

# Liderazgo transformacional, empoderamiento y aprendizaje: un estudio en Ciclos Formativos de Grado Superior

## Transformational leadership, empowerment and learning: a study in advanced vocational qualification courses

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-243

Nora San Saturnino Murua

*Instituto de Formación Profesional Ciudad Jardín. Vitoria, España.*

Javier José Goicoechea Piédrola

*Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Vitoria, España.*

### Resumen

Este estudio analizó cómo se relacionan el liderazgo transformacional de los profesores y el empoderamiento de los alumnos de Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGs) con su aprendizaje cognitivo y afectivo. Participaron 271 estudiantes de dos centros de Formación Profesional de Vitoria-Gasteiz. El empoderamiento se midió con la *Learner Empowerment Scale*. El liderazgo del profesorado percibido por los alumnos se evaluó con la versión modificada por Noland (2005) del *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ). Se utilizó la Escala Revisada de Indicadores de Aprendizaje (Frymier y Houser, 1999) para medir comportamientos de los alumnos asociados con el aprendizaje. Por último, mediante la Escala Revisada de Aprendizaje Afectivo (McCroskey, 1994) se evaluaron las actitudes de los alumnos hacia los contenidos y hacia los profesores de la asignatura. Para responder a las hipótesis planteadas, se obtuvieron correlaciones de Pearson y análisis de regresión múltiple siguiendo el procedimiento recomendado por Baron y Kenny (1986) para los análisis de mediación. Los resultados indican que el liderazgo transformacional se asocia de manera positiva con el aprendizaje cognitivo y afectivo de los alumnos y que el empoderamiento media significativamente dichos aprendizajes. Estos datos son

consistentes con estudios llevados a cabo en el ámbito de la organización y ponen de manifiesto la capacidad predictiva del empoderamiento en el aula. Las actitudes y comportamientos de los profesores no propician directamente el aprendizaje, sino que es necesario que los alumnos encuentren sentido a las tareas requeridas, sientan que controlan su proceso de aprendizaje y perciban sus propias competencias en el aula. Estos datos indican que el empoderamiento podría ofrecer a los profesores y a las instituciones educativas orientaciones para diseñar propuestas de intervención que favorezcan un contexto de aprendizaje en el que el alumnado de Formación Profesional aprenda de manera intrínseca.

*Palabras clave:* aprendizaje, enseñanza, empoderamiento, liderazgo transformacional, Formación Profesional, Ciclos Formativos de Grado Superior.

### **Abstract**

This paper reports how transformational leadership on the part of teachers and empowerment on the part of students in advanced vocational qualification courses are related with cognitive and affective learning. A sample of 271 students from two vocational colleges in Vitoria-Gasteiz was used. Empowerment was measured with the Learner Empowerment Scale. Teacher leadership as perceived by students was evaluated with the Multi-factor Leadership Questionnaire (MLQ) as modified by Noland (2005). The Revised Scale of Learning Indicators (Frymier and Houser, 1999) was used to measure learning-related student performance. Student attitude towards course contents and teachers was evaluated with the Revised Scale of Affective Learning (McCroskey, 1994). Pearson correlation coefficients were found, and multiple regression analysis was applied according to the procedure recommended by Baron and Kenny (1986) for mediation analysis. The results revealed that transformational leadership is positively associated with students' cognitive and affective learning, and that student empowerment is a significant mediator in cognitive and affective learning. These data match earlier studies conducted in the organizational context, and they highlight the predictive capacity of empowerment in class. Teacher attitudes and behaviour do not directly foster learning; rather, students must find that the required tasks make sense, they must feel that they control their learning process and they must perceive their own competencies in the classroom. These data show that empowerment could provide teachers and educational institutions with guidance in the design of action proposals that favour learning contexts in which vocational training students can learn intrinsically.

*Key words:* learning, teaching, empowerment, transformational leadership, vocational training, advanced vocational qualification courses.

## Introducción

En los últimos años, la Formación Profesional ha pasado de ser una alternativa para aquellos estudiantes que no tenían nivel suficiente para cursar Bachillerato a convertirse en una opción de formación de calidad y con elevados índices de empleabilidad. Analizar los elementos que impulsan a los alumnos al aprendizaje resulta de gran interés para diseñar propuestas de intervención que mejoren la calidad de este aprendizaje (Maquilón Sánchez y Hernández Pina, 2011). Con esa idea en mente se plantea esta investigación, cuyo propósito es examinar cómo el liderazgo transformacional de los profesores y el empoderamiento de los alumnos de CFGS afectan a su aprendizaje cognitivo y afectivo.

La docencia es una combinación de ciencia y arte, y supone mucho más que la simple habilidad para comunicar información (Kramer y Pier, 1999). Los profesores efectivos deben ser expertos en su disciplina y en las dinámicas sociales de comunicación en el aula (Catt, Miller y Schallenkamp, 2007). Deben ser capaces de exponer su materia, manejar la clase de manera eficaz, facilitar la máxima implicación de los alumnos y fomentar su aprendizaje (Bolkan y Goodboy, 2009).

Aunque la buena docencia es una tarea difícil, los profesores tienen a su alcance diferentes recursos que los pueden ayudar a maximizar su potencial; entre ellos, se encuentran los provenientes de la literatura sobre el liderazgo en las organizaciones.

En esta línea, Baba y Ace (1989), basándose en trabajos anteriores que examinaban la consideración y la estructura de iniciación del liderazgo de los profesores, observaron que las teorías del liderazgo de organizaciones podían utilizarse en el ámbito universitario. Actualmente, y de acuerdo con la evolución de las teorías sobre liderazgo en los últimos años, la mayoría de investigaciones se centran en la relación del liderazgo transformacional que tiene el profesorado con la percepción que tienen los alumnos de la experiencia de aprendizaje (Harvey, Royal y Stout, 2003; Pounder, 2003, 2008; Walumbwa, Wu y Ojode, 2004).

Burns (1978), centrándose en los aspectos de la motivación de la relación líder-seguidor, propuso que, frente a los líderes transaccionales, que motivan a sus seguidores intercambiando recompensas por desempeño, los líderes transformacionales los alientan a trascender sus metas activando necesidades de un orden más alto. Bass (1985) extiende estos constructos del contexto político inicial al ámbito de las

organizaciones y desarrolla el Modelo de Liderazgo de Rango Total que plasma en un cuestionario, el *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) (Bass y Avolio, 1990). Este modelo incluye el liderazgo transformacional, el transaccional y el *laissez-faire* o ausencia de liderazgo como dimensiones separadas del liderazgo, pero considera el primero como una expansión que aumenta los efectos del segundo (Avolio y Bass, 1991).

