder debe generar con base en la situación que se presenta y el nivel de "madurez" de su seguidor o grupo. Monsiváis, (1994).

Agrega Monsiváis (1944) que la teoría del liderazgo situacional está basada, entonces en la interrelación entre: 1. La cantidad de dirección (conducta de tarea) que el líder debe otorgar; 2. La cantidad de apoyo socio-emocional (conducta de relación) que el líder ofrece; 3. El nivel de madurez que presenta el seguidor o subordinado para una tarea específica, función u objetivo que el líder intente lograr a través del individuo o grupo.

Y argumenta la autora que, se considera la conducta de la tarea o cantidad de dirección la conducta del líder mediante la cual comunica, en una sola vía, que debe hacer,

cómo, cuándo y dónde debe realizar sus actividades, fecha límite para concluir las y cómo se evaluarán los trabajos. Se consideran conductas de relación o apoyo socio-emocional el comportamiento del líder que se caracteriza por comunicación en dos vías, generación de apoyo socio-emocional por parte del líder y orientación y apoyo a las conductas de los subordinados. (Monsiváis, 1994).

Mientras que el nivel de madurez lo define, para efectos de este modelo, como la capacidad del subordinado de situar metas altas pero alcanzables, deseo y habilidad para asumir responsabilidades y cumplir con los compromisos contraídos y habilidad y experiencia para realizar un trabajo específico. El nivel de madurez deberá definirse en función de un trabajo determinado y no en el sentido integral del individuo; una persona no se podrá considerar, desde este contexto, como madura o inmadura (Monsiváis, 1994).

En este modelo, argumenta Monsiváis (1994) que se presentan cuatro cuadrantes que identifican cuatro estilos de liderazgo, de acuerdo con la cantidad de dirección y de apoyo socio-emocional que genera el líder:

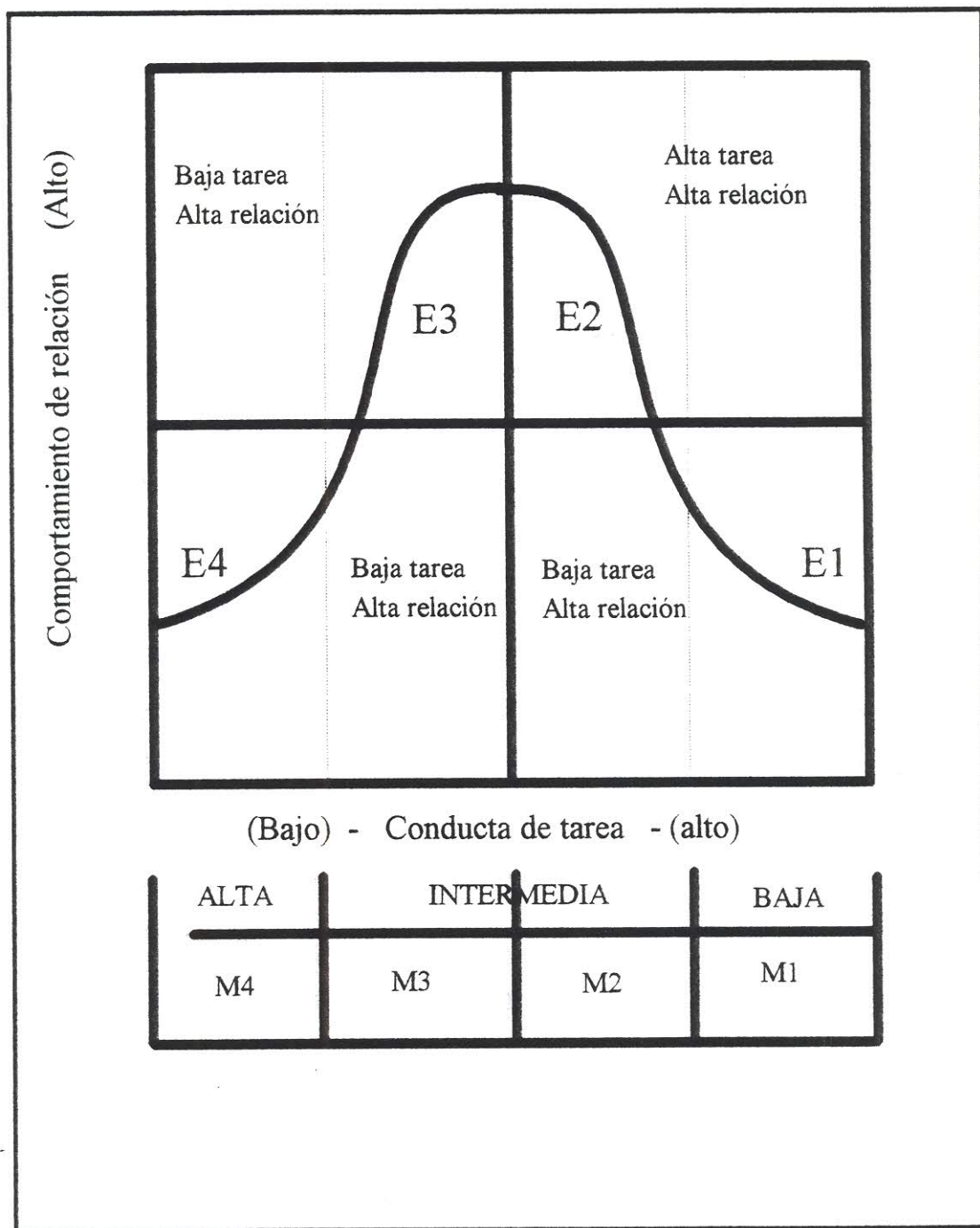
E 1 : Alta tarea-baja relación. Estilo directo-estructurador: Su actuación se enfoca, básicamente, en el trabajo, en los resultados, fecha de entrega y procedimientos.

E 2: Alta tarea-alta relación: Estilo persuasivo (Entrenador): Su actuación se enfoca tanto en el trabajo como en la relación. Se preocupa por los resultados y, al mismo tiempo por el bienestar y necesidades de los seguidores.

E 3: Alta relación-baja tarea: Estilo alentador: Su actuación se enfoca más en la relación que en la tarea. Se ocupa, especialmente, de generar apoyo socioemocional a los seguidores.

E 4: Baja relación -baja tarea: Estilo delegador. Su actuación se enfoca poco en la relación e, igualmente, poco en el trabajo. Deja que los seguidores realicen el trabajo sin supervisarlos de cerca y no les proporciona mucho apoyo socio-emocional.. (Ver figura.1.).

FIGURA 1
LIDERAZGO SITUACIONAL
ESTILO DE LÍDER



Por último, señala Monsiváis (1944) que de acuerdo con la teoría situacional, a medida que aumenta el nivel de madurez del seguidor, en términos de resultados de un trabajo específico, el líder deberá disminuir sus actividades de tarea y deberá incrementar las de relación hasta que el segundo logre un nivel de madurez moderado.

A medida que los seguidores llegan a un nivel de madurez superior, es conveniente que el líder disminuya sus conductas tanto de tarea como de relación, puesto que el seguidor, desde ese contexto, será maduro no sólo desde el punto de vista de la realización de un trabajo, sino que también lo será desde el punto de vista psicológico por lo que no requerirá de mucho apoyo socio-emocional. Estas personas requieren menor supervisión en sus trabajos y mayor delegación por parte del líder como indicador de la confianza que en él se tiene.

2.3.3.5.4. El Enfoque Transformacional del Liderazgo.

Desde la década pasada (1980), ha surgido éste enfoque del liderazgo como nueva perspectiva para tratar de entender y explicar el liderazgo. El enfoque transformacional fue planteado primeramente por Mac Gregor Burns. Burns concebía el liderazgo transformacional como un liderazgo más potente y transcendental que el liderazgo tradicional, la apariencia motivacional del liderazgo transformacional está diseñado para satisfacer las necesidades básicas del ser humano. Va en busca de satisfacer las necesidades básicas para satisfacer luego las necesidades superiores.

Anotan Badaracco y Elswort, (1994) que la relación o base de la teoría transformacional del liderazgo, está en la teoría motivacional de Maslow. Maslow afirma que, cuando el individuo se siente completo y realizado en sus propósitos, está en condiciones de ayudar a otros a lograr su propia realización.

Y agregan que: El líder transformacional está más preocupado por el logro de satisfacer las necesidades fisiológicas, de seguridad y las sociales, pero animan a sus seguidores a alcanzar los niveles más altos, como autoestima y realización, motivación y moralidad.

Citando a Burns, (1978), Miller y Winston, (1991) mencionan que hasta hoy es él quien ha ofrecido una teoría más completa y dinámica sobre el liderazgo, producto de una combinación dialéctica entre la teoría de la motivación de Maslow, (1954) y la teoría del desarrollo (Erikson, 1968. Kohlberg , 1981).

Según Burns, citado por Badaracco y Ellswort, (1994) : " El resultado del liderazgo transformacional es una relación mutua entre estimulación y elevación, que convierte a los seguidores en líderes y puede convertir a los líderes en agentes morales".

El liderazgo transformador se hace al fin moral porque levanta el nivel de la conducta humana y las aspiraciones éticas de los líderes y seguidores, y así produce en ambos un efecto transformador. El liderazgo trascendente es dinámico en el sentido de que los líderes se comprometen seriamente con sus seguidores, quienes por ello se sentirán "elevados" y a menudo se volverán más activos, creando con ello nuevos cuadros de líderes. (Badaracco y Ellsworth, 1994).

Al respecto Rodríguez (1993:59) define las características del líder que él llama carismático y que puede ser equivalente al transformador, como: " con vocación, misión, visión, entusiasmo, trascendencia, empatía y prestigio".

Los distintos autores, señalan que dicha teoría aun está infante. Le falta demostrar si es posible extrapolar sus conceptos a otros escenarios. Sin embargo, representa una perspectiva halagadora para entender y explicar el liderazgo.

2.3.3.5.5. El Enfoque del Liderazgo Basado en Principios.

Muy ligado a la percepción del liderazgo transformacional, ha aparecido en la literatura de los noventa, la propuesta de Stephen R. Covey (1944), quien propone un liderazgo basado en principios. La diferencia que se puede notar, es que en Covey está la preocupación de como se puede llegar a un liderazgo eficaz.

El autor argumenta que su estudio lo llevó a rastrear la literatura sobre el éxito de los últimos ciento cincuenta años y encontró que se centraban en lo que se podría llamar la "ética

del carácter" como cimiento del éxito: en cosas tales como la integridad, la humildad, la fidelidad, la medida, la paciencia, el esfuerzo, la simplicidad, y la modestia.

Al respecto, señala que " La ética del carácter enseñaba que existen principios básicos para vivir con eficacia, y que las personas sólo pueden experimentar un verdadero éxito y una felicidad duradera cuando aprenden esos principios y los integran a su carácter básico". (p. 19).

