

El *Empowerment* como Herramienta de Gestión Académica en la Carrera de Fisioterapia. Caso Colegio Universitario de Los Teques “Cecilio Acosta”

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de
Investigación
Año 13, Nº 1 y 2
Junio - Diciembre 2013
pp 54-67

Lesbia Herrera
Colegio Universitario de Los Teques “Cecilio Acosta”
les63@hotmail.com
Manuel E. Rivas
Colegio Universitario de Los Teques “Cecilio Acosta”
eerivas51@yahoo.es

Recibido: Junio 2013
Aprobado: Septiembre 2013

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la efectividad del *empowerment* como herramienta de gestión académica en la asignatura Fisiología I, de la carrera de Fisioterapia en el Colegio Universitario de Los Teques “Cecilio Acosta”. El enfoque epistemológico se enmarcó en el paradigma cuantitativo con un diseño metodológico apoyado en un trabajo de campo, de carácter cuasi experimental. La población objeto de estudio estuvo conformada por los 42 alumnos de las secciones 03 y 04 del semestre 2010-I de la citada institución, conformándose la primera como el Grupo Control y la segunda como el Grupo Experimental. Los sustentos teóricos se argumentan desde el Modelo Target, declarado por Huertas (1996), para motivar en el aula. La técnica para la recolección de datos fue la encuesta y como instrumento se utilizó un cuestionario modificado por Morales, Gómez y Nocetti (2009), sobre la escala EAML de Manassero y Vázquez diseñada para ser aplicada en contextos universitarios con aprendizaje colaborativo. En cuanto al *empowerment*, se acudió a Blanchard (2004). De manera directa, se valoró la gerencia de aula en la gestión del docente, con la utilización efectiva del *empowerment* en el aula. Para el tratamiento y presentación de los datos se utilizó la prueba T de Student para confirmar las diferentes hipótesis de trabajo. Como resultado, los alumnos integrados a las técnicas del *empowerment* no fueron capaces de reconocer mayor interés por sacar buenas notas ni tampoco mayor interés por estudiar, pero sí de autoimponerse exigencias más altas para sus estudios. Asimismo, la suerte dejó de representar un factor en las notas al experimentarse cambios favorables en 2,8 puntos más que en el Grupo Experimental. Se recomendó a las autoridades correspondientes, incentivar y promocionar el *empowerment* como estrategia gerencial académica dada su vinculación con los procesos motivacionales que desencadena en los estudiantes.

Palabras clave:
Empowerment;
Gestión académica;
Motivación.

The *Empowerment* as a Tool for Academic Career Management in Physiotherapy. Case Colegio Universitario de Los Teques “Cecilio Acosta” (Venezuela)

Abstract

This research aimed to determine the effectiveness of the *empowerment* as a tool of academic management in the physiology I course in the career of physiotherapy at the Colegio Universitario de los Teques “Cecilio Acosta”(Venezuela). The epistemological approach was part of the quantitative paradigm with

Key words:
Empowerment;
Academic

a methodological design that was supported in a field of quasi-experimental nature. The study population was composed of 42 students in the sections 03 and 04 semester 2010-I of the aforementioned institution, settling the first as the Control Group and the second as the Experimental group. Theoretical supports argue from the Target model, declared by Huertas (1996), to encourage in the classroom. The technique for the collection of data was the survey and as instrument a questionnaire modified by Morales, Gomez and Nocetti (2009), on the scale EAML of Manassero and Vazquez designed to be applied in University contexts with collaborative learning. In terms of the empowerment, he attended Blanchard (2004). Directly was assessed the management classroom and manage teacher, with the effective utilization of empowerment in the classroom. For the treatment and presentation of data Student T test was used to confirm the different working hypothesis. As a result, the students integrated into the empowerment techniques were not able to recognize greater interest to take good notes or not increased interest in studying, but capable of self-imposed higher demands for their studies. In addition, luck ceased to represent a factor in notes; these in turn, experienced favorable changes in 2.8 points higher than in the experimental group. Recommended to the appropriate authorities, encourage and promote the empowerment as academic management strategy given its link with motivational processes that triggers in students.

management;
Motivation.

L'Empowerment Comme Outil de Direction Académique de la Carrière de Physiothérapie. Cas: Colegio Universitario de los Teques "Cecilio Acosta" (Venezuela)

Résumé

Cette recherche a eu comme objectif de déterminer l'efficacité de l'empowerment en tant qu'outil de direction académique du cours Physiologie I de la carrière de Physiothérapie du «Colegio Universitario de los Teques "Cecilio Acosta"» (Venezuela). L'approche épistémologique s'inscrit dans le paradigme quantitatif avec une conception méthodologique appuyée sur une étude de terrain, à caractère quasi-experimentale. La population objet d'étude a été conformationnée par 42 étudiants des sections 03 et 04 du semestre 2010-I de la précitée institution, en se formant la première en tant que groupe contrôle et la deuxième en tant que groupe expérimental. Les fondements théoriques s'affirment dès le modèle Target, déclaré par Huertas (1996), pour motiver dans les salles de classe. La technique pour la collecte d'information a été l'enquête et comme instrument on a utilisé un questionnaire modifié par Morales, Gomez et Nocetti (2009), sur l'échelle EAML Manassero et Vázquez conçue pour être appliquée dans les contextes universitaires avec l'apprentissage collaboratif. En ce qui concerne l'empowerment, on a fait allusion à Blanchard (2004). De manière directe on a évalué la gestion de la salle de classe dans la gestion de l'enseignant en utilisant effectivement l'empowerment dans la salle de classe. Pour le traitement de la présentation des données on a utilisé Student-T test pour confirmer les différentes hypothèses de travail. Comme résultats, les élèves intégrés aux techniques d'empowerment n'ont été capables de reconnaître un intérêt croissant pour avoir de bonnes qualifications ni même pour avoir plus d'intérêt pour les études, mais si de s'imposer à eux-mêmes des exigences élevées pour leurs études. Par ailleurs, le sortilège a cessé de jouer un facteur dans les qualifications au moment de s'expérimenter des changements favorables expérimentés en 2,8 points plus que dans le groupe expérimental. On a fait des recommandations aux autorités d'encourager et de promouvoir l'empowerment en tant que stratégie de direction académique étant donné son lien avec les processus de motivation qui déclenchent chez des étudiants.

