UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

Facultad de Psicología

Tesis de Grado

Título:

"Liderazgo y empoderamiento en las prácticas comunitarias de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP"

Cátedra o Seminario de radicación:

Psicología Laboral

Supervisor/a:

Dra. Yamila Fernanda Silva Peralta

Apellido, Nombres y Matrícula de los alumnos:

Gandoy, Franco Mat: 08340/08

Jara, Carolina Mat: 08362/08

Año 2015

"Esta Tesina corresponde al requisito curricular Trabajo de Investigación y como tal es propiedad exclusiva de los alumnos Jara, Carolina (Mat 08362/08) y Gandoy, Franco (Mat 08340/08) de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes o resumirse, sin el previo consentimiento escrito de los autores".

Carolina Jara

Franco Gandoy

"El que suscribe manifiesta que la presente Tesina ha sido elaborada por los alumnos Jara Carolina (Mat 08362/08) y Gandoy Franco (Mat 08340/08), conforme los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los 10 días del mes de julio del año 2015".

Dra. Yanila Silva Peralta

Firma, aclaración y sello del Supervisor y/o Co-Supervisor.

Informe de Evaluación del Supervisor

Este trabajo de investigación de pregrado tuvo la finalidad de analizar el liderazgo, en particular el liderazgo de tipo transformacional, de un grupo de Tutores que coordinan un dispositivo de prácticas comunitarias de la UNMdP, considerando la perspectiva de los estudiantes que participan del dispositivo y midiendo asociaciones con los niveles de empoderamiento de éstos últimos.

Si bien los resultados contradicen varios de los antecedentes teóricos revisados, aportan datos muy interesantes. El liderazgo de estos tutores lejos de ser transformacional, presenta características bien transaccionales e incluso Laissez-Faire y ello se asocia con altos niveles de empoderamiento de los estudiantes. Estos resultados permiten formular nuevas hipótesis para continuar investigando en un futuro.

Los tesistas se han desempeñado con responsabilidad y constancia desde el inicio, avanzando gradualmente y satisfactoriamente en cada una de las instancias de la investigación. Invito a que los tesistas editen el presente trabajo de investigación y lo presenten para su publicación en una revista de impacto.

Dra. Yamila F. Silva Peralta

Supervisora

"Atento al cumplimiento de los requisitos prescriptos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por los alumnos Jara, Carolina (Mat 08362/08) y Gandoy, Franco (Mat 08340/08)".

Esp. Ma. Silvia Mozzetti

Fra. Jaila Silva Peralta

Firma y aclaración de los miembros integrantes de la Comisión Asesora:

Fecha de aprobación: 10/07/2015

Calificación 10 (diez) Sobresaliente.

LIC. MAZZITI

Universidad Nacional de Mar del Plata

Facultad de Psicología

Plan de trabajo para la realización de la investigación de pregrado

Nombre y apellido de los alumnos

Gandoy Franco	Mat: 08140/08	DNI: 35.123.366
Jara Carolina	Mat: 08362/08	DNI: 34.932.278

Cátedra o Seminario de radicación: Psicología Laboral

Supervisora: Dra. Yamila Fernanda Silva Peralta

Título del proyecto: Liderazgo y empoderamiento en las prácticas comunitarias de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMdP.

DESCRIPCION RESUMIDA

Se trata de una investigación descriptiva-transaccional y tiene como finalidad el conocimiento de relaciones entre liderazgo y empoderamiento en el marco del Seminario de Prácticas Comunitarias de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMdP. La muestra de esta investigación será intencional, no probabilística, compuesta por estudiantes de la Facultad que cursen el seminario y decidan voluntariamente participar de la investigación. Será administrado el MLQ (*Multifactor Leadership Questionnaire*) que analiza liderazgos laissez-faire, transaccional y transformacional y el *Learner Empowerment Scale* basada en la conceptualización del empoderamiento de Thomas y Velthouse (1990). Los datos recolectados serán cargados en matrices en el programa Excel y se analizarán estadísticos descriptivos.

Palabras claves: prácticas comunitarias, liderazgo, empoderamiento, estudiantes universitarios

DESCRIPCION DETALLADA

Motivos

Como estudiantes avanzados de la carrera de Psicología hallamos de nuestro interés poder conocer cuáles son las relaciones que se establecen entre liderazgo y empoderamiento dentro de las prácticas comunitarias que desarrollan los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMdP. Los estudiantes interactúan con distintas Organizaciones Civiles sin fines de lucro o forman parte de proyectos ya constituidos. Tiene como objetivo generar en el estudiante el desarrollo de actividades valorativas orientadas hacia la solidaridad y el compromiso con la comunidad como principio ético y ciudadano, así mismo, construir y consolidar aprendizajes específicos tanto disciplinares como interdisciplinares. Nos motiva poder informarnos sobre los distintos tipos de liderazgo que llevan a cabo los docentes en su función de tutores de estas prácticas y la auto-evaluación de empoderamiento por parte de los estudiantes.

Antecedentes

Se considera al empoderamiento como el proceso por medio del cual personas o grupos de personas son capaces de resolver problemas paradójicos de mejor manera que expertos externos que apliquen metodologías (Rappaport, 1981). En este proceso, los miembros de una comunidad desarrollan conjuntamente capacidades y recursos para controlar su situación de vida actuando de manera comprometida, consciente y crítica, para lograr la transformación de su entorno según sus necesidades y aspiraciones, transformándose al mismo tiempo a sí mismos (Silva & Loreto Martinez, 2004. p. 3). Es una forma de liderar, se delega en los seguidores autoridad, control, toma

de decisiones y tareas, fomentando la participación como un individuo activo, crítico, reflexivo, contestatario y social (Shor, 1992).

El empoderamiento en la educación está relacionado a la toma de decisiones, a las capacidades y el derecho de las personas a tener accesos a esos espacios de decisión (Sanchez Pilonieta, 2002), aunque muchas autoridades de organizaciones educativas expresan no haber encontrado la fórmula para hacer funcionar el empoderamiento en dichas instituciones. Según Gonzalez (2011), "el empoderamiento implica un cambio de mentalidad que empieza cuando el directivo cambia su estilo de liderazgo y permite que se impugne su poder de decisión". En la educación es una herramienta gerencial, faculta a las personas mediante la confianza, capacitándolas para ser aptos y competentes en la toma de decisiones en asuntos de la organización (Urrutia, 2000).

Un estudio realizado para la medición de la *Escala de Agencia Personal y Empoderamiento* (ESAGE) demuestra que hay una relación entre agencia personal y empoderamiento, pero como conceptos separados. Por agencia personal se entiende la habilidad de definir las metas propias de forma autónoma y de actuar a partir de las mismas (Sen, 1985). El empowerment hace referencia al sentido de control y dominio que tienen los individuos en relación al contexto laboral y por ende influye en su salud laboral (Mendoza Sierra, 2002). La asunción por parte de los empleados de autonomía y la capacidad para gestionar sus actividades es lo que permite un mejor desempeño de sus puestos de trabajo y una mayor productividad en las empresas. (Mendoza Sierra, 2002). El concepto de empoderamiento puede ser medido por la *Escala de Empowerment Organizacional* (Matthews, 2003) que mide los aspectos organizacionales que generan empowerment en los empleados.

A nivel comunitario, el empoderamiento se refiere a las acciones colectivas para mejorar las condiciones de vida y las conexiones entre organizaciones de la comunidad y entre estas y otras instancias o agencias (Zimmerman, 2000). Maton (2008) propone seis características en una comunidad para el desarrollo del empoderamiento: un sistema de creencias basado en el grupo, actividades

centrales, ambiente que favorezca las relaciones, estructura de oportunidad para el ejercicio de roles, liderazgo y, un cambio y mantención del escenario. Montero (2003) lo llama "fortalecimiento" y lo considera como un proceso a través del cual los miembros pertenecientes a una comunidad desarrollan en conjunto capacidades y recursos para controlar su entorno y a la vez modificarlo en base a sus necesidades y deseos, produciendo un cambio simultáneamente en si mismos. El empoderamiento representa el potencial motivador y movilizador de la acción humana colectiva (Laue & Cormick, 1978, Rappaport, 1981).

El liderazgo, definido por Godoy & Bresob (2013) como: "una habilidad que puede ser entrenada y le compete orientar e impulsar a los seguidores hacia la meta, a través de relaciones motivadoras y llenas de energía en las que la influencia del líder sea capaz de infundir un sentido a la misión entre los seguidores". Esto último se condice con lo que dicen Ferrer Soto, Colmenares Acevedo & Clemenza (2010), que plantean al líder como líder ético, el cual se ocupa de fijar aquellos objetivos, comunicarlos, promoviendo un compromiso, involucrándose y buscando el bien común. Es importante que el líder sea promotor del empoderamiento para que sus seguidores hagan un mejor uso y desarrollo de sus capacidades (Petit Torres & Gutiérrez González, 2007), esto se ve en los resultados investigaciones tales como la de San Saturnino Murua & Goicoechea Piédrola (2013) que dieron cuenta de que el liderazgo transformacional se asocia de manera positiva con el aprendizaje cognitivo y afectivo de los alumnos, y que a su vez el empoderamiento media dichos aprendizajes

Pareciera existir la necesidad de trascender de un liderazgo transaccional, propio de ambientes estables y predecibles, a un liderazgo transformacional en el cual la inestabilidad y la incertidumbre son cotidianas (Contreras Torres & Barbosa Ramírez, 2013). El liderazgo transformacional se presenta como un proceso de cambio que favorece a los seguidores, apuntando a transformar a otros y promoviendo la ayuda mutua, lo cual aumenta la motivación, la moral y el rendimiento de sus seguidores en busca de un cambio (Bracho Parra & García Guiliany. 2013). Un líder transformador promueve relaciones basadas en la

confianza y a su vez fomenta una confianza con la organización en la cual se desenvuelva (Omar, 2011), llevara a cabo una influencia social y conductas acordes parar alcanzar los objetivos (Reyes Jácome & Lara Rodríguez, 2011).

Nos enfocamos en el docente universitario, que lidera los grupos que realizan prácticas pre-profesionales comunitarias, como aquel que apunta al cambio y a la transformación que se viven en la institución. (Ahumada, 2012). Valorando el pensamiento didáctico de este, el cual según Figueroa y Páez (2008, p 8.) seria "el conjunto de ideas, creencias, concepciones, opiniones, principios y teorías implícitas de vida y profesional que posee el docente sobre su quehacer didáctico durante la práctica pedagógica" sumado a la importancia de los trabajos de investigación y extensión (Coronado Suárez & Estupiñán Aponte, 2012). Esto fomenta la empleabilidad, la cual se entiende como la distancia existente entre las condiciones reales y óptimas de un sujeto, en función de las circunstancias del mercado de trabajo (Rentería, 2004), y como el saber de las personas utilizado a lo largo de su vida, con el fin de producir en cualquier contexto (Torres, 2000).

Objetivo general: Conocer relaciones entre liderazgo y empoderamiento en las prácticas comunitarias de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMdP.

Objetivos específicos: (a) Medir el liderazgo en los docentes (tutores) de las prácticas comunitarias desde la evaluación de los estudiantes. (b) Medir el empoderamiento desde la auto-evaluación de los estudiantes. (c) Analizar asociaciones entre liderazgo y empoderamiento evaluados en objetivos anteriores.

Hipótesis: La evaluación de liderazgo transformacional de los docentes (tutores) de la práctica comunitaria de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la

UNMdP estaría asociada con la auto-evaluación de altos niveles de empoderamiento en los estudiantes.

Método:

Diseño: La investigación de carácter descriptivo-transaccional.

Muestra: La muestra de esta investigación será intencional, no probabilística, compuesta por voluntarios universitarios de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Técnicas de recolección: Será administrado el MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire) que analiza liderazgos laissez-faire, transaccional y transformacional y *el Learner Empowerment Scale* para medir empoderamiento de los estudiantes.

Técnicas de análisis: Los datos recolectados serán cargados en matrices en el programa Excel y se analizarán estadísticos descriptivos y tablas de contingencias.

Lugar de realización del trabajo: Seminario de Prácticas Comunitarias de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMdP.

Cronograma de actividades:

Mes/Actividad	1	2	3	4	5	6	7	8
Revisión bibliográfica	X	X	X	X				
Administración de instrumentos		X	X	X	X			
Carga de datos			X	X	X			
Análisis de datos e interpretación de los resultados					X	X	X	
Elaboración y redacción informe final							X	X

Referencias bibliográficas:

Ahumada, L. (2012). Liderazgo en organizaciones educativas. *Persona, 15,* 239-252.

Bracho Parra, O., & García Guiliany, J. (2013). Algunas consideraciones teóricas sobre el liderazgo transformacional. *Telos, 15* (2), 165-177.

Chiavola, C., Cendrós Parra, P., & Sánchez, F (2008). El empoderamiento desde una perspectiva del sistema educativo. *Omnia, 14* (3), 130-143.

Contreras Torres, F., & Barbosa Ramírez, D. (2013). Del liderazgo transaccional al liderazgo transformacional: implicaciones para el cambio organizacional. *Revista virtual universidad católica del Norte, 39,* 152-164

Coronado Suárez, E. Z., & Estupiñán Aponte, M. Rosa (2012). Imaginarios sociales sobre el desempeño del docente universitario. *Diversitas: Perspectivas en Psicología, 8* (1), 73-84.

Fang Alandette, Y. (2011). Empoderamiento en los sectores comercial y de servicios. *Pensamiento Psicológico*, 27-40.

Ferrer Soto, J., Colmenares Acevedo, F., & Clemenza, C. (2010). Un líder ético para el cambio: plataforma de gestión estratégica en instituciones universitarias. *Revista de ciencias sociales (Ve), 7* (4), 642-653.

Figueroa, N., & Páez, H. (2008). Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica y autor. *Fundamentos en Humanidades, 18* (2), 111-136.

Godoy, R., & Bresob, E. (2013). ¿Es el liderazgo transformacional determinante en la motivación intrínseca de los seguidores?. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones, 29* (2), 59-64.

González Salazar, L (2001). Empoderar: nuevo concepto de liderazgo para el administrador educativo. *Educación, 25* (2), 41-47.

Mendoza Sierra, M., Jariego, I., Jariego, L., Orgambídez Ramos, A., & Borrego Alés, Y. (2009). Evidencias de validez de la adaptación española de la organizational empowerment scale. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones, 25* (1), 17- 28.

Omar, A. (2011). Liderazgo transformador y satisfacción laboral. *Liberabit: Revista de Psicología, 7* (2). 129-137.

Petit Torres, E. E., & González, L. B. (2007). Liderazgo con empowerment: promotor de la innovación. *Revista Venezolana de Gerencia, 12* (38), 207-217.

Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Martínez, R., Xocolotzin, U., & Givaudan, M. (2007). Escala para medir agencia personal y empoderamiento (ESAGE). *Interamerican Journal of Psychology, 41* (3), 295- 304.

Rentería Pérez, E., & Andrade Jaramillo, V. (2007). Representaciones y acciones de los alumnos universitarios frente a la empleabilidad. *Psicología desde el Caribe, 20.* 130-155.

Reyes-Jácome, L., & Lara Rodríguez, G. (2001). El liderazgo integral en las organizaciones. *Avances en Psicología Latinoamericana, 29* (1), 161-175.

San Saturnino Murua, N., & Goicoechea Piédrola, J. J (2013). Liderazgo transformacional, empoderamiento y aprendizaje: un estudio en Ciclos formativos de grado superior. *Revista de Educación,* 362.

Sánchez, M., & Fonseca, R (2013). El líder de las emisoras comunitarias: su empoderamiento y habilidades de comunicación. *Quorum Académico, 10* (1), 46-52.

Sánchez Pilonieta, A (2002). Dispositivos de empoderamiento para el desarrollo psicosocial. *Universitas Psychologica, 1* (2), 39-48

Sánchez Vidal, A. (2013). ¿Es posible el empoderamiento en tiempos de crisis?: repensando el desarrollo humano en el nuevo siglo. *Universitas Psychologica, 12* (1), 285-300.

Silva, C., & Martínez Loreto, M. (2004). Empoderamiento: proceso, nivel y contexto. *Psykhe, 13* (2), 29-39.

Silva Dreyer, C. L., & Martínez Guzmán, M. (2007). Empoderamiento, participación y autoconcepto de persona socialmente comprometida en adolescentes chilenos. *Interamerican Journal of Psychology, 41* (2), 129-138.

Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens. Revista universitaria de investigación, 10* (1).

Zambrano, A., Bustamente, G., & García, M. (2009). Trayectorias organizacionales y empoderamiento comunitario: un análisis de interfaz en dos localidades de la región de la Araucanía. *Psykhe, 18* (2), 65-78.

Dra. Yanilo Silva Pezoa
Informantora

Carolina Jara

Franco Gano

Evaluación del Plan de trabajo (Anteproyecto)

Título del proyecto: Liderazgo y empoderamiento en las prácticas comunitarias de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMdP

Alumnos: Gandoy, Franco (8140/08)

Jara, Carolina (8362/08)

Supervisora: Dra. Yamila Fernanda Silva Peralta

Evaluadora: Esp. María Silvina Mazzetti

Descripción del proyecto: Adecuada

Objetivos Generales, Específicos e hipótesis: Pertinentes

Metodología: Acorde con los objetivos planteados. Son acertadas las técnicas elegidas. Se considera viable la realización del proyecto.

Plan de Trabajo: Aprobado.

Esp. María Silvina Mazzetti

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

La investigación presente tiene como finalidad el conocimiento de relaciones que se establecen entre liderazgo y empoderamiento en el marco de las prácticas comunitarias desarrolladas en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMdP (FCEyS), teniendo en cuenta los distintos tipos de liderazgo (docentes, tutores) y como se relacionan con los distintos niveles de empoderamiento (estudiantes).

El objetivo general de esta investigación es conocer relaciones entre liderazgo y empoderamiento en las prácticas comunitarias de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UMNdP. Los objetivos específicos son:(a)Medir el liderazgo en los docentes (tutores) de las prácticas comunitarias desde la evaluación de los estudiantes, (b) medir el empoderamiento desde la auto- evaluación de los estudiantes. Y (c) analizar asociaciones entre liderazgo y empoderamiento evaluados en objetivos anteriores.

Esta investigación está centrada en la motivación de conocer las prácticas comunitarias de los estudiantes y como estas son un punto importante en el aprendizaje ya que permiten la adquisición de herramientas para el futuro desempeño laboral. Para esto es necesario tener en cuenta el factor de empoderamiento que se desarrolla y su relación con el tipo de liderazgo presente en los docentes a cargo de las prácticas.

Estas prácticas comunitarias tienen como objetivo en el estudiante el desarrollo de actividades valorativas orientadas hacia la solidaridad y el compromiso con la comunidad como principio ético y ciudadano.

CAPÍTULO I

REVISIÓN TEÓRICA

Para una mejor compresión de los conceptos a desarrollar en este apartado (liderazgo y empoderamiento), se partirá de una concepción general de los mismos y luego se abarcaran distintos ámbitos de implicación de estos conceptos que permitirá la contextualización de la presente investigación.