Agrega que la ética del carácter se basa en la idea fundamental de que hay principios que gobiernan la eficacia humana, leyes naturales de la dimensión humana que son tan reales, tan constantes y que indiscutiblemente están allí como las leyes de gravitación universal en la dimensión física. Covey señala que las personas ven las cosas de acuerdo a los paradigmas que cada quien tenga, Luego entonces, sugiere tener paradigmas basados en principios.

Define el hábito como la intersección del conocimiento, la capacidad y el deseo. El conocimiento es el paradigma teórico, el qué hacer y el por qué, la capacidad es el cómo hacer, y el deseo es la motivación, el querer hacer.

Para convertir algo en un hábito de nuestras vidas - afirma -, necesitamos esos tres elementos. El cambio de ser y ver es un proceso progresivo: el ser cambia al ver, que a su vez cambia al ser, y así sucesivamente, es una espiral ascendente de crecimiento.

Trabajando sobre el conocimiento, la capacidad y el deseo, se puede irrumpir en nuevos niveles de eficacia personal e interpersonal cuando se rompe con viejos paradigmas que pueden haber sido una fuente de pseudoseguridad durante años.

Y añade Covey, que los siete hábitos no son un conjunto de fórmulas independientes o fragmentarias para la mentalización o preparación psicológica, sino que en armonía con las leyes naturales del crecimiento, proporciona un enfoque gradual, secuencial y altamente integrado del desarrollo de la eficacia personal e interpersonal, los cuales se mueven progresivamente sobre un continuum de madurez, desde la dependencia y hasta la interdependencia.

Finalmente, se resumen los siete hábitos del liderazgo basado en principios, a la luz de Covey: Si usted decide - dice -, abrir "su puerta del cambio" para comprender y vivir realmente los principios encarnados en los siete hábitos, no hay duda de que sucederán varias cosas positivas.

Primero, su desarrollo será evolutivo, pero el efecto neto será revolucionario. El efecto de abrir la puerta al cambio los primeros tres hábitos, los que llama de la "victoria privada", aumenta considerablemente la autoconfianza y llegará a conocerse más profunda y significativamente, conocerá sus valores, su naturaleza y su singular capacidad de aportación; mientras viva sus valores, disfrutará del regocijo y la paz que habrán infundido en usted su sentido de identidad, su integridad, su autocontrol y su capacidad autodirectiva.

Cuando se abra a los tres hábitos siguientes, los de la victoria pública, descubrirá y liberará los deseos y los recursos para preparar o reconstruir relaciones importantes que ahora están deterioradas o incluso rotas. Las buenas relaciones mejorarán, se volverán más profundas, más sólidas, más creativas y más intrépidas.

El séptimo y último hábito, si se internaliza profundamente, renovará los seis primeros y le dará una verdadera independencia y capacidad para la interdependencia eficaz.

Sea cual fuere la situación actual - afirma -, "le aseguro que usted no es sus hábitos, y que puede reemplazar sus antiguas pautas de una conducta derrotista, por pautas nuevas, nuevos hábitos de eficacia, de felicidad, y de relaciones basadas en confianza". (Covey, 1994:71)

2.4 Liderazgo del docente en el aula.

Parafraseando a Kierkegaard citado por David, (1993:49) : " El maestro enseña más con lo que es, que con lo que dice ". De qué se está hablando, cuándo se habla de liderazgo en el aula ?. Qué implica ?.

En un estudio sobre la excelencia del liderazgo del maestro realizado por David, (1993) comenta que el maestro antes que nada es maestro de la vida, y deberá tener en cuenta que cada niño, que cada alumno, es un proyecto de vida, el profesor como comunicador está fuertemente comprometido a comunicar valores y preparar el hombre para la búsqueda de los mismos. No hay que olvidar -agrega-, que hay una primacía de la persona sobre el profesionalista; luego entonces empieza con la formación de la personalidad del educando, que cuando se logre, lo demás vendrá por añadidura.

La misma autora, haciendo referencia a la causa final y la causa eficiente aristotélica coloca en su justa dimensión la importancia del papel que tiene el maestro en la sociedad, así, argumenta que la causa final de la Escuela es la transmisión de valores e invitación a la búsqueda y vivencia de los mismos. La causa final de la Educación es la felicidad del hombre.

Sin embargo, cuando aparece la dificultad de esclarecer la causa eficiente, la pregunta indicada para sacar a la luz esta causa es: quién lo hizo ?. por qué ?, de dónde viene ?, aparentemente sería el maestro, pero no es así, la causa eficiente de la educación es precisamente la voluntad del alumno, y queda como causa remota el maestro. Luego entonces el punto crucial de la educación es: mover la voluntad del educando para que quiera apropiarse del conocimiento. (David, 1993).

Desde esta perspectiva, David, (1993) argumenta que para mover esa voluntad, el maestro debe considerar que se convence con la sinceridad y se motiva con el entusiasmo, y afirma : " que la alegría es el gran secreto del líder y del educador, pero la alegría es lo extremo de tener un interior rico, en armonía y en paz. "

Citando a Maritain agrega que la felicidad total, que precisamente surge de dar lo mejor de sí mismo a los demás; conducirlos a su felicidad, a su fin, a su bien, a su plenitud; comprender que el papel del maestro es precisamente ser la sombra del educando sin taparle el sol.

Así, afirma que el maestro líder de excelencia "es aquel que tiene la capacidad de amor".
David, (1993:50.).

Por otra parte, desde la psicología social y el liderazgo en los grupos, Follari, (1989) argumenta que para ser líder de un grupo hay que pertenecer a él; el profesor no es líder salvo que sea sentido, percibido, como un miembro del grupo.

Agrega, que esto es deseable, siempre que la personalidad del profesor sea suficiente mente madura como para poder compatibilizar a la vez la cercanía y la amistad con los alumnos con la exigencia formal y la no pérdida de su rol institucional específico.

Hablando del maestro como coordinador y/o facilitador, Follari, (1989) comenta que el coordinador debe alentar el espíritu innovador, dar apoyo a las buenas ideas sin cerrar la puerta a posteriores exploraciones, estimulando el diálogo, la crítica y la autocrítica. O sea, que el profesor debe ejercer un discreto liderazgo.

Explica que el término "discreto" apunta a dos aspectos:

a) el grupo tiene sus propios líderes internos; el profesor debe guardarse de la tentación de convertirse en un miembro más del grupo y, no porque pretenda un status superior, sino simplemente porque su rol es diferente al del resto del grupo, por lo que debe evitar competir con los líderes naturales del grupo, señala que él es sólo líder en el sentido de orientar la actividad hacia el logro de los fines de aprendizaje, de plantear actividades y técnicas, pero no en tanto en ser el que más hable y ser más el más popular y;

b) este liderazgo orientado hacia la tarea deberá hacerse notar lo menos posible, para que los miembros piensen en la actividad, no en el coordinador como objeto de fantasías de identificación o de agresión.

Sugiere el autor, que el mejor coordinador es el que no se nota, de ninguna manera se debe entender como el que hace poco, sino el que hace sin que se advierta, sin interponerse entre los miembros del grupo y la tarea. (Follari, 1994).

Apuntando el énfasis en la tarea, Follari, (1994) comenta que cuando los teóricos del grupo operativo que recurren al adagio según el cual, el líder es la tarea, vale sólo como consigna, pues, el líder siempre es alguien, una persona, la tarea no puede ser líder, pero si lo podrá ser el coordinador remitiendo a la tarea como lo que verdaderamente importa.

Agrega que, el discreto liderazgo del profesor, sin duda puede asumir diferentes estilos a lo largo de las múltiples actividades de un determinado curso, en función de las exigencias del ejercicio en diferentes momentos y la actitud que asume el grupo como un todo o algunos de sus integrantes.

Señala que en casos extremos, el coordinador podrá verse forzado ocasionalmente a actuar fuertemente autoritario o absolutamente tolerante y persuasivo y así, lo normal sería un justo medio (o sea, una conducta intermedia): negociando, actuando, sugiriendo alternativas o presentando ideas, según corresponda. (Follari, 1994).

Recurriendo al liderazgo situacional, señala que un profesor eficaz será aquel que pueda desenvolverse en toda la gama de estilos de acuerdo con las circunstancias, adoptando su conducta a la situación del grupo en general y de cada uno de sus integrantes en lo particular. Añade, que además está decir lo frustrante que resulta para el grupo, cuando un coordinador declara verbalmente tener un determinado estilo y en la práctica ejercer otro. (Follari, 1994).

Haciendo una extrapolación del modelo de liderazgo propuesto por Herschey y Blanchard, (1981); Arias, (1992) haciendo algunas adaptaciones y adiciones ha diseñado un modelo para el liderazgo en el salón de clases.

Define el líder "como aquella persona que ayuda a un grupo a lograr las metas que éste ha considerado valiosas, alcanzando la satisfacción y el desarrollo de la mayoría para el beneficio de todos. Arias (1992:308)

Y específicamente para definir el liderazgo del docente en el aula, declara: " Los estudiantes en su mayoría, se inscribieron en la Universidad por que tienen ciertos anhelos y tienen ciertas expectativas de lograrlos, consideran valiosas esas finalidades y desean aprovechar su tiempo y su esfuerzo al respecto".

Luego entonces: "Será buen líder el docente que facilite dentro de su esfera de competencia, el avance hacia dichas metas. Se verá también que en diferentes momentos, los propios alumnos serán líderes para facilitar el logro de los objetivos de aprendizaje". Arias, (1992: 308).

Para la adecuación del modelo y el propio, partió de los siguientes postulados:

1. Personas y grupos necesitan diferentes estilos de liderazgo en diferentes momentos y circunstancias.
2. El mejor líder es aquel que es capaz de amoldar su estilo de acuerdo a las características de las personas.
3. No existe un estilo que sea el mejor. Por lo contrario, todos los estilos de liderazgo pueden resultar magníficos o fatales, dependiendo de su aplicación en relación a las características del grupo o de la persona.
4. Cada estilo puede utilizarse también en referencia a una actividad específica.

Arias, (1992: 308-309)

Para las adecuaciones, el modelo entonces, requiere de un diagnóstico que permita determinar el tipo de comportamientos necesarios por parte del líder. Dicho diagnóstico apuntará el grado de madurez de la persona o grupo. Para dicho factor, se consideran los siguientes elementos:

1. Responsabilidad, es decir, el grado en el cual la persona o grupo es capaz de trabajar sin la presencia del líder.
2. Motivación, es decir, los factores impulsores del comportamiento, especialmente, en relación al logro de metas.
3. Habilidad para lograr los objetivos. Se comprende aquí principalmente:
 - a) conocimientos necesarios para alcanzar las metas establecidas .
 - b) Experiencias previas al respecto.
4. Desempeño: el grado en cual la actuación va de acuerdo a los estándares relevantes.