Mot clefs:
Empowerment;
Direction
Académique;
Motivation.

Introducción

Uno de los principales mecanismos para desarrollar actitudes positivas en las personas en la relación con su ambiente social, es la educación. Este

proceso educativo adopta formas de importancia plena e insustituible, puesto que asume complejidades devenidas en la multiplicidad de las interrela-

ciones dinámicas que se manifiestan en el seno de la institucionalidad educativa, representada en la escuela; sin que ello signifique dejar de lado el fenómeno del conocimiento e intercambio de saberes experimentado en la cotidianidad de la sociedad. Si bien en este proceso educativo, la enseñanza debe individualizarse en el sentido de permitir a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo, resulta indispensable, por parte del docente, promover la colaboración y el trabajo grupal, buscando establecer mejores relaciones entre todos los protagonistas de dicho proceso y fomentando un mayor aprendizaje y una mayor motivación, a la par de habilidades sociales más efectivas.

De ahí, que sean varias las teorías que sustentan estas posiciones, y entre las que se reconocen la teoría socio constructivista del aprendizaje y el modelo social propuesto en la teoría de motivación en aula; la teoría histórica de la motivación, así como las ideas expuestas por Vygotsky (1985), Papert (2011); los principios fundamentales de Piaget (1978) y los aplica a la pedagogía y la didáctica demostrando que el aprendizaje es más eficaz cuando es parte de una actividad que el sujeto experimenta como la construcción de un producto.

Sin embargo, lo relevante es que el aprendizaje se concibe a partir de la interacción del sujeto frente a un determinado problema, pudiéndose observar que el aprendizaje, según esta perspectiva, es un concepto asociado y condicionado por la motivación; término que según Nuttin (1968), designa la influencia de una variedad de estados fisiológicos sobre el comportamiento de un individuo.

Particularmente dentro de este proceso educativo, se procura crear un ambiente que les permita a los alumnos motivarse a sí mismos; de ahí la tarea del docente en centrar su interés en el entorno o en la situación de aprendizaje, para tratar de provocar un cambio directo sobre los componentes personales de los estudiantes, seleccionando aquellas actividades o situaciones de aprendizaje que ofrezcan retos y desafíos razonables por su novedad, variedad o diversidad; apoyando los procesos que los ayuden en la toma de decisiones y fomentar su responsabilidad e independencia, así como en el desarrollo de sus habilidades de autocontrol.

Todas estas intencionalidades se encuentran en lo que las teorías emergentes definen como *empowerment*; término que según Blanchard (2004), va más allá de darles el poder de decisión a las personas; por lo que en términos de dirección y administración, significa que el gerente debe conocer las habilidades, experiencia y la capacidad de motivarse que las personas tienen dentro de sí. Aplicado este enfoque a la educación y específicamente al aula, se advierte un docente como gerente y como tal, capaz de conocer las habilidades y experiencias que tienen los estudiantes y reconocer los elementos que los motivan en el estudio y con base en ello, darles el poder y la autoridad sobre sus propios estudios.

De las anteriores consideraciones, los autores centran el origen de su investigación en los registros de calificaciones de la Coordinación de Fisioterapia, en el período de siete (7) semestres, contados desde 2006-II hasta el 2009-II, observando una sostenida disminución de las calificaciones en muchas asignaturas, con énfasis en aquellas relacionadas directamente con el área de salud y particularmente en la asignatura Fisiología I; lo que resulta preocupante por cuanto esta asignatura, representa el eje medular de la carrera; llegando a cuestionar la calidad de los egresados e incluso de la carrera.

Frente a ello, se indagó con los estudiantes de la Unidad Curricular de Fisiología I de la carrera de Fisioterapia del CULTCA en el año 2009, sobre los motivos por los que su productividad estudiantil en la asignatura era tan baja, ellos respondieron argumentando: (a) Sentirse desesperanzados y angustiados porque no lograban comprender el objeto de estudio; (b) Haber perdido el entusiasmo y les faltaba la energía y disposición por el estudio; (c) Darse cuenta de que eran incapaces de generar los resultados de productividad que deseaban. Esas opiniones arrojan analogía con la propuesta de Yagosesky (2000), en términos de desmotivación, lo cual deriva en un conjunto de consecuencias adversas, sobre todo cuando se las vincula con la productividad estudiantil, en especial si se presentan de forma recurrente. Así, los estudiantes de la carrera de Fisioterapia del Colegio Universitario de los Teques "Cecilio Acosta", transitan por esta situación.