Empoderamiento

Este concepto ha sido abordado por varios autores en los últimos tiempos y cada vez tiene más presencia en los discursos y estudios científicos. Silva y Martínez Loreto (2004) para explicar la concepción del empoderamiento hacen referencias a los aportes de distintos autores con respecto a la definición de este término. Entre estos se encuentra Rappaport (1981), para quien una ideología del empoderamiento implica la creencia de que personas y grupos locales son capaces de resolver problemas paradojales y multifacéticos en mayor medida que los expertos externos que aplican políticas y programas en forma centralizada, ya que una variedad de personas encuentra una variedad de soluciones. Este mismo autor refiere que el empoderamiento implica un proceso y mecanismos mediante los cuales las personas, las organizaciones y las comunidades ganan control sobre sus vidas.

Teniendo en cuenta el control que las personas ejercen sobre su vida, una definición que se relaciona a este concepto es la que presenta Torres (2009) en su artículo sobre la educación en el empoderamiento citando los aportes de Labonté (1994), en la cual el empoderamiento es un proceso de concientización, donde las personas potencian su acción para transformarse y transformar su contexto y de esta manera nutrir las relaciones que habiliten a la gente para fortalecer el control sobre sus vidas para el beneficio de todos.

Por su parte, Montero (2003) parte de la noción de empowerment surgida en Estados Unidos en los años setenta, como respuesta sobre la ineficacia de las políticas que favorecían a las instituciones y olvidaban a las personas. Empowerment hace referencia a delegar poder y autoridad a los subordinados y transmitir el sentimiento de que son dueños de su propio trabajo. Ella se refiere a este término como "fortalecimiento", que considera de uso anterior a empowerment. Define este concepto como el proceso mediante el cual los miembros de una comunidad (individuos interesados y grupos organizados) desarrollan conjuntamente capacidades y recursos para controlar su situación de vida, actuando de manera comprometida, consciente y crítica, para lograr la transformación de su entorno según sus necesidades y aspiraciones, transformándose al mismo tiempo a sí mismos.

Silva y Martínez Loreto (2004) mencionan los aportes del Cornell Empowerment Group (1989) que considera al empoderamiento como un proceso intencional, continuo, centrado en la comunidad local, que implica respeto mutuo, reflexión crítica, cuidado y participación grupal, a través del cual personas

carentes de un compartir equitativo de recursos valorados ganan mayor acceso a, y control sobre esos recursos. Otro de los autores utilizados por Silva y Martínez Loreto (2004) para definir el concepto de empoderamiento es el de Zimmerman (2000), quien integra estos conceptos mencionados en una teoría que diferencia distintos niveles de empoderamientos. Los mismos son: nivel individual (puede ser logrado a través de la participación en organizaciones o actividades comunitarias y a través del trabajo con otros que genera un potencial empoderador); organizacional (proceso de funcionamiento de la organización como un todo para lograr sus objetivos y metas como sistema o unidad; generar procesos de liderazgo compartido, procesos de capacitación de sus miembros en función de los objetivos de la organización, procesos de toma de decisiones y sistemas de comunicación con apoyo eficaz, sistema de distribución de roles y responsabilidades) y comunitario (las comunidades disponen de recursos accesibles para todos los miembros, espacios recreativos y participación ciudadana en los medios de comunicación).

Investigaciones en empoderamiento

Dentro de las muchas investigaciones que se presentan sobre el tema, se tendrá en cuenta un estudio realizado por el grupo de Pick, Sirkin, Ortega, Osorio, Martínez, Xocolotzin y Givaudan (2007). Este estudio realizo una medición con la *Escala de Agencia Personal y Empoderamiento* (ESAGE) a fin de poder entender un poco más sobre el empoderamiento y a su vez de la relación que este

mantiene con el concepto de agencia personal. Ellos toman los aportes de Sen (1985) quien por agencia personal entiende a la habilidad que posee una persona de definir las metas propias de forma autónoma y de actuar a partir de las mismas Este concepto no solo va a incluir la acción que se lleva a cabo, sino que tendrá en cuenta la intención de la persona, el significado que esta le atribuya a su accionar y a sus metas, la motivación que la impulsa hacia adelante y el propósito que reside en la actividad del individuo.

La agencia personal da cuenta de la capacidad de predicción y control que el individuo posee sobre sus propias acciones, decisiones y elecciones, de las cuales será responsable. En esta investigación se demuestra que hay una relación entre agencia personal y empoderamiento, pero como conceptos separados, la agencia personal se presenta como un proceso interno que al impactar en el contexto se definirá como empoderamiento. Con respecto al alcance de las metas por parte de los empleados, un estudio apoya esta visión. Este estudio realizado por Yuly (2010) en el cual plantea como objetivo describir y caracterizar al empoderamiento considerándolo como una estrategia para mejorar la calidad de vida de los trabajadores. Llega a la conclusión de que en las empresas interrogadas está presente el empoderamiento pero no de manera permanente, por lo que plantea que si la organización no se interesa en crear una estructura para trabajar en equipo, facilitar el flujo de información y el desarrollo de los empleados para alcanzar las metas, repercutirá en que los empleados no se identifiquen con las necesidades y objetivos de la organización.

Mendoza Sierra (2009) realiza un estudio para presentar la validez de la adaptación al castellano de la *Escala de Empowerment Organizacional* de Matthews, Díaz y Cole (2003). Para esto se basa en distintas dimensiones planteadas por Spreitzer (1995) sobre el empowerment, que consideramos de importancia como aporte para la definición de la variable que tratamos en esta tesis. Spreitzer plantea dimensiones del empowerment: significado, competencia y autodeterminación. El Significado conlleva un alto compromiso y concentración de la energía hacia el trabajo; la Competencia se relaciona con el esfuerzo continuado en situaciones laborales difíciles y con el desempeño; la Autodeterminación se traduce en interés por el aprendizaje y las actividades fuera de rol profesional y por la perseverancia ante los retos laborales, y el Impacto tiene que ver con el desempeño y la constancia.

Empoderamiento en el nivel comunitario

Se abordará el concepto de empoderamiento en el nivel comunitario, debido a que las prácticas pre-profesionales se desarrollan con un fin comunitario. Zambrano, Bustamentey García (2009), tomando los aportes de Zimmerman (2000), plantean que en este nivel, el empoderamiento se refiere a las acciones colectivas para mejorar las condiciones de vida y las conexiones entre organizaciones de la comunidad y entre estas y otras instancias o agencias. Para considerar a la comunidad como competente, esta deberá tener un desarrollo de sus miembros, al punto de que estos posean recursos, deseos y habilidades que

les permitan implicarse en actividades, las cuales apuntaran a mejorar la vida dentro de la comunidad.

Estos autores a su vez, ven interesante el aporte que hace Maton (2008) al tema, quien propone seis características que se encuentran presentes en una comunidad para el desarrollo del empoderamiento: 1) un sistema de creencias basado en el grupo, 2) actividades centrales, 3) ambiente que favorezca las relaciones, 4) estructura de oportunidad para el ejercicio de roles, 5) liderazgo y 6) un cambio y mantención del escenario.

Montero (2003) al abordar el concepto de empoderamiento decide llamarlo "fortalecimiento" y lo considera como un proceso a través del cual los miembros pertenecientes a una comunidad desarrollan en conjunto capacidades y recursos para controlar su entorno y a la vez modificarlo en base a sus necesidades y deseos, produciendo un cambio simultáneamente en sí mismos. Sobre esta misma línea, Silva Dreyery Martínez Guzmán (2007) coinciden con esto último, agregando que quienes son empoderados actúan de forma consciente, crítica y comprometida. A su vez esto se puede sustentar con lo que desarrolla Sánchez Vidal (2013), quien basándose en los aportes de (Laue & Cormick, 1978, Rappaport, 1981) dice que el empoderamiento representa el potencial motivador y movilizador de la acción humana colectiva.

Empoderamiento en el ámbito laboral

Al tratar esta tesis con estudiantes que se verán inmersos en prácticas dentro del ámbito laboral de su propia profesión, sería importante pensar al empoderamiento desde este mismo ámbito. Para esto, se hará uso de los resultados de una investigación llevada a cabo por Mendoza Sierra, Jariego, Jariego, Orgambídez Ramos y Borrego Alés (2009). En esta se define al empowerment como el sentido de control y dominio que tienen los individuos en relación al contexto laboral y por ende influye en su salud laboral. Para lograr la medición del empoderamiento utilizaron la *Escala de Empowerment Organizacional* (Matthews, 2003) que mide los aspectos organizacionales que generan empowerment en los empleados. .Como resultado de esta investigación arribaron a la conclusión de que la asunción por parte de los empleados de autonomía y la capacidad para gestionar sus actividades es lo que permite un mejor desempeño de sus puestos de trabajo y una mayor productividad en las empresas.

Chiavola (2008) considera que el empoderamiento aumenta la satisfacción y confianza de las personas que forman parte de la organización, aumenta la creatividad y disminuye la resistencia, también aumenta la comunicación y las relaciones que se fomentan, creando en los empleados un entusiasmo y una actitud positiva. Permite que los empleados se sientan cómodos y tengan sentido de orientación, posesión y responsabilidad para poder adquirir las destrezas requeridas para el puesto. Genera que estos se sienten capacitados, acreedores

de conocimientos y estímulos para tomar sus decisiones. Se debe delegar y confiar en otras personas de la organización, confiriéndoles un sentimiento de propiedad de sus propios trabajos, generando beneficios para la organización. De esta manera se olvidan las estructuras piramidales, impersonales y el tema de que las decisiones importantes de la empresa la toman solo los niveles altos de la organización.

Chiavola también realiza un estudio de tipo documental donde cita distintos autores que han aportado a la definición del empoderamiento. Uno de los aportes es el de Scott y Jatte (citado por González, 2000), quienes sostienen que el empoderamiento dentro de las organizaciones de trabajo conlleva ciertas ventajas: mejora la calidad de trabajo, promueve la innovación y creatividad, amplia las habilidades y tareas del puesto, proporciona autonomía sobre las decisiones, satisface al cliente, aporta mejor relación entre los empleados. Esto coincide con el aporte de Mendoza Sierra, Jariego, Jariego, Orgambídez y Borrego (2009) que, en un estudio sobre la validez de una escala que mide empoderamiento organizacional, mencionan que distintos trabajos (Davies, Spence & Andresyzyn, 2006; Knokkanen, Leimokilpi & Katajisto, 2003; Spreitzer, Kizilos & Nason, 1997) han demostrados que el empowerment se relaciona con una mayor satisfacción de los empleados, elevado compromiso con la empresa y mayor productividad, menores tasas de abandono y burnout en el trabajo.

Otro autor que sigue los lineamientos de este pensamiento es Menon (2001) que sostiene que un empleado con altos niveles de empowerment posee una fuerte autopercepción de competencia y control, encuentra su trabajo

motivante y comparte los objetivos y metas de la organización. Esto repercute en el compromiso con la organización que se acrecienta y se acompaña de un alto desempeño laboral (Mendoza Sierra, Jariego, Jariego, Orgambidez & Borrego, 2009).

Empoderamiento en la educación

Para hablar sobre el empoderamiento dentro del ámbito educativo se tomaran los aportes brindados por Torres (2009) en uno de sus artículos sobre la educación en el empoderamiento, en el cual se requerirá de un proceso de concienciación que le permita al estudiante no solo reconocerse con capacidades, sino asumirse como protagonista en el hecho educativo de tal manera que problematice, cuestione, desafíe estructuras y proponga acciones de cambio individuales y colectivas con responsabilidad hacia sí mismo o si misma, su institución y su sociedad. Ganar poder implica también actuar responsablemente y con ética frente a sí y frente al colectivo.

Según González Salazar (1999), el empoderamiento implica un cambio de mentalidad que empieza cuando el directivo produce un cambio en su estilo de liderazgo y permite que se impugne su poder de decisión. Compartiendo esta mirada Chiavola, Cedros y Sánchez (2008) consideran que si los docentes delegan empoderamiento en los estudiantes, puede darle la posibilidad de tomar decisiones y sentirse responsable por el buen funcionamiento de la organización. El empoderamiento en la educación puede contribuir a propiciar sensación de

eficacia personal en los docentes, promoviendo que tanto docentes como estudiantes se sientan facultados para enfrentar diversas situaciones y capacitados para asumir el control de los problemas que se le presentan dentro y fuera del aula, pero requieren que se les suministren los recursos y la información adecuada para un buen desempeño y cumplimiento de los objetivos establecidos.

Siguiendo esta postura, desde la mirada de los estudiantes, Chiavola, Cedros y Sánchez (2008) citan al concepto de empoderamiento para Urrutia (2000), según el cual, sería una herramienta gerencial que faculta a las personas mediante la confianza, capacitándolas para ser aptos y competentes en la toma de decisiones sobre asuntos de la organización, y en la habilidad para resolver eficientemente los problemas que se presentan en los institutos educativos y con un mejor aprovechamiento de los recursos para enfrentar dichas situaciones.

El pensamiento empoderador dentro de la educación llego en manos de los aportes de Paulo Freire (2005) aproximándose al concepto a través de nociones de emancipación y concienciación. Para este autor, la educación debe estar inspirada en procesos que permitan el protagonismo en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de la crítica, así como también en la intervención social, por lo cual es necesario promover en el aula el desarrollo de habilidades comunicativas, de pensamientos autónomos y reflexiones relacionadas a la crítica y el dialogo, lo cual se condice con lo que dice Torres (2009).

En este marco de educación para el empoderamiento, tanto Freire como Torres plantean que al profesor universitario se le presentan dos grandes desafíos: el primero, recae en escuchar la voz de los estudiantes evitando la

tentación de manipular los procesos participativos con objetivos diferentes a los de responder a las prioridades identificadas o reconocidas por ellos; el segundo, radica en que acción dentro del aula debe estar centrada exclusivamente en los intereses y necesidades del estudiante, por lo tanto el docente debe abstenerse de intervenir en estos procesos.

Dentro de esta perspectiva se reconoce la función del docente como un líder educativo, quien debe reconocer al estudiante como un sujeto protagónico, iniciando un proceso de alianza con él o ella, que revitalice y potencia el aula universitaria como espacio para la reflexión, contestación y proposición que trascienda el hecho educativo.

En base a lo que se viene desarrollando en los párrafos previos, se tomaran los aportes de Shor (1992), quien plantea una pedagogía critica-democrática para el cambio personal y social centrada en el desarrollo y formación de un individuo activo, critico, reflexivo, contestatario y social, que trascienda lo personal a través del fomento de conciencia crítica y social que le permita al individuo ir desarrollando habilidades y conocimientos, elementos con los cuales problematice, cuestione y proponga acciones de cambio que impliquen una transformación individual y colectiva. En esta pedagogía planteada por Shor, el aprendizaje es un proceso de empoderamiento que debe ser negociado y requiere la dirección del profesor y el desarrollo de una autoridad mutua.

Torres (2009) comenta que en la medida en que las relaciones del profesor y el estudiante respondan a principios democráticos, generaran personas más productivas, participativas, con sentido crítico, entendimiento de la diferencia y

reconocimiento de la existencia del otro, a través de actitudes, capacidades y habilidades que les permitirán un desenvolvimiento en la sociedad actual. Esta autora considera al profesor universitario como generador y potenciador de ambientes que promuevan el desarrollo de empoderamiento y es el quien debe promover el desarrollo de competencias requeridas en el contexto áulico, siempre en un ambiente flexible y progresivamente más abierto, para de esta manera ir capacitando a los estudiantes en la valoración y en la toma de decisiones sobre su propio aprendizaje. Por otro lado, en cuanto al estudiante, es importante reconocer la potencialidad del ser humano para desarrollar su sentido de poder, que lo hace responsable de las decisiones y acciones que asuma en pro o en contra de su formación profesional. El empoderamiento como herramienta estratégica educativa crea un clima donde los docentes y estudiantes se sienten parte importante de la organización y perciben que son tomados en cuenta, lo cual los lleva a mejorar su rendimiento laboral (Chiavola, Cedros & Sánchez, 2008).

Variables del empoderamiento

Sera a través de la investigación llevada a cabo por San Saturnino Murua y Goicoechea Piédrola (2013) que se desarrollaran las variables de la presente investigación. Ellos toman los aportes de Thomas y Velthouse (1990), quienes elaboran un marco teórico para el concepto del empoderamiento, según los cuales se cuenta con cuatro variables cognitivas, que condicionan casi por completo la actitud con la tarea, estas variables son:

1) *Significado:* Valor de los objetivos y propósitos de la tarea, juzgado desde los ideales y estándares propios de cada uno.

2) *Competencia:* Creencias en las capacidades de cada uno para ejecutar con habilidad las actividades exigidas por el trabajo.

3) *Elección:* Sensación de autonomía sobre el inicio y la continuación de los comportamientos y actuaciones de cada uno en el trabajo.

4) *Impacto:* Grado en que uno siente que puede influir en los resultados en el trabajo, que tanto de lo que uno hace puede generar un cambio e influir en los otros y el resultado de la tarea.

El cuestionario para medir el empoderamiento que utilizaremos en esta investigación fue confeccionada por Frymier, Shulman y Houser (1996), basándose en las cuatro dimensiones pero dejando una de lado, "elección". La razón fue que la mayoría de los ítems de la dimensión "elección" saturaron en la dimensión "impacto"

Liderazgo

A continuación, en busca de definir otro concepto clave para esta tesis, el de liderazgo, se tomara la definición planteada por Godoy y Bresó (2013 p. 60):

> *Una habilidad que puede ser entrenada y le compete orientar e impulsar a los seguidores hacia la meta, a través de relaciones*

motivadoras y llenas de energía en las que la influencia del líder sea capaz de infundir un sentido a la misión entre los seguidores.

El líder busca desarrollar el potencial de sus seguidores, de manera tal que puedan ir en busca de aquellas recompensas que son valoradas por ellos, y a su vez permitiendo que en ellos se produzca un proceso motivacional que trascienda la búsqueda de un fin individual y egoísta, de forma tal que el interés perseguido sea de carácter solidario y colectivo.

Tipos de liderazgo

Es importante tener en cuenta los distintos tipos de liderazgo que se manejan en la actualidad. Se tomará como referencia uno de los materiales bibliográficos de la Cátedra de Psicología Laboral, de Silva Peralta (2009) en el cual desarrolla el modelo de Rango Total del liderazgo, así como también una clasificación dada por Pedraja (2004) en el marco de un estudio realizado en organizaciones públicas.

Siguiendo la mirada de la cátedra, el liderazgo estaría presente de 3 modos: transformacional, transaccional y laissez-faire (no liderazgo). Por otro lado, según Pedraja (2004) presenta una tipología de tres tipos de liderazgo.

Desde los aportes de una revisión teórica llevada a cabo por Silva Peralta (2009) se tomará en cuenta el concepto de liderazgo transformacional desde el modelo de liderazgo de rango total, que fue desarrollado por Bass y Avolio (1985,

1990, 1994, 2004) y Burns (1978) quienes comprenden al liderazgo como un proceso continuo de dimensiones transaccionales y transformacionales encadenadas, no descartando la posibilidad de la combinación de ellas en diferentes situaciones. Este modelo incluye los liderazgos transformacional, transaccional y el no liderazgo o laissez-faire, y es a partir del cual se basa el instrumento *MultifactorLeadershipQuestionnaire*.