Arias, (1992: 309)

Anota que, considerando que una persona puede tener un alto grado de madurez para una tarea y bajo para otra, el diagnóstico debe ir en relación a una tarea específica. Arias, (1992).

Agrega que, los comportamientos del líder básicamente son de dos tipos:

A. Relaciones . Se comprende aquí todo mensaje (oral, escrito, visual, corporal, etc.) que indique al alumno que se le aprecia, respeta, apoya, estima, reconoce, considera, etc. Dichos mensajes apuntan hacia la esfera afectiva.

B. Estructuración. Se cataloga aquí cualquier misiva que señale que es necesario hacer, cómo, cuándo, dónde, con qué, para qué, con quién, etc.,

Arias, (1992:310)

Agrega que, los estilos de liderazgo constituyen una combinación del tiempo dedicado por el docente a los factores citados (relaciones y estructuración) en su interacción con estudiantes. (Para seguir la extrapolación y explicación del modelo: Ver figura uno y dos y Cfr. con Monsiváis en este mismo trabajo p.95-101).

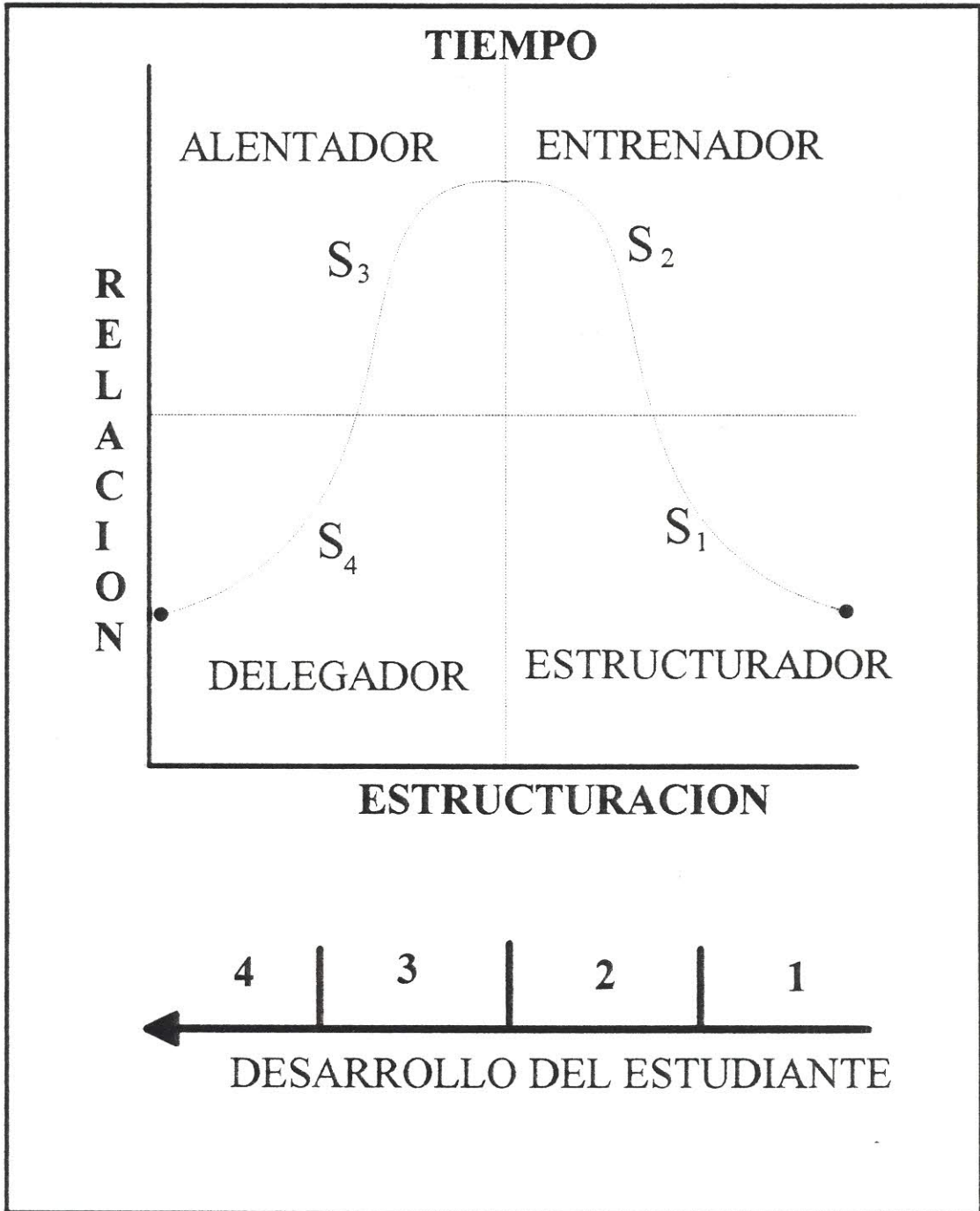
En dicho esquema, se aprecia - según el autor -, la correspondencia entre los grados de madurez del estudiante (señalados en la parte inferior con M, donde en dirección de derecha a izquierda , M1 corresponde al grado menor, y M4 al grado mayor) y los estilos de liderazgo que resultan apropiados. Así, el grado de Madurez 1 corresponde al estilo Estructurador, en el cual el énfasis, en cuanto el tiempo de interacción, esta colocado en la forma de realizar la actividad, los procedimientos y estándares respectivos, etc.

A medida -continua- que el estudiante va adquiriendo pericia en dicha actividad, el docente debe ir proporcionando dosis diferentes de los dos ingredientes. Así, cada vez que se reduce la proporción del tiempo dedicado a estructuración y se incrementa el de relación, básicamente por medio del reforzamiento positivo, es decir, del reconocimiento de los logros alcanzados, utilizando frases encomiosas. Se llega así, al estilo Entrenador. El estudiante se localiza en el grado 2 de desarrollo.

Con el continuado incremento - prosigue- en el desempeño y la responsabilidad, la motivación y la habilidad, el alumno pasa al grado 3. Entonces se adopta el estilo Alentador, en el cual, se disminuye el tiempo de estructuración pero también el de relación. Finalmente, la meta consiste en llegar a la meta 4: Delegador, lo que significa, que el estudiante ya domina suficientemente la materia y debe continuar por sí mismo. El profesionalista deberá enfrentarse por sí solo a los problemas, y resolverlos.

FIGURA 2

LIDERAZGO DEL DOCENTE DE ACUERDO AL GRADO DE MADUREZ DEL ESTUDIANTE.



Fuente: Arias, (1992).

2.5. Liderazgo educativo cristiano.

Un ejemplo del liderazgo educativo cristiano se ilustra en las biografías de los grandes hombres. Al respecto White, (1974:54) afirma que "la mayor necesidad del mundo es la de formar hombres que no se vendan ni se compren; hombres que sean sinceros y honrados en lo más íntimo de sus almas; hombres que no teman dar al pecado el nombre que le corresponde; hombres cuya conciencia sea tan leal al deber como la brújula al polo; hombres que se mantengan de parte de la justicia aunque se desplomen los cielos".

Agrega la autora que, sin embargo, el carácter descrito no es resultado de una casualidad, no se debe a dones o favores especiales de la Providencia, sino que un carácter noble es el resultado de la autodisciplina, de la sujeción de la naturaleza baja a la superior, de la entrega del yo al servicio de amor a Dios y al hombre. (White, 1974).

De los grandes hombres que muestran las características del liderazgo cristiano adquirido a través de una buena educación para la vida, son las obras de José y Daniel, Eliseo, Moisés, y Pablo.

Así, White, (1974) comenta que desde su vida de pastor, José había sido enseñado a amar a Dios, su vida pura y sencilla fue clave para el desarrollo de sus facultades físicas y mentales, lo que le permitió una gran fuerza mental y de espíritu para salir adelante en todas las duras pruebas que la vida le impuso hasta que fue llamado a la corte del Faraón de Egipto. En cuanto a civilización, arte y ciencia -agrega- no tenía rival, administró los negocios del reino en una época de crisis, y lo hizo de tal modo que se ganó la confianza del rey y del pueblo.

Respecto a Daniel, White, (1974) argumenta que por las cualidades que caracterizaron su vida ascendió a primer ministro del reino, y cuando cayó la nación y se estableció un reino rival, su sabiduría y condiciones de estadistas fueron tales, tan perfectos su tacto y su cortesía, y la bondad natural de su corazón, combinados con su fidelidad a los buenos principios, que hasta sus enemigos se vieron obligados a confesar que "ningún pretexto ni falta pudieron hallar por cuanto era fiel".

Respecto al liderazgo de Elíseo, White, (1974) señala que aunque poseía aptitudes para dirigir a los hombres, se le instruyó en los deberes comunes de la vida, ya que a fin de dirigir sabiamente tenía que aprender a obedecer, o sea, que la fidelidad en las cosas pequeñas lo preparó para llevar responsabilidades mayores.

El carácter del líder formado a través de un proceso educativo cristiano, queda claro cuando White, (1974) señala que aunque era dócil y manso, Eliseo poseía también energía y firmeza, abrigaba el amor y el temor de Dios, y de la humilde rutina del trabajo diario obtuvo fuerza de propósito y nobleza de carácter.

La lección que para todos deja el liderazgo de Elíseo, es "que nadie puede saber cuál será el propósito de disciplina de Dios, pero todos pueden estar seguros de que la fidelidad en las cosas pequeñas es evidencia de la idoneidad para llevar responsabilidades más grandes". (White, 1974: 57)

Hablando de Moisés White, (1974) comenta que Jocabed, su madre, sabiendo que estaba destinado a cumplir una gran misión educó a su hijo en el fervor para unir su alma con la del cielo, e implantó en su corazón el amor y la lealtad a Dios, de tal manera que aunque en el futuro, y ya bajo la tutela de Egipto, aunque recibió una esmerada educación civil y militar, no renunció a los principios de verdad que eran el centro de la enseñanza de su madre.

Mientras que el liderazgo de Pablo se caracterizó por el sentido del servicio, White, (1974) argumenta que de todos Pablo es el más grande maestro humano, aceptaba lo mismo los deberes más humildes que los más elevados. Agrega que a la vez que poseía altos dotes intelectuales, Pablo revelaba una sabiduría aún más rara : perspicacia y simpatía, lo que pone al hombre en contacto con el hombre y lo capacita para despertar la naturaleza mejor de sus semejantes e inspirarlos a vivir una vida más elevada.

Y claro está, es evidente que el liderazgo educativo, humano y filosófico más grande en la historia de la humanidad es el de Cristo. En este sentido White, (1974) comenta que Cristo vino al mundo a mostrar de que manera deben de ser educados los hombres como conviene a hijos de Dios; como deben practicar en la tierra los principios, y vivir la vida del cielo. Cristo

vino - agrega- a demostrar el valor de los principios divinos por medio de la revelación de su poder para regenerar a la especie humana. Vino a enseñar como se deben desarrollar y aplicar esos principios. Cristo ligaba a los hombres a su corazón con lazos de amor y devoción, y con los mismos lazos los ligaba a sus semejantes. Con el amor era vida y la vida servicio. " De gracia recibisteis - dijo- dad de gracia".