El objeto de investigación

Cabe reconocer que en el plano de los grupos humanos, debe ser aceptada la individualidad en el manejo de las estrategias utilizadas para cada situación de aprendizaje; por lo que cada uno de los estudiantes inicia su carrera con deseos y expectativas diferentes, llamadas a constituir en lo personal, sus propios elementos motivadores; sin embargo, cuando deben enfrentar las complejidades propias de todo sistema social, tales como las dificultades que entraña la institución, incluyendo las estructurales o funcionales, o las propias del entorno, en tanto políticas o económicas, y por supuesto, las inherentes al estudiante, incluidas sus carencias en la formación de competencias; se estaría en presencia de un proceso de desmotivación.

En esta perspectiva, emerge la figura del docente, cuyas competencias lo convierten en un estratega con dominio de amplias herramientas de gerencia de aula, llamado a fomentar la motivación en el estudiante, procurando gestionar cambios significativos orientados al aumento en el interés y productividad del estudiante, en aras de lograr mayores niveles de desarrollo en los planos académico, humano y profesional.

Asimismo, estudiosos del tema, entre los que se cuentan Scott y Jaffé (2009), reconocen en el *empowerment* una nueva forma de administrar la organización a través de la cual se integran todos los recursos, capital, manufactura, producción, ventas, mercadotecnia, tecnología, equipo y por supuesto a su gente, empleando la comunicación efectiva y eficiente para lograr así los objetivos de la organización. Visto así, el *empowerment* estaría llamado a crear las condiciones para que la gestión académica, en su conjunto, genere los cambios que de ella espera la sociedad.

Así, el objetivo principal del *empowerment* es buscar distribuir niveles adecuados de poder, autoridad, autonomía y responsabilidad en toda la organización y, de ese modo, fortalecer a todos los miembros de ésta, aumentando su esfuerzo y dedicación y, a la vez, aprovechando al máximo sus conocimientos, habilidades y capacidades. Además, debe permitir un mayor fortalecimiento en los

miembros de la organización y aprovechar mejor sus competencias; aplicar el *empowerment* permite una mayor eficiencia en la toma de decisiones, en la resolución de problemas y en la ejecución de tareas. Ello sugiere que los individuos más cercanos a la acción o problema son los más indicados para tomar decisiones al respecto y para resolver diversos problemas. Sin embargo, el *empowerment* por sí solo no logra los cambios requeridos; es necesario que esta herramienta sea liderada por una figura comprometida con los fines de la organización y que además, domine sus conceptos fundamentales y por supuesto, sus implicaciones y compromisos; para emplearla y evaluar sus resultados de la manera más objetiva posible. Estas características, en términos generales, pueden ser advertidas en un gerente.

En el plano educativo y desde hace algunos años, se viene hablando de la gerencia de aula y uno de los autores en esta materia es P. García (2009), quien reconoce que donde se asume una gerencia participativa con miras a propiciar un ambiente lo suficientemente dinámico, interactivo, crítico y reflexivo, es cuando se está en espacios que permiten la búsqueda de la calidad y la excelencia en el aula. Aquí, puede realmente observarse una plena pertinencia del trabajo docente, por cuanto su labor no es más que los anteriores señalamientos.

Aplicado este enfoque a la educación y específicamente al aula, se advierte un docente como gerente y como tal, capaz de conocer las habilidades y experiencias que tienen los estudiantes, reconocer los elementos que los motivan en el estudio y con base en ello, darles el poder y la autoridad sobre sus propios estudios.

En un plano muy particular, se observa el conjunto humano de los estudiantes de Fisiología de la carrera de Fisioterapia en el Colegio Universitario de Los Teques "Cecilio Acosta". Esta institución de educación superior fue creada en 1971 por Gaceta Oficial N° 29.669 del 24 de noviembre y, en 1979, se crean las carreras Fisioterapia y Terapia Ocupacional, ya para 1980 recibe el nombre de "Colegio Universitario de Los Teques Cecilio Acosta" (CULTCA), y en 1999 comienza la reorganización del CULTCA por resolución ministerial N° 192. En la actualidad ofre-

ce ocho (8) carreras cortas (tres años de formación) a nivel de Técnico Superior Universitario, incluyendo Fisioterapia. En el año 2000 se puso en práctica un nuevo diseño curricular en la carrera de Fisioterapia del CULTCA, con el que se esperaba una mejor productividad estudiantil, para lo cual se crearon nuevos programas en cada unidad curricular.

Según registros de calificaciones de la Coordinación de Fisioterapia, en el período de siete (7) semestres, contados desde el 2006-II hasta el 2009-II, se puede observar una sostenida disminución de las calificaciones en muchas asignaturas, con predominio de aquellas que guardan una relación directa con el área de salud y particularmente en la asignatura Fisiología I. Este hecho resulta preocupante por cuanto esta asignatura representa el eje medular de la carrera; en este sentido y de continuar con este descenso, se estaría cuestionando la calidad de los egresados o simplemente, podría pensarse en cerrar la carrera debido a la alta deserción.

Tomando como base estos resultados, los investigadores, mediante entrevistas preliminares con estudiantes del primer semestre de la Unidad Curricular de Fisiología I de la carrera de Fisioterapia del CULTCA, en el año 2009, indagaron sobre dos grupos, el motivo por el cual su productividad estudiantil en la asignatura era tan baja, ellos respondieron argumentando: (a) Sentirse desesperanzados y angustiados porque no lograban comprender el objeto de estudio; (b) Haber perdido el entusiasmo y les faltaba energía y disposición por el estudio; (c) Que se daban cuenta de que eran incapaces de generar los resultados de productividad que deseaban.

Estas afirmaciones pudiesen ser interpretadas según Yagosesky (*ob. cit.*), como desmotivación y sucede cuando las ambiciones y deseos de las personas se ven limitadas por diversas causas; sin embargo, lo significativo es que la desmotivación lleva consigo un pliego de consecuencias que deben ser objeto de prevención, porque devienen en sentido general, muy desfavorables, sobre todo en lo relativo a la productividad estudiantil, en especial si se presentan de forma recurrente.