Estudios de todo el mundo (Avolio y Bass, 2004) avalan que el liderazgo transformacional se asocia de forma positiva con criterios subjetivos y objetivos de eficacia de las organizaciones y con la satisfacción de los empleados, también en el campo de las organizaciones educativas (Gairín y Goicoechea, 2008; Goicoechea, 2007; Ros, Goikoetxea, Gairín, y Lekue, 2012). Respecto a los mecanismos mediante los que el líder transformacional influye en sus seguidores, parece que el empoderamiento desempeña un papel mediador importante (Barroso Castroa, Villegas Perriñana y Casillas Bueno, 2008; Nederveen Pieterse, Van Knippenberg, Schippers y Stam, 2010).

Recientemente, se han comenzado a investigar los efectos del liderazgo transformacional de los profesores en el aula y, aunque los estudios todavía son escasos, todos ellos muestran una asociación positiva con los comportamientos, las percepciones y los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Harvey et ál. (2003) estudiaron el liderazgo transformacional del profesorado en el ámbito universitario y observaron que explicaba el respeto, la satisfacción y la confianza hacia los profesores, así como la implicación de los alumnos.

Posteriormente, Walumbwa et ál. (2004) analizaron el Modelo de Liderazgo de Rango Total y vieron que el liderazgo transformacional y el transaccional correlacionaban positivamente con el esfuerzo extra, la percepción de efectividad en los profesores y la satisfacción con ellos, resultados avalados por el estudio de Pounder (2008) en una Universidad de Hong Kong.

Por su parte, el estudio de Noland (2005) indica que el liderazgo transformacional está relacionado con la cercanía de los profesores y con el empoderamiento, el aprendizaje, la motivación y la satisfacción de los alumnos. En la misma línea, Bolkan y Goodboy (2009) y Harrison (2011) obtuvieron correlaciones con el aprendizaje, la motivación, la participación y la satisfacción de los alumnos, así como con su percepción acerca de la credibilidad de los profesores tanto en educación presencial como a

distancia. Por último, según Gill et ál. (2010), el liderazgo transformacional se asocia con niveles más bajos de estrés en estudiantes universitarios extranjeros.

Al igual que el liderazgo, el empoderamiento es un constructo adoptado del ámbito empresarial, que implica un aumento en la motivación intrínseca por la tarea y que, según Weber y Patterson (2000), es equiparable al interés que muestran los alumnos en clase.

El término empoderamiento hace alusión de manera general al mecanismo mediante el cual las personas, las organizaciones y las comunidades ganan control, maestría o dominio sobre sus propios destinos (Mendoza Sierra, León Jariego, Orgambidez Ramos y Borrego Alés, 2009). Ha sido ampliamente utilizado tanto en el ámbito de la psicología comunitaria para promover los derechos de los más desfavorecidos como en el contexto de las organizaciones.

En el ámbito de las organizaciones, se distinguen dos perspectivas: la mecánica o relacional, que se centra en las condiciones socioestructurales o contextuales que favorecen el empoderamiento en el trabajo, y la orgánica o psicológica, que considera las reacciones individuales de los trabajadores en función de las condiciones estructurales en las que están inmersos y que se refiere a una serie de estados psicológicos necesarios para que alcancen la percepción de empoderamiento (Spreitzer, 2007).

Conger y Kanungo (1988) fueron los primeros en argumentar que la perspectiva socioestructural estaba incompleta, dado que las prácticas de gestión para favorecer el empoderamiento tendrían poco efecto en los empleados si estos no percibían un sentimiento de control y de posibilidad de afrontar las situaciones. Para ellos, el empoderamiento es un constructo relativo a la motivación que se refiere a la necesidad intrínseca de autodeterminación o a la creencia de autoeficacia personal. Lo definen así: «A process of enhancing feelings of self-efficacy among organizational members through the identification of conditions that foster powerlessness and through their removal by both formal organizational practices and informal techniques of providing efficacy information» (p. 474).

Posteriormente, Thomas y Velthouse (1990), basándose en estas ideas, desarrollaron un marco teórico que lo describe como 'motivación intrínseca hacia la tarea', que se manifestaba a través de cuatro variables cognitivas, influidas por el ambiente laboral y que ayudan a crear una actitud activa hacia el trabajo. Las cuatro variables descritas son:

- **Significado.** Valor de los objetivos y propósitos de la tarea, juzgado desde los ideales y estándares propios de cada uno.
- **Competencia.** Creencias en las capacidades de cada uno para ejecutar con habilidad las actividades exigidas por el trabajo.
- **Elección.** Sensación de autonomía sobre el inicio y la continuación de los comportamientos y actuaciones de cada uno en el trabajo.
- **Impacto.** Grado en que uno siente que puede influir en los resultados en el trabajo.

Desde una perspectiva constructivista, los autores consideran que las valoraciones de las tareas son interpretaciones subjetivas de la realidad y están influidas por las diferencias individuales. Por tanto, los trabajadores alcanzarán distintos niveles de empoderamiento según el contexto laboral y sus características personales.

Luechauer y Shulman (1992), profesores de Empresariales, aplicaron estos conceptos al aula para practicar lo que pretendían enseñar. Defienden que, dado que el empoderamiento es un constructo relativo a la motivación, puede ser trasladado al proceso de enseñanza-aprendizaje para crear clases estimulantes que fomenten el control, la autoeficacia, la motivación intrínseca, la implicación, la dedicación y el aprendizaje de los alumnos.

Por su parte, Frymier, Shulman y Houser (1996), basándose en las cuatro dimensiones definidas por Thomas y Velthouse (1990), desarrollaron un cuestionario para medir el empoderamiento del alumnado. De las cuatro dimensiones, solo emergieron tres ('significado', 'competencia' e 'impacto'): la mayoría de los ítems de la dimensión 'elección' saturaron en la dimensión 'impacto'. Esto coincide con Menon (2001), que caracteriza el empoderamiento con tres componentes: percepción de control (impacto más elección), competencia e internalización de metas.

De acuerdo con estudios llevados a cabo en el ámbito educativo, el empoderamiento se asocia con la motivación de estado, la motivación hacia la tarea y la motivación intrínseca, pero no con la extrínseca ni con la motivación global (Weber, Martin y Cayanus, 2003), lo que indica su carácter situacional y la posibilidad de verse afectado por el contexto del aula. Asimismo, se han encontrado relaciones positivas con comportamientos y actitudes del profesorado, con las motivaciones de los alumnos para comunicarse en clase y con el aprendizaje afectivo y

cognitivo (Noland, 2005; Paulsel, 2005; Weber et ál., 2003; Weber, Martin y Patterson, 2001).