En el concepto de educación cristiana, son claros pues, tres ejes, amor, obediencia y sentido de servicio, teniendo como fin: la formación del carácter, para cumplir una función, tanto en esta vida como para la venidera.

En el mismo sentido, Cadwallader (1993) señala que los estudiantes que se preparan para ser docentes deben estudiar a Cristo como el modelo del docente cristiano ejemplar, su vida y su carácter, sus métodos y el contenido de su instrucción deben de ser imitados.

Por otra parte, Platón citado por David, (1993) declara: "El mejor maestro, no extingue el fuego, hace flamear en el alma del educando el amor hacia la verdad, la justicia, la belleza, sin imponer sus propias opiniones".

Resumiendo, se revisó en el marco teórico un panorama de la enseñanza en México, haciendo énfasis en la enseñanza superior, donde apreció la realidad educativa y los retos que se tienen que enfrentar dentro de un marco internacional que se caracteriza por una globalización de las economías y de libre comercio.

Se apreció el origen y evolución del concepto de calidad en el ámbito empresarial y su aparición en el discurso pedagógico mexicano, la complejidad y debate respecto al concepto y los diferentes enfoques sobre el tema, así como, los indicadores con los que las instituciones deberán de medir la calidad y la excelencia de la educación.

Respecto a los estilos y teorías de liderazgo aparecieron los estilos tradicionales: autocrático, democrático y "laissez faire" , así como el desarrollo de las teorías en el campo académico, y a través de disciplinas como la psicología social, la sociología y las ciencias de la administración.

Mientras que el desarrollo teórico del liderazgo del docente en el aula, apareció en forma incipiente, hay, sin embargo, esbozos importantes.

Desde el enfoque del liderazgo cristiano se aprecia la importancia de los valores: amor, justicia, y formación del carácter, como base de una verdadera educación, lo que coincide con los liderazgos transformacional y basado en principios.

CAPITULO 3

METODOLOGÍA

3.1. Tipo de estudio.

El presente estudio se define como exploratorio-descriptivo. De acuerdo con Hernández, (1994) los estudios exploratorios se efectúan normalmente cuando el objetivo es examinar un tema o problema poco estudiado o que no ha sido abordado antes.

El caso estudiado, se considera exploratorio en tres sentidos: 1) que una teoría del liderazgo educativo, o liderazgo del docente en aula, no ha sido totalmente desarrollada; 2) que no hay una herramienta única para medir la calidad de la enseñanza superior y 3) que se trata de estudiar un caso específico y en una institución específica.

Agrega Hernández, (1994) que de acuerdo con Dankhe, (1986) los estudios exploratorios sirven para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, investigar problemas del comportamiento humano que se consideren de importancia para los profesionales de determinada área, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones (postulados) verificables.

Respecto al tipo de investigación descriptiva Dankhe, (1986) citado por Hernández, (1994) comenta que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis.

Bajo dicha tipología el objetivo de la presente investigación es conocer cuáles son los estilos de liderazgo presente en el aula durante el proceso enseñanza-aprendizaje y su relación con la calidad y excelencia en la formación profesional que el Instituto de Especialización para Ejecutivos, A.C. propone a los alumnos de la Maestría en Impuestos.

3.2. Población y Muestra.

La unidad de análisis para ser estudiada son los docentes y alumnos del Instituto de Especialización para Ejecutivos, A.C. El universo o población está integrada por 130 alumnos y 8 docentes. La muestra para el estudio fue de 55 alumnos que cursan los niveles IV y V de la carrera y que para el objetivo de este estudio se consideran como egresandos, y 11 docentes que forman la planta académica.

Tipo de muestreo: Para el caso de los profesores se tomó la totalidad de la planta docente, en ellos será medida la variable "estilos de liderazgo" en la percepción de los alumnos.

Para el caso de los alumnos, el tipo de muestreo se considera probabilístico por conglomerado. De acuerdo con Hernández, (1994) en este tipo de estudios se supone que las unidades de análisis se encuentran encapsuladas o encerradas en determinados espacios físicos o geográficos a los que se denominan racimos.

3.3. Instrumentación.

Se consideraron como variables:

Variable independiente:

X= Los estilos de liderazgo ejercidos por los docentes en el aula y su relación con..

Variable dependiente:

Y= La calidad y excelencia para la formación profesional.

Categorías de la variable X:

Categorías	Indicadores	Escala de medición.		
Liderazgo autocrático.	- El profesor ejerce autoridad en clase. - El profesor toma de decisiones sin consultar a los alumnos.	(*)		
Liderazgo laissez - faire.	- El profesor renuncia a un ejercicio autoritario en el aula. - El profesor deja hacer a los alumnos de acuerdo a su capacidad.	(*)		
Liderazgo Democrático.	- El profesor promueve el diálogo y la participación en clase. - El profesor promueve relaciones de igualdad en clase.	(*)		
Liderazgo Situacional.	- Ante lo imprevisto en el aula el profesor acepta cambios. - El profesor considera que los alumnos son maduros y acepta sus decisiones.	(*)		
Liderazgo Transformacional.	- El profesor comparte sus ideas con los alumnos. - El profesor motiva a sus alumnos a alcanzar metas altas.	(*)		
Liderazgo Basado en Principios.	- Hay congruencia entre lo que el profesor dice y hace. - El profesor muestra buenos hábitos de trabajo y personales.	(*)		
(*) Escala de medición para todas los indicadores				
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	siempre.
1	2	3	4	5

Categorías e indicadores de la variable Y.

Categorías	Indicadores	Escala de medición.
Planeación del proceso enseñanza aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor clarificó lo que hay que aprender en el curso, - Al diseñar su curso el profesor consideró mis necesidades de aprendizaje. 	(*)
Metodología Didáctica.	<ul style="list-style-type: none"> - Las explicaciones, comentarios y/o discusiones fueron útiles para mi aprendizaje. - El profesor aclaró adecuadamente las dudas a sus alumnos. - Las tareas o trabajos asignados fueron útiles para mi aprendizaje. - El profesor mostró entusiasmo e interés en su materia. - La forma en que el profesor impartió su curso me estimuló a generar ideas, soluciones o expresiones. 	
Dominio de la materia.	<ul style="list-style-type: none"> - Las explicaciones, comentarios y/o discusiones fueron útiles para mi aprendizaje. - El profesor muestra dominio de la materia. 	
Estrategias didácticas.	<ul style="list-style-type: none"> - Los comentarios del profesor a mis exámenes, tareas u otros trabajos, fueron útiles para mi aprendizaje. - El profesor mostró entusiasmo e interés en su materia. - El curso me estimuló a cuestionar, razonar y fundamentar mis puntos de vista. 	
Modelo.	<ul style="list-style-type: none"> - Por su constante asistencia a clase el profesor mostró sentido de responsabilidad, - El profesor me pareció ejemplar como profesionista, como persona y como intelectual; 	
Evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> - Los comentarios de mis evaluaciones, tareas u otros trabajos, fueron útiles para mi 	
Aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> - El resultado de mis evaluaciones correspondió al grado de aprendizaje obtenido. 	
Material.	<ul style="list-style-type: none"> - El material de estudio que nos indicó el profesor fue útil para mi aprendizaje. - El profesor se interesó por el aprendizaje de sus alumnos. 	
Productos.	<ul style="list-style-type: none"> - Gracias a lo aprendido en su curso, me siento mejor preparado para enfrentar las situaciones de mi vida, personal, social y profesional. - Si tuviera la oportunidad, me gustaria tomar otro curso con el mismo profesor. 	
<p style="text-align: center;">(*) Escala de medición para todas los indicadores</p> <p style="text-align: center;"> 1 2 3 4 5 </p> <p style="text-align: center;"> Baja apreciación → Alta apreciación. </p>		

Para la recolección de la información se utilizaron dos instrumentos:

El primero fue un cuestionario formado por dos apartados, el primero contenía 12 ítems de acuerdo a la escala de Likert para medir los 6 estilos de liderazgo cuyos indicadores se intercalaron en pares y sin orden secuencial: Liderazgo autocrático; 1-11, liderazgo laissez - faire; 2-12; liderazgo democrático; 3-9., liderazgo situacional; 4-10, liderazgo transformacional; 5-7, y liderazgo basado en principios; 6-8.

En la segunda parte se utilizaron 6 enunciados respecto a diferentes actitudes (los mismos indicadores de los estilos de liderazgo enunciados en la primera parte, pero uniendo los pares en un solo enunciado) adoptadas por los docentes en el aula durante el proceso enseñanza-aprendizaje y, en un recuadro la relación de los maestros que integran la planta docente. (Ver anexos).

El segundo instrumento para medir la variable calidad y excelencia en la formación profesional contenía 17 ítems medidos con una escala de gradación de 1 a 5, donde 1 significó la más baja apreciación y 5 la máxima apreciación. (ver anexos)

Para la elaboración del instrumento se utilizó el siguiente procedimiento. se diseñó y aplicó un cuestionario abierto con dos preguntas (ver anexo) para detectar los estilos de liderazgo conocidos por parte de los alumnos, y la importancia concedida a estos para el logro de la calidad y excelencia en su formación profesional.

Con dicha información, más la proporcionada en los marcos teóricos, se procedió a la elaboración del instrumento uno, tomando como categorías los diferentes estilos de liderazgo, y como indicadores las actitudes o conductas que los caracterizan.

El segundo instrumento está tomado del marco teórico, se trata de un instrumento probado y propuesto por Rugarcía, (1994) para la evaluación de la función docente al que se anexan criterios utilizados por la institución objeto de estudio, y de acuerdo a las estrategias didácticas señaladas por los programas indicativos y normativos de la enseñanza superior.

Ambos instrumentos se validaron aplicándose a tres alumnos del doctorado en educación de la universidad de Montemorelos y cinco alumnos del Instituto de Especialización para Ejecutivos. A.C.

3.4. Recolección de datos.

Para la aplicación del instrumento 1, se siguió el siguiente procedimiento:

De los alumnos que cursan las materias del Nivel IV y V de la carrera (55), se asignaron 5 alumnos por cada profesor a ser evaluado, para que a través del cuestionario evaluaran a uno de los docentes con quien ellos han tomado cursos y en la segunda parte del instrumento (cara adversa) deberían evaluar a toda los maestros de la planta docente con quienes hubieren tomado cursos (Ver instrumento 1 en anexos).

En cada uno de los grupos se identificó a los alumnos que habían cursado alguna materia con un profesor en particular ; a los cuales se les entregó un papelito que contenían: cinco de ellos un número (del 1 al 5) y el resto en blanco. Se seleccionaban sólo aquellos estudiantes que sacaban uno de los número.