Como consecuencia y en opinión de los investigadores, los estudiantes de la carrera de Fisioterapia

del Colegio Universitario de los Teques “Cecilio Acosta”, transitan por esta situación. En este orden de ideas y procurando generar una opción investigativa suficientemente argumentada, surge una interrogante, que así mismo busca demostrar la posibilidad para una alternativa de solución de una necesidad educativa evidente en los estudiantes objeto del estudio: ¿Hasta qué punto resulta efectivo el *empowerment* como estrategia de gestión en el aula para estimular la motivación en la población estudiantil? Para dar una respuesta científica, se formularon los siguientes objetivos:

Objetivos de la investigación

General:

Determinar la efectividad del *empowerment* como herramienta de gestión académica en la asignatura Fisiología I, de la carrera de Fisioterapia en el Colegio Universitario de Los Teques “Cecilio Acosta”.

Específicos:

- a) Identificar los rasgos motivacionales de los estudiantes Fisiología I, de la carrera de Fisioterapia en el Colegio Universitario de Los Teques “Cecilio Acosta”;
- b) Describir la productividad estudiantil de los estudiantes de la citada asignatura en los períodos 2009 y 2010;
- c) Desarrollar técnicas del *empowerment* como estrategia de gestión educativa en la citada población; y
- d) Establecer los cambios operados en la motivación de los estudiantes de Fisiología I de la carrera de Fisioterapia en el Colegio Universitario de Los Teques “Cecilio Acosta”, en el período 2009-2010 a partir de la aplicación del *empowerment*.

Antecedentes de la investigación

García (1998), en su estudio sobre la *Gerencia de Aula, una alternativa ante el poder y autoridad ejercida por el docente en el Nivel de Educación Básica*, expuso que el docente, en su rol de gerente de aula,

debe ser un agente motivador, exponiendo ampliamente las implicaciones de la motivación como elemento importante del manejo gerencial del aula.

Manassero y Vázquez (1998) en España, publican un trabajo titulado *Validación de una escala de motivación de logro*, en la cual someten a validación empírica la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML), para analizar su capacidad predictiva respecto del rendimiento escolar. De los resultados se derivan entre otros hallazgos, el reconocimiento del papel motivacional de los exámenes y, por tanto, la conveniencia de priorizar el sistema de evaluación en el proceso global de escolarización. Insistiendo además, en la importancia del manejo educativo de los procesos de atribución causal como forma para disminuir el fracaso escolar, problema éste que se presenta en la actualidad como un fenómeno social bastante generalizado. De igual manera, publican en el año 2000, un *Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar*, donde los criterios de validación y capacidad predictiva de su escala se analizan comparativamente con los resultados obtenidos en otra escala de motivación académica, también de reciente desarrollo, conocida como Escala de Motivación Académica (EMA), pero fundamentada en un enfoque motivacional no atribucional, ambas construidas para medir motivación en situaciones de aprendizaje escolar y aplicadas precisamente en este contexto. Concluyen con que las atribuciones causales de los éxitos y fracasos escolares representan el eje central de la motivación de logro, operacionalizado a través de las calificaciones escolares.

Quintero (2005), presenta *La Cultura Organizacional y el Empowerment en Educación Básica*, donde se demostró que la cultura organizacional es un obstáculo para asumir el *empowerment*, develando asimismo y con mucha claridad, el debilitamiento organizacional, aspecto en el que se fortaleció la significancia del empoderamiento del personal en las instituciones educativas en referencia.

También Pérez (2006), se propuso *Determinar la relación entre la comunicación gerencial y el empowerment en las Escuelas Bolivarianas de la Parroquia Mariano Parra León del Municipio Jesús Enrique Losada*; arrojando que la comunicación ge-

rencial por parte de los gerentes educativos es muy baja, por lo cual existen deficiencias en la aplicación del *empowerment*. En este sentido, se deja en claro que el *empowerment* por sí sólo no es capaz de resolver todos los problemas en el aula, si quien lo adelanta no posee la calificación necesaria.

Asimismo, Guillén (2007), indagó en relación con el *Empoderamiento como Estrategia Gerencial de los Directores y la Motivación del Personal Docente en las Escuelas Básicas*. En sus hallazgos, se aprecia que existen las condiciones para desarrollar trabajo de equipo, sobre una dirección alineada en valores. Sin embargo, pone de relevancia el diseño y aplicación de estrategias de integración para la conformación de equipos de trabajo, que desde las instancias gerenciales, favorezcan el desarrollo de las funciones del gerente de aula.

Ferreira (2008), trabajó en *Empowerment del Supervisor Educativo y Desarrollo del Talento Humano en Educación Básica*. Dicha investigación, descriptiva, de campo, con diseño no experimental transeccional, concluye que los supervisores no promueven el talento humano a través del *empowerment*, a pesar de reconocer sus bondades y beneficios.

Otra investigación en este sentido la presentó M. Ricci (2007), titulada *Empowerment para la Gestión del Talento Humano en Escuelas Zulianas de Avanzada*, entre sus resultados más contundentes consiguió que en el nivel regular encontrado en la gestión, existe poca demostración por parte del personal directivo, de conocimientos de la estrategia y en cierta forma falta de interés para practicarla dentro de las instituciones que gerencian.