Por último, el aprendizaje cognitivo se define como la comprensión de información, la organización de ideas, el análisis y la síntesis de datos, la aplicación de conocimiento, la elección de alternativas para la resolución de problemas y la evaluación de ideas y actuaciones (Bloom, Hastings y Madaus, 1971). El aprendizaje afectivo, por su parte, se considera como los sentimientos, las emociones y el nivel de aceptación de los alumnos hacia la asignatura (Krathwohl, Bloom y Masia, 1964). Estas dos variables se han elegido por ser ampliamente utilizadas en el ámbito educativo y por estar asociadas con resultados positivos de los alumnos (Bolkan y Goodboy, 2009; Pounder, 2008; Walumbwa et ál., 2004).

Considerando los antecedentes previos, se plantean las siguientes hipótesis:

- Hipótesis 1. El empoderamiento mostrado por el alumno y el liderazgo transformacional del profesor tendrán una relación positiva con el aprendizaje afectivo y el aprendizaje cognitivo.
- Hipótesis 2. El empoderamiento mediará la relación entre el liderazgo transformacional del profesor y el aprendizaje afectivo y cognitivo del alumno.

## Método

### Muestra

La muestra se obtuvo por conveniencia (Tabla 1) y está compuesta por 271 estudiantes del segundo curso de CFGS. Participaron alumnos de 16 especialidades diferentes de dos centros de Formación Profesional de Vitoria-Gasteiz; uno público y otro concertado. La edad media es de 22,23 años (de 19 a 43) y por sexo, 119 son mujeres (43,9%) y 152 son hombres (56,1%).

TABLA I. Descripción de la muestra

Centro	Alumnos	Alumnas	Total
Centro 1	77	48	125
Centro 2	75	71	146
Total	152	119	271

## Instrumentos

El empoderamiento del alumnado se ha medido con una adaptación al castellano de la *Learner Empowerment Scale* de Frymier et ál. (1996) basada en la conceptualización del empoderamiento de Thomas y Velthouse (1990). La escala (Anexo I) consta de 29 ítems que se distribuyen en tres dimensiones: ‘Significado’ (10 ítems), ‘Competencia’ (9 ítems) e ‘Impacto’ (10 ítems). Los participantes valoran 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 et ál. (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 y Houser, 1999, Weber et ál., 2001).

El liderazgo de los profesores que los alumnos perciben se ha medido con una adaptación al castellano de la versión modificada por Noland (2005) del *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) desarrollado por Bass y Avolio (1990). La escala (Anexo II) consta de 18 ítems que se distribuyen en cuatro dimensiones que miden el liderazgo transformacional y otras dos subescalas que miden el liderazgo transaccional. 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 cuestionario MLQ es una herramienta ampliamente aceptada en el ámbito empresarial y la versión elegida ha mostrado una fiabilidad de ,925 en estudios realizados en el contexto educativo (Noland, 2005).

A los participantes se les ha preguntado por sus actitudes respecto a los contenidos y a los profesores de la asignatura mediante la escala revisada



de aprendizaje afectivo diseñada por McCroskey (1994). El cuestionario (Anexo III) consta de cuatro subconstructos de cuatro ítems cada uno que representan la actitud de los alumnos hacia el contenido del curso, la probabilidad de asistir a otro curso relacionado con la materia, las actitudes hacia el profesorado y la probabilidad de asistir a un curso con el mismo docente. Cada subconstructo se mide con cuatro parejas de adjetivos antónimos (bueno/malo, posible/imposible, etc.) que los participantes valoran en una escala de 1 al 7. La fiabilidad mostrada en estudios anteriores ha sido superior a ,90 (Weber et ál., 2001).

Además, se ha utilizado una adaptación al castellano de la Escala Revisada de Indicadores de Aprendizaje desarrollada por Frymier y Houser (1999) para medir comportamientos del alumnado asociados con el aprendizaje. La escala (Anexo IV) consta de siete ítems que los participantes valoran en una escala Likert de 0 (nunca) a 4 (casi siempre) indicando la frecuencia con la que se identifican con la actuación descrita en el enunciado. La fiabilidad mostrada en estudios anteriores ha sido superior a ,85 (Frymier y Houser, 1999; Noland, 2005).

## Procedimiento

En primer lugar, se tradujeron las cuatro escalas utilizadas, que luego se sometieron a una retraducción en colaboración con una filóloga, para comprobar que los ítems traducidos conservaban el significado original. Todos los ítems fueron revisados por tres expertos en este ámbito.

Se contactó con dos centros de Formación Profesional de Vitoria-Gasteiz para presentarles el estudio y conseguir su participación. Se logró el compromiso de ambos.

Para la administración de los instrumentos se construyó un cuestionario en formato electrónico mediante GoogleDocs y se utilizaron ordenadores. El personal encargado de la recogida de datos se desplazó a cada centro y explicó a los participantes la finalidad de la investigación, los mecanismos que garantizaban el anonimato y la confidencialidad de las respuestas, así como la libertad para participar o no en el estudio. En todo momento, un investigador permaneció junto a los participantes por si surgían dudas tanto sobre los enunciados como sobre la aplicación informática.

Los alumnos pertenecían a diferentes centros y especialidades y para contestar al cuestionario tenían que pensar en un profesor y una materia concretos. En la línea de Weber et ál. (2001), se consideró que si

respondían sobre su asignatura favorita las contestaciones podrían estar sobrevaloradas, por lo que se les preguntó por la segunda asignatura favorita del curso. Esta metodología permitió que estuvieran presentes en el estudio gran variedad de profesores y áreas de conocimiento. Los alumnos cursaban 16 especialidades diferentes y valoraron a 91 profesores: 63 hombres y 28 mujeres.

## **Análisis de datos**

Antes del análisis de los datos, se invirtieron las puntuaciones de los ítems formulados en negativo para mantener el mismo sentido de respuesta en todos los ítems. El análisis de datos se ha realizado mediante el paquete estadístico SPSS. Para obtener la fiabilidad de todas las dimensiones y escalas utilizadas, se han calculado sus coeficientes alfa de Cronbach. Asimismo, se ha utilizado el análisis factorial para comprobar la estructura interna de las escalas de empoderamiento, de aprendizaje afectivo y de liderazgo transformacional, y las pruebas *t* de Student para analizar posibles diferencias asociadas al sexo y a la edad. Por último, para responder a las hipótesis planteadas, se han obtenido correlaciones de Pearson entre las distintas variables del estudio y análisis de regresión múltiple siguiendo el procedimiento recomendado por Baron y Kenny (1986) para los análisis de mediación.