En la aplicación del segundo instrumento para medir los indicadores de la categoría excelencia y calidad en la formación profesional se procedió de la siguiente manera:

Se administró a 8 alumnos del Nivel V que cursan el Seminario de Investigación y Docencia, los cuales evaluaron a tres catedráticos identificados en el instrumento 1 con el estilo de liderazgo democrático.

Así, se determinó a partir de aquí, trabajar exclusivamente con los tres casos que mejor se identificaban con, un estilo de liderazgo democrático que se mueve de más a menos, o sea, un liderazgo democrático con tendencia hacia el autocrático, el liderazgo democrático propiamente dicho, y el liderazgo con tendencia hacia el basado en principios.

Los 3 casos de estudio fueron los siguientes:

Maestro A: Liderazgo democrático bajo.

167
- 113

054

Maestro B. Liderazgo democrático alto.

Maestro C. Liderazgo democrático moderado.

Temporalmente se consideran a los docentes y alumnos que participan en el Tetramestre I-95, comprendido entre los meses de enero-mayo de 1995, en el Instituto de Especialización para Ejecutivos. A.C. de Monterrey, N.L. México.

3.5. Procesamiento de los datos.

Una vez recogida la información se realizara un análisis de frecuencias del instrumento uno, además porcentajes y análisis de las medias. Para el instrumento dos se realizó un análisis de frecuencias y media aritmética, una correlación, análisis de varianza y la prueba de Tukey para el estudio de diferencia entre grupos.

Todos los análisis fueron hechos utilizando el SPSS (versión 6.1) para el tratamiento de los datos.

CAPITULO 4

ANÁLISIS DE LOS DATOS ESTADÍSTICOS.

4.1. Instrumento uno.

En este estudio se pretende conocer que estilos de liderazgo están presentes en el aula por parte del docente durante el proceso enseñanza aprendizaje y como impactan en la calidad y la excelencia profesional de los alumnos en una institución de enseñanza superior y, la manera como ellos perciben tanto los estilos de liderazgo como la calidad y la excelencia en su formación profesional.

Del análisis realizado, con base en el instrumento uno, se resaltan los siguientes resultados:

- Todos los maestros se identifican en una u otra forma con los estilos de liderazgo democrático, situacional, transformacional y basado en principios, sin que quiera decir que no se presenten los estilos laissez - faire y autocrático, aunque en un menor grado.

- Lo anterior quiere decir, que en un mismo profesor se manifiestan mezclados diferentes estilos de liderazgo.

- En resumen, No se logró con este instrumento 1 primera parte caracterizar de manera discriminante a cada profesor con determinado estilo de liderazgo.

La segunda parte del instrumento 1, permitió establecer categorías de acuerdo a las tendencias de liderazgo democrático.

Los resultados de la segunda parte del instrumento 1, se presentan en el siguiente cuadro:

Tabla No. 3. Resumen de los estilos de liderazgo de acuerdo a la percepción de 8 alumnos.

Profesores	ESTILOS DE LIDERAZGO						TOTAL
	1	2	3	4	5	6	
A	11(30%)	3	16(44%)	1	2	3	36
B	1	6	6	2	8	17(20%)	40
C	2	1	17(36%)	5	18(38%)	4	45
D	1	3	6	4	9	3	26
F	11(28%)	1	9	0	15(38%)	3	48
G	2	4	11(27%)	6	12(29%)	4	39
H	4	2	15(38%)	3	11(28%)	4	39
I	9	3	11(27%)	3	12(30%)	2	40
J	0	7	12(29%)	13(32%)	4	4	40
K	1	11(29%)	7	6	4	13(29%)	42
L	3	1	10(30%)	5	9	5	30

Estilos de liderazgo:

- | | | |
|--------------------|--------------------------|----------------|
| 1. Autocrático | 2. Laissez-faire | 3. Democrático |
| 5. Tranformacional | 6. Basado en principios. | 4. Situacional |

Del cuadro se extraen los siguientes resultados:

- En el caso del profesor A, se presenta una aparente contradicción al identificársele como de estilo democrático y a la vez autocrático, en la percepción de los alumnos.
- El profesor B fue identificado con un liderazgo basado en principios.
- Los profesores C, se identifica con un liderazgo democrático y transformacional.
- El profesor F se identificó con un liderazgo que se mueve entre los extremos de un liderazgo autocrático hasta un liderazgo transformacional.. La explicación de esta aparente contradicción, puede ser quizá, que el docente actúa de maneras diferentes durante los distintos momentos del proceso enseñanza-aprendizaje o del curso.
- Los profesores G, H e I se identifican con un liderazgo que va del democrático al transformacional.
- El profesor J se mueve entre un liderazgo democrático y transformacional.

- El profesor K se mueve entre un liderazgo "laissez faire" y un liderazgo basado en principios. Aquí se presenta una aparente contradicción, por lo que se debe explicar que relación existe entre dichos estilos y en que sentido. Por ejemplo, si el "dejar hacer", conlleva el desarrollo de valores.

En resumen, los resultados son similares a los encontrados en la primera parte del instrumento 1, es decir, que no hay un profesor que se identifique en particular con un solo estilo de liderazgo.

Con base en lo anterior, y siendo que todos los profesores están incluidos en estilos democráticos se decidió establecer tres categorías con los docentes que se identifican con el liderazgo democrático y de acuerdo a las siguientes tendencias:

- ♦ **Democrático-bajo**, quienes tienen tendencias democráticas hacia el autoritarismo.
- ♦ **Democrático-alto**, quienes tienen tendencias hacia el liderazgo basado en principios.
- ♦ **Democrático-medio**, quienes tienen tendencias hacia el liderazgo transformacional.

4.2. Instrumento dos.

Dado los resultados obtenidos hasta aquí, se decidió medir la calidad a través de éstos tres casos, que en adelante se denominarán A, B, y C. Donde:

A representa al liderazgo democrático bajo.

B. representa al liderazgo democrático alto.

C representa al liderazgo democrático medio o moderado.

Para medir la calidad y la excelencia profesional, con relación a los estilos de liderazgo de los profesores A, B y C, a partir de los indicadores del instrumento 2, se aplicaron las siguientes pruebas estadísticas:

- ♦ Análisis de frecuencias y media aritmética para medir la calidad del docente en el aula a través de indicadores relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje, según se señala en el capítulo de la metodología.

- ♦ Correlación, para determinar la no asociación entre las calificaciones otorgadas a los profesores estudiados. (Esto implica independencia de criterios al evaluar a cada profesor).
- ♦ Análisis de varianza unidireccional, para establecer diferencias significativas que pudieran existir entre los resultados obtenidos por cada profesor.
- ♦ Prueba DHS de Tukey, según Runyon y Haber, (1992) para determinar cuál o cuáles estilos diferían entre sí y en que dirección, dado que se encontró una diferencia significativa entre los estilos de liderazgo

4.2.1. Análisis de frecuencias:

A continuación se presenta un resumen de los resultados obtenidos para cada maestro en estudio. La primera tabla de cada caso registra el número de frecuencias con que se califica en una escala de 1 a 5 los 17 indicadores de calidad. En la segunda tabla de cada caso aparece el valor correspondiente que obtuvo mayor frecuencia en cada indicador de calidad, además del valor promedio obtenido:

TABLA No. 4
CASO A.
DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS
VARIABLE CALIDAD MEDIDA A TRAVÉS DEL TRABAJO DEL DOCENTE
DURANTE EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.
N = 8

PREGUNTA	ESCALA DE APRECIACION				
	1	2	3	4	5
1				3	5
2			2	4	2
3				2	6
4			2	2	4
5			1	3	4
6				3	5
7				1	7
8		1	1	2	4
9			1	5	2
10				1	7
11		1		3	4
12				4	4
13					8
14			1	1	6
15			1	1	6
16			1	2	5
17			1	2	5

TABLA No. 5

CASO A

ANÁLISIS DE FRECUENCIAS

VARIABLE CALIDAD MEDIDA A TRAVÉS DEL TRABAJO DEL DOCENTE

DURANTE EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

PREGUNTA	CATEGORIA	FRECUENCIA	PROMEDIO
1	5	5	4.6
2	4	4	3.5
3	5	6	4.7
4	5	4	4.2
5	5	4	4.1
6	5	5	4.6
7	5	7	4.8
8	5	4	4.1
9	4	5	4.1
10	5	7	4.8
11	5	4	4.2
12	5	4	4.5
13	5	8	5.0
14	5	6	4.6
15	5	6	4.6
16	5	5	4.6
17	5	5	4.6
x			4.4.

La distribución de análisis y frecuencias presentados en el cuadro 1 y 2, muestra que en el Caso A. de acuerdo al promedio y a la media aritmética (4.4.) , hay una alta tendencia hacia la excelencia y la calidad en la formación profesional. (De acuerdo a una escala de apreciación del 1 al 5).

TABLA No. 6

CASO B

DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS

VARIABLE CALIDAD MEDIDA A TRAVÉS DEL TRABAJO DEL DOCENTE

DURANTE EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

N= 8

PREGUNTA	ESCALA DE APRECIACION				
	1	2	3	4	5
1			4	3	1
2			4	2	2
3				3	5
4			1	6	1
5		1	2	4	1
6		2		3	3
7				2	6
8	1	1	2	3	1
9		1	2	4	1
10			2	4	2
11		1	1	4	2
12		1	4	2	1
13			3	3	2
14					8
15			1	3	4
16		1	2	4	1
17	2		4	1	1

TABLA No. 7

CASO B

ANÁLISIS DE FRECUENCIAS

VARIABLE CALIDAD MEDIDA A TRAVÉS DEL TRABAJO DEL DOCENTE

DURANTE EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE.

N= 8

PREGUNTA	CATEGORIA	FRECUENCIA	PROMEDIOS
1	3	4	3.6
2	3	4	3.7
3	5	5	4.6
4	4	6	4.0
5	4	4	3.6
6	5	3	3.8
7	5	6	4.7
8	4	3	3.1.
9	4	4	3.6
10	4	4	3.6
11	4	4	3.8
12	3	4	3.3
13	4	3	3.8
14	5	8	5.0
15	5	4	4.3
16	4	4	3.6
17	3	4	2.8
X			3.8

De acuerdo a la distribución y análisis de frecuencias, en el caso B, se detecta de acuerdo a los promedios y media aritmética señalados (3.8) una tendencia moderada en la excelencia y calidad profesional. (De acuerdo a una escala de apreciación de; 1 al 5).

TABLA No. 8

CASO C

DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS

VARIABLE CALIDAD MEDIDA A TRAVÉS TRABAJO DEL DOCENTE DURANTE
EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

N= 8

PREGUNTA	ESCALA DE APRECIACION				
	1	2	3	4	5
1				5	3
2			2	3	3
3				3	5
4				1	7
5				1	7
6				1	7
7				1	7
8			3	4	1
9			1	3	4
10				1	7
11				3	5
12				3	5
13				3	5
14				1	7
15				3	5
16				4	4
17				1	7

TABLA No. 9

CASO C.