Núñez, J., Martín, J., Navarro, J. y Grijalvo, F. (2006), publican *Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay*. El propósito fue, precisamente, validar en Paraguay la Escala de Motivación Educativa (EME) utilizando una muestra de estudiantes universitarios. Los resultados del análisis factorial confirmatorio y de las correlaciones entre las subescalas de la EME y el autoconcepto académico apoyan la validez de constructo de la escala.

Morales-Bueno y Gómez-Nocetti (2009), publican *Adaptación de la Escala Atribucional de Mo-*

tivación de Logro de Manassero y Vázquez, en la Universidad de La Sabana, Colombia; reportando los resultados del estudio de validez de constructo y fiabilidad de una Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML), adaptada para su aplicación en contextos educativos universitarios al implementar estrategias de aprendizaje colaborativo. En la nueva escala (EAML-M) se reemplazó la dimensión original de Motivación de Competencia del Profesor por la dimensión Motivación de Interacción, en la cual se incorporaron aspectos relacionados con la percepción del estudiante acerca de la influencia de la interacción con sus pares y el profesor, en un contexto de aprendizaje colaborativo. La escala fue aplicada con estudiantes peruanos de primer año de ingeniería, pertenecientes a un curso que implementa la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Los resultados del Análisis Factorial Exploratorio permiten identificar seis dimensiones en la nueva escala. La confiabilidad estimada es buena (α : 0,9026). Adicionalmente, el perfil dimensional obtenido muestra características que pueden orientar futuras investigaciones en esta línea.

Bravo, Gonzáles y Maytorena (2010), trabajan sobre *Motivación de logro en éxito y fracaso académico de estudiantes universitarios*, logrando identificar los motivos y causas que atribuyen los estudiantes universitarios ante situaciones de éxito y fracaso escolar, comparando las percepciones de los estudiantes de distintos programas académicos sobre la base de la propuesta de Manassero y Vázquez y la teoría atribucional de Weiner, que mide la valoración de las causas singulares del logro escolar percibidas por los estudiantes, a través de los factores: esfuerzo, tarea y capacidad, interés, exámenes y la percepción del profesor, permitiendo precisar las causas señaladas por los estudiantes ante sus evaluaciones. Los estudiantes atribuyen sus resultados en ambas situaciones (éxito y fracaso), al interés y al esfuerzo.

Enfoque Pedagógico del Aprendizaje

Rojas (2001), al tratar de definir el aprendizaje, reconoce tres criterios en el aprendizaje: en primer lugar, aprendizaje supone un cambio conductual o un cambio en la capacidad conductual, en segundo

lugar, dicho cambio debe ser perdurable en el tiempo y en tercer lugar, otro criterio fundamental es que el aprendizaje ocurre a través de la práctica o de otras formas de experiencia, así que aunque el aprendizaje implica la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y destrezas, sobrepasa la simple adquisición, para interiorizar toda esta información y producir nuevos constructos, identificándose con los enfoques constructivistas que parten a su vez, de las teorías piagetanas y vigostskianas; además, este aprendizaje construye nuevos conocimientos, genera imágenes y procesos mentales que posteriormente pueden ser utilizados en diferentes situaciones o contextos, permite la transferencia del conocimiento a nuevas situaciones para resolver problemas, esto se conoce como Aprendizaje Significativo, propuesto entre otros por Ausubel en 1975.

Así, en todo proceso de aprendizaje intencional, como el que ocurre en las instituciones educativas, en este caso en el ámbito universitario, existe un proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde toman juego una gran cantidad de elementos; en la presente investigación se pretende enfocar el elemento acto didáctico.

En el marco de las consideraciones anteriores, el docente, el discente, el contenido y el contexto, son partes del acto didáctico, a lo que Marqués (2001) citado por Meneses (2007), define como la actuación del profesor para facilitar los aprendizajes de los estudiantes. Se trata de una actuación cuya naturaleza es esencialmente comunicativa. Además lo considera como una relación, en donde el acto didáctico se da de forma comunicativa, y se presenta condicionada por múltiples factores externos que influyen en los procesos interactivos del aula, proponiendo así, la enseñanza como un proceso de comunicación interhumana, así también como una relación interactiva.

Rodríguez (1985), citado por Meneses (*ob. cit.*), define este tipo de acto didáctico, expresando que:

En último término, cabría concluir que la enseñanza, el acto didáctico, no es otra cosa que una modalidad concreta del proceso comunicativo, un tipo especial de

comunicación y propone tres modelos: el modelo didáctico informativo; el modelo didáctico interactivo y el modelo didáctico retroactivo, cada uno de ellos depende del rol que toman cada uno de los participantes. (p.53)

Por su parte Gimeno (1989) citado asimismo por Meneses, lo considera enmarcado en una estructura psicológica, didáctica y contextual, por cuanto este tipo de acto didáctico es descrito mediante un enfoque sistémico y estructural, distinguiendo dos subsistemas interdependientes presentes en la enseñanza: el subsistema didáctico y el subsistema psicológico, este tipo de acto didáctico es mucho más complejo y supera la mera parte comunicativa del acto. En este tipo de acto didáctico interactúan el docente, el discente, el método y la materia, y posteriormente se agrega el contexto en todas sus presentaciones. Los docentes, por su parte, pueden ver y aplicar el acto didáctico de cualquiera de estas formas; sin embargo, para esta investigación se tomará este último acto didáctico generador de interacción, debido a que mejor se identifica el método o estrategia metodológica donde puede enmarcarse el *empowerment* como elemento motivador de logro.