## **Resultados**

### **Características psicométricas de los cuestionarios**

Inicialmente, se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación oblicua promax sobre la escala de empoderamiento (Frymier et ál., 1996). Uno de los resultados principales es que seis de los ítems inversos (SIGNI10, IMPACT5, IMPACT7, COMPET2, COMPET4 y COMPET8) saturaban en un cuarto factor, independientemente de la dimensión teórica a la que pertenecían. Este ‘factor de método’ suele indicar que un grupo de participantes no ha leído detenidamente los

enunciados de los ítems inversos o no ha utilizado correctamente la escala de respuesta para dichos ítems. Por ello, en contra de las recomendaciones generales en la elaboración de test para evitar patrones no deseados de respuesta, se ha decidido eliminar estos ítems inversos del cuestionario (Shih, Martínez-Molina y Garrido, 2010).

El posterior análisis factorial llevado a cabo refleja un buen ajuste de los ítems a las tres dimensiones teóricas del empoderamiento (medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin: ,913). Únicamente se observa una baja saturación del ítem IMPACT10 y el caso del ítem SIGNI3, que satura tanto en la dimensión ‘Impacto’ como en ‘Significado’.

En la Tabla II se muestran los resultados obtenidos para las tres dimensiones, que representan un 56,67% de la varianza total explicada: un 34,98% la explica la dimensión ‘Significado’, un 12,04% la dimensión ‘Impacto’ y un 9,65% la dimensión ‘Competencia’.

TABLA II. Análisis factorial con rotación promax de la escala de empoderamiento ( $KMO = ,913$ )

Ítems	Significado	Impacto	Competencia
SIGNI1	,78		
SIGNI2	,56		
SIGNI3	,63	,37	
SIGNI4	,84		
SIGNI5	,75		
SIGNI6	,64		
SIGNI7	,78		
SIGNI8	,59		
SIGNI9	,79		
IMPACT1		,6	
IMPACT2		,8	
IMPACT3		,83	
IMPACT4		,68	
IMPACT6		,82	
IMPACT8		,73	

IMPACT9		,65	
IMPACT10		,4	
COMPET1			,52
COMPET3			,84
COMPET5			,81
COMPET6			,85
COMPET7			,8
COMPET9			,65

El coeficiente alfa de Cronbach obtenido ha sido de ,8860; ,8538 y ,8653 para las dimensiones ‘Significado’, ‘Impacto’ y ‘Competencia’, y de ,9106 para el cuestionario completo, lo que indica una buena fiabilidad de la escala.

En el análisis factorial exploratorio llevado a cabo con la escala de liderazgo transformacional utilizando el mismo procedimiento, no emerge ninguna de las dimensiones teóricas previstas y todos los ítems se agrupan en un único factor ( $KMO = ,946$ ). Se observa una posible factorización en dos dimensiones, pero solo con el grupo de chicos. El coeficiente alfa de Cronbach obtenido ( $,9309$ ) muestra una buena fiabilidad del cuestionario.

El análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación oblicua promax llevado a cabo sobre la escala de aprendizaje afectivo se ajusta a dos dimensiones ( $KMO = ,923$ ). Por una parte, emerge un primer factor que agrupa las actitudes hacia el contenido y el profesor de la asignatura, así como la probabilidad de asistir a un nuevo curso con el mismo profesor. El segundo factor refleja la probabilidad de asistir a otro curso relacionado con la materia. Las dos dimensiones representan un 71,16% de la varianza total explicada, un 58,53% y un 12,63% respectivamente.

El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido para la escala de aprendizaje afectivo ha sido de ,9510; ,9552 para el primer factor y ,9124 para el segundo. Todo ello indica una buena fiabilidad de la escala.

Por su parte, el coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido para la escala de indicadores de aprendizaje ( $,8546$ ) también ha sido adecuado.

## Diferencias asociadas al sexo y a la edad

No se observan diferencias asociadas a la edad del alumnado, pero se han detectado diferencias estadísticamente significativas entre alumnas y alumnos a favor del grupo de mujeres. Estudiando estas diferencias más en detalle, se observa que se producen únicamente cuando los profesores son hombres. En la Tabla III se muestran los valores obtenidos mediante la prueba *t* de Student para muestras independientes.

TABLA III. Resultados de la prueba T de Student para muestras independientes

Variable	Sexo	M	DT	T	Significatividad
Liderazgo transformacional	Hombre	2,61	,69	-3,36	,001**
	Mujer	2,99	,77		
Significado	Hombre	2,59	,72	-2,9	,004**
	Mujer	2,91	,68		
Impacto	Hombre	2,24	,61	-.97	,33
	Mujer	2,34	,67		
Competencia	Hombre	2,96	,67	-1,64	,1
	Mujer	3,13	,66		
Actitud hacia la asignatura	Hombre	5,07	1,24	-2,92	,004**
	Mujer	5,65	1,33		
Probabilidad futuros cursos	Hombre	4,99	1,45	-1,44	,15
	Mujer	5,32	1,44		
Indicadores de aprendizaje	Hombre	2,46	,76	-2,22	,027*
	Mujer	2,71	0,68		

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

## Relación del empoderamiento y del liderazgo transformacional con el aprendizaje afectivo y el aprendizaje cognitivo

En la Tabla IV se muestran los resultados obtenidos en el análisis de correlaciones mediante el estadístico *r* de Pearson. Se aprecian

correlaciones estadísticamente significativas entre el empoderamiento, el liderazgo transformacional, el aprendizaje afectivo y el aprendizaje cognitivo, con lo que se cumpliría la primera hipótesis.

Si analizamos la Tabla v con los resultados de las regresiones lineales realizadas para analizar el efecto de las distintas dimensiones del empoderamiento, se observa la especial importancia que tiene en el aprendizaje el significado que le da el alumno a la asignatura. El significado y el impacto explican el 56,9% de la varianza de la actitud hacia la asignatura y el 42,5% de la varianza del aprendizaje, mientras que el significado y la competencia explican el 26,8% de la varianza de la probabilidad de ir a futuros cursos sobre el tema (Figura 1).

TABLA IV. Resultados del análisis de correlaciones mediante el estadístico R de Pearson

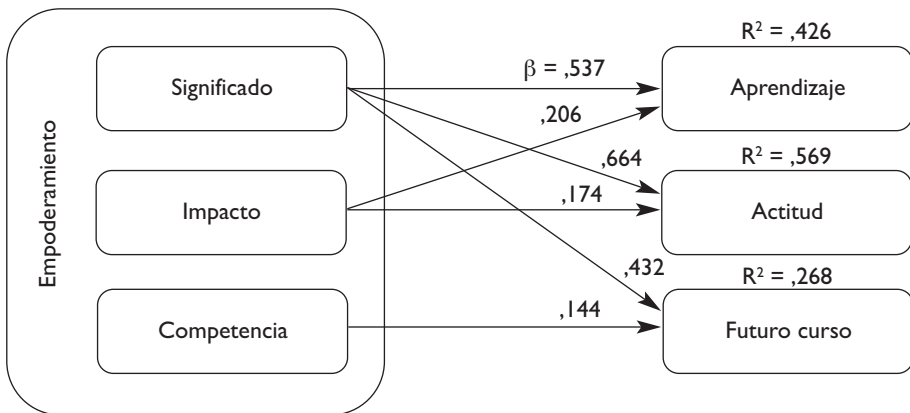
	1	2	3	4	5	6	7	8
Liderazgo transformacional	1	,607**	,557**	,381**	,651**	,753**	,319**	,341**
Significado		1	,424**	,492**	,813**	,737**	,503**	,625**
Impacto			1	,433**	,776**	,456**	,265**	,434**
Empoderamiento					1	,679**	,474**	,609**
Actitud hacia la asignatura						1	,551**	,477**
Probabilidad de futuros cursos							1	,526**
Indicadores de aprendizaje								1