ANALISIS DE FRECUENCIAS

VARIABLE CALIDAD MEDIDA A TRAVÉS DEL TRABAJO DEL DOCENTE

DURANTE EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

N=8

PREGUNTA	CATEGORIA	FRECUENCIA	PROMEDIOS
1	4	5	4.3
2	5	3	4.1
3	5	5	4.6
4	5	7	4.8
5	5	7	4.8
6	5	7	4.8
7	5	7	4.8
8	4	4	3.7
9	5	4	4.3
10	5	7	4.8
11	5	5	4.6
12	5	5	4.6
13	5	5	4.6
14	5	7	4.8
15	5	5	4.6
16	5	4	4.5
17	5	7	4.8
X			4.7

De acuerdo a los resultados reflejados en la distribución y el análisis de frecuencias, así como los promedios y media aritmética, el Caso C, denota una alta calidad y excelencia en la formación profesional. (De acuerdo a una escala de apreciación del 1 al 5).

Para comparar la calidad y excelencia profesional obtenida por los profesores según los estilos de liderazgo, se obtuvieron las medias de una variable resultante llamada aquí producto, contenidas en la media de los ítems 16 y 17 :

16. Gracias a lo aprendido en su curso, me siento mejor preparado para enfrentar las situaciones de mi vida personal, social y profesional.

17. Si tuviera la oportunidad, me gustaría tomar otros cursos con este profesor.

Tomadas del instrumento 2, donde 8 sujetos miden a los tres docentes. las medias de los indicadores 16 y 17 denominadas producto, para cada caso fueron las siguientes :

Tabla No. 10

EATUDIANTE	PROFESOR. A	PROFESOR. B	PROFESOR. C
1	5.00	3.50	5.00
2	4.50	2.50	5.00
3	4.50	3.00	5.00
4	4.00	2.50	5.00
5	5.00	4.00	5.00
6	3.50	5.00	4.00
7	5.00	1.00	4.50
8	3.50	2.50	4.50
Promedio total	4.37	3.12	4.75

4.2.2. Correlación:

Para verificar la interdependencia de criterios en el momento de hacer la evaluación, se aplicó la Pearson's'r, para determinar el grado de correlación entre las calificaciones obtenidas para cada profesor. Se obtuvieron los siguientes coeficientes de correlación y su respectiva probabilidad a .05 de significancia a una sola cola:

Tabla No. 12

Coeficientes de correlación y su respectiva probabilidad

Producto / Profesor	A	B	C	
Profesor A	1.0			Correlación
	0			probabilidad
Profesor B	.5848			Correlación
	.062			probabilidad
Profesor C	.2581	-.1591		Correlación
	.269	.363		probabilidad

En esta prueba no se encontró ninguna correlación significativa entre la forma como los estudiantes midieron la calidad de la enseñanza de los tres profesores.

4.2.3. Análisis de varianza:

El ANOVA simple en una dirección se usó para determinar si existe diferencia significativa entre los promedios obtenidos para cada profesor al evaluar la variable producto con el fin de probar la hipótesis :

(HC)

Hi: Los estilos de liderazgo ejercidos por el docente en el aula durante el proceso enseñanza-aprendizaje impactan la calidad y la excelencia profesional del estudiante.

Ho: Los estilos de liderazgo ejercidos por el docente en el aula durante el proceso enseñanza-aprendizaje no impactan la calidad y la excelencia profesional del estudiante.

A continuación una tabla que presenta los resultados de ANOVA :

Tabla No. 13
Análisis de varianza

Calificaciones obtenidas por los profesores A,B,C, según fueron calificados por 8 estudiantes

Fuente	D.F	Suma de Cuadrados	Media Cuadrada	Rango de F	Probabilidad de F
Entre grupos	2	11.5833	5.7917	8.8455	.0016
Dentro de los grupos	21	13.7500	.6548		
Total	23	25.3333			

Como se muestra, se obtuvo una f de probabilidad de 0.0016, con un nivel de significancia de 0.05, lo que quiere decir que hay diferencias significativas en la calidad y la excelencia lograda por los diferentes profesores, y por consiguiente se rechaza la hipótesis nula (H_0) que afirma: Los estilos de liderazgo ejercidos por el docente en el aula durante el proceso enseñanza-aprendizaje no impactan la calidad y la excelencia profesional del estudiante; y se acepta H_1 que afirma: Los estilos de liderazgo ejercidos por los docentes en el aula durante el proceso enseñanza-aprendizaje impactan la calidad y la excelencia profesional del estudiante.

Con el propósito de determinar cuál o cuáles profesores difieren significativamente en sus resultados se aplicó la prueba DHS (Diferencia Honestamente Significativa) de Tukey con la cual se rechazó la hipótesis 2.

Al planear el estudio se consideró la posibilidad de evaluar el papel del liderazgo negativo según la hipótesis No. 1 que dice:

H_1 . Los estilos de liderazgo negativo están presentes durante el proceso enseñanza-aprendizaje pero no contribuyen a la calidad y excelencia en la formación profesional.

Esta hipótesis no se pudo estudiar por que no se encontraron en la población sujetos que se pudieran calificar con un estilo de liderazgo negativo, lo que quiere decir que hay ausencia de este tipo de liderazgo en la institución.

En lo que se refiere al liderazgo positivo (democrático medido en tres niveles) se tiene la hipótesis No. 2. que dice :

H2. Los estilos de liderazgo positivo presentes durante el proceso enseñanza-aprendizaje impactan coadyuvando en la excelencia y la calidad de la formación profesional del estudiante.

Ho₂ Los estilos de liderazgo positivo presentes durante el proceso enseñanza-aprendizaje no impactan coadyuvando en la excelencia y calidad en la formación profesional del estudiante.

Siendo que los tres profesores A, B y C pertenecen a estilos de liderazgo positivo y que según el ANOVA antes mencionado difieren en sus calificaciones de logro, se procedió a rechazar la Ho y, con el fin de discriminar entre el efecto que cada uno tiene se aplicó prueba HSD.

Se encontró que los profesores A, con estilo de liderazgo democrático bajo y, C con estilo de liderazgo democrático medio o moderado mantienen diferencias significativas en sus logros. En cambio el profesor B con un estilo de liderazgo democrático alto difiere significativamente de los profesores A y C, según aparece en la siguiente tabla:

Tabla No. 14

Diferencias significativas en sus logros

	Profesor A	Profesor B	Profesor C
Primer nivel		3.1250	
Segundo nivel	4.3750		4.75
Valor HDS	.370		

De donde se concluye que el liderazgo democrático de A y C con una tendencia a ser moderados obtuvieron mejores resultados que B con un estilo democrático alto.

El caso B deberá ser objeto de un análisis de las características profesionales debido a que presenta diferencias en el producto obtenido con A y con C. (Se anexa el currículo de los tres docentes objeto de análisis con la finalidad de permitir un acercamiento a su perfil profesional).

CAPITULO 5.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones.

En esta parte se presentan las principales conclusiones a las que se llegó en relación con el problema planteado, las hipótesis, las preguntas y los objetivos definidos.

El problema planteado se refiere a los estilos de liderazgo que están presentes en el aula durante el proceso de enseñanza - aprendizaje y su relación con la excelencia y la capacidad profesional que la institución se ha impuesto para los alumnos de la Maestría en Impuestos del Instituto de Especialización A.C.

La pregunta principal y las derivadas a las que se pretendió dar respuesta, así como las hipótesis que se pretendió demostrar, son las siguiente:

Qué estilos de liderazgo está presentes en el aula durante el proceso de enseñanza - aprendizaje, y cómo impactan en la excelencia y la calidad profesional de los alumnos?.

- En qué medida los estilos de liderazgo utilizados por el docente determinan la excelencia, la calidad profesional u la formación de nuevos líderes ?.

- En qué medida se logra la excelencia, entendida como : capacidad para el trabajo en equipo, actitudes para alcanzar metas altas, y profesionistas comprometidos con el éxito ?.

- Cuáles son los estilos de liderazgo apropiados para el logro de metas institucionales y la garantía de una formación profesional integral : teórica, práctica y humana ?.

Con base en la información recopilada y el análisis realizado, las preguntas se contestan en los siguientes términos:

a) Respecto a los estilos de liderazgo.

- Todos los maestros se identifican en un alto grado con los estilos de liderazgo democrático, situacional, transformacional y basado en principios, sin que ello quiera decir que no se manifiestan, aunque en un reducido grado, los estilos autocrático y laissez - faire.

- Lo anterior significa, que en un mismo profesor están presentes los diferentes estilos de liderazgo en un continuo que va desde liderazgo autocrático hasta el basado en principios.

Al respecto, y de acuerdo con la literatura revisada, Nérici (1972) comenta que el líder democrático ha sido utilizado por mucho tiempo como el auténtico líder, señala, que sin embargo, las últimas investigaciones han demostrado que cualquier método de liderazgo es válido y eficiente ya que depende de la personalidad del líder, la personalidad del grupo y la situación.

Así, debemos entender, que en cuanto a mover al grupo hacia el logro de los objetivos, cualquier estilo de liderazgo es bueno, tal como se infiere en el presente estudio.

Por su parte Follari, (1989) comenta que de acuerdo con el rol que se asume, en la sociología clásica se han definido tres estilos de liderazgo: autocrático, laissez - faire y democrático, pero pueden haber expresiones intermedias.

Agrega que no existen perfectos democráticos, ni perfectos autocráticos, hay mezclas con cualquier tipo de liderazgo que se tenga al frente. (Follari, 1989).

O sea, se puede suponer que, el docente adopta diferentes actitudes o conductas durante una misma clase, o durante un mismo curso.

- Los resultados aportan aparente contradicción que debe ser estudiada; por ejemplo: el profesor K es identificado con un liderazgo laissez - faire y a la vez transformacional.

Qué relación existe entre ambos estilos?. Se puede suponer que el dejar hacer contribuye al respeto de la persona para desarrollar sus propios hábitos y valores que lo conduzcan a su transformación.

b) Respecto a la relación de estilo liderazgo y excelencia y calidad (producto) en la formación profesional, medida aquí por una variable convencional llamada producto, la cual se obtuvo al obtener la media de los indicadores 16 y 17 del instrumento dos, donde se encontró que:

- Hay un impacto entre los diferentes estilos de liderazgo y la calidad y la excelencia en la formación profesional.

- Hay diferencias significativas entre los estilos de liderazgo y la calidad y la excelencia en la formación profesional, inferidas de:

1. No se encontraron en la población docentes que se pudieran calificar con un estilo de liderazgo negativo (autocrático y de laissez faire), lo que quiere decir que hay ausencia de este tipo de liderazgo en la institución. Por ende, dicho estilo no se midió en relación con la calidad y la excelencia profesional.
2. Los estilos de liderazgo positivo (democrático, situacional, transformacional, y basado en principios) categorizados para fines de este estudio como democrático bajo y democrático moderado, impactan y coadyuvan en la excelencia y la calidad profesional.
3. El liderazgo democrático alto, basado en principios no impacta en la misma proporción que los anteriores. El maestro B, en su evaluación sobre calidad, realizada por los alumnos, fue identificado con un liderazgo democrático alto, con tendencia hacia el basado en principios. Sin embargo el mismo profesor fue evaluado muy bajo en lo relacionado con el proceso de enseñanza - aprendizaje. Lo que de ningún modo significa que no hay calidad, sino que simplemente en la variable convencional llamada producto, y de acuerdo a la evaluación realizada por los alumnos, fue más baja que la de los profesores A y C.

Se anota que los resultados del presente estudio son válidos únicamente para la institución mencionada y los sujetos medidos.

En resumen, en el sentido de que aquí se ha planteado, la necesidad de un liderazgo del docente en el aula que considere la calidad en la formación humana, la clarificación y cultivo de valores que permitan el rescate y el sentido del "ser", el deber "ser" y el poder "ser", se aprecia en apariencia, que tanto el aspecto humano, como el aspecto cognitivo, o los objetivos de aprendizaje que contienen el conocimiento, son necesarios para la excelencia y la calidad en la formación profesional

Los resultados del presente trabajo revelan que - aparentemente - un alto liderazgo democrático basado en principios no basta para la calidad y la excelencia en la educación y, por

profesor puede colaborar siempre y cuando se parta de nuestra cultura, nuestra historia y realidad. O sea, desde nuestra formación, en el sentido en que lo plantea Díaz Barriga, (1988).

De acuerdo a la calidad educativa, según se extrapolan reflexiones de lo sucedido en la empresa, y a la manera de la transformación japonesa, creemos que puede haber logros si tal como lo señala Ischikawa, (1993) hablando de su país, se parte de la realidad. O sea, que los países latinos, entre ellos México, deben partir de su realidad, adaptando las propuestas teóricas o modelos del conocimiento universal, a su realidad, en lugar del error eterno de adoptar a ciegas, políticas, proyectos y programas ajenos, incluso a veces impuestos desde fuera.

Respecto a la calidad de la educación, esta es posible si se parte de una realidad micro-institucional, donde de acuerdo a la propuesta citada por Romay, (1994) cada institución debe señalar sus parámetros e indicadores de calidad, y/o complementados por propuestas tan claras como la de Pescador, (1983) que en términos comunes se entiende como que cada quien haga lo que corresponde y hacerlo bien.

5.2. Recomendaciones.

Tal y como se mostró en este estudio, medir los estilos de liderazgo en la educación y la calidad es complejo, por lo que se recomienda para estudios posteriores:

1. Respecto a la medición de los estilos de liderazgo conviene revisar más a fondo las aportaciones experimentales de la psicología social para la construcción de instrumentos de medición que permitan una mayor validez y confiabilidad.
2. Sería importante repetir un estudio similar en otras instituciones de enseñanza superior, ampliando la muestra y mejorando los instrumentos de medición.
3. Incluir en los instrumentos para la medición del liderazgo, indicadores de tipo cualitativo, cumpliendo los márgenes de regresión estadística.
4. Desde las necesidades de cada institución educativa, se deberían formar equipos de investigación interdisciplinarios para determinar criterios con los cuales se pueda medir la calidad educativa.

5. Complementar la investigación cuantitativa con la cualitativa para procurarse explicaciones (de lo humano) que se escapan a la estadística.
6. Procurase un enfoque teórico como eje central de la investigación que permita mayor precisión en la búsqueda y los resultados.
7. Considerar para el estudio de liderazgo, no sólo el liderazgo del docente, sino los liderazgos naturales presentes en el grupo escolar. En fin, estudiar también a los grupos y las conductas o comportamientos grupales.

BIBLIOGRAFIA

Albarrán Romero, Humberto. " Educación: Transformación hacia la Excelencia". Revista Contaduría Pública. Instituto Mexicano de Contadores. México, 1982. 24-31.

Arias Galicia, Fernando. Didáctica para la Excelencia. México, D.F. Ediciones Contables y Administrativas. S.A. de C.V. 1992.

Badaracco, Jr., Jhoseph L. y Ellswort, Richard R. El liderazgo y la lucha por la Integridad: El porqué de una gestión ética. Bogotá, Colombia. Editorial Norma. 1994.

Cadwallader, E. M. Filosofía básica de la educación adventista. Argentina, Centro de Investigaciones White. 1993.

→ Campo, Jesús Martín del. " Puntos de vista sobre la calidad de la educación". Revista Cero en Conducta. Número 11/12. Marzo-junio de 1988. México, D.F. pp. 5-11.

Carrizales Retamoza, César. " Las racionalizaciones del poder a través de la calidad de la educación". Revista Cero en Conducta. Número 11/12. Marzo-junio de 1988. México. D.F. pp. 12-17.

Cartwrihht, Dorwin. y Zander, Alvin. Dinámica de Grupos. Investigación y Teoría. México. Ed. Trillas. 1983.

Castañeda, Luis. El líder inspirador. México, D. F. Ed. Poder, 1995.

Cornejo, Miguel Angel. Dirección de Excelencia. México, D.F. Ed. Grad, S.A. de C. 1993.

Compromisos para ser Líder. México, D.F. Ed. Grad, S.A. de C.V.

1994.

Covey, Stephen R. Los siete hábitos de la gente eficaz. Ed. Paidós, 1994.

CHao, Lincoln L. Introducción a la Estadística. México, D.F. México, D.F. Ed. CECSA. 1985.

→ David, Marina. "El maestro como líder". Revista Excelencia, Colegio de Graduados en alta Dirección. No. 30 Vol. noviembre de 1993, México, .

Delgado Moya, Arturo. " Calidad en el proceso enseñanza-aprendizaje". El Porvenir. Monterrey, N.L. México. 28 de febrero de 1995.

→ Díaz Barriga, Angel. " Calidad de la educación: Un adjetivo más en la política educativa 1983-1988 ?." Revista Cero en Conducta. Número 11/12. Marzo-junio de 1988. México, D.F. pp. 18-27.

Documento Informativo. Instituto de Especialización para Ejecutivos. A.C. Monterrey, N. L. México. 1994.

FIMPES. (Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Enseñanza Superior. México, D. F. s. f.

Follari, Roberto. y Soms, Esteban. El Trabajo práctico en la formación profesional. México, D. F. Ed. Gernika. 1989.

Frias Sarmiento, José Manuel. " La práctica docente: una realidad ignorada". en Contribuciones para una Teoría de la Formación Docente. Universidad Autónoma de Morelos. Febrero de 1988. Morelos, México. pp. 59-69.

Ginebra, Joan. El liderazgo y la acción. México, D.F. Mc. Graw-Hill. 1994.

Gómez de Silva, Guido. Breve diccionario etimológico de la lengua española. México, D.F. Editorial Fondo de la Cultura Económica. 1985.

Gómez, Marcela. "Investigación educativa y polémica en la América Latina". en Alternativas Pedagógicas, sujetos y prospectiva en la educación latinoamericana. Coordinadoras: Puigros, Adriana. y Gómez, Marcela. México, D.F. U.N.A.M. 1992. pp. 9-33.

→ González Cantú, René. "Elementos para una nueva política educativa". Revista Rompan Filas. México, D.F. Año 4. Número 14. 1994. pp. 23-28.

Guevara Niebla, Gilberto. La catástrofe silenciosa. México, D.F. Edit, Fondo de Cultura Económica. 1992.

Gordon, Thomas. Líderes Eficaz y Técnicamente Preparados. México, D.F. Ed Diana. 1980.

Gutiérrez, Mario. Nociones de calidad total. México, D.F. Ed. Limusa. 1993.

Hernández Sampieri, Roberto. y Fernández Collado, Carlos. et. al. Metodología de la Investigación. México. D.F. Ed. Mc. Graw-Hill. 1994.

Jamer, Mitchel y Champy, James. Reingeniería. Colombia, Ed. 1994.

Ishikawa, Kaoru. Qué es el control de calidad total. Colombia. Edit. Norma. 1993.

Larios Gutiérrez, Juan José. Hacia un modelo de calidad. México, D.F. Edi. Iberoamérica. 1989.

→ Latapí, Pablo. "Agenda educativa ante el Tratado de Libre Comercio". Revista Proceso, No. 981. Noviembre de 1993. México, D.F. pp. 36-38.

Miller, Theodore K. y Winston Jr. Roger B. Administation and Lidership in student affairs: Actualizing student development in higher education. Muncie, Indiana. 1991.

Monrroy, Mario B. Socios, Asociados en Sociedad ?. México, D.F. SIMPRO (Servicios Profesionales Procesados. A.C.). 1993.

Monsiváis Santoyo, Rebeca. Liderazgo y Motivación. México, D.F. Programa Integral del Empresario ante el Tratado de Libre Comercio. Instituto de Especialización para Ejecutivos. A.C. 1994.

→ Montemayor Q, Rodolfo. "Perfil del Contador en el Siglo XXI". Revista Contaduría Pública. México, D.F. No. 207. Noviembre de 1989. pp. 67-68.

Moreno Osorio, Leticia. " El Colegio de Pedagogía y el Proyecto de Modernización Educativa". en Pedagogía Hoy: Memoria de un Coloquio. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. México. D,F. 1994.

Nérics, Imideo G. Introducción a la Supervisión escolar.

Olivares García, Alicia. "Maestros protagonistas: Único camino". Revista En Información. Año 1. No. 1. Mayo de 1993. Monterrey, Nuevo León. México, 1993. pp. 20-22.

Ortega Reyes, Rafael. "Educación para la competencia o competencia educativa". El Financiero. Diciembre de 1994. México. D.F. p.30. A.

Runyon Richard P. y Haber, Audrey. Estadística para las ciencias sociales. Delaware, Estados Unidos. Edit. Addison-Wesley Iberoamericana, S.A. 1992.

Palacios, Jesús. La Cuestión Escolar. Barcelona, España. Ed. Laila. 1989,

Perea Román, Francisco. Sociocontaduría y otros estudios. México, D.F. Universidad Autónoma de México. 1988.

Pérez Rodríguez, Gatón. y Nocado León, Irma. Metodología de la Investigación pedagógica y psicológica. La Habana, Cuba. Edit. Pueblo y Educación. 1989.

Pescador Osuna, Francisco. "Innovaciones para mejorar la calidad de la educación en México". Revista Perfiles Educativos. Número 19. Enero-febrero-marzo de 1983. México. pp. 28-42.