En cuanto a los mediadores presentes en el acto didáctico, Tejada (1997), propone: a) El formador como elemento clave de la mediación en la formación; b) Los participantes, mediadores de su propio aprendizaje; y c) El método, las diferentes opciones organizativas previas a la utilización de los medios y recursos. A los efectos centrales de este estudio, se toman en consideración el elemento (*empowerment*) y los mediadores (estudiantes).

A ello se agrega que el docente pretende de forma intencional, lograr que el estudiante aprenda y para ello media el acto didáctico, donde además de las consideraciones anteriores, debe reconocer y evaluar las condiciones de aprendizaje para diseñar y planificar la forma de lograr ese aprendizaje; condiciones que son complejas pero que constituyen los elementos motivadores para que el estudiante quiera aprender. Aquí emergen las funciones del docente como gerente de aula, las de orientar, ser objetivo, motivar y animar en todo momento, hacer preguntas, respetar al estudiante, crear un am-

biente de aprendizaje y la evaluación deberá estar centrada en actividades y procesos orientados a la acción.

Enfoque Psicológico del Aprendizaje

Dentro de las teorías más importantes de la psicología educativa están las del constructivismo, y dentro de él se puede encontrar a Piaget (*ob. cit.*), quien define al constructivismo como la adquisición de conocimientos mediante un proceso de reestructuración y reconstrucción, en el cual todo conocimiento nuevo se generaliza a partir de otros previos; él defendía que lo nuevo se construye a partir de lo adquirido, por lo que infiere que el sujeto es quien construye su propio conocimiento, y al docente como el creador de las condiciones para que el estudiante propicie la construcción de su conocimiento, pero especifica que las condiciones de desarrollo limitan el aprendizaje. En el marco de las consideraciones anteriores Vygotsky (*ob. cit.*), agrega el elemento motivación al aprendizaje cuando dice que toda motivación específicamente humana, aparece dos veces: primero en el plano interpsicológico y luego en el intrapsicológico, lo cual implica que la necesidad de autodeterminación no sería consustancial a nuestra especie, y condiciona el aprendizaje dentro del constructivismo a la historia de la realidad de cada individuo, por lo que lo social cobra importancia dentro de sus aportes al campo de la psicología educativa. Es en este sentido que Ausubel y otros (2000), propone su teoría de aprendizaje significativo, explica que el estudiante tiene una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria. De modo que los tres autores reportan aunque de formas diferentes, la importancia de lo ya conocido para construir lo nuevo, de la motivación, lo que es significativo para el estudiante y de la importancia del docente para lograr el aprendizaje.

En este mismo orden de ideas, Riva (2009), propone en *Motivar para el aprendizaje*, diferentes modelos de aprendizaje en aula, siendo el modelo

Target que considera la cultura docente y el aprendizaje, el que incluye no sólo la tarea, la autoridad, el reconocimiento, la evaluación y el tiempo como factores a considerar, sino que también agrega el factor grupo, punto importante para la aplicación del *empowerment* en esta investigación.

Weiner (1972), declara que la premisa central de esta teoría es la búsqueda del “por qué” de las cosas, de los hechos, es el resorte básico de la acción; de esta manera el conocimiento actúa como forma básica de motivación; esta búsqueda de explicaciones (causas) se hace más frecuente ante un resultado inesperado, como el fracaso, más que ante situaciones esperadas referidas al éxito. Weiner considera que la motivación se inicia con el resultado, si el resultado es positivo o negativo, el individuo lo asocia con sentimientos, si el resultado es positivo es posible que sienta felicidad y lo interpreta cómo éxito, si el resultado es negativo, el sentimiento será de frustración y la interpretación es el fracaso, en este caso el sujeto busca la causa con el fin de atribuirle el resultado.

En efecto, la motivación es de importancia crucial para que el estudiante quiera aprender, de modo que en esta investigación se propone utilizar la técnica gerencial denominada *empowerment* para ver su efectividad como factor motivador del logro.

Empowerment

Hoy en día las organizaciones luchan por implementar en su negocio procesos de administración estratégica y otro tipo de filosofías, de cuya implementación exitosa depende en parte la curva de aprendizaje y la resistencia al cambio de la misma organización. Sin embargo, todavía en estos días, es fácil observar cómo se sigue utilizando el tradicional entrenamiento de cursillos por unas cuantas semanas que sólo formarían parte de un currículo y no del desempeño diario de la organización. De modo que resulta necesario que las organizaciones reconozcan la necesidad de utilizar herramientas flexibles que se puedan implementar con rapidez y que muestren resultados en el menor tiempo posible.

En esta perspectiva, un desarrollo de habilidades de liderazgo resulta una propuesta ideal. Los Líde-

res tienen impacto sobre el grado de *empowerment* que siente su gente y ello es consecuencia de las tareas que delegan, el control que ejercen, la iniciativa que fomentan y la retroalimentación y refuerzo que proporcionan. Los líderes que han adoptado el *empowerment* no sólo facultan a su gente, sino que también desarrollan la confianza de la misma, al entrenarle para el éxito y sentirse dueños de sus ideas, asegurando la dedicación y el compromiso de aquéllos hacia su trabajo. Así, el aumento de las habilidades de liderazgo se concibe como un proceso continuo, a medida que el personal y los equipos progresan hacia un mayor ambiente de *empowerment*, el entrenamiento de los líderes se constituye en un área fundamental. Claro que, no se debe esperar que los líderes sepan hacerlo, es preciso ayudarles a desarrollar sus habilidades.