\* p < .05 \*\* p < .01 \*\*\* p < .001

TABLA V. Efecto de las dimensiones del empoderamiento en el aprendizaje

VARIABLE DEPENDIENTE	SIGNIFICADO				IMPACTO			COMPETENCIA		
	R <sup>2</sup>	β	T	P	β	T	P	β	T	P
Actitud hacia la asignatura	,57	,66	13,74	< ,001	,17	3,68	< ,001	,01	,28	,78
	,57	,66	14,98	< ,001	,17	3,93	< ,001			
Probabilidad de futuros cursos	,27	,42	6,8	< ,001	,03	,43	,67	,14	2,17	,03
	,27	,43	7,19	< ,001				,14	2,39	,02
Aprendizaje cognitivo	,43	,52	9,41	< ,001	,19	3,64	< ,001	,05	,81	,42
	,43	,54	10,5	< ,001	,21	4,04	< ,001			

FIGURA I. Relación empoderamiento-aprendizaje



### Efecto mediador del empoderamiento en la relación del liderazgo transformacional con el aprendizaje afectivo y el aprendizaje cognitivo

De acuerdo con los resultados obtenidos mediante regresiones lineales que se muestran en la Tabla vi, el empoderamiento se comporta como variable mediadora entre el liderazgo transformacional y el aprendizaje afectivo y el aprendizaje cognitivo, lo cual confirma la tercera hipótesis. El liderazgo transformacional explica el 11,6% de la varianza de los

indicadores de aprendizaje cognitivo ( $\beta = ,341; p < ,001$ ) y el 42,2% ( $\beta = ,651, p < ,001$ ) del empoderamiento. Sin embargo, si en la regresión introducimos las dos variables, únicamente resulta significativo el empoderamiento, que explicaría el 37,1% de la varianza de los indicadores ( $\beta = ,609; p < ,001$ ). El test de Sobel da un valor 12,647 con  $p < ,001$ , por lo que queda patente la gran capacidad predictiva que el empoderamiento tiene en los indicadores de aprendizaje cognitivo de los alumnos al mediar completamente su relación con el liderazgo transformacional. Respecto a las actitudes hacia la asignatura, el empoderamiento media parcialmente ( $\beta = ,326; p < ,001$ ) y, junto al liderazgo transformacional ( $\beta = ,541; p < ,001$ ), explica el 62,9% de su varianza. Por último, el empoderamiento ( $\beta = ,474; p < ,001$ ) media completamente entre la probabilidad de ir a futuros cursos y el liderazgo transformacional y explica el 22,5% de su varianza (Figura II).

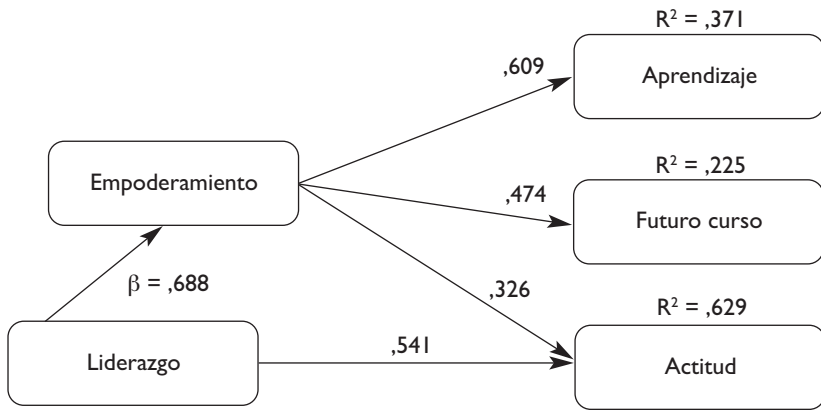
TABLA VI. Regresión lineal del efecto mediador del empoderamiento

VARIABLE DEPENDIENTE	LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL				EMPODERAMIENTO			TEST DE SOBEL
	R <sup>2</sup>	$\beta$	T	P	$\beta$	T	P	
Actitud hacia la asignatura	,568	,753	18,789	< ,001				
	,629	,541	11,028	< ,001	,326	6,654	< ,001	6,023***
	,458				,679	15,151	< ,001	
Probabilidad de futuros cursos	,102	,319	5,530	< ,001				
	,225	,019	,264	,792	,462	6,516	< ,001	
	,225				,474	8,829	< ,001	7,487***
Aprendizaje cognitivo	,116	,341	5,948	< ,001				
	,377	-,097	-1,530	,127	,673	10,587	< ,001	
	,371				,609	12,607	< ,001	12,647***
Empoderamiento	,422	,651	14,077	< ,001				

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$



FIGURA II. Función mediadora del empoderamiento



## Discusión

La Formación Profesional se está convirtiendo en una opción de formación de calidad para muchos estudiantes. Para analizar los elementos que impulsan a los alumnos al aprendizaje y poder diseñar propuestas de intervención que lo mejoren, se ha planteado este estudio, cuyo propósito ha sido examinar cómo el liderazgo transformacional de los profesores y el empoderamiento de los alumnos de CFGS afectan al aprendizaje cognitivo y afectivo de estos.

La primera hipótesis planteaba una relación positiva entre el empoderamiento percibido por los alumnos, el liderazgo transformacional de los profesores y el aprendizaje afectivo y cognitivo de los primeros. Los resultados indican que cuando los alumnos se sienten más empoderados en el aula, tienen una actitud más positiva hacia los contenidos y hacia los profesores de la asignatura y realizan más actividades relacionadas con el aprendizaje cognitivo. En concreto, cuando encuentran que las tareas requeridas tienen sentido y sienten que controla su proceso de aprendizaje, muestran una actitud más positiva hacia la asignatura y los indicadores de aprendizaje son mejores. Por su parte, cuando los alumnos

se perciben más competentes en el aula y encuentran que las tareas tienen sentido, la posibilidad de elegir futuros cursos sobre el tema aumenta. Estos datos son consistentes con estudios anteriores realizados en el ámbito universitario (Frymier y Houser, 1999; Frymier et ál., 1996; Noland, 2005; Paulsel, 2005; Weber et ál., 2003, 2001) y apoyan la idea de que un constructo originario del mundo de las organizaciones se puede aplicar en un aula de Formación Profesional.