→ Romay Muñoz, María de la Luz. "Alternativas metodológicas para evaluar la calidad de los programas en educación superior". Revista de Educación Superior. ANUIES. Número 91. Julio-septiembre de 1994. pp. 81-92.

Rodríguez Estrada, Mauro. Los valores: Clave de la Excelencia. México. D.F. Edit. Mc.Graw-Hill. 1993.

→ Rugarcía T., Armando. "La Evaluación de la función docente" Revista de Educación Superior. ANUIES. (Asociación de Institutos y Universidades de Enseñanza Superior). Número 91. 1994. México, D.F. pp. 41-50.

Ruiz Lúquez, J. la. Gerencia en el aula. Venezuela. Instituto Vocacional de Venezuela. 1992.

Saffa, Patricia. y Nixon, Eduardo. " Las Universidades y el Tratado de Libre comercio: Implicaciones". en La educación y la cultura ante el Tratado de Libre Comercio.
Compiladores, Nevara Niebla, Gilberto y Canclini, Ernesto. México, D.F. Edit.
Nexos-Nueva Imagen. 1994.

Secretaría de Educación Pública. Programa para la modernización Educativa: 1989 -1984.

White, Elena G. de. La Educación. . Argentina. Edit. Asociación Casa Editora Sudamericana.

APENDICE

APENDICE

	Págs.
1. Plan de Estudios de la Maestría en Impuestos	113
2. Relación de la planta de docente de la Maestría en Impuestos	114
3. Instrumento uno	115
4. Instrumento dos	116
5. Curriculum vitae profesor A	117
6. Curriculum vitae profesor B	118
7. Curriculum vitae profesor C	119

PLAN DE ESTUDIOS: MAESTRIA EN IMPUESTOS

NIVEL V.

NIVEL IV.

NIVEL III.

NIVEL II.

NIVEL I.

DERECHO FISCAL
COMPARADO

IMPUESTOS AL
COMERCIO
EXTERIOR

SEGURO SOCIAL
INFONAVIT Y
DERECHO
LABORAL

DERECHO CIVIL
Y
CONSTITUCIONAL

INTERPRETACION
DE INFORMACION
FISCAL Y
FINANCIERA

TEORIA GENERAL
IMPOSITIVA II

TEORIA GENERAL
IMPOSITIVA I

METODOLOGIA
DE LA
INVESTIGACION

SEMINARIO DE
PLANEACION
FISCAL
ESTRATEGICA

IMPUESTOS
SOBRE LA
RENTA III

IMPUESTOS
SOBRE LA
RENTA II

IMPUESTOS
SOBRE LA
RENTA I

FINANZAS
CORPORATIVAS

SEMINARIO DE
INVESTIGACION Y
DOCENCIA

IMPUESTOS
SOBRE LA
RENTA IV

IMPUESTOS
INDIRECTOS

DERECHO
EMPRESARIAL

FINANZAS
PUBLICAS

TRABAJO
DE
INVESTIGACION

Anexo No. 2

INSTITUTO DE ESPECIALIZACIÓN PARA
EJECUTIVOS A.C.MAESTRÍA EN IMPUESTOS
PLANTA DOCENTE
TETRAMESTRE - 1/95

- A. Mtra. Alicia Olivares García.
- B. Mtro. Roman Ruiz Florez.
- C. Mtro. Francisco González Leal.
- D. Mtro. Juan Carlos Pérez Góngora.
- E. Mtro. Javier Careaga (*).
- F. Mtro. Juan Albert Zamora.
- G. Mtro. Mario Rocha Silva.
- H. Mtro. Federico González García.
- I. Mtro. Alejandro Covarrubias.
- J. Mtro. Fernando Montiel Vaca.
- K. Mtro. Miguel Botello Treviño.
- L. Mtro. Alberto García Mendoza.

(*) No fue sujeto de medición por gozar de una licencia.

**INSTITUTO DE ESPECIALIZACION PARA EJECUTIVOS.A.C.
DIVISION DE POSTGRADO
MAESTRIA EN IMPUESTOS**

Instrumento 1.

Anexo No. 3

Estimado alumno: Estamos realizando una evaluación integral que nos permita la toma de decisiones respecto a la reforma y/o modificación de los planes de estudio vigentes. Por tal motivo rogamos su colaboración para contestar el presente cuestionario. La información proporcionada será totalmente confidencial y con fines investigativos, por lo que le pedimos contestar con toda libertad y la mayor objetividad posible.

INSTRUCCIONES: Lea cuidadosamente cada uno de los siguientes enunciados y encierre en un círculo el número de acuerdo con su apreciación. Utilice la siguientes escala.

Nunca 1	Casi nunca 2	Algunas veces 3	Casi siempre 4	Siempre 5
------------	-----------------	--------------------	-------------------	--------------

Ejemplo:

-Acostumbra pasar el día de navidad con su familia. 1 2 3 4 5

PRIMERA PARTE

Favor de responder a todas las preguntas.

MTRA. ALICIA OLIVARES GARCIA

- | | |
|--|-----------|
| 1. El profesor impone su autoridad en el aula. | 1 2 3 4 5 |
| 2. El profesor renuncia a ejercer su autoridad en el aula..... | 1 2 3 4 5 |
| 3. El profesor promueve el diálogo y la participación en clase... | 1 2 3 4 5 |
| 4. Ante lo imprevisto en el aula el profesor acepta cambios con facilidad | 1 2 3 4 5 |
| 5. El profesor comparte sus ideas con los alumnos..... | 1 2 3 4 5 |
| 6. Hay congruencia entre lo que el profesor dice y lo que hace.. | 1 2 3 4 5 |
| 7. El profesor motiva a sus alumnos a alcanzar metas altas..... | 1 2 3 4 5 |
| 8. El profesor muestra buenos hábitos personales y de trabajo | 1 2 3 4 5 |
| 9. El profesor propicia relaciones de igualdad entre los miembros de la clase..... | 1 2 3 4 5 |
| 10. El profesor considera que los alumnos son maduros y respeta sus decisiones | 1 2 3 4 5 |
| 11. El profesor decide las tareas escolares sin consultar a los alumnos..... | 1 2 3 4 5 |
| 12. El profesor deja hacer a los alumnos de acuerdo a la capacidad de cada uno..... | 1 2 3 4 5 |

Nota : Sigue a la vuelta.

SEGUNDA PARTE.

INSTRUCCIONES: A continuación se encuentra una lista de enunciados respecto a algunas características adoptadas por los docentes en el aula durante el proceso enseñanza-aprendizaje; en el recuadro se encuentra una relación con los nombres de los docentes que integran la planta de la Maestría en Impuestos. Identifique el enunciado que mejor encuadre con el desempeño del maestro en el aula y escriba el número correspondiente en la línea a la derecha de cada nombre.

Nota : Se pueden repetir los números de los enunciados que identifiquen el desempeño de cada uno de los docentes. Califique únicamente a los maestros con quien usted ha recibido clase.

1. El profesor impone su autoridad en el aula y decide las tareas escolares sin consultar a los alumnos.
2. El profesor renuncia a ejercer su autoridad en el aula y deja a cada alumno hacer de acuerdo a su capacidad.
3. El profesor promueve el diálogo y la participación propiciando relaciones de igualdad en la clase.
4. Ante lo imprevisto en el aula, el profesor acepta cambios con facilidad, los considera maduros y respeta sus decisiones.
5. El profesor comparte sus ideas con los alumnos y los motiva a alcanzar metas altas.
6. El profesor muestra buenos hábitos personales y de trabajo y, es congruente entre lo que dice y lo que hace.

A : Mtra. Alicia Olivares García.	1
B : Mtro. Román Ruíz Flores.	5
C : Mtro. Francisco González Leal.	6
D : Mtro. Juan Carlos Pérez Góngora.	
E : Mtro. Javier Careaga.	
F : Mtro. Juan Alberto Zamora	
G : Mtro. Mario Rocha Silva.	
H : Mtro. Federico González G.	7
I : Mtro. Alejandro Covarrubias.	
J : Mtro. Fernando Montiel Baca.	
K : Mtro. Miguel Botello Trevio.	
L : Mtro. Alberto García Mendoza.	

! GRACIAS POR SU COLABORACION !

INSTITUTO DE ESPECIALIZACION PARA EJECUTIVOS.A.C.
DIVISION DE POSTGRADO
MAESTRIA EN IMPUESTOS

Instrumento 2.

Anexo No. 4

Estimado alumno: Estamos realizando una evaluación integral que nos permita la toma de decisiones respecto a la reforma y/o modificación de los planes de estudio vigentes. Por tal motivo rogamos su colaboración para contestar el presente cuestionario. La información proporcionada será totalmente confidencial y con fines investigativos, por lo que pedimos contestar con toda libertad y la mayor objetividad posible.

INSTRUCCIONES: Lea cuidadosamente cada uno de los siguientes enunciados y encierre en un círculo el número de acuerdo con su apreciación.

La escala tiene un valor del 1 al 5 : Entiéndase que número 1 equivale a la más baja apreciación y, el número 5 la más alta.

Favor de responder a todas las preguntas.

1. El profesor clarificó lo que hay que aprender en el curso - y para qué aprenderlo.	1	2	3	4	5
2. Al diseñar su curso, el profesor consideró mis necesidades - de aprendizaje.....	1	2	3	4	5
3. Las explicaciones, comentarios o discusiones en clase fueron - útiles para mi aprendizaje.	1	2	3	4	5
4. El profesor aclaró adecuadamente las dudas de sus alumnos.	1	2	3	4	5
5. Las tareas o trabajos asignados han sido útiles para mi aprendizaje.	1	2	3	4	5
6. El material de estudio (libros, artículos, notas impresas - etc.,) que nos indicó el profesor, fue útil para mi aprendizaje.	1	2	3	4	5
7. El profesor domina su materia.....	1	2	3	4	5
8. Los comentarios del profesor a mis exámenes, tareas u otros - trabajos, fueron útiles para mi aprendizaje.	1	2	3	4	5
9. El resultado de mis evaluaciones correspondió al grado de aprendizaje tenido.	1	2	3	4	5
10. El profesor mostró entusiasmo e interés en su materia.	1	2	3	4	5

Nota : Sigue a la vuelta.

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 11. La forma en que el profesor impartió su curso me -
estimuló a generar ideas, soluciones o expresiones
propias..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. El curso me estimuló a cuestionar, razonar y fun -
damentar mis puntos de vista..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. El profesor se interesó por el aprendizaje de sus alum-
nos..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Por su constante asistencia a clase el profesor demos -
tró sentido de responsabilidad..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. El profesor me pareció ejemplar por su calidad como -
persona, como profesionista y como intelectual..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Gracias a lo aprendido en su curso, me siento mejor-
preparado para enfrentar las situaciones de mi vida -
personal, social y profesional. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Si tuviera la oportunidad, me gustaría tomar otros cur -
so con este profesor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

! GRACIAS POR SU COLABORACION !