Es importante enfatizar en esta última dimensión, en el desarrollo de técnicas para resolver problemas y en el entrenamiento en habilidades interpersonales; de hecho, la gente ganada al *empowerment*, ya sea individualmente o en equipo, interacciona más frecuentemente con sus compañeros de trabajo, proveedores, clientes y gerencia; con ello se espera que la gente identifique los problemas, oportunidades y que tomen las medidas necesarias. Por tanto, el personal con *empowerment* debe poder dirigir a otros y resolver sus propios conflictos sin tener que apelar a una autoridad más alta. Generalmente se necesita el entrenamiento en habilidades a medida que los colaboradores y equipos asumen mayores responsabilidades.

De modo tal, el *empowerment* es todo un concepto, una filosofía, una nueva forma de administrar la empresa que integra todos los recursos, capital, manufactura, producción, ventas, mercadotecnia, tecnología, equipo, y a su gente, entre otros, empleando la comunicación efectiva y eficiente para lograr los objetivos de la organización. Sin embargo, para aceptar lo anterior es necesario profundizar más sobre este concepto para comprender en qué consiste y cuáles son sus alcances.

Se convierte así, en la herramienta estratégica que fortalece el liderazgo, que da sentido al trabajo en equipo y que permite que la calidad total deje de

ser una filosofía motivacional y se convierta en un sistema radicalmente funcional. Gracias a esta herramienta se reemplaza la vieja jerarquía por equipos autodirigidos, donde la información se comparte con todos. Los empleados tienen la oportunidad y la responsabilidad de dar lo mejor de sí. El papel del gerente en este aspecto consiste en identificar aquellos atributos que están ayudando a su equipo para ser más eficientes y aquellos que se lo impiden. A este respecto, es fácil advertir en esta herramienta gerencial, una perfecta identificación con el trabajo del docente. De ahí que se tome como norte el empleo del *empowerment* en el aula dentro de la cotidianidad del trabajo pedagógico.

En este orden de las ideas y desde hace algunos años, se viene hablando de la gerencia de aula, uno de los autores en esta materia es García (*ob. cit.*), quien reconoce que donde se asume una gerencia participativa con miras a propiciar un ambiente lo suficientemente dinámico, interactivo, crítico y reflexivo, se está en espacios donde se permite la búsqueda de la calidad y la excelencia en el aula. De hecho, propone un enfoque de la gerencia de los aprendizajes en el que cada uno de los actores educativos asume el liderazgo compartido en la planificación, organización, dirección, evaluación y realimentación, el cual se desarrolla en un ambiente de comunicación, reflexión crítica y autorregulación durante el proceso que implica la construcción y reconstrucción de los saberes y el desarrollo de competencias. Todo lo anterior, se identifica plenamente con el rol del docente de estos tiempos de cambio, no sólo de los individuos y las sociedades sino de las estrategias empleadas para la socialización y el intercambio de experiencias y aprendizajes. Por tanto, este estudio está llamado a demostrar la vigencia del pensamiento y estructura del *empowerment* en el plano educativo.

Metodología

Cabe destacar que el enfoque paradigmático que orienta el estudio se sustenta en los conceptos teóricos insertos en la dimensión cuantitativa, utilizando fundamentalmente la medición numérica, ello a partir de las opiniones que aportan los sujetos muestrales. Por tanto, en este estudio se acudió a la

estadística descriptiva para proponer la consecuente generalización sobre las ventajas que podría estar arrojando la utilización del *empowerment* como herramienta gerencial en los estudiantes de Fisiología I, de la carrera de Fisioterapia en el Colegio Universitario de Los Teques “Cecilio Acosta”; de igual manera, permitió una descripción pormenorizada de los factores motivadores presentes en el citado grupo humano. Para reconocer o no la relación entre ambas dimensiones y determinar la posibilidad de éxito, se utilizó la estadística inferencial.

Tipo de Investigación

En concordancia con la posición onto-epistemológica declarada en párrafos anteriores, se acudió a la investigación de campo para tomar los datos directamente de la realidad, realidad que se reconoce en los sujetos que integran los cursos 03 y 04 de Fisiología I, de la carrera de Fisioterapia en el Colegio Universitario de Los Teques “Cecilio Acosta”, durante el período académico 2010-I; en los cuales se aspiró reconocer sus factores motivacionales y el empleo del *empowerment* en una de las secciones arriba citada.

Diseño de la Investigación

El tipo de investigación fue el correlacional y cuasi-experimental, por cuanto se manipula una variable independiente para estimar su efecto o cómo se relaciona con la variable dependiente, además de que ambos grupos invitados al estudio, ya están previamente formados al momento de iniciar el experimento, así que los sujetos no son escogidos al azar para asignarlos a un grupo, ni son emparejados.

Población y muestra

En este caso la investigación se apoyó en una población representada por los estudiantes de Fisiología I de la carrera de Fisioterapia del CULTCA para el período 2010-I. Asimismo, la muestra estuvo constituida por dos secciones de estudiantes de Fisiología I de la carrera de Fisioterapia, en tanto que el docente será el mismo para ambos grupos. En esta perspectiva, la técnica de muestreo fue intencional, porque se tomaron 42 estudiantes de primer semestre de las dos secciones de Fisiología I para la cohorte de 2010-I. Ambos grupos poseen

cierta equivalencia inicial, por cuanto ambos grupos poseían rasgos similares en los conocimientos previos y cada sección estaba conformada por la misma cantidad de estudiantes, además fueron atendidos por el mismo docente. La sección 3 fue definida como grupo control y la sección 4 como el grupo experimental.