Destaca especialmente el poder predictivo de la dimensión ‘Significado’, lo que respalda la necesidad de alinear los objetivos que tienen alumnos y profesores (Luechauer y Shulman, 1992). Esto no significa forzar a los alumnos a querer lo que los profesores quieren, ni tampoco permitir que los primeros impongan sus deseos a los segundos. Según Luechauer y Shulman (2002), ese alineamiento se produciría cuando tanto estudiantes como docentes comparten su autoridad y responsabilidad para crear los procedimientos y herramientas que faciliten el aprendizaje.

Igualmente, los datos muestran los beneficios de un estilo docente transformacional en los resultados de aprendizaje de los alumnos; estos se sienten más empoderados, su actitud hacia la asignatura es más positiva y realizan más actividades relacionadas con el aprendizaje. Estos resultados coinciden con anteriores investigaciones realizadas con estudiantes universitarios (Bolkan y Goodboy, 2009; Harrison, 2011; Harvey et ál., 2003; Noland, 2005; Pounder, 2003, 2008) y sugieren que el liderazgo transformacional también es aplicable en CFGS. Más aún, dado que estudios recientes (Dvir, Eden, Avolio y Shamir, 2002) han puesto de manifiesto que el liderazgo transformacional se puede aprender, por lo que desarrollar programas de entrenamiento para el profesorado puede resultar muy útil.

En relación con la segunda hipótesis que planteaba la posible función mediadora del empoderamiento, los resultados indican que media parcialmente entre el liderazgo transformacional y las actitudes hacia el contenido y hacia el profesor de la asignatura; asimismo muestran que media completamente la relación entre el liderazgo transformacional y el aprendizaje cognitivo y la probabilidad de elegir futuros cursos relacionados con el tema. Estos datos son consistentes con estudios llevados a cabo en el ámbito de las organizaciones (Barroso Castroa et ál., 2008; Nederveen Pieterse et ál., 2010) y ponen de manifiesto la capacidad predictiva del empoderamiento en el aula. Las actitudes y comportamientos de los profesores no propician directamente el

aprendizaje, sino que es necesario que los alumnos encuentren sentido a las tareas requeridas, sientan que controlan su proceso de aprendizaje y se sientan competentes en el aula. Y para lograrlo, el único límite está en la imaginación (Luechauer y Shulman, 1992).

Todos estos datos evidencian el impacto positivo del empoderamiento en el aprendizaje y, por ello, la necesidad de seguir investigando. Dado su carácter situacional, susceptible de ser afectado por el contexto del aula (Frymier et ál., 1996; Weber et ál., 2003), así como la posible retroalimentación con el aprendizaje (cuanto más empoderado me siento más aprendo y cuanto más aprendo más empoderado me siento), se considera que podría ser un elemento catalizador que impulse el aprendizaje (Thomas y Velthouse, 1990). En esta línea habría que detectar los obstáculos que dificultan actualmente el empoderamiento en el aula y fomentar actuaciones que lo pudieran desarrollar (Luechauer y Shulman, 2002).

Con vistas a futuros estudios, habría que profundizar en las diferencias asociadas al sexo, ya que, aunque investigaciones anteriores no mencionan diferencias significativas, los resultados reflejan que las alumnas perciben un mayor liderazgo, encuentran que las tareas tienen más sentido, muestran una actitud más positiva hacia la asignatura y realizan más actividades de aprendizaje, pero únicamente cuando los profesores son hombres.

Respecto a los instrumentos de medida, a pesar de ser cuestionarios ampliamente utilizados y que han mostrado unas características psicométricas adecuadas en este estudio, se recomienda su validación para el contexto nacional en caso de que se hagan futuras investigaciones.

En un futuro inmediato replicaremos el estudio con una muestra más amplia de estudiantes de Formación Profesional que permita validar los cuestionarios e intentaremos realizar estudios parecidos en otros niveles de Enseñanza universitaria y no universitaria.

Una de las limitaciones de la investigación es que los participantes han valorado tanto el liderazgo transformacional de los profesores como su empoderamiento y las actitudes y comportamientos hacia la asignatura. Esto puede dar lugar a un posible sesgo en los resultados, puesto que se ha utilizado una única fuente de información: la percepción de los alumnos (Podsakoff y Organ, 1986). Por ello, se sugiere recurrir a múltiples fuentes de información en futuros estudios.

Una limitación adicional es que, aunque las regresiones lineales permiten establecer relaciones entre las distintas variables, no pueden

garantizar la causalidad. De hecho, existen otras variables –como las características de los alumnos o del contexto– que no se han tenido en cuenta en el estudio y que pueden explicar el aprendizaje (Houser y Frymier, 2009). Asimismo, el haber utilizado una muestra por conveniencia limita la generalización de los resultados y compromete su representatividad.

## Conclusiones

En resumen, el liderazgo transformacional y el empoderamiento tienen gran presencia en investigaciones del ámbito de las organizaciones y en los últimos años están recibiendo atención también desde el ámbito educativo. Sin embargo, no existían estudios que hubieran analizado su relación con el aprendizaje de los alumnos de Formación Profesional. Los resultados obtenidos revelan que el empoderamiento podría ser un elemento clave y ofrecen a los profesores y a las instituciones educativas orientaciones para diseñar propuestas de intervención que favorezcan un ambiente de aprendizaje en el que los alumnos aprendan de manera intrínseca.

En este sentido, se podrían utilizar los componentes del empoderamiento como criterios de diseño de contextos de aula y de actividades de aprendizaje. Desde esta perspectiva, los contextos y actividades que más favorezcan el aprendizaje serían aquellos que, además de seguir principios que fomentan el trabajo cognitivo propio de cada asignatura, consigan que el alumnado encuentre sentido a las tareas requeridas, sienta que controla su proceso de aprendizaje y se perciba como alguien competente en el aula. Esto permitiría introducir nuevas condiciones socioestructurales, pero, además, con el cuestionario de empoderamiento se podrían medir las reacciones de los alumnos para evaluar si realmente se están consiguiendo dichos objetivos.

Por otro lado, dados los beneficios de un estilo docente transformacional, podría resultar interesante desarrollar programas de entrenamiento orientados al aula e incluirlos en los planes de formación del profesorado. Esto podría ayudar a los docentes a desarrollar capacidades para hacer más significativa su disciplina, generar relaciones

más democráticas en el aprendizaje y mayores sentimientos de competencia en sus alumnos, así como para utilizar metodologías activas que potencien la iniciativa y la autonomía en el aprendizaje.