El *liderazgo transformacional* (Bass, 1985, Bass & Avolio 1994) conduce a un desempeño más allá de las expectativas establecidas ya que este tipo de líderes elevan los deseos de logro y superación de sus seguidores. Consta de cuatro dimensiones, de las cuales una se subdivide en dos dimensiones más:

1) *Influencia Idealizada:* según la cual los lideres funcionan como modelos a seguir provocando un identificación y deseo de imitación fuerte por parte de sus seguidores, comunican una visión ciara y un sentido de misión colectiva, muestran comportamientos éticos y morales, se ganan el respeto y la confianza, dan seguridad y son capaces de obtener el esfuerzo extra requerido de lo seguidores para lograr niveles óptimos de desarrollo y desempeño. Esta dimensión fue dividida en dos por Bass y Avolio (1990, 1993):

a) Influencia Idealizada como Atributo: impacto que el líder produce en un observador. Influirá en los seguidores inspirándoles orgullo y respeto, promoviendo una identificación, siendo visto como un modelo.

b) Influencia Idealizada como Comportamiento: refiere a un líder que se comporta de manera ética, moral y consistente, transmitiendo valores

congruentes con sus acciones y promoviendo la importancia de una misión colectiva.

2) Motivación Inspiracional: según Bass y Avolio (1994) estaría relacionada con la comunicación de una visión de futuro clara, deseable y significativa, persuadiendo con entusiasmo y optimismo que esta visión es posible.

3) Estimulación Intelectual: (Bass & Avolio, 1994), representa la focalización del líder en potenciar la creatividad e innovación en los seguidores, lo que se logra mediante el cuestionamiento constante de suposiciones y problemas.

4) Consideración Individual: (Bass & Avolio, 1994) representa el trato del líder hacia cada uno de sus seguidores de manera individual, única y particular, identificando necesidades de apoyo y desarrollo, utilizando como recursos la comunicación informal personalizada cara a cara, la información constante de los seguidores respecto a su situación y el contexto organizacional, el trato diferenciado que hace que los seguidores se sientan únicos, el consejo, el apoyo, la escucha activa, la empatía y el mentoring.

Dentro de esta primera dimensión del liderazgo podríamos ubicar a dos de los estilos que propone Pedraja (2004, p 64-65.):

> *El estilo de liderazgo participativo se caracteriza por cuanto el líder considera la opinión de los subordinados, y les consulta para decidir. De igual modo, cuando enfrenta un problema consulta a sus subordinados y pregunta por sugerencias. El estilo de liderazgo colaborativo se caracteriza porque el líder ayuda a los suyos en los*

trabajos encomendados, está atento al bienestar del grupo, trata a todos por igual y se afana en los detalles para que todos se sientan bien.

El *Liderazgo Transaccional* está basado en el intercambio, ya que el líder ofrece incentivos a cambio de lealtad. Se establecieron tres dimensiones:

- *Reconocimiento Contingente:* el líder proporciona recompensas o promesas de recompensa a cambio del cumplimiento de los requerimientos a los seguidores.
- *Dirección Activa por Excepción*:(Bass, 1985, 1990), se trata de reforzamiento aversivo contingente ya que los lideres intervienen solo cuando algo va mal, ofreciéndole al seguidor el feedback correspondiente.
- *Dirección Pasiva por Excepción:* (Hater & Bass, 1988), el líder interviene solo si las pautas no son las cumplidas, esperando ser informado sobre los errores y desviaciones antes de tomar acciones correctivas.

Por último, el *Liderazgo Laissez-Faire* (Bass & Avolio, 1994, 2000) o también conocido como no liderazgo, evita todo tipo de influencia de sus seguidores, no interviene en ningún tipo de actividad y se abstiene de guiar, es pasivo por excelencia. Brinda información solo cuando los seguidores se lo solicitan, y no comunica metas de trabajo claras, no ayudando a los miembros del grupo a tomar decisiones.

Si bien en la concepción de Pedraja (2004) no hay una tipología que caracterice el liderazgo laissez- faire o no liderazgo, podría encontrárselo relacionado al estilo propuesto como liderazgo instrumental. Aquí el líder explica a

sus subordinados como llevar a cabo el trabajo, decide el modo en el cual se deben realizar las tareas, define los estándares de desempeño y los esquemas de trabajo, sin realizar consultas de ningún tipo a sus seguidores.

Pareciera existir en los contextos actuales la necesidad de trascender de un liderazgo transaccional, el cual es propio de ambientes estables y predecibles, a un liderazgo transformacional en el cual la inestabilidad y la incertidumbre son cotidianas (Contreras Torres & Barbosa Ramírez, 2013). Las organizaciones actualmente son sistemas dinámicos, tendientes al caos y ya no lineales como antaño, el cambio es moneda común en las organizaciones de hoy. Desde este punto es que se plantea como necesidad en el tipo de liderazgo la flexibilidad, la apertura al cambio y la preparación para este. Estos líderes irán más allá de la tarea, gracias a lo cual están más preparados para el cambio y también buscaran cambiar la cultura organizacional más que adaptarse a esta.

El liderazgo transformacional se presenta como un proceso de cambio que favorece a los seguidores, apuntando a transformar a otros y promoviendo la ayuda mutua, lo cual aumenta la motivación, la moral y el rendimiento de sus seguidores en busca de un cambio (Bracho Parra & García Guiliany, 2013). Este liderazgo se enfoca en la estimulación de la conciencia de los seguidores, para así poder convertirlos en seguidores capaces de colaborar con el fin perseguido, el cual ellos aceptan e interiorizan como si fuera propio, lo cual permite que den lo mejor de sí mismos para llegar a este fin. Es importante que el líder sea promotor del empoderamiento para que sus seguidores hagan un mejor uso y desarrollo de sus capacidades (Petit Torres & Gutiérrez González, 2007),

Un líder transformador promueve relaciones basadas en la confianza, en las cuales hay cercanía con el poder, y a su vez fomenta una confianza con la organización en la cual se desenvuelva (Omar, 2011). La confianza no solamente se muestra necesaria con la persona que lidera, sino que también es necesario tenerla con la organización, lo cual es algo clave para que estas logren llevar a cabo sus metas y para que el potencial de sus recursos humanos sea utilizado de manera efectiva. Debido a lo dicho previamente, es que podemos considerar a este liderazgo transformacional también como un liderazgo organizacional, en el cual se llevara a cabo una influencia social en los seguidores que propiciara conductas acordes para alcanzar los objetivos propios de la institución, con los cuales se ha desarrollado un sentimiento de pertenencia tal, que ya no son vistos como metas ajenas sino como propias (Reyes Jácome & Lara Rodríguez, 2001).

Al concepto de liderazgo transformacional, lo acompañara como parte importante del mismo, el concepto de líder ético. Ferrer Soto, Colmenares Acevedo y Clemenza (2010), hace referencia al concepto, planteándolo como quien se ocupa de fijar aquellos objetivos, comunicarlos, promoviendo un compromiso, involucrándose y buscando el bien común. Deberá dejar de lado los intereses individuales para remplazarlos por los intereses propios de la comunidad, estos sostenidos por una moralidad que inspire en sus seguidores buenos valores.

Este líder buscará promover sentimientos sumamente fuertes en sus seguidores de manera tal que los motive. La influencia que este posee en sus seguidores deriva de la aceptación que estos tienen de los valores que él o ella

profesa, valores que ayudan a la hora de actuar y decidir, lo cual implica una convicción por parte de quien sigue a este líder. Este líder va a utilizar el modelaje, es decir que profesara sus ideales a través del ejemplo.

Investigaciones en liderazgo

Una investigación realizada por Omar (2011), basada en analizar las relaciones entre satisfacción laboral y las percepciones del supervisor como líder transformador, realizada por la Universidad Nacional de Rosario, arrojó resultados que indican que cuando los empleados perciben que su supervisor valora sus contribuciones, incentiva su comportamiento, atiende sus necesidades y lo perciben como un líder transformador, aumenta su satisfacción laboral. Parte de estos resultados también indican que facetas del liderazgo transformacional impactan positivamente sobre la satisfacción laboral, siendo la percepción de un supervisor como líder carismático, visionario y decidido un componente influyente en la satisfacción del empleado.

En relación a este concepto e incluyendo al de motivación, otro estudio realizado por Godoy y Bresó (2013), en dos organizaciones españolas, cuyo objetivo estuvo dado por establecer la influencia del liderazgo transformacional y la motivación intrínseca esperada, dio resultados coincidentes con la investigación antes descripta ya que se demostró que el liderazgo transformacional influye en la motivación de los trabajadores. Estas dos investigaciones brindan información y

resultados para determinar que un líder transformacional influye en la motivación de sus seguidores así como también en la motivación dirigida hacia el trabajo.

Se tendrá en cuenta un estudio realizado por Silva Peralta (2009), cuyo objetivo fue el de comprender el liderazgo como un proceso a partir de identificar los comportamientos de capacitadores de recursos humanos en experiencias de trabajo exitosas y no exitosas. Este estudio, al igual que la presente investigación se basó en el modelo de liderazgo de rango total. Los resultados dieron cuenta de la asociación de comportamientos transaccionales y transformacionales, siendo los comportamientos de *Consideración Individual*, *Estimulación Intelectual, Influencia Idealizada* y *Administración por Excepción Activa* los asociados con los capacitadores más capaces y exitosos.

En un estudio realizado por González González (2008), se comprueba que el estilo de liderazgo transformacional es el que más se presenta en la Facultad de Arquitectura y Diseño de Venezuela, que tiene como objetivo central buscar el éxito personal y organizacional mediante la motivación, la inspiración de sus seguidores, gestionando el respeto, dignidad, vocación, empatía, confianza, innovación, cooperación, colaboración y trabajo en equipo. A través de este estudio infieren que existen buenas relaciones interpersonales de cooperación, puntuando que estos líderes tienden a ser más eficaces en situaciones de riesgo y de cambio.

El estudio realizado por Cuadra Peralta & VelosoBesio (2007) estudia el tipo de liderazgo transaccional y transformacional y como impactan en el clima y satisfacción laboral, lo cual estaría relacionado al estudio mencionado

anteriormente pero desde el ámbito laboral. Los resultados alcanzados dan cuenta de que el liderazgo transaccional y el transformacional están asociados a las condiciones del clima y la satisfacción laboral, y evidencian que los mejores líderes son los que llevan a cabo estrategias de tipo transformacional y transaccional simultáneamente.

Liderazgo en las organizaciones

Cuadra Peralta y VelosoBesio (2007) realizan un estudio en el cual relacionan el liderazgo y sus repercusiones en el clima y satisfacción laboral. Se ha comprobado que un buen clima laboral está relacionado con el adecuado desempeño de la organización, la conciliación del trabajo con la vida familiar, prestaciones de tipo social, la satisfacción con el puesto y la calidad directiva (liderazgo). Lo mismo opinan Pedraja y Rodriguez (2004), quienes dicen que el tipo de liderazgo que se desarrolle influirá sobre el clima y sobre la creatividad y productividad.

Al hablar sobre el clima laboral, muchos autores han desarrollado concepciones en relación al líder transformacional, ya que estos tipos de líderes tienen efectos sobre el clima percibido. Según las investigaciones de Yukl (1998), y de House y Shamir (1993), estos líderes fomentan relaciones cercanas con sus subordinados, caracterizadas por una pequeña distancia de poder y por la consideración individualizada de las necesidades y capacidades de sus miembros, ofreciendo desafíos y recompensas motivantes, a través de la confianza,

honestidad, apertura y cuidado mutuo. Estudios realizados por Zohar y Luria (2004) apoyan esta cuestión ya que los líderes transformacionales comunican una visión a sus subordinados e incrementan el compromiso de estos con la visión, mediante la calidad de las relaciones interpersonales.

Liderazgo en el ámbito educativo

Ahora bien, debido a que esta investigación se basa en el liderazgo desarrollado por tutores en una universidad, será necesario entender la relación del líder con los estudiantes. Para esto, se pondrá atención en el docente universitario, en particular en aquel que lidera los grupos que realizan prácticas comunitarias, pensándolo como aquel que apunta al cambio y a la transformación que se viven en la institución (Ahumada, 2012).

Se tendrá en cuenta al concepto de pensamiento didáctico enfocado en el docente, el cual según Figueroa y Páez (2008, p 8.) seria: "el conjunto de ideas, creencias, concepciones, opiniones, principios y teorías implícitas de vida y profesional que posee el docente sobre su quehacer didáctico durante la práctica pedagógica". Este tendrá grandes repercusiones sobre el resultado del aprendizaje de los alumnos. Una parte esencial de este pensamiento seria el cuestionamiento cognitivo, el cual va a permitir el desarrollo de un proceso de problematización, de manera tal que pone en tela de juicio lo sabido hasta el momento y permite abrir nuevas interpretaciones o perspectivas sobre diversos temas.

Se puede pensar en que sucede si este liderazgo educativo por parte de los docentes universitarios no es llevado a cabo de una manera que genere un cambio. Teniendo como base la investigación realizada por Coronado Suárez y Estupiñán Aponte (2012) se puede ver como el mal desempeño por parte de los docentes está relacionado directamente con el mal desempeño por parte del alumnado. Esta investigación prioriza que el docente debe desarrollar sus métodos de enseñanza, dar importancia a los vínculos interpersonales, fomentar el valor del sentimiento y la emoción a la hora de aprehender. Sumado a esto, la investigación también resalta que dentro del imaginario social del docente universitario un factor sumamente importante es el aporte que este brinda a los trabajos de investigación y extensión, el poder ver el aporte que este hace a la sociedad.

A su vez, si se mejora el aprendizaje de los estudiantes también se fomentara un desarrollo de su empleabilidad, la cual se entiende como la distancia existente entre las condiciones reales y óptimas de un sujeto, en función de las circunstancias del mercado de trabajo (Rentería, 2004), y como el saber de las personas utilizado a lo largo de su vida, con el fin de producir en cualquier contexto (Torres, 2000).

Es importante resaltar cual debería ser el rol del docente en el marco de las prácticas comunitarias que se realizan en la universidad, ya que es el contexto en el cual se ha desarrollado la presente investigación. La docencia implica mucho más que la simple habilidad a la hora de informar (Kramer & Pier, 1999), deben ser expertos en su disciplina y en las dinámicas que se producen dentro del aula

(Catt, Miller & Schallenkamp, 2007). Esto implica la capacidad de manejar el grupo de manera eficaz, intentando buscar la mayor implicación por parte de los alumnos, fomentando su aprendizaje (Bolkan & Goodboy, 2009). Para poder desarrollar estas habilidades es importante que tengan en cuenta que pueden contar con distintos recursos desde el marco relacionado a las teorías del liderazgo.

La función del docente desde el empoderamiento puede contribuir a crear condiciones que causen una sensación de eficacia, provocando que los docentes, junto a sus estudiantes se sientan capacitados para enfrentar distintas situaciones y asumir el control de los problemas que se presentan dentro y fuera del aula. (Davis & Neswtrom, 1999). Torres (2009), plantea al docente como un líder educativo, quien debe iniciar un proceso de alianza que potencie el aula y lo convierta en un espacio para la reflexión.

Es importante que el docente se fortalezca teniendo en cuenta la libertad humana y contribuyendo al cambio. (González González, 2008). Se espera que posea entendimiento, conocimiento, visión del futuro, hábitos de pensamiento, acción y disposición a indagar, cuestionar, problematizar, creando espacios sanos de trabajo a través de la responsabilidad, respeto, confianza, estimulo, cultivando la democracia, equidad, diversidad y justicia social (Guedez, 1995).

Liderazgo y empoderamiento

En lo que respecta a la relación entre liderazgo y empoderamiento, lo que se puede comentar al respecto es que existe una intención en los nuevos líderes de las organizaciones tanto en el ámbito laboral como en el educativo de aplicar estrategias que consistan en delegar funciones por parte de los líderes hacia los alumnos/seguidores.

Aunque la mirada es favorecedora, se encuentran ciertos obstáculos para llevar a cabo este modelo de funcionamiento. Según una investigación realizada por González Salazar (2011) a distintos directivos de organizaciones educativas, quienes aceptan sin problema la responsabilidad de desarrollar colaboradores a quienes se les puede conferir mayor poder de decisión, les parece excelente delegar funciones y poder en el personal, pero el modelo que mejor conocen y el más confiable es el de mando y control. A pesar de los intentos de llevar a cabo este modelo, consideran que es bien visto desde fuera de las organizaciones, pero puertas adentro no es bien interiorizado y aceptado, ya que se presenta una falta de compromiso por parte de los directivos y del personal.

Para Ávila (2003), el empoderamiento es la asignación de autoridad y responsabilidad sobre las actividades, permitiendo la retroalimentación oportuna sobre el desempeño de los miembros, reconociendo logros y creando confianza en el equipo. Es aquí donde el concepto de empoderamiento se une al de liderazgo ya que para este autor ambos conceptos van de la mano para crear en las organizaciones estrategias para buscar soluciones, teniendo en cuenta las

nuevas herramientas, capacitando al recurso humano, no trabajando de forma aislada sino en equipo.

Se tendrá en cuenta también el aporte de una investigación realizada en México, por Segovia Romo y Mendoza Gómez (2013). Esta probó empíricamente que la relación del liderazgo transformacional con el empowerment psicológico muestra un resultado positivo con un impacto fuerte y es altamente significativa. Confirmaron la relevancia de promover el liderazgo transformacional con relación al empowerment psicológico.

Se podría inferir que el tipo de liderazgo está relacionado con el aprendizaje de los alumnos. Para sustentar esto se tendrán en cuenta los resultados de la investigación llevada a cabo por San Saturnino Muruay Goicoechea Piédrola (2013), la cual a través de la utilización de la *Learner Empowerment Scale*' midió el empoderamiento en los alumnos. Se evaluaron los comportamientos de los alumnos asociados con el aprendizaje y las actitudes de estos hacia los contenidos y hacia los profesores. Luego se buscó ver cómo se relacionan el liderazgo transformacional de los profesores y el empoderamiento de los alumnos. Esta investigación dio cuenta de que el liderazgo transformacional se asocia de manera positiva con el aprendizaje cognitivo y afectivo de los alumnos, y que a su vez el empoderamiento media dichos aprendizajes. En esta última investigación realizada con los estudiantes de dos centros de Formación Profesional de Vitoria-Gasteiz, los datos mostraron los beneficios que genera un estilo docente transformacional en el aprendizaje de los alumnos, ya que se sienten más empoderados y su actitud hacia la asignatura es más positiva.

CAPÍTULO II

MÉTODO

Diseño de la investigación

El diseño de la investigación tiene un carácter descriptivo- transaccional. Es de índole descriptiva debido a que se lleva cabo una descripción de los datos, conociendo las situaciones, costumbres y actitudes que predominan a través de la descripción de objetos, procesos y personas. A su vez, es una investigación de tipo transaccional, ya que recolectan los datos en un solo momento en particular, en un tiempo único, se realiza una descripción de variables y se analiza su incidencia en un momento dado.

Variables

Liderazgo:

En cuanto al liderazgo, esta investigación se basará en el Modelo de Liderazgo de Rango Total, planteado por Bass y Avolio (1990, 1994, 2004). Este modelo considera al liderazgo como un proceso continuo de dimensiones transaccionales y transformacionales encadenadas. De este modelo se desprende el instrumento MLQ (*MultifactorLeadershipQuestionnaire*) el cual hace uso de distintas sub escalas sustentadas en las dimensiones propias de cada tipo de liderazgo planteado en el modelo descripto.