Técnica de recolección de los datos

En atención a los objetivos de este estudio, se requirió como técnica la encuesta, debido a que se requiere conocer de manera confidencial, los niveles de motivación de los estudiantes de Fisiología I, de la carrera de Fisioterapia en el Colegio Universitario de Los Teques "Cecilio Acosta". Para ello, se utilizó un instrumento de medición disponible como lo es la Escala Atribucional de Motivación del Logro (EAML) de Manassero y Vázquez (1996).

El cuestionario Escala Atribucional de Motivación de Logros (EAML), como instrumento de medición estandarizado, está conformado por 22 ítems de diferencial semántico, orientado a valorar diversos aspectos sobre una gradación de 1 a 9 puntos; siendo que los ítems se presentan con las puntuaciones contrabalanceadas en sentido creciente y decreciente para evitar sesgos. Internamente, los ítems atienden a los cinco factores denominados Motivación de Interés, Motivación de Tarea/Capacidad, Motivación de Esfuerzo, Motivación de Examen y Motivación de Profesor. La puntuación total de la EAML conforma la variable denominada rasgos de motivación. El instrumento se aplicó a modo de alcanzar opiniones en ambos grupos: control y experimental. La escala utilizada está basada en el modelo motivacional cognición-afecto-acción elaborado por Weiner (Ob. Cit.), que busca la correlación entre la motivación y el logro que se espera alcanzar; a los efectos, esta escala ha sido suficientemente validada por Manassero y Vázquez quienes sometieron a validación empírica la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML), analizando su capacidad predictiva respecto del rendimiento escolar.

Confiabilidad del Instrumento

La escala EAML, está basada en el modelo motivacional cognición-afecto-acción elaborado por Weiner (*ob. cit.*) y enmarcada dentro de las teorías

de la atribución. Fue aplicada en 1995 y probada en el ámbito educativo y en numerosos trabajos de investigación realizados en Latinoamérica como el de Bravo, Gonzáles y Maytorena (*ob. cit.*), Morales-Bueno y Gómez-Nocetti (*ob. cit.*). Esta escala EAML, tiene valores de fiabilidad como la consistencia interna alfa de Cronbach de 0,08626 para la escala total y para las distintas subescalas aplicando la corrección de Spearman Brown, de 0,90, que superan los valores de escalas similares utilizados en grupos análogos.

Técnica de análisis y presentación de los datos

Para los datos recolectados a través de las encuestas se utilizaron técnicas estadísticas descriptivas para cada grupo por separado, aplicando medidas de tendencia central, incorporándose además, la variabilidad o dispersión, para garantizar la confiabilidad de los mismos. El análisis de las respuestas se efectuó mediante la T Student, como herramienta estadística de medición para grupos estandarizados, empleándose para determinar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias.

Procedimiento

Siguiendo el protocolo de Manassero y Vázquez, fueron seleccionados los alumnos inscritos en la Unidad Curricular de Fisiología I, de la carrera de Fisioterapia en el Colegio Universitario de Los Teques "Cecilio Acosta" conformados en las secciones 03 y 04 del semestre 2010-I. A los efectos del reconocimiento de la productividad académica, fueron considerados los resultados académicos alcanzados por los alumnos de la sección 03 (período 2010-I) o grupo control y los alcanzados al finalizar el período 2010-I por los estudiantes de la sección 04 o grupo experimental; ambos grupos acompañados por el mismo docente, sin que éste pudiera acomodar a los integrantes obedeciendo a criterios ajenos al estudio, dado que el agrupamiento lo define la institución de manera automatizada, limitando así, la probabilidad para seleccionar de manera intencional a los sujetos del estudio.

En este sentido, los alumnos de la sección 03 se constituyeron en el grupo control; es decir, en este caso, las estrategias de enseñanza y aprendizaje

estuvieron limitadas a las denominadas técnicas tradicionales, empleándose las clases magistrales y las exposiciones grupales por parte de los alumnos para llevar a cabo la transmisión del conocimiento, en tanto que las evaluaciones se limitaron a las pruebas escritas. Por su parte, los alumnos del Grupo Experimental fueron sometidos a las propuestas de Tejada (*ob. cit.*), quien concibe al acto didáctico como un generador de interacción, debido a que mejor se identifica el método o estrategia metodológica, donde puede enmarcarse el *empowerment*, como elemento motivador de logro. Aquí, el docente centró sus funciones en la orientación, la objetividad, la motivación y la animación al alumno; empleando la formulación de preguntas, el respeto al estudiante y sobre todo, la recreación de un verdadero ambiente de aprendizaje, ello, apalancado en el trabajo y la investigación grupal. La evaluación, por su parte, estuvo centrada en el desarrollo de actividades y procesos orientados a la acción.

Acudiendo al momento epistemológico y su correspondiente enfoque cuantitativo, se demandó el apoyo de la estadística descriptiva, con énfasis las medidas de tendencia central a modo de garantizar la generalización de las opiniones de los encuestados y la desviación estándar, para comprobar la uniformidad de las respuestas, para poder desestimar o corroborar el comportamiento de las mismas en el contexto estudiado. Para establecer el grado en que difieren entre sí y de manera significativa los dos grupos de alumnos, se acudió a la denominada prueba *t*, aplicable cuando la hipótesis de investigación propone que los grupos estudiados difieren significativamente entre sí, lo que da lugar a la aparición de una hipótesis nula, desde la cual se explica que los grupos no difieren significativamente; ello por cuanto, se intentó demostrar si el grupo experimental o el grupo objeto de aplicación de las técnicas del *empowerment*, difería significativamente del grupo control (aquel que se sometió a técnicas tradicionales de aprendizaje).

Resultados

En cuanto a los resultados, se concluye que los alumnos