Por último, hemos de señalar el hecho de que el empoderamiento podría desempeñar una función diagnóstica, como indicador indirecto de la calidad de los contextos de enseñanza y aprendizaje, y una función predictiva, al pronosticar el futuro aprendizaje. Este posible uso funcional doble le conferiría la categoría de recurso estratégico fundamental para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- Avolio, B. y Bass, B. (1991). *The Full Range of Leadership Development: Basic and Advanced Manuals*. Binghamton (Nueva Jersey): Bass and Avolio and Associates.
- (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire: Third Edition Manual and Sampler Set*. Redwood City (California): Mind Garden.
- Avolio, B., Bass, B. y Jung, D. (1999). Re-Examining the Components of Transformational and Transactional Leadership Using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72 (4), 441-462.
- Baba, V. V. y Ace, M. E. (1989). Serendipity in Leadership: Initiating Structure and Consideration in the Classroom. *Human Relations*, 42 (6), 509-525.
- Baron, R. M. y Kenny, D. A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1173-1182.
- Barroso Castroa, C., Villegas Periñana, M. M. y Casillas Bueno, J. C. (2008). Transformational Leadership and Followers' Attitudes: the Mediating Role of Psychological Empowerment. *The International Journal of Human Resource Management*, 19 (10), 1842-1863.
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance beyond Expectations*. New York: Free Press.

- Bass, B. y Avolio, B. (1990). *Multifactor Leadership Questionnaire*. Palo Alto (California): Consulting Psychologists Press.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T. y Madaus, G. F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bolkan, S. y 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 y Row.
- Catt, S., Miller, D. y Schallenkamp, K. (2007). You are the Key: Communicate for Learning Effectiveness. *Education*, 127 (3), 369-377.
- Conger, J. A. y Kanungo, R. N. (1988). The Empowerment Process: Integrating Theory and Practice. *The Academy of Management Review*, 13 (3), 471-482.
- Dvir, T., Eden, D., Avolio, B. J. y Shamir, B. (2002). Impact of Transformational Leadership on Follower Development and Performance: a Field Experiment. *Academy of Management Journal*, 45 (4), 735-744.
- Frymier, A. B. y Houser, M. (1999). The Revised Learning Indicators Scale. *Communication Studies*, 50, 1-12.
- Frymier, A. B., Shulman, G. M. y Houser, M. L. (1996). The Development of a Learner Empowerment Measure. *Communication Education*, 45 (3), 181-199.
- Gairín, J. y Goicoechea, J. (2008). La investigación en organización escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (2), 138-156.
- Gill, A., Tibrewala, R., Poczter, A., Biger, N., Mand, H. S., Sharma, S. P. y Dhande, K. S. (2010). Effects of Transformational Leadership on Student Educational Satisfaction and Student Stress. *The Open Education Journal*, 3, 1-9.
- Goicoechea, J. (2007). Descripción del desarrollo organizacional y curricular de diferentes tipos de centros y etapas educativas. *Revista de Psicodidáctica*, 12 (2), 195-220.
- Harrison, J. L. (2011). Instructor Transformational Leadership and Student Outcomes. *Emerging Leadership Journeys*, 4 (1), 82-136.
- Harvey, S., Royal, M. y Stout, D. (2003). Instructor's Transformational Leadership: University Student Attitudes and Ratings. *Psychological Reports*, 92 (2), 395-402.

- Houser, M. y Frymier, A. B. (2009). The Role of Student Characteristics and Teacher Behaviors in Students' Learner Empowerment. *Communication Education*, 58 (1), 35-53.
- Judge, T. A. y Piccolo, R. F. (2004). Transformational and Transactional Leadership: a Meta-Analytic Test of their Relative Validity. *Journal of Applied Psychology*, 89 (5), 755-768.
- Kramer, M. W. y Pier, P. M. (1999). Students' Perceptions of Effective and Ineffective Communication by College Teachers. *Southern Communication Journal*, 65 (1), 16-33.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. y Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of Education Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 2: Affective Domain*. Nueva York: McKay.
- Luechauer, D. L. y Shulman, G. M. (1992). *Moving from Bureaucracy to Empowerment: Shifting Paradigms to Practice what we Preach in Class*. Midwest Academy of Management, St. Charles, Illinois, Estados Unidos, Abril 1992.
- (2002). Creating Empowered Learners: a Decade Trying to Practice what we Teach. *Organizational Development Journal*, 20, 42-50.
- Maquilón Sánchez, J. J. y Hernández Pina, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 81-100.
- McCroskey, J. C. (1994). Assessment of Affect toward Communication and Affect toward Instruction in Communication. En S. Morreale y M. Brooks (Eds.), *1994 SCA Summer Conference Proceedings and Prepared Remarks: Assessing College Student Competence in Speech Communication*. Annandale (Virginia): Speech Communication Association.
- Mendoza Sierra, M. I., León Jariego, J. C., Orgambidez Ramos, A. y 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.
- Menon, S. (2001). Employee Empowerment: an Integrative Psychological Approach. *Applied Psychology An International Review*, 50 (28), 153-180.
- Nederveen Pieterse, A., Van Knippenberg, D., Schippers, M. y Stam, D. (2010). Transformational and Transactional Leadership and Innovative Behavior: the Moderating Role of Psychological Empowerment. *Journal of Organizational Behavior*, 31, 609-623.

- Noland, A. K. (2005). *The Relationship between Teacher Transformational Leadership and Student Outcomes*. Oxford (Ohio): Miami University.
- Paulsel, M. L. (2005). *Classroom Justice as a Predictor of Students' Perceptions of Empowerment and Emotional Response*. Morgantown (Virginia Occidental): West Virginia University.
- Podsakoff, P. M. y Organ, D. W. (1986). Self-Reports in Organizational Research: Problems and Prospects. *Journal of Management*, 12 (4), 531-544.
- Pounder, J. S. (2003). Employing Transformational Leadership to Enhance the Quality of Management Development Instruction. *Journal of Management Development*, 22 (1), 6 -13.
- (2008). Transformational Classroom Leadership: a Novel Approach to Evaluating Classroom Performance. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33 (3), 233-243.
- Ros, I., Goikoetxea, J., Gairín, J. y Lekue, P. (2012). Implicación del alumnado en la escuela: diferencias interindividuales e intercentros. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 291-307.
- Shih, P. C., Martínez-Molina, A. y Garrido, L. E. (2010). *EBA-Q: evaluación de la calidad percibida de los servicios de biblioteca y archivo de la Universidad Autónoma de Madrid. Technical Report*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Spreitzer, G. M. (2007). Taking Stock: A Review of more than Twenty Years of Research on Empowerment at Work. En C. Cooper y J. Barling (Eds.), *The Handbook of Organizational Behavior* (54-72). Thousand Oaks (California): Sage Publications.
- Thomas, K. W. y Velthouse, B. A. (1990). Cognitive Elements of Empowerment: An Interpretive Model of Intrinsic Task Motivation. *Academy of Management Review*, 15 (4), 666-681.
- Walumbwa, F. O., Wu, C. y Ojode, L. A. (2004). Gender and Instructional Outcomes: the Mediating Role of Leadership Style. *Journal of Management Development*, 23 (2), 124-140.
- Weber, K. y Patterson, B. R. (2000). Student Interest, Empowerment and Motivation. *Communication Research Reports*, 17 (1), 22.
- Weber, K., Martin, M. M. y Cayanus, J. L. (2004). *Why Students Communicate with their Instructors: a Multi-Study Reexamination of Student Interest*. International Communication Association, Nueva Orleans, Luisiana, Estados Unidos. 27 de Mayo de 2004.