- Liderazgo transformacional:
    - *Influencia Idealizada como Atributo*
    - *Influencia Idealizada como Comportamiento*
    - *Motivación Inspiracional*
    - *Estimulación Intelectual*
    - *Consideración Individual*
- Liderazgo transaccional:
    - *Reconocimiento Contingente*
    - *Dirección por Excepción Activa*
    - *Dirección por Excepción Pasiva*
- No liderazgo o Laissez-Faire

Empoderamiento:

Se tomaran los aportes de San Saturnino Murua y Goicoechea Piédrola (2013) para desarrollar las variables. Ellos se basan en el marco teórico de Thomas y Velthouse (1990), para quienes el concepto de empoderamiento cuenta con cuatro variables cognitivas, que condicionan la actitud con la tarea. De estas variables se tomaran las siguientes tres:

1) *Significado:* Valor de los objetivos y propósitos de la tarea, juzgado desde los ideales y estándares propios de cada uno.

2) *Competencia*: Creencias en las capacidades de cada uno para ejecutar con habilidad las actividades exigidas por el trabajo.

3) *Impacto:* Grado en que uno siente que puede influir en los resultados en el trabajo, que tanto de lo que uno hace puede generar un cambio e influir en los otros y el resultado de la tarea.

Las prácticas comunitarias

Es importante para poder situarse en el contexto en el cual se desarrolló esta investigación tener en cuenta el concepto de Prácticas Profesionales Comunitarias. Para esto se tomará en cuenta la caracterización que se encuentra presente en la página web de la FCEyS. Según esta, el propósito es generar en el estudiante el desarrollo de actitudes valorativas orientadas hacia la solidaridad y el compromiso con la comunidad como principio ético y ciudadano, a su vez, construir y consolidar aprendizajes específicos tanto disciplinares como interdisciplinares. Se espera la construcción de lazos de interdependencia y reciprocidad con las organizaciones civiles orientados a la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos de la zona y de esta manera, fortalecer el deber de la universidad como socialmente comprometida.

Las actividades de los estudiantes parten desde la planificación en conjunto con las organizaciones participantes o bien desde la inclusión de los estudiantes en proyectos ya constituidos.

Desde la Universidad se espera que en el Seminario de Prácticas Profesionales Comunitarias, se cuente con el apoyo de docentes y graduados para que sirvan de apoyo técnico en cuestiones que excedan lo curricular y que

tienen relación con contenidos necesarios para el desarrollo de las prácticas de los estudiantes en distintas organizaciones.

Participantes

Los participantes de esta investigación son estudiantes de grado de la FCEyS de las Carreras Contador Público, Licenciatura en Administración y Turismo. La muestra final quedó confirmada por 32 estudiantes, de los cuales, nueve hombres y veinte tres mujeres, siendo la mayoría de edades entre veinte dos y treinta años, promediando en la edad de 26.06 años. Hay dos excepciones de edades superiores con treinta y ocho y cincuenta y cuatro años. Se encuentran cursando el 4to, 5to o 6to año de sus carreras correspondientes. Estos estudiantes cursaron durante el 2014 el seminario de prácticas comunitarias de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Instrumentos

Se utilizan dos escalas, MLQ 5x (*MultifactorLeadershipQuestionnaire*) de Avolio y Bass (2004) y *Learner Empowerment Scale* de Frymier, Shulmany Houser (1996) basado en la conceptualización del empoderamiento de Thomas y Velthouse (1990).

El liderazgo de los profesores visto desde la percepción de los alumnos se ha medido con una adaptación al castellano de la versión modificada por Noland

(2005) del *MultifactorLeadershipQuestionnaire*(MLQ 5x) desarrollado por Bass y Avolio (1990).La escala consta de 45 ítems que se distribuyen en cinco dimensiones que miden el liderazgo transformacional y tres que miden el liderazgo transaccional, una que mide laissez-faire y tres dimensiones de resultados. En esta investigación se focalizó el análisis en las dimensiones transformacionales.
Los participantes valoran cada enunciado del cuestionario en una escala Likert de 0 (nunca) a 4 (casi siempre) indicando la frecuencia con la que identifican a los profesores con la situación descrita. El MLQ ha sido sometido a evaluaciones psicométricas demostrando validez y confiabilidad adecuadas (Avolio, Bass & Jung 1999; Antonakis, Avolio & Sivasubramaniam, 2003).

Se realizó una ajuste en los ítems, de manera tal que se reformularon cambiando el termino líder por el de tutor. Ejemplo: en lugar de "El líder proporciona ayuda a los demás a cambio de sus esfuerzos" se reformuló el ítem de la siguiente forma: "El tutor proporciona ayuda a los demás a cambio de sus esfuerzos"'.

Por otro lado, a la hora de evaluar el empoderamiento se contó con una adaptación al castellano de la *Learner Empowerment Scale* de Frymier, Shulmany Houser (1996) basada en la conceptualización del empoderamiento de Thomas y Velthouse (1990). La escala consta de 29 ítems que se distribuyen en tres dimensiones: *Significado* (10 ítems), *Competencia* (9 ítems) e *Impacto* (10 ítems). Los participantes valoraron cada enunciado del cuestionario en una escala Likert de 0 (nunca) a 4 (casi siempre) indicando la frecuencia con la que se sienten identificados con la situación descrita en el ítem. La fiabilidad obtenida por

Frymier, Shulman y Houser(1996) fue de ,90 con una fiabilidad de ,89 para la subescala *Significado*; de ,83 para la *Competencia*; y ,81 para el *Impacto*. Estudios posteriores han mostrado coeficientes alpha superiores a 80 para todas las dimensiones (Frymier & Houer, 1999).

En este último instrumento, en la versión en español utilizada en esta investigación, no se encontraron especificaciones sobre los puntos de corte entre niveles o bien baremos nacionales. Debido a esto se procedió a establecer los puntos de corte teniendo en cuenta los promedios de los puntajes brutos de los ítems del instrumento quedando definidos de la siguiente manera:

Alto: 2.5 puntos a 4 puntos

Medio: 1.5 puntos a 2.49 puntos

Bajo: 0 puntos a 1.49 puntos

Sumado a ello, para mayor especificidad, se distinguió entre puntaje Medio Bajo y puntaje Medio Alto, dado que se evaluó una distribución mayor de la muestra en puntajes medios, estos subniveles quedaron definidos de la siguiente forma:

Medio Bajo: 1.5 puntos a 1.99 puntos

Medio Alto: 2 puntos a 2.49 puntos

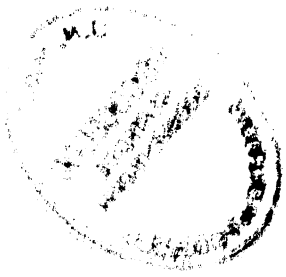
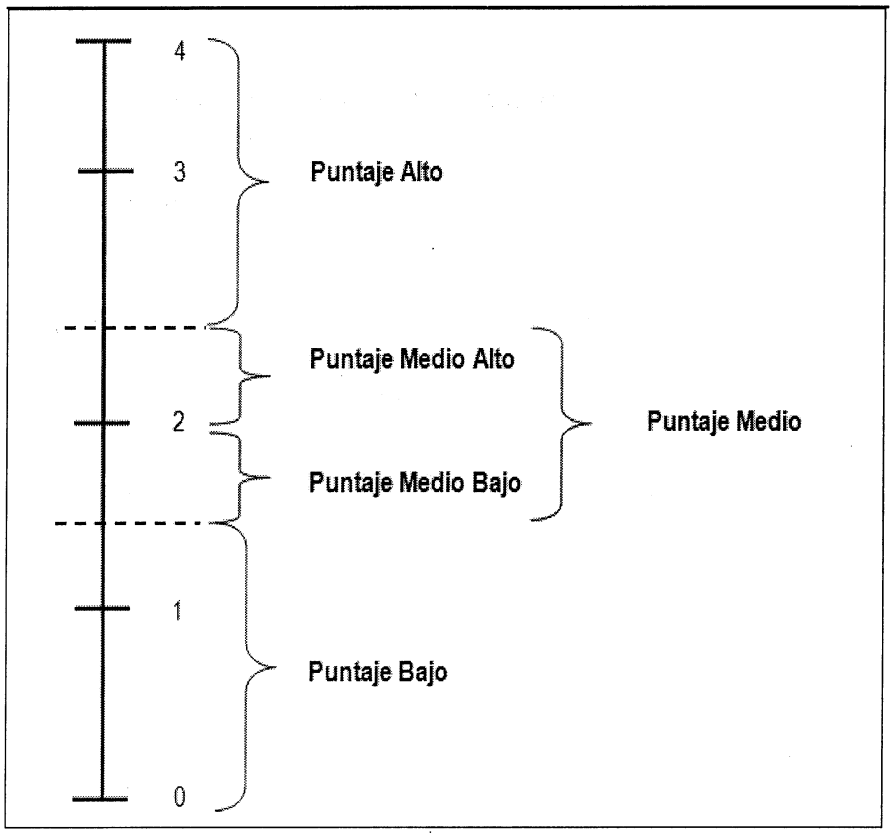


Figura 1. Puntos de corte para cada nivel de puntación del *Learner Empowerment Scale* de Frymier, Shulmany Houser (1996). (Elaboración propia).



Procedimiento

El primer contacto con los voluntarios fue a través de la visita a las comisiones de las prácticas, recolectando en una lista los e-mails de cada estudiante para poder contactarlo para una futura entrevista. Se les comunicó el objetivo de la investigación y el carácter confidencial de la misma. En colaboración

con el resto del grupo, se programaron un gran número de entrevistas de las cuales se concretaron finalmente 32.

Las entrevistas consistieron en recolectar una serie de datos personales como carrera, comisión, edad, cantidad de materias aprobadas, lugar donde realizaban la práctica, etc. Se indagaron, a su vez, aspectos positivos y negativos acerca del desarrollo de sus prácticas.

Por último, se administraron los dos cuestionarios, correspondientes a liderazgo (*Multifactor Leadership Questionnaire*) y empoderamiento (*Learner Empowerment Scale*) , en ese orden respectivamente. Los instrumentos eran de auto-llenado y se adoptó por una estrategia más visual para lograr una mayor focalización en las consignas, de manera tal que se les presento el estímulo en formato de tarjetas de colores para cada uno de los ítems a evaluar. De esta forma, frente a dudas o consultas sobre la comprensión de los ítems, el estudiante contaba con apoyo para clarificarlas.

Una vez realizadas las entrevistas administrados los cuestionarios, se traspasaron los datos a una matriz de Excel para continuar con el análisis de resultados obtenidos.

Hipótesis

Se plantea como hipótesis de esta investigación la siguiente: *La evaluación de liderazgo transformacional de los docentes (tutores) de la práctica comunitaria*

de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMdP estaría asociada con la auto-evaluación de altos niveles de empoderamiento en los estudiantes.

CAPÍTULO III

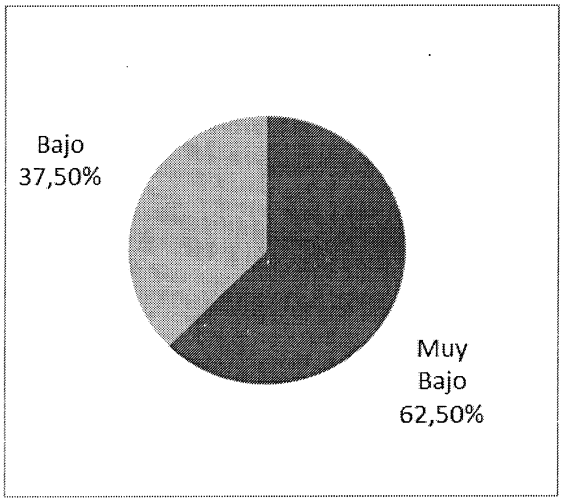
RESULTADOS

En este capítulo a través de figuras se presentan los niveles obtenidos en las distintas variables y sus asociaciones en la muestra de estudiantes de la FCEyS.

Liderazgo de los tutores

Liderazgo Transformacional:

Figura 2. Distribución de estudiantes según niveles de *Consideración Individual.*

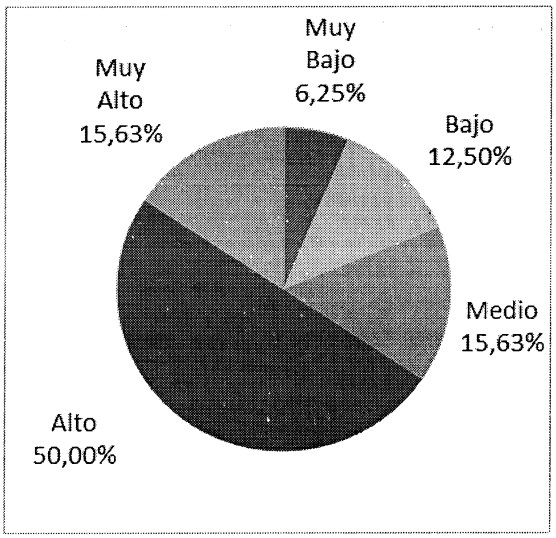


En la Figura 2 se puede observar como la dimensión transformacional *Consideración Individual* se presenta en los casos abordados. Se observa que esta dimensión acumula casos en niveles inferiores, siendo que no se observa ningún resultado que supere el punto medio. A su vez hay una diferencia entre

niveles “Bajo” y “Muy bajo”, encontrándose dentro del primero un total de 37.50% de los casos y en el segundo el 62.50% restante.

El hecho de que se presenten niveles sumamente bajos, podría llegar a implicar la ausencia de un trato por parte del tutor hacia cada uno de los alumnos de manera individualizada, por lo que este pareciera no identificar necesidades de apoyo y desarrollo, careciendo de aquel trato diferenciado que hace que los seguidores se sientan únicos, aconsejados y apoyados, por lo que también se puede suponer la ausencia de una escucha activa y empática.

Figura 3. Distribución de estudiantes según niveles de *Estimulación Intelectual.*

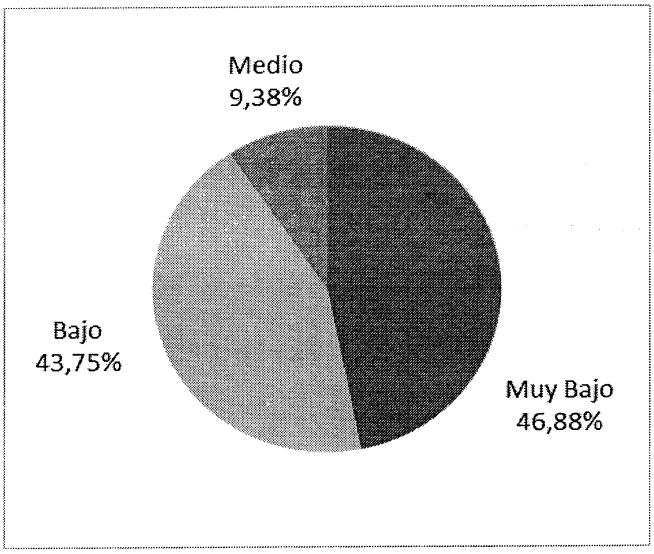


En la Figura 3 se observa como la dimensión transformacional *Estimulación Intelectual* se distribuye de la siguiente manera, el 50% en un nivel “Alto” y el 15.63% en nivel “Muy Alto”, este último igual que al puntaje “Medio”. Por lo que la cantidad de casos que puntuaron por debajo del medio son la minoría, contando

con un puntajes “Bajo” en un 12.50% y “Muy Bajo” en el restante 6.25% de los casos.

Esto podría estar mostrando que el docente potencia la creatividad junto con la innovación en los estudiantes en gran parte de los casos, cuestionando las suposiciones y los problemas que se presentan.

Figura 4. Distribución de estudiantes según niveles de *Motivación Inspiracional.*

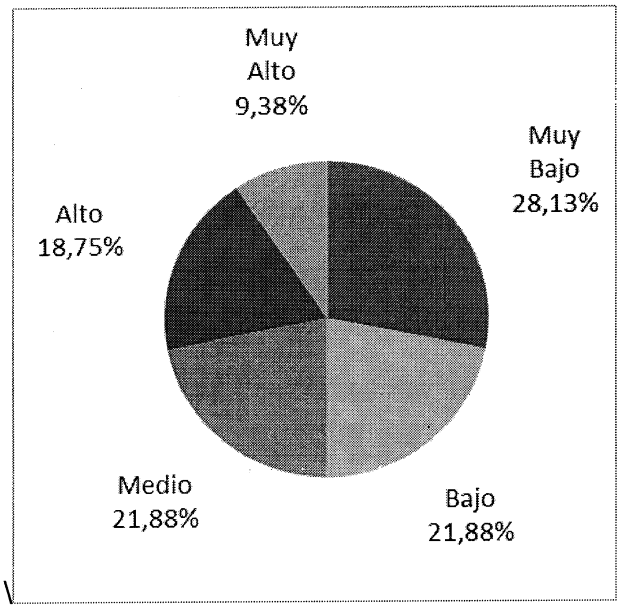


En la Figura 4 se ve que la dimensión *Motivación Inspiracional* que se presenta con una gran concentración de los casos en puntajes bajos y muy bajos. No se encontraron casos que se ubiquen en los niveles “Muy Alto” o “Alto”. En cuanto a puntajes “Alto” sólo se presentan en un 9.38%, de manera tal que los puntajes “Bajo” son de 43.75% y los “Muy Bajo” de 46.88%.

Debido a que hay una predominación de niveles bajos, podemos llegar a pensar que no hay una visión de futuro clara, deseable y significativa. Los tutores

parecieran no estar transmitiendo una motivación a los estudiantes basada en una actitud optimista y entusiasta.

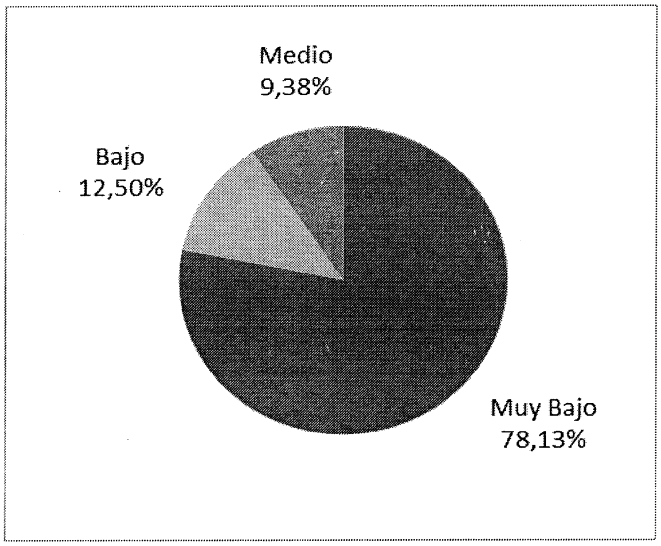
Figura 5. Distribución de estudiantes según niveles de *Influencia Idealizada como Atributo*



La Figura 5 corresponde a la dimensión *Influencia Idealizada como Atributo*. Pareciera ser que hay una distribución del puntaje de los casos más equitativa que en las figuras anteriores, pero se ve como hay una tendencia hacia los puntajes inferiores al nivel "Medio", el cual es de un 21.88%. Se observa que los puntajes "Alto" de un 18.75% y los "Muy Altos" de un 9.38% son inferiores a los puntajes, al "Bajo" de un 21.88% y a los "Muy Bajo" del restante 28.13%. Se logra ver como la cantidad de casos aumenta a medida que el puntaje desciende.

Ya que más de la mitad de los casos presentaron niveles bajos, esto podría estar correspondiéndose con un escaso impacto del docente sobre los estudiantes. Esto último supondría una falta en el docente a la hora de inspirar orgullo y respeto, de manera tal que no se promovería como un modelo a seguir.

Figura 6. Distribución de estudiantes según niveles de *Influencia Idealizada como Comportamiento.*

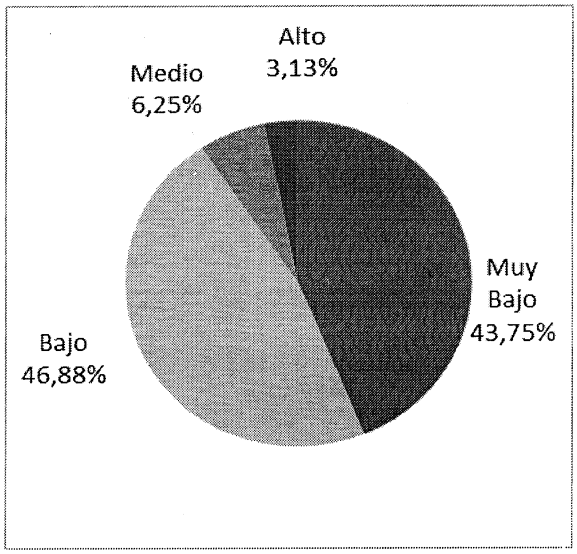


La Figura 6 da cuenta de la distribución de la dimensión *Influencia Idealizada como Comportamiento*. Se ve en esta figura la ausencia de casos que puntúen "Muy Alto" y "Alto". A su vez, hay una escaso número de casos que con puntaje "Medio", que son el 9.38% y "Bajo" con un 12.50%, Por lo que el nivel "Muy Bajo" acumula la mayor parte de los casos ya que cuenta con el 78.13% de la muestra tomada.

A causa de estos bajos niveles podemos pensar que el tutor no estaría transmitiendo valores congruentes con sus acciones, de manera tal que no llegaría a resaltar la importancia de una misión colectiva. Suponemos por esto último que el docente no se muestra comprometido con los alumnos y sus tareas.

Liderazgo Transaccional

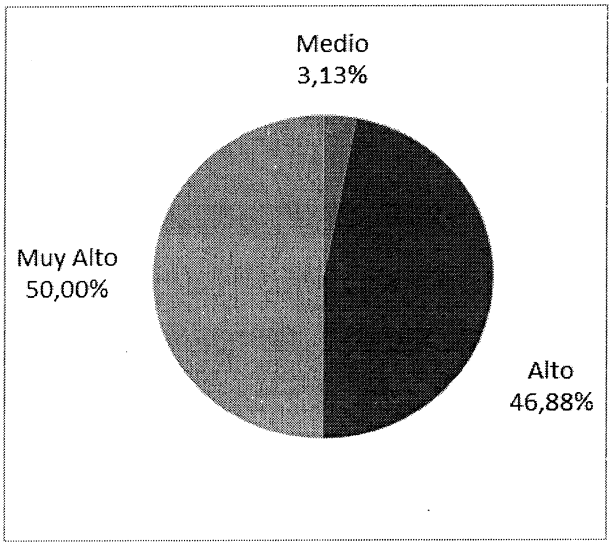
Figura 7. Distribución de estudiantes según niveles de *Reconocimiento Contingente.*



La Figura 7 da cuenta de la distribución en la muestra de los puntajes de la dimensión *Reconocimiento Contingente*. En esta figura se ve la ausencia de puntajes en niveles "Muy Alto" y la escases de puntajes en niveles "Medio" y "Alto"", siendo 6.25% el primero y 3.13% el segundo. De tal forma que los casos en casi su totalidad se concentran en los puntajes por debajo del "Medio", presentándose un 46.88% de casos "Bajo" y un 43.75% de casos "Muy Bajo".

En base a estos puntajes sumamente bajos es que podemos inferir que el tutor no estaría proporcionando a sus estudiantes las recompensas positivas correspondientes al cumplimiento de las consignas a las que refiere esta dimensión.

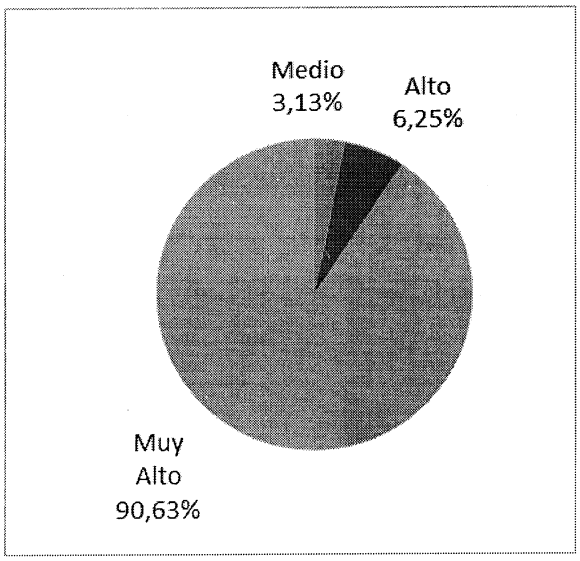
Figura 8. Distribución de estudiantes según niveles de *Dirección Activa por Excepción.*



La Figura 8 corresponde a la distribución de la dimensión *Dirección Activa por Excepción*. No se encontraron casos que se ubiquen en los niveles "Muy Bajo" y "Bajo", y tan sólo un 3.13% de los casos se ubican en nivel "Medio". Debido a lo anterior es que se ve como los casos se encuentran por encima del "Medio", distribuyéndose de forma pareja, con un total de 46.88% de casos en el nivel "Alto" y un 50% en nivel "Muy Alto".

Ya que esta dimensión puntuó en casi todos los casos por encima del puntaje medio, es que podemos considerar que se estaría implementando un reforzamiento aversivo contingente, por lo que los docentes solo intervendrían anticipando irregularidades y desviaciones a los estándares definidos.

Figura 9. Distribución de estudiantes según niveles de *Dirección Pasiva por Excepción*

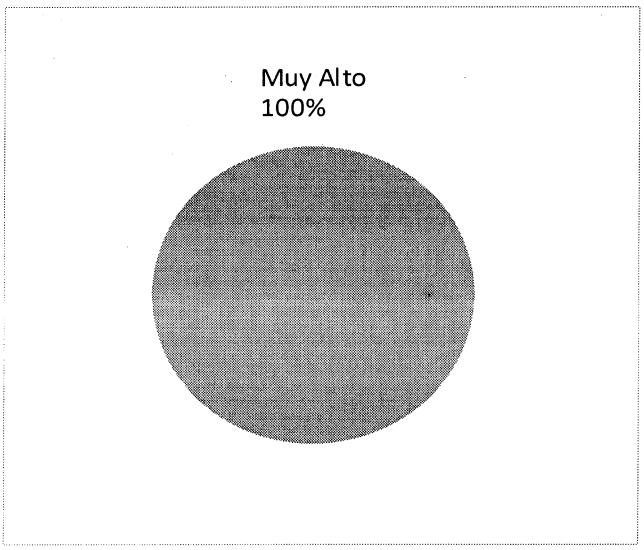


La Figura 9 expresa en grafico la dimensión *Dirección Pasiva por Excepción*. Se observa que los puntajes "Bajo" y "Muy Bajo" no se encuentran presentes en los casos tomados. Por otro lado, hay una gran diferencia entre los puntajes presentes, ya que hay 3.13% de casos acumulados en nivel "Medio" y un 6.25% en nivel "Alto", de manera tal que casi todos los casos dieron cuenta de un puntaje "Muy Alto", llegando un 90.63%.

Al igual que la dimensión anterior, *Dirección Pasiva por Excepción* puntuó por encima de la media, pero con puntajes más altos aún. Por lo que podemos llegar a pensar en un tutor con características pasivas, que tan sólo intervendría en aquellos casos en los que las pautas no son cumplidas, esperando ser informado sobre los errores y desviaciones antes de tomar acciones correctivas.

No Liderazgo o Laissez- Faire

Figura 10. Distribución de estudiantes según niveles *Laissez- Faire o No Liderazgo*

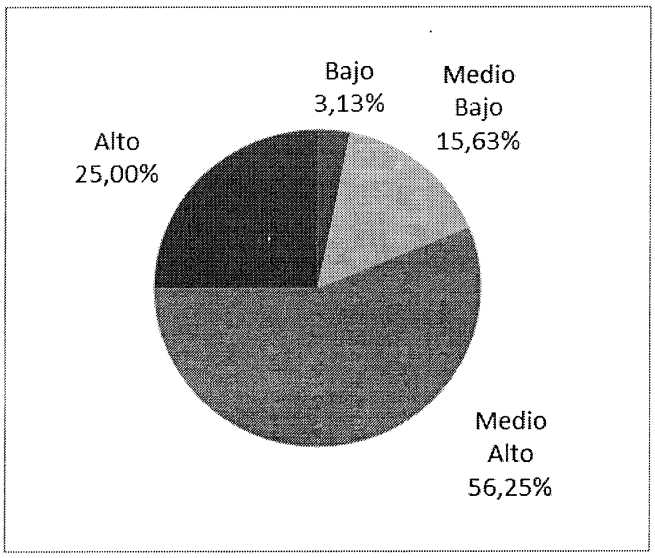


La Figura 10 refiere a la presencia del *Laissez- Faire* o no liderazgo entre los estudiantes presentes en la muestra. En este figura se observa que el 100% de los casos se acumula en el nivel "Muy Alto". Parece que el tutor docente, desde la evaluación del estudiante, se abstendría de guiar, siendo pasivo por excelencia. Este podría estar brindando información sólo cuando los seguidores se la solicitan,

y no explicitaría de antemano metas de trabajo. Esto último, se relación con los resultados obtenidos en las dimensiones correspondiente al liderazgo transaccional, ya que el tutor pareciera estar mostrándose como alguien pasivo, cuyas intervenciones serian acotadas a los casos particulares sin estar ofreciendo una guía explícita sobre los objetivos a seguir y el modo de llegar a estos. Es significativo que en estos tipos de tareas que, no se basan tanto en evaluaciones sobre los contenidos aprendidos, sino que más bien sobre la realización de actividades prácticas en la comunidad, el liderazgo transaccional tenga tanto peso y el transformacional se encuentre sumamente desdibujado.

Empoderamiento de los estudiantes

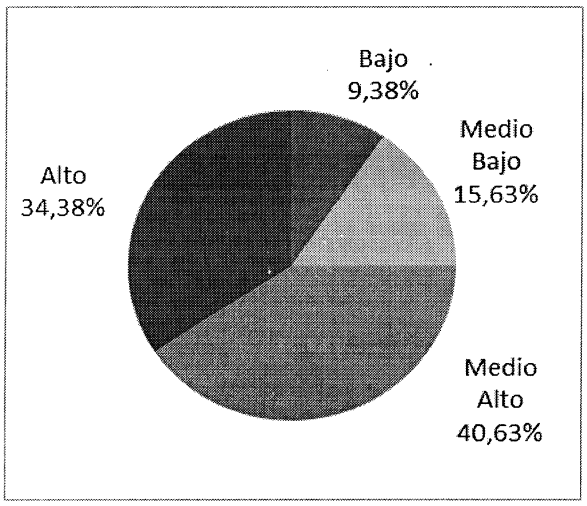
Figura 11. Distribución de estudiantes según niveles de *Empoderamiento* (puntaje total)



En la Figura 11 observamos cómo se distribuyen los niveles de *Empoderamiento* en la muestra tomada. Se ve que la menor cantidad de los casos se distribuyen en los niveles "Bajo" (3.13%) y "Medio Bajo" (15.63%). Por el contrario, la gran mayoría de los casos dieron cuenta de niveles por encima de la media, acumulando el nivel "Alto" el 25% de los casos y el nivel "Medio Alto" un 56.25% de los casos.

En general, el *Empoderamiento* en los estudiantes pareciera ser alto, superando en la mayoría de los casos los niveles medios. Por lo que podemos pensar a los estudiantes como confiados, auto-percibidos como aptos y competentes en la toma de decisiones respecto a las prácticas. A su vez también pareciera que se ven a sí mismos como capaces de resolver eficientemente, y con un mejor aprovechamiento de sus recursos, los problemas que se presentan en sus diversas tareas comunitarias.

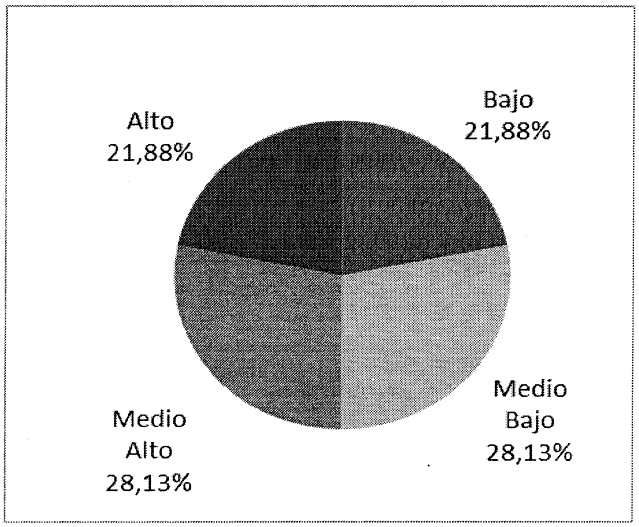
Figura 14. Distribución de estudiantes según niveles de *Significado.*



En la Figura 12 se observa como la dimensión *Significado* se presenta en la muestra. Aquí vemos que los niveles "Bajo" y "Muy Bajo" acumulan reducidos porcentajes, siendo de un 9.38% y un 15.63% respectivamente. En cambio, el nivel "Medio Alto" agrupa un 40.63% de los casos mientras que el "Alto" un 34.38%.

Debido a que la dimensión *Significado* presenta en su mayoría niveles altos, es que se puede pensar que los estudiantes de estas prácticas valoran los objetivos y propósitos de su tarea comunitaria, pensando que esto es juzgado desde sus propios ideales y estándares.

Figura 13. Distribución de estudiantes según niveles de *Impacto*.



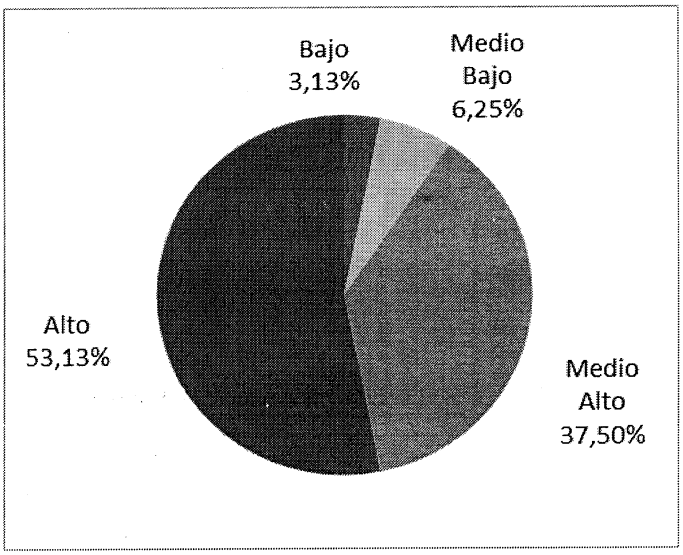
En la Figura 13 observamos cómo se expresa la dimensión *Impacto* según los estudiantes. En esta figura podemos ver como hay una distribución simétrica en los casos, ya que un 50% de los casos se ubican en niveles "Alto" (21.88%) y "Medio Alto" (28.13%), y 50% restante en niveles "Bajo" (21.88%) y "Medio Bajo"

(28.13%), de forma tal que la mitad de los casos se encuentra por debajo del punto de corte medio y la otra mitad por encima.

Esta dimensión se mostró con una distribución en sus niveles sumamente equitativa, lo cual es llamativo, ya que las opiniones de los estudiantes en este aspecto parecerían ser diferentes. Por esto es que es posible pensar que algunos de los estudiantes de la muestra sienten que pueden influir en los resultados en el trabajo y en el efecto que puedan tener sobre otras personas, mientras que otros no lo creen. Esto podría estar mostrando que algunos se creerían capaces de alterar el resultado de la tarea mientras que otros no.

Hay distintos factores que permitirían hipotetizar respecto a las multicausalidad de esta situación, ya sea por el comportamiento del tutor, la percepción que cada estudiante tenga de sí mismo y su auto-eficacia, la permeabilidad de organización en la cual cada uno realice su práctica, entre otras posibilidades.

Figura 14. Distribución de estudiantes según niveles de *Competencia.*

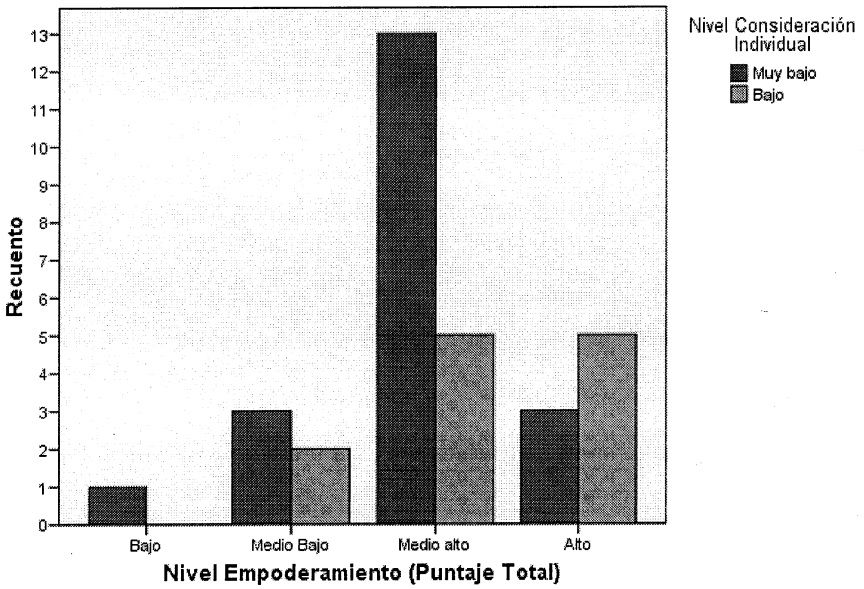


En la Figura 14 se puede observar cómo se distribuye en la muestra en la dimensión *Competencia*. Se ve que los niveles con menor porcentaje con el nivel "Bajo" con un 3.13% y "Medio Bajo" con un 6.25% de los casos. Mientras que los niveles "Medio Alto", de 37.50% y "Alto" con 53.13% acumulan casi la totalidad de los casos, por lo que se ve una fuerte tendencia a estar por encima del punto de corte planteado para el puntaje medio.

Debido a que la dimensión *Competencia* puntuó en altos niveles es que se observa que los estudiantes se auto-evalúan con capacidades para ejecutar las actividades exigidas por el trabajo.

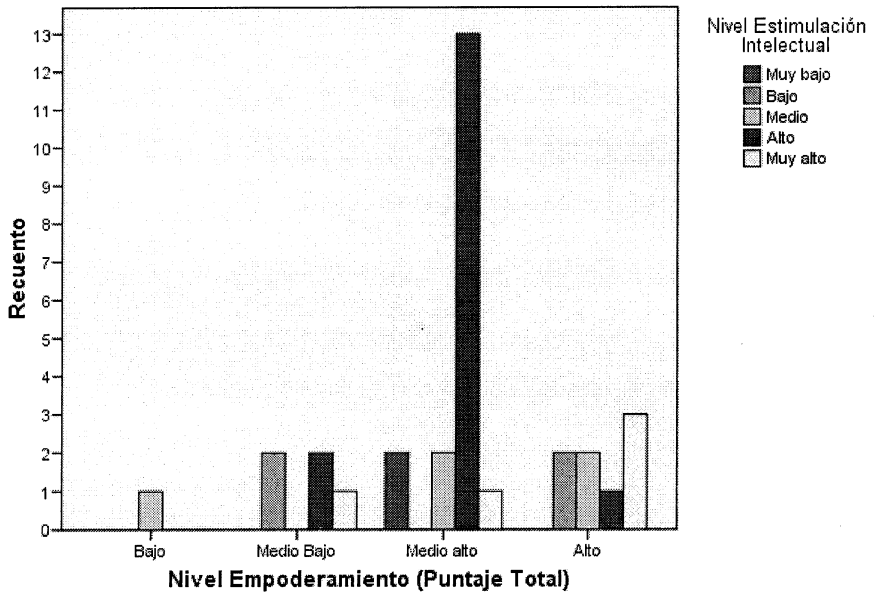
Asociaciones entre liderazgo y empoderamiento

Figura 15. Asociaciones entre Niveles de *Empoderamiento* de los estudiantes y Niveles de *Consideración Individual* de los Tutores según los estudiantes.



En la Figura 15 se observa la relación entre la dimensión *Consideración Individual* y los Niveles de Empoderamiento de los estudiantes, viendo que la mayor parte de los casos se encuentran con un nivel de *Empoderamiento* "Medio Alto" junto con un nivel de *Consideración Individual* "Muy Bajo", se puede ver que hay una gran diferencia con el resto de los niveles. Esto podría llegar a estar implicando la ausencia de un trato por parte del tutor hacia cada uno de los alumnos de manera individualizada pero asociado a un sentimiento de empoderamiento de todas formas por parte de los estudiantes.

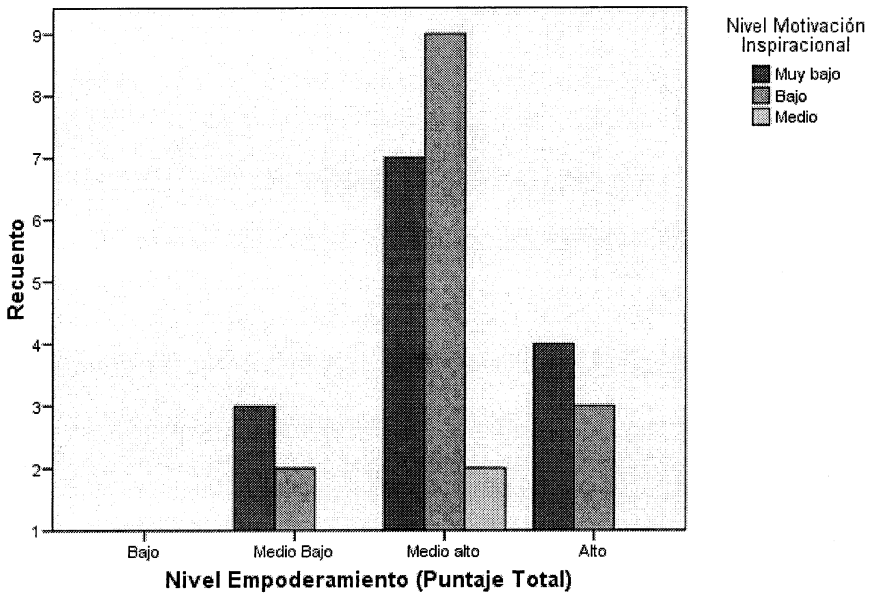
Figura 16. Asociaciones entre Niveles de *Empoderamiento* de los estudiantes y Niveles de *Estimulación Intelectual* de los Tutores según los estudiantes.



La Figura 16 muestra asociaciones entre niveles de *Empoderamiento* y niveles de la dimensión transformacional *Estimulación Intelectual.* Los casos se distribuyen mayormente en los niveles "Medio Alto" de *Empoderamiento* y asocian con niveles "Alto" de la dimensión *Estimulación Intelectual.* Se observa que hay una diferencia con el resto de asociaciones en las restantes dimensiones transformacionales.

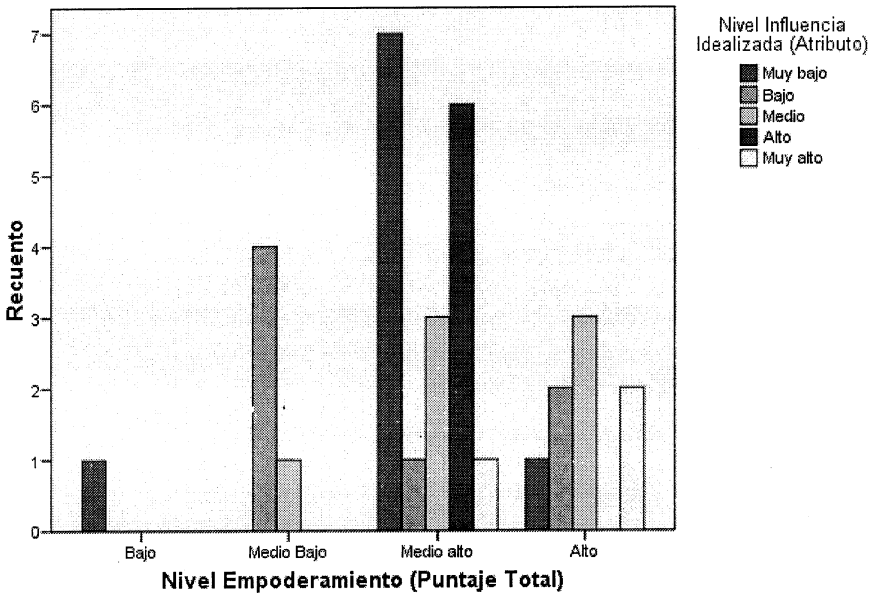
Lo que se puede inferir que los estudiantes se sienten muy empoderados y que cuentan con un tutor que cumple con su función de estimulador intelectual, es decir, que se estaría en presencia de un tutor potenciador de la creatividad junto con la innovación en los estudiantes en gran parte de los casos, cuestionando las suposiciones y los problemas que se presentan.

Figura 17. Asociaciones entre Niveles de *Empoderamiento* de los estudiantes y Niveles de *Motivación Inspiracional* de los Tutores según los estudiantes.



Los casos en la Figura 17 se distribuyen mayormente en los niveles "Medio Alto" de *Empoderamiento* en los estudiantes, que han presentado en asociación niveles "Bajos" seguidos de cerca por niveles "Muy Bajo" de *Motivación Inspiracional*. Concentrándose la mayoría de los casos dentro de estas dos combinaciones, y llevando a pensar que tal vez los Estudiantes se sienten empoderados aunque el tutor no los motive, aunque este no les establezca metas claras y no los empuje a realizarlas de forma optimista. Frente a esto, se puede suponer que no hay una visión de futuro clara, deseable y significativa. Los tutores aparentemente no estarían transmitiendo una motivación a los estudiantes desde una actitud optimista y entusiasta.

Figura 18. Asociaciones entre Niveles de *Empoderamiento* de los estudiantes y Niveles de *Influencia Idealizada (Atributo)* de los Tutores según los estudiantes.

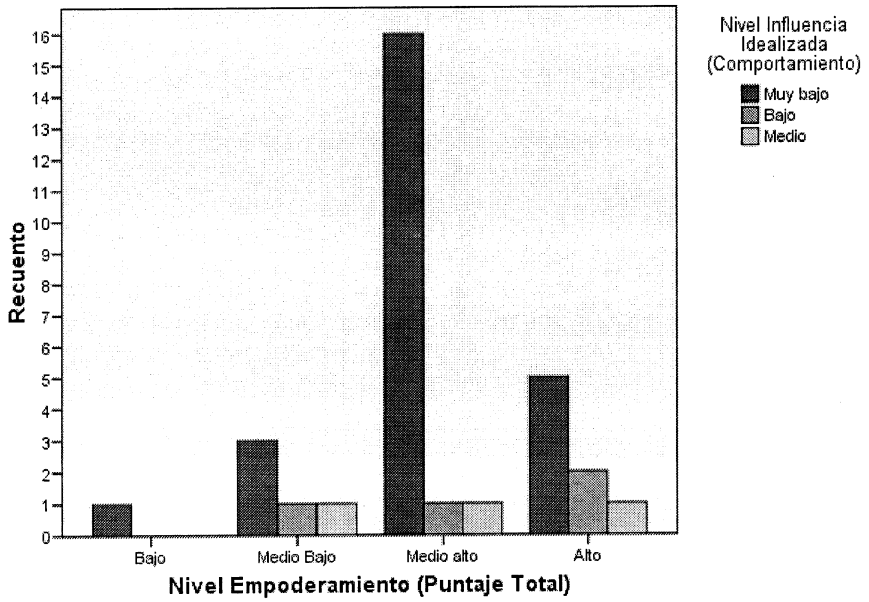


En la Figura 18 se muestran las asociaciones entre los niveles de *Empoderamiento* con los niveles de la dimensión *Influencia Idealizada por Atributo*. Pareciera haber una distribución levemente más simétrica que en las anteriores figuras, concentrándose gran parte de los casos en niveles de *Empoderamiento* "Medio Alto" junto a niveles "Muy Bajo" y "Alto" de *Influencia Idealizada como Atributo*.

Ahora bien, esto es llamativo, ya que los puntajes de la dimensión abordada son contradictorios, siendo uno elevado y el otro muy bajo, esto podría estar relacionado a distintas percepciones muy marcadas sobre el tutor, teniendo en cuenta también que pueda tratarse de una mirada sobre distintos tutores que

coordinan las comisiones de las prácticas comunitarias. Por lo que se puede imaginar que hay tutores que inspiran orgullo y respeto, promoviéndose como un modelo a seguir, mientras que otros no.

Figura 19. Asociaciones entre Niveles de *Empoderamiento* de los estudiantes y Niveles de *Influencia Idealizada (Comportamiento)* de los Tutores según los estudiantes.

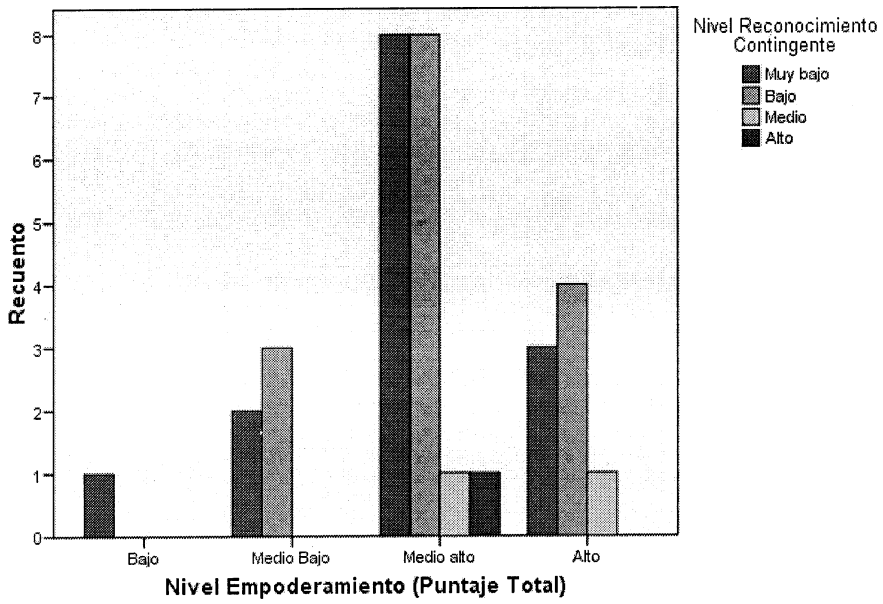


En la Figura 19 los estudiantes han mostrado asociaciones de niveles "Medio Alto" de *Empoderamiento*, asociado con niveles "Muy Bajos" de la dimensión *Influencia Idealizada como Comportamiento*. Se podría inferir que por más que el tutor no muestre a través de su conducta lo que dice en su discurso, los estudiantes siguen sintiéndose empoderados, de manera tal que la figura de

un docente con reducida influencia pareciera no influir negativamente en su *Empoderamiento*.

Se continuara con el análisis de las asociaciones con de niveles de *Empoderamiento* y dimensiones transaccionales y Laissez-Faire debido a los altos niveles que éstas presentaron en la muestra tomada.

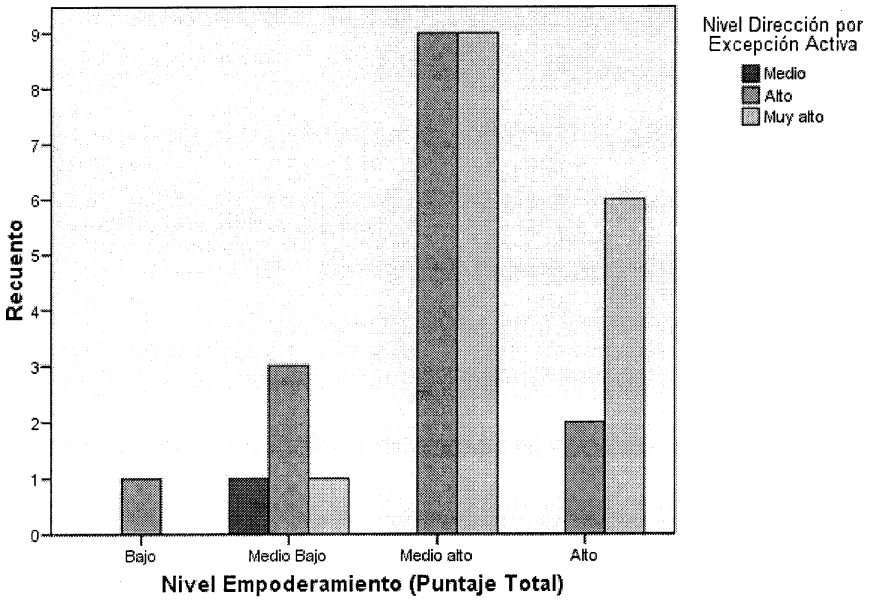
Figura 20. Asociaciones entre Niveles de *Empoderamiento* de los estudiantes y Niveles de *Reconocimiento Contingente* de los Tutores según los estudiantes.



En la Figura 20 se observan como los niveles de *Empoderamiento* se asocian a los niveles de *Reconocimiento Contingente.* Hay una concentración de los casos en el nivel "Medio Alto" de *Empoderamiento*, asociados a niveles "Muy Bajo" y "Bajo" en cantidades iguales de la dimensión *Reconocimiento Contingente*. Pareciera que estos tutores no desarrollan esta dimensión por lo que se puede

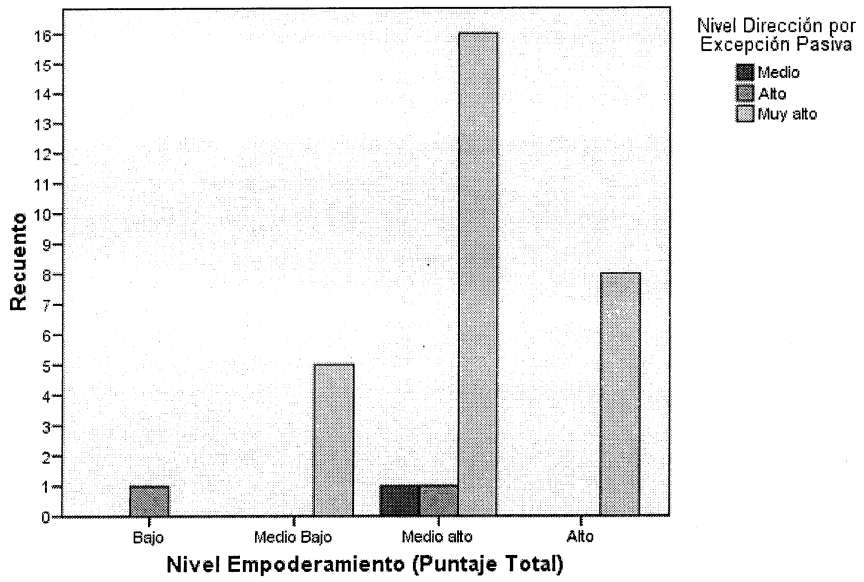
inferir que el tutor no estaría proporcionando a sus estudiantes las recompensas positivas correspondientes al cumplimiento de las consignas. De todos modos, los estudiantes se ven a sí mismos empoderados, más allá del reducido reforzamiento percibido.

Figura 21. Asociaciones entre Niveles de *Empoderamiento* de los estudiantes y Niveles de *Dirección por Excepción Activa* de los Tutores según los estudiantes.



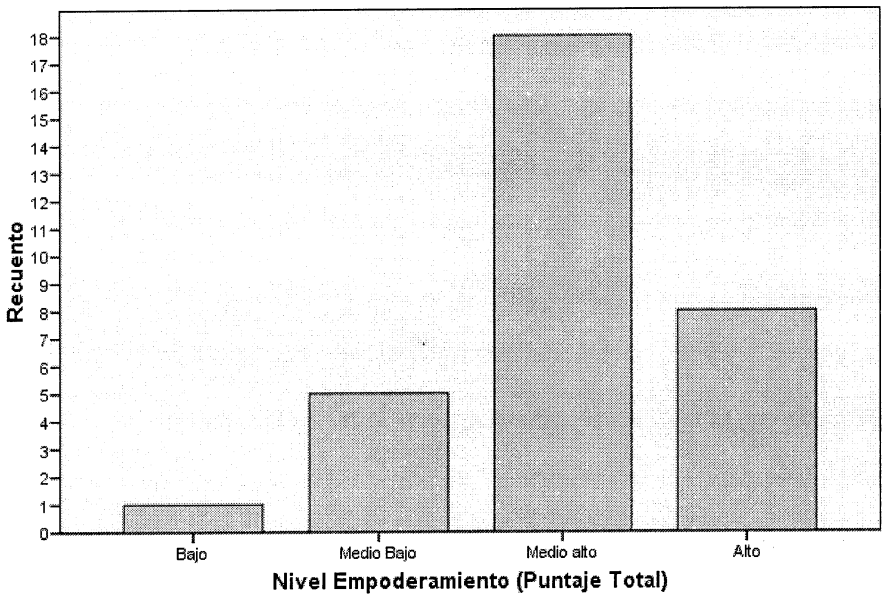
En la Figura 21 los casos se observa una distribución mayor de estudiantes en el nivel "Medio Alto" de *Empoderamiento* asociándose con niveles "Muy Alto" y "Alto" de *Dirección por Excepción Activa*. Esto último supondría que los tutores implementan un reforzamiento aversivo contingente, por lo que estos sólo intervendrían cuando algo va mal, ofreciéndole al estudiante la respuesta correctiva correspondiente.

Figura 22. Asociaciones entre Niveles de *Empoderamiento* de los estudiantes y Niveles de *Dirección por Excepción Pasiva* de los Tutores según los estudiantes.



En la Figura 22 los estudiantes han presentado niveles "Medio Alto" de *Empoderamiento* asociados con niveles "Muy Alto" de la dimensión *Dirección por Excepción Pasiva*. Debido a la elevada puntuación de la dimensión es que se puede pensar en la presencia de un tutor con características pasivas, que tan sólo intervendría en aquellos casos en los que las pautas no son cumplidas, esperando ser informado sobre los errores y desviaciones antes de tomar acciones correctivas.

Figura 23. Asociaciones entre Niveles de *Empoderamiento* de los estudiantes y Nivel *Muy Alto* de Laissez-Faire de los Tutores según los estudiantes.



En la Figura 23 se observan asociaciones entre niveles de *Empoderamiento* y nivel "Muy Alto" de Laissez-Faire. Por lo que se observa, se asocian los niveles "Medio Alto" de *Empoderamiento* con niveles "Muy Alto" de Laissez-Faire. Esto lleva a inferir que se está en presencia de un docente que evita todo tipo de influencia de los alumnos, no interviene en ningún tipo de actividad y se abstiene de guiar, es pasivo por excelencia. Este último resultado estaría relacionado con los bajos niveles obtenidos en las dimensiones transformacionales y los altos niveles en las transaccionales.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN

A continuación se realizará una contrastación entre los resultados obtenidos en esta investigación y los de otras investigaciones pertenecientes a la revisión teórica.

El liderazgo transformacional estaría relacionado a un proceso de cambio que favorezca a los estudiantes, dejando de lado el interés individual y centrándose en una meta colectiva. Se esperaría que frente a un tipo de liderazgo de estas características los resultados se acompañen de altos niveles de empoderamiento por parte de los estudiantes, siendo este último un elemento mediador en el liderazgo del docente. Algunas investigaciones revisadas apoyan esta premisa,

Si bien no se presenta predominio de un liderazgo transformacional, los estudiantes presentan altos niveles de empoderamiento, lo cual permite pensar en las herramientas con las que los estudiantes ya cuentan para resolver y ser autónomos en su desempeño por lo que nos sería requisito mirada del docente desde la motivación, estimulación y la dedicación personal para que los estudiantes acceden a los logros de los objetivos y obtengan los elementos necesarios para un futuro desempeño profesional.

Lo que se puede observar en base a los resultados obtenidos en esta investigación es que el tipo de liderazgo que menos preponderancia posee en la muestra es el transformacional, siendo las dimensiones transaccionales y Laissez-

Faire las que puntúan niveles más altos. El empoderamiento en este dispositivo de tutorías universitarias no estaría asociado a niveles altos en dimensiones transformacionales.

Estos resultados de esta investigación se contradicen no sólo con la hipótesis inicial planteada en esta investigación, sino que con las investigaciones desarrolladas por otros autores. Tal es el caso de los resultados de la investigación llevada a cabo por San Saturnino Murua y Goicoechea Piédrola (2013) la cual concluye que el liderazgo transformacional se asocia de manera positiva con el aprendizaje cognitivo y afectivo de los alumnos y que, a su vez el empoderamiento media dichos aprendizajes. Estos autores observaron que los beneficios generados por un estilo de docente transformacional en el aprendizaje de los alumnos ya que se sienten más empoderados y su actitud hacia la asignatura es positiva. Esto entra en contradicción con resultados obtenidos nuevamente, ya que la muestra de estudiantes se encuentra sumamente empoderada, pero con una percepción del estilo de liderazgo de sus tutores preponderantemente transaccional y Laissez-Faire, dando cuenta de que el empoderamiento no se asocia necesariamente con un estilo de liderazgo transformacional del docente.

Otra investigación que difiere de los resultados obtenidos en la presente fue con la de Coronado Suarez y Estupiñán Aponte (2012), según la cual el mal desempeño por parte de los docentes está relacionado directamente con el mal desempeño por parte del alumnado. Esta investigación prioriza que el docente debe desarrollar sus métodos de enseñanza, dar importancia a los vínculos

interpersonales, fomentar el valor del sentimiento y la emoción a la hora de aprender. Pero a lo largo de la presente investigación se podría pensar como una tutoría calificada con niveles bajos de consideración, motivación e influencia no necesariamente influye en el desempeño de los estudiantes, ya que los resultados aportados por el cuestionario de empoderamiento dieron cuenta de que estos se sienten capaces de realizar las actividades que se les presentaron y poseen una autoevaluación positiva de sus capacidades.

Una investigación realizada por González González (2008) también se contrapone a los resultados obtenidos en la presente. Segú este autor el docente actúa predominantemente en base a las características de un liderazgo transformacional ya que sus acciones están basadas en buscar el éxito personal y organizacional, esto mediante la motivación, la inspiración de sus seguidores, a través de respeto, dignidad, vocación, empatía, confianza, innovación, cooperación y el trabajo en equipo, características propias de un liderazgo transformacional.

Los cuestionarios utilizados en la presente investigación fueron extraídos de un estudio realizado por San Saturnino y Goicoechea Piédrola (2013), sus resultados reflejan que cuando los alumnos se sienten más empoderados en el aula tienen una actitud más positiva hacia los contenidos y hacia los docentes y esto les permite una actitud más positiva hacia la asignatura y los indicadores de aprendizaje son mejores. Este sentimiento de mayor empoderamiento iría relacionado a un nivel alto de liderazgo transformacional por parte de los docentes, según estos investigadores. Si bien, en la investigación que se llevó a

cabo en el marco de esta presente tesis, se arribó a resultados que dan cuenta de grandes niveles de empoderamiento en los estudiantes, se contrapone con lo descripto anteriormente ya que no está correspondido necesariamente a un liderazgo de tipo transformacional por parte del docente o tutor a cargo sino más bien, se acompaña de liderazgos de tipo transaccional o Laissez-Faire, lo cual da cuenta de actitudes docentes más relacionadas al control, evaluación y acciones de tipo pasiva, esperando que las situaciones se presenten y necesiten ser corregidas.

En la misma línea, Segovia Romo y Mendoza Gómez (2013) demuestran empíricamente que la relación positiva y altamente significativa del liderazgo transformacional con el empowerment psicológico. Los autores confirmaron la relevancia de promover el liderazgo transformacional con relación al empowerment psicológico. Ahora bien, nuevamente la presente investigación aporta resultados empíricos contrarios a esta, ya que se observan niveles elevados de empoderamientos en oposición a niveles bajos de un liderazgo transformacional.

Según González Salazar (1999), el empoderamiento implica un cambio de mentalidad que empieza cuando el directivo produce un cambio en su estilo de liderazgo y permite que se impugne su poder de decisión. Pero no es lo que ocurre en estos estudiantes, ya que su tutor mantiene un liderazgo con rasgos transaccionales basado en reforzamientos sobre todo aversivos.

Chiavola, Cedros y Sánchez (2008) consideran que si los docentes delegan poder en los estudiantes, éstos últimos se verán a sí mismos con la posibilidad de

tomar decisiones y se sentirán responsables por el buen funcionamiento de su práctica. Podría estar ocurriendo esto mismo en la muestra de la presente investigación, ya que según los resultados a los que aquí se arribó, hay tutores evaluados como transaccionales y Laissez-Faire que parecieran no obstaculizar que los estudiantes se sientan empoderados.

Los resultados obtenidos también se contraponen con una de las hipótesis planteadas y confirmadas por los autores ya descriptos anteriormente, ya que el empoderamiento parece tener una función mediadora de tipo parcial en cuanto al liderazgo transformacional y las actitudes hacia el contenido y el profesor. En la investigación desarrollada en esta tesis, los resultados arrojan que los niveles de empoderamiento se desarrollan más allá de la presencia de liderazgo transformacional del docente, es decir, las actitudes hacia el contenido y hacia el docente es de igual modo positiva, ya que se los estudiantes se muestran entusiasmados con los contenidos y las actividades que deben realizar en el contexto de las prácticas comunitarias.

Quizás podría pensarse que estos niveles altos de empoderamiento, no asociados a niveles altos de liderazgo transformacional, están presentes en los estudiantes por el hecho de que las prácticas comunitarias generan grandes expectativas y motivan en gran medida a los estudiantes, ya que por lo general y en la mayoría de los casos es la instancia final de su recorrido académico.

Una investigación que se une a nuestros resultados, mostrando mayores niveles de liderazgo transaccional es la realizada por Villalón Camus (2014) a una comunidad educativa de Chile, en la cual el liderazgo predominante en los

docentes y directivos es de tipo transaccional. El liderazgo de tipo transformacional pareciera estar presente pero no de una forma consistente o fuerte. Este estudio se apoya en los resultados obtenidos por la investigación presente, ya que los docentes evaluados por los estudiantes estarían haciendo uso de liderazgo de tipo transaccional y Laissez-Faire, aunque se podrían encontrar de todos modos algunas características de liderazgo transformacional presentes pero no con la misma fuerza, tal es el caso de la dimensión *Estimulación Intelectual* que estaría relacionada con la focalización del tutor en potenciar la creatividad y la innovación de los estudiantes a través del cuestionamiento de supuestos y problemas.

Si bien hasta ahora esta tesis se contradice con la mayoría de las investigaciones revisadas, no ocurre lo mismo con una realizada por González Salazar (2011) a distintos directivos de organizaciones educativas. En esta investigación los docentes aceptan sin problema la responsabilidad de desarrollar colaboradores a quienes se les puede conferir mayor poder de decisión, les parece excelente delegar funciones y poder en el personal, pero el modelo que mejor conocen y el más confiable es el de mando y control (transaccional). A pesar de los intentos de llevar a cabo un modelo empoderador, el cual ellos consideran como bien visto desde fuera de las organizaciones, puertas adentro no es bien interiorizado y no es aceptado por una falta de compromiso. Por lo que pareciera que los docentes se muestran de acuerdo con un modelo empoderador y transformacional en su discurso, pero a la hora de actuar recurren al viejo modelo transaccional que tanto conocen.

Se muestran similitudes con lo que dicen Contreras Torres y Barbosa Ramírez (2013), quienes sostienen que en los contextos actuales se ve una necesidad de trascender de un liderazgo transaccional, tal como se ve en los resultados obtenidos, a un liderazgo transformacional, ya que las organizaciones actualmente son sistemas dinámicos, tendientes al caos y ya no lineales como antaño, por lo que se ve la necesidad de un liderazgo flexible, con una apertura al cambio y la preparación para este. Estos líderes irán más allá de la tarea, gracias a lo cual están más preparados para el cambio y también buscaran cambiar la cultura organizacional más que adaptarse a esta.

Los resultados de la investigación actual son acordes con los obtenidos por Del Cerro (2008) en una investigación realizada a un grupo de tutores de una Universidad de la ciudad de Barcelona. Esta autora concluye en que el tutor no puede desprenderse fácilmente de su rol transaccional vinculado a la cuestión evaluativa y que quizá este podría ser una limitación para conseguir un liderazgo con características más transformacionales.

También es importante el aporte de Silva Peralta (2010), sobre un estudio realizado en la Universidad de Barcelona a un grupo de Formadores, en el cual la autora concluye en que los formadores se manejan tanto a través de acciones transaccionales como transformacionales. Como autoridad del aula, el Formador debe desplegar acciones transaccionales para fijar metas y objetivos, evaluar, premiar o corregir según el caso, guiar, detectar irregularidad, defectos, fallas en el proceso de formación para poder resolver dificultades. En cuanto al ambiente áulico, con el objetivo de la búsqueda del alcance de los objetivos, el fomentar la

participación de los estudiantes y el desarrollo de cada uno de ellos, son acciones relacionadas al liderazgo transformacional del formador. Se necesita de formadores que guíen y orienten hacia los objetivos, que lideren creencias, valores, actitudes de cambios, que creen oportunidades, promuevan ideas y pensamientos divergentes y que motiven y desarrollen a sus estudiantes. Este estudio coincide parcialmente con resultados obtenidos ya que se observan en los docentes estudiados dimensiones sobre todo de tipo transaccional, ya que la mayoría de las acciones de los tutores están relacionadas a logro de objetivos, evaluación, control, recompensas negativas.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Sera útil plantear que en la presente investigación se pesquisan ciertos límites, que pueden influir en los resultados finales.

El primer limite seria el sesgo que se produjo en la obtención de la muestra, esto teniendo en cuenta que los participantes de la investigación son sólo aquellos estudiantes que participaron de forma voluntaria, representando un 40% aproximadamente del total de estudiantes que cursaron las prácticas en el primer cuatrimestre del 2014 en la FCEyS.

Otro limite que está presente, es el hecho de que los jóvenes pueden haberse fatigado a la hora de responder los cuestionarios, de manera tal que en cierto punto comiencen a contestar con un grado inferior de compromiso al que

tenían en un inicio del cuestionarios, sobre todo en el *Learner Empowerment Scale* ya que era el último cuestionario que se administraba.

Otra cuestión, referente en especial al empoderamiento, es que tal vez los estudiantes querían dar una "buena impresión" de sí mismos, por lo que siempre puntuaban alto en empoderamiento, esto se vincularía con la deseabilidad social como limitación de los instrumentos de auto-llenado. Si bien se adoptó por una estrategia más visual, presentándoles el estímulo en formato de tarjeta de cada ítem a evaluar, quizá la situación presentó cierto desgaste en los estudiantes entrevistados por el hecho de que se les hiciera extenso y en algunos casos reiterativos los ítems del cuestionario.

La investigación dio cuenta de que los docentes-tutores a cargo de los seminarios de prácticas comunitarias presentan mayores niveles de liderazgo transaccional y Laissez-Faire comparativamente con el liderazgo transformacional. Esto puede relacionarse con el discurso de universidad cuando realiza la convocatoria a docentes o graduados para participar en estas prácticas a través de su página web institucional, en la misma solicitan que el docente sea "un apoyo técnico para los estudiantes" brindando contenidos relacionado a las situaciones que pueden presentarse en las instituciones.

En esta investigación se encontraron asociaciones entre un alto nivel de empoderamiento de los estudiantes relacionado con un liderazgo transaccional y Laissez-Faire del docente. Más allá de estos resultados, habría que seguir indagando qué ocurriría si el liderazgo del docente es evaluado por los estudiantes como más transformacional, tal vez el empoderamiento pueda auto-percibirse en

mayores niveles o quizás a la inversa, lo cual es algo que podría pensarse a la hora de realizar futuras investigaciones en esta temática.

A la hora de realizar la recolección de datos bibliográficos la búsqueda se focalizó en su gran mayoría en la Base de Datos de Libre Acceso Redalyc, por lo que la búsqueda de fuentes primarias podría estar sesgada. La mayoría de las investigaciones son procedentes de países de habla hispana, de manera tal que sería un detalle a ampliar en futuras investigaciones, el buscar investigaciones realizadas en otros países y en bases más restrictivas.

También sería interesante en futuras investigaciones ampliar la muestra de estudiantes de prácticas a otras Facultades, con diferentes perspectivas sobre el trabajo comunitario y diferentes dispositivos de tutorías.

Por último, se podría pensar que sería interesante tener conocimiento de la opinión de los tutores, tanto de su propio desempeño en la docencia (liderazgo) como la evaluación de sus estudiantes (empoderamiento), ya que en el presente estudio solamente se tuvo en cuenta una mirada, dejando de lado a la otra parte.

CONCLUSIONES

Se presentó una investigación descriptiva-transaccional cuya finalidad fue analizar asociaciones entre liderazgo y empoderamiento en el marco del seminario de prácticas comunitarias de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FCEyS).

Este trabajo constó de diversos momentos, en un principio se realizó una lectura de artículos científicos de la Base de Datos de Libre Acceso Redalyc sobre liderazgo, empoderamiento, voluntariado, prácticas comunitarias, entre otros descriptores o palabras clave. Se pudo ver cómo estas temáticas son abordadas por muchos autores hoy en día, y como las investigaciones sobre empoderamiento aumentan cada año más.

Gracias a esta etapa de investigación bibliográfica es que se estableció la hipótesis a constatar empíricamente y, a su vez, se encontró el cuestionario de empoderamiento que, luego fue incorporado a los protocolos administrados a los estudiantes de la FCEyS.

En la siguiente etapa fueron desarrolladas las variables a investigar, siendo estas: liderazgo y empoderamiento, y se conformaron los protocolos que serían administrados para dar cuenta de estas variables en la población estudiada. Consistió en dos escalas, la MLQ (*MultifactorLeadershipQuestionnaire*), que analiza liderazgos Laissez-Faire, transaccional y transformacional, y la *Learner Empowerment Scale* basada en la conceptualización del empoderamiento de Thomas y Velthouse (1990). Lo esencial de esta etapa fue la administración de

instrumentos, para lo cual se contó con una muestra intencional, no probabilística, compuesta por estudiantes de la FCEyS que cursaron durante el primer cuatrimestre del 2014 el seminario de prácticas comunitarias y decidieron voluntariamente participar de la investigación.

Una vez administrados todos los protocolos se procedió a la recolección de datos y su carga para la cual fueron confeccionadas las tablas en Excel con el fin de ordenar los resultados obtenidos y elaborar tablas y figuras que permitieron ver las distribuciones de los distintos tipos de liderazgos presentes y su asociación con los niveles de empoderamiento, así como cada una de sus respectivas dimensiones.

Ahora bien, se continuó con una cuarta etapa, la cual consistía en el análisis de datos y en la interpretación de los resultados En esta etapa se identificaron altos niveles de empoderamiento en los estudiantes, en las tres dimensiones que mide el instrumento seleccionado: *Significado, Impacto* y *Competencia*. Por otro lado, se encontraron muy bajos niveles de liderazgo transformacional y altos del transaccional y el Laissez-Faire de los tutores según la evaluación de los estudiantes. Frente a esto se debió comenzar una nueva etapa de revisión bibliográfica buscando en nuevas fuentes investigaciones que contribuyan a la interpretación de los resultados, centrándose principalmente en el ámbito de la educación para poder realizar un mejor análisis.

Por último, la quinta etapa, se elaboró y redactó el informe final. En esta última etapa pone en relevancia la no confirmación de la hipótesis inicial de acuerdo con los resultados obtenidos, ya que los liderazgos Laissez-Faire y

transaccional estarían asociados con un nivel alto de empoderamiento, no así la mayoría de las dimensiones transformacionales. Estos estudiantes se perciben como competentes a la hora de realizar las prácticas comunitarias, pero consideran a sus tutores desde su desempeño transaccional, orientados a prevenir irregularidades y anticipar errores. A su vez, estos estudiantes evalúan a los tutores como agentes que potencian la creatividad junto con la innovación y el cuestionamiento de supuestos, de manera tal que no todas las dimensiones transformacionales obtuvieron niveles bajos desde la perspectiva de los estudiantes.

Entonces, se podría decir que en base a lo que esta investigación demostró, altos niveles de empoderamiento se asocian a dimensiones de liderazgo Laissez-Faire y transaccionales de los tutores. Tal vez un liderazgo transformacional hubiera dado niveles de empoderamiento aún mayores que los obtenidos, consideramos que futuras investigaciones tendrían que profundizar en estas dimensiones que han despuntado en el análisis.

REFERENCIAS

Ahumada, L. (2012). Liderazgo en organizaciones educativas. *Persona, 1* (15), 239-252.

Ávila, R. (2003). *Empoderamiento.*Extraído el 24 de abril de 2014 de http://www.monografias.com/trabajos14/empo/empo.shtml?monosearch

Avolio, B., & Bass, B. (2004) *Multifactorleadershipquestionnaire. Third Edition Manual and sampler set.* California: Mind Garden, Inc.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations. New York: The Free Press.*

Bass, B. M. (1990). *Bass and Stogdill Handbook of Leadership.* New York: Free Press.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). The implications of transactional and transformational leadership for individual and organizational development. *Research in Organizational Change and Devolopment, 4,*231- 272.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Trasformationalleardership: A reponse to critiques. En M., Chemers, y R., Ayman (Eds.), *Leadership theory and research: Perspectives and directions* (pp. 49- 80). New York: Academic Press.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organisational effectiveness through transformational leadership.* ThousandOaks, CA: Sage.

Bracho Parra, O., & García Guiliany, J. (2013). Algunas consideraciones teóricas sobre el liderazgo transformacional. *Telos, 15(2),* 165-177.

Bolkan, S., & Goodboy, A. K. (2009). Transformational Leadership in the Classroom: Fostering Student Learning, Student Participation, and Teacher Credibility. *Journal of Instructional Psychology,* 36 (4), 296-306.

Burns, J. M. (1978). *Leadership.* New York: Harper & Rowe.

Catt, S., Miller, D., &Schallenkamp, K. (2007). You are the Key: Communicate for Learning Effectiveness. *Education,* 127 (3), 369-377.

Chiavola, C., Cendrós Parra, P., & Sánchez, F (2008). El empoderamiento desde una perspectiva del sistema educativo. *Omnia, 14* (*3*),130-143.

Contreras Torres, F., & Barbosa Ramírez, D. (2013). Del liderazgo transaccional al liderazgo transformacional: implicaciones para el cambio organizacional. *Revista virtual universidadcatólica del Norte, 39*(2),152-164.

Cornell Empowerment Group. (1989). Empowerment and family support. *Networking Bulletin*, *1*, 1-23.

Coronado Suárez, E. Z., & Estupiñán Aponte, M. Rosa (2012). Imaginarios sociales sobre el desempeño del docente universitario. *Diversitas: Perspectivas en Psicología, 8*(1), 73-84.

Cuadra Peralta, A.,&VelosoBesio, C. (2007). Liderazgo, clima y satisfacción laboral en las organizaciones. *Universum, 2*(22), 43- 58.

Davis, K., & Neswtrom, J. (1999). Comportamiento humano en el trabajo. Décima Edición. Editorial McGraw- Hill. México.

Davies, M. A., Spence, H. K., & Andresyzyn, M. A. (2006). Clinical Educators' Empowerment, Job Tension, and Job Satisfaction. *Journal For Nurses in Staff Development,22*, 78-86.

Del Cerro Ramón, S. (2008). *Liderazgo y grupalidad: Estudio de los factores influyentes del Liderazgo de Rango Total en el desarrollo de perfiles de grupalidad en unidades de aprendizaje educativo.* Tesis doctoral no publicada, Universidad Ramón Llul, Barcelona.

Fang Alandette, Y. (2011). Empoderamiento en los sectores comercial y de servicios. *Pensamiento Psicológico*, 27-40.

Ferrer Soto, J., Colmenares Acevedo, F., & Clemenza, C. (2010). Un líder ético para el cambio: plataforma de gestión estratégica en instituciones universitarias. *Revista de Ciencias Sociales, 16*(4), 642-653.

Figueroa, N., & Páez, H. (2008). Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica y autor. *Fundamentos en Humanidades,18*(2),111-136.

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios y práctica educativa* (G. Palacios, Trad.). Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. (J. Mellado, Trad.). Madrid: Siglo XXI.

Frymier, A. B., Shulman, G. M., & Houser, M. L. (1996). The Development of a Learner Empowerment Measure. *CommunicationEducation, 45*(3), 181-199.

Godoy, R., & Bresó, E. (2013). ¿Es el liderazgo transformacional determinante en la motivación intrínseca de los seguidores?.*Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones, 29*(2), 59-64.

Gonzaléz, V. (2000). Evaluación de Empoderamiento en el desarrollo del recurso humano de las organizaciones bancarias. Caso: Banesco, Banco Mercantil, Banco Occidental de Descuento. Trabajo Especial de Grado en Relaciones

Industriales. Facultad de Ciencias Administrativas. Escuela de Relaciones Industriales. Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín. Maracaibo, Estado Zulia.

González González, O. (2008). Liderazgo transformacional en el docente universitario. Maracaibo, Venezuela. Universidad del Zulia.*Multiciencias, 8*(1), 38-47.

González Salazar, L (2001). Empoderar: nuevo concepto de liderazgo para el administrador educativo. *Educación, 25*(2), 41-47

Guedez, V. (1995). Gerencia, Cultura y Educación. Fondo Editorial Tropykos´ CLACDEC. Caracas. Venezuela.

Hater, J., & Bass, B (1988). Superior`s evaluations and subordinate perceptions of transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology, 73*, 695- 702.

House, R., & Shamir, B. (1993). Toward the integration and transformational, charismatic and visionay theories. En M. M. Chemers& R. Ayman (Eds.), *Leadership theory and research: Perspective and directions* (pp. 81-107). San Diego: Academic Press.

Kramer, M. W., & Pier, P. M. (1999). Students' Perceptions of Effective and Ineffective Communication by College Teachers. *Souther Communication Journal,* 65(1), 16-33.

Labonté, R. (1994). Health promotion and empowerment reflections on professional practice. *Health Education Quarterly*, *21*(2), 253-268.

Laue, J. H., & Cormick, G. W. (1978). The ethics of intervention in community disputes. En G. Bermant, H. C. Kelman& D. P. Warwick (Eds.), *The ethics ofsocial intervention* (pp. 205-232). NewYork: Wiley.

Maton, K. I. (2008). Empowering community settings: Agents of individual development, community betterment, and positive social change. *AmericanJournal of Community Psychology, 41,* 4-21.

Matthews, R. A. Diaz, W. M., & Cole, S. G. (2003). The organizational empowerment scale. *Personnel Review, 32*, 297-322.

Mendoza Sierra, M. I., Jariego, L., Jariego, J. C., Orgambídez Ramos, A.,& Borrego Alés, Y. (2009). Evidencias de validez de la adaptación española de la OrganizationalEmpowerment Scale. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones, 25*(1),17- 28.

Menon, S. T. (2001). Employee empowerment: An integrative psychological approach. *AppliedPsychology: An International Review, 50*, 153-180.

Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.

Omar, A. (2011). Liderazgo transformador y satisfacción laboral. *Liberabit: Revista de Psicología, 17*(2),129-137.

Pedraja R., & Rodríguez, P. (2004). Efectos del estilo de liderazgo sobre la eficacia de las organizaciones públicas. *Revista Facultad de Ingeniería, 12*(2), 63-73.

Petit Torres, E. E.,& González, L. B. (2007). Liderazgo con empowerment: promotor de la innovación. *Revista Venezolana de Gerencia, 12*(38),207-217.

Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Martínez, R., Xocolotzin, U., & Givaudan, M. (2007). Escala para medir agencia personal y empoderamiento (ESAGE). *InteramericanJournal of Psychology, 41*(3),295- 304.

Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology, 9*, 1-21.

Rentería Pérez, E., & Andrade Jaramillo, V (2007). Representaciones y acciones de los alumnos universitarios frente a la empleabilidad. *Psicología desde el Caribe, 20,*130-155.

Reyes-Jácome, L., & Lara Rodríguez, G. (2001). El liderazgo integral en las organizaciones. *Avances en Psicología Latinoamericana, 29*(1),161-175.

San Saturnino Murua, N., & Goicoechea Piédrola, J. J (2013). Liderazgo transformacional, empoderamiento y aprendizaje: un estudio en Ciclos formativos de grado superior. *Revista de Educación, 362.*

Sánchez, M., & Fonseca, R. (2013). El líder de las emisoras comunitarias: su empoderamiento y habilidades de comunicación. *Quorum Académico, 10*(1), 46-52

Sánchez Pilonieta, A (2002). Dispositivos de empoderamiento para el desarrollo psicosocial. *UniversitasPsychologica, 1*(2), 39-48.

Sánchez Vidal, A. (2013). ¿Es posible el empoderamiento en tiempos de crisis?: repensando el desarrollo humano en el nuevo siglo. *UniversitasPsychologica, 12*(1), 285-300.

Segovia Romo, A., & Mendoza Gómez, J., (2013). El desempeño del empleado de nivel medio en relación al empowerment psicológico y al liderazgo transformacional.Ciudad Universitaria. Mexico D. F.

Sen, A. (1985). Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984. *The Journal of Philosophy, 82*(4), 169-221.

Shor, I. (1992). *Empowering education: critical teaching for social change.* Londres: The University of Chicago Press.

Silva, C., & Martínez Loreto, M. (2004). Empoderamiento: proceso, nivel y contexto. *Psykhe, 13*(2), 29-39.

Silva Dreyer, C. L., & Martínez Guzmán, M. (2007). Empoderamiento, participación y autoconcepto de persona socialmente comprometida en adolescentes chilenos. *InteramericanJournal of Psychology, 41*(2), 129-138.

Silva Peralta, Y. (2010). *Liderazgo y percepción de éxito del Formador en el área de RRHH. Aproximación bibliométrica y cualitativa*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona.

Silva Peralta, Y. (2009): Evolución de las teorías del liderazgo hacia la "especie" transformacional. *XII Reunión Nacional y I Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 152-153.

Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement and validation. *Academy of Management Journal, 38*, 1441-1465.

Spreitzer, G. M., Kizilos, M. A., & Nason, S. W. (1997). A dimensional analysis of the relationship between psychological empowerment and effectiveness, satisfaction and strain. *Journal of Management, 23*, 679-704.

Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive Elements of Empowerment: An Interpretive Model of Intrinsic Task Motivation. *Academy of Management Review,* 15 (4), 666-681.

Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens. Revista universitaria de investigación, 10* (1).

Urrutia De C., M. (2000). *Propuesta de un Modelo de Gestión utilizando el Empoderamiento para incrementar el rendimiento de la organización.* Trabajo presentado para optar al Título de Magíster en Recursos Humanos. Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín. Maracaibo, Estado Zulia.

Villalón Camus, X. G. (2014). *El Liderazgo Transformacional como agente motivador en un establecimiento municipal.*Tesis Magister. Santiago de Chile

Yukl, G. (1998). Leadership in Organizations, Upper Saddle River. Nueva Jersey. Ed. Prentice Hall.

Zambrano, A., Bustamente, G., & García, M. (2009). Trayectorias organizacionales y empoderamiento comunitario: un análisis de interfaz en dos localidades de la región de la Araucanía. *Psykhe, 18*(2), 65-78.

Zimmerman, M. (2000). Empowerment theory. En J. Rappaport & E. Seidman (Eds), *Handbook of community psychology* (pp. 43-63). New York, NY: Kluwer.

Zohar, D., & Luria, G. (2004). "Climate as a Social –Cognitive Construction of Supervisory Safety Practices: Scripts as Proxy of Behaviour Patterns". *JournalApplied of* Psychology, 89(2), 322-333.

ANEXOS

Liderazgo del Tutor de las PPC

(MultifactorLeadershipQuestionnaire)

Consigna (para leer al estudiante):

Juzgá con qué frecuencia se ajusta el tutor de las Prácticas Comunitarias a cada afirmación teniendo en cuenta su rol en las tutorías, marcando el número correspondiente de la escala (mostrar tarjeta con la escala). En caso de que una afirmación no proceda, o no esté Ud. seguro o no sepa la respuesta, déjela en blanco.

0 = Nunca / Definitivamente no
1 = De vez en cuando
2 = Algunas veces
3 = A menudo
4 = Frecuentemente / Casi siempre

	Ítems					
1.	El tutor proporciona ayuda a los demás a cambio de sus esfuerzos.	0	1	2	3	4
2.	El tutor re-examina asunciones críticas para plantearse si son las adecuadas.	0	1	2	3	4
3.	El tutor no interviene a no ser que los problemas revistan gravedad.	0	1	2	3	4
4.	El tutor presta atención a las irregularidades, los errores, las excepciones y las desviaciones de la norma.	0	1	2	3	4
5.	El tutor evita involucrarse cuando surgen cuestiones de importancia.	0	1	2	3	4
6.	El tutor habla sobre sus creencias y sus valores más importantes.	0	1	2	3	4
7.	El tutor se ausenta cuando se lo necesita.	0	1	2	3	4
8.	Al resolver problemas el tutor busca perspectivas contrapuestas.	0	1	2	3	4

9.	El tutor es optimista cuando habla del futuro.	0	1	2	3	4
10.	El tutor infunde orgullo en los demás por relacionarse con él/ella.	0	1	2	3	4
11.	El tutor discute detenidamente quién es el responsable de alcanzar los objetivos de rendimiento.	0	1	2	3	4
12.	El tutor espera a que las cosas vayan mal antes de tomar medidas.	0	1	2	3	4
13.	El tutor habla con entusiasmo de las cosas que deben llevarse a cabo.	0	1	2	3	4
14.	El tutor hace hincapié en la importancia de tener una sólida visión de propósito.	0	1	2	3	4
15.	El tutor dedica tiempo a enseñar e instruir.	0	1	2	3	4
16.	El tutor deja muy claro lo que uno puede esperar recibir cuando se alcanzan los objetivos de rendimiento.	0	1	2	3	4
17.	El tutor demuestra creer profundamente en "Si no está roto, no lo arregles".	0	1	2	3	4
18.	Por el bien del grupo, el tutor sobrepasa el interés propio.	0	1	2	3	4
19.	El tutor trata a los demás como individuos más que como miembros del grupo.	0	1	2	3	4
20.	El tutor demuestra que los problemas deben llegar a crónicos para tomar medidas.	0	1	2	3	4
21.	El modo de actuar del tutor hace que los demás sientan respeto hacia él/ella.	0	1	2	3	4
22.	El tutor centra toda su atención en resolver los errores, las quejas y los fallos que se producen.	0	1	2	3	4
23.	El tutor considera las consecuencias morales y éticas de las decisiones.	0	1	2	3	4
24.	El tutor sigue con atención todos los errores.	0	1	2	3	4
25.	El tutor hace ostentación de un sentido de poder y de confianza.	0	1	2	3	4
26.	El tutor transmite una visión convincente del futuro.	0	1	2	3	4
27.	El tutor dirige su atención hacia los casos que no cumplen las normas.	0	1	2	3	4

28.	El tutor evita tomar decisiones.	0	1	2	3	4
29.	El tutor considera que cada individuo tiene necesidades, aptitudes y aspiraciones distintas de los demás.	0	1	2	3	4
30.	El tutor hace que los demás enfoquen sus problemas desde muchos ángulos distintos.	0	1	2	3	4
31.	El tutor ayuda a los demás a desarrollar sus puntos fuertes.	0	1	2	3	4
32.	El tutor sugiere nuevas formas de considerar la realización de las tareas.	0	1	2	3	4
33.	El tutor se retrasa en dar respuesta a cuestiones urgentes.	0	1	2	3	4
34.	El tutor recalca la importancia de tener un sentido colectivo de misión.	0	1	2	3	4
35.	El tutor expresa satisfacción cuando se cumplen las expectativas de los demás.	0	1	2	3	4
36.	El tutor manifiesta su confianza de que se alcanzarán los objetivos.	0	1	2	3	4
37.	El tutor es eficaz en satisfacer las necesidades de índole laboral de los demás.	0	1	2	3	4
38.	El tutor utiliza métodos de liderazgo agradables	0	1	2	3	4
39.	El tutor hace hacer a los demás más de lo que esperaban hacer.	0	1	2	3	4
40.	El tutor es eficaz en representar a su grupo frente a la autoridad superior.	0	1	2	3	4
41.	El tutor trabaja satisfactoriamente con los demás.	0	1	2	3	4
42.	El tutor realza en los demás el deseo de triunfar.	0	1	2	3	4
43.	El tutor es eficaz en satisfacer los requisitos de la organización.	0	1	2	3	4
44.	El tutor aumenta la voluntad de los demás para poner el máximo empeño.	0	1	2	3	4
45.	El tutor lidera un grupo que es eficaz.	0	1	2	3	4

Muchas gracias por tu colaboración

Empoderamiento de los estudiantes de las PPC

(Learner Empowerment Scale)

Consigna (para leer al estudiante):

Juzgá con qué frecuencia te ajustás a cada afirmación teniendo en cuenta tu rol en las Prácticas Comunitarias, marcando el número correspondiente de la escala (mostrar tarjeta con la escala). En caso de que una afirmación no proceda, o no esté Ud. seguro o no sepa la respuesta, déjela en blanco.

0 = Nunca / Definitivamente no
1 = De vez en cuando
2 = Algunas veces
3 = A menudo
4 = Frecuentemente / Casi siempre

	Ítems					
1.	Las tareas requeridas en esta clase tienen sentido para mí	0	1	2	3	4
2.	Puedo contribuir a que las cosas se hagan de otra manera en esta clase.	0	1	2	3	4
3.	Estoy seguro de que puedo realizar mis tareas de forma adecuada en esta clase.	0	1	2	3	4
4.	Estoy deseando ir a esta clase	0	1	2	3	4
5.	Mi participación es importante para el éxito de esta clase	0	1	2	3	4
6.	Me siento intimidado por lo que se requiere de mí en esta clase.	0	1	2	3	4
7.	Esta clase es emocionante.	0	1	2	3	4
8.	Puedo influir en la manera en que funcionan las cosas en esta clase.	0	1	2	3	4
9.	Poseo las capacidades necesarias para rendir con éxito en esta clase.	0	1	2	3	4
10.	Esta clase es aburrida.	0	1	2	3	4

11.	Tengo la oportunidad de contribuir al aprendizaje de otros en esta clase.	0	1	2	3	4
12.	Me siento incapaz de hacer las tareas requeridas en esta clase.	0	1	2	3	4
13.	Esta clase es interesante.	0	1	2	3	4
14.	No puedo influir en lo que ocurre en esta clase	0	1	2	3	4
15.	Creo que soy capaz de alcanzar mis objetivos en esta clase.	0	1	2	3	4
16.	Las tareas requeridas en esta clase son valiosas para mí.	0	1	2	3	4
17.	Puedo influir para crear un ambiente que contribuya al aprendizaje en esta clase.	0	1	2	3	4
18.	Tengo fe en mis capacidades para hacerlo bien en esta clase.	0	1	2	3	4
19.	La información de esta clase es útil.	0	1	2	3	4
20.	Mi contribución a esta clase no sirve de nada.	0	1	2	3	4
21.	Tengo las capacidades para tener éxito en esta clase.	0	1	2	3	4
22.	Esta asignatura me ayudará a alcanzar mis objetivos futuros.	0	1	2	3	4
23.	Contribuyo al aprendizaje que ocurre / se da en esta clase.	0	1	2	3	4
24.	Me falta confianza en mis capacidades para realizar las tareas requeridas en esta clase.	0	1	2	3	4
25.	Las tareas requeridas en esta clase son una pérdida de tiempo.	0	1	2	3	4
26.	Puedo influir en el profesor.	0	1	2	3	4
27.	Me siento muy competente en esta clase.	0	1	2	3	4
28.	Esta asignatura es prescindible/intrascendente para mí	0	1	2	3	4
29.	Me siento apreciado en esta clase.	0	1	2	3	4

Muchas gracias por tu colaboración