Weber, K., Martin, M. M. y Patterson, B. R. (2001). Teacher Behavior, Student Interest and Affective Learning: Putting Theory to Practice. *Journal of Applied Communication Research*, 29, 71-90.

**Dirección de contacto:** Nora San Saturnino Murua. Instituto de Formación Profesional Ciudad Jardín. C/ Álava, 39; 01006 Vitoria, España. E-mail: nsansaturnino@gmail.com

## Anexo I. Cuestionario de liderazgo

1. Mi profesor hace que los estudiantes se sientan a gusto en clase con él
2. Mi profesor expresa con palabras sencillas lo que podríamos y deberíamos hacer
3. Mi profesor fomenta que los estudiantes se enfrenten a problemas conocidos de maneras nuevas
4. Mi profesor me ayuda a desarrollarme individualmente
5. Mi profesor me indica lo que necesito para conseguir reconocimiento/recompensas
6. Mi profesor está satisfecho cuando la clase rinde según lo acordado
7. La clase tiene completa confianza en mi profesor
8. Mi profesor proporciona descripciones atractivas sobre lo que podemos conseguir
9. Mi profesor plantea maneras alternativas de acercarse a situaciones confusas
10. Mi profesor deja que los estudiantes conozcan su opinión sobre como lo están haciendo
11. Mi profesor proporciona reconocimiento/recompensas cuando los alumnos alcanzan sus objetivos
12. Mientras las cosas van bien mi profesor no trata de cambiarlas
13. Estoy orgulloso/a de estudiar con mi profesor
14. Mi profesor ayuda a la clase a encontrar un significado a su trabajo
15. Mi profesor consigue que los alumnos se replanteen ideas que antes no se habían cuestionado
16. Mi profesor presta atención especial a alumnos que parece que la necesitan
17. Mi profesor destaca lo que puedo conseguir con lo que hago en clase
18. Mi profesor indica a los estudiantes lo que necesitan saber para llevar a cabo sus tareas

## Anexo II. Cuestionario de empoderamiento<sup>1</sup>

1. Las tareas requeridas en esta clase tienen sentido para mí
2. Puedo contribuir a que las cosas se hagan de otra manera en esta clase
3. Estoy seguro de que puedo realizar mis tareas de forma adecuada en esta clase
4. Estoy deseando ir a esta clase
5. Mi participación es importante para el éxito de esta clase
6. Me siento intimidado por lo que se requiere de mí en esta clase\*
7. Esta clase es emocionante
8. Puedo influir en la manera en que funcionan las cosas en esta clase
9. Poseo las capacidades necesarias para rendir con éxito en esta clase
10. Esta clase es aburrida\*
11. Tengo la oportunidad de contribuir al aprendizaje de otros en esta clase
12. Me siento incapaz de hacer las tareas requeridas en esta clase\*
13. Esta clase es interesante
14. No puedo influir en lo que ocurre en esta clase\*
15. Creo que soy capaz de alcanzar mis objetivos en esta clase
16. Las tareas requeridas en esta clase son valiosas para mí
17. Puedo influir para crear un ambiente que contribuya al aprendizaje en esta clase
18. Tengo fe en mis capacidades para hacerlo bien en esta clase
19. La información de esta clase es útil
20. Mi contribución a esta clase no sirve de nada\*
21. Tengo las capacidades para tener éxito en esta clase
22. Esta asignatura me ayudará a alcanzar mis objetivos futuros
23. Contribuyo al aprendizaje que ocurre / se da en esta clase
24. Me falta confianza en mis capacidades para realizar las tareas requeridas en esta clase\*
25. Las tareas requeridas en esta clase son una pérdida de tiempo\*
26. Puedo influir en el profesor
27. Me siento muy competente en esta clase
28. Esta asignatura es prescindible/intrascendente para mí\*
29. Me siento apreciado en esta clase

---

<sup>1</sup>(\*) Ítem inverso. 'Significado' (1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25 y 28); 'Impacto' (2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26 y 29); 'Competencia' (3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24 y 27).

## Anexo III. Aprendizaje afectivo<sup>2</sup>

Siento que el contenido de la clase es:

Malo	1	2	3	4	5	6	7	Bueno
Merece la pena	1	2	3	4	5	6	7	No merece la pena*
Inadecuado	1	2	3	4	5	6	7	Adecuado
Positivo	1	2	3	4	5	6	7	Negativo*

Si tuviera la oportunidad de elegir, la probabilidad de ir a futuros cursos de esta área es:

Poca	1	2	3	4	5	6	7	Mucha
Posible	1	2	3	4	5	6	7	Imposible*
Improbable	1	2	3	4	5	6	7	Probable
Lo haría	1	2	3	4	5	6	7	No lo haría*

La impresión general acerca del profesor en esta clase es:

Malo	1	2	3	4	5	6	7	Bueno
Merece la pena	1	2	3	4	5	6	7	No merece la pena*
Inadecuado	1	2	3	4	5	6	7	Adecuado
Positivo	1	2	3	4	5	6	7	Negativo*

Si tuviera la oportunidad de elegir, la probabilidad de ir a futuros cursos con este profesor es:

Poca	1	2	3	4	5	6	7	Mucha
Posible	1	2	3	4	5	6	7	Imposible*
Improbable	1	2	3	4	5	6	7	Probable
Lo haría	1	2	3	4	5	6	7	No lo haría*

---

<sup>2</sup>(\*) Ítem inverso.

## **Anexo IV. Indicadores de aprendizaje**

1. **Hablo sobre lo que estoy haciendo en clase con mis amigos y familiares**
2. **Explico el contenido del curso a otros estudiantes**
3. **Pienso sobre los contenidos del curso fuera de clase**
4. **Veo las conexiones entre los contenidos de la asignatura y mis objetivos profesionales**
5. **Repaso los contenidos de la asignatura**
6. **Relaciono la información de clase con otras cosas que he aprendido**
7. **Siento que he aprendido mucho en esta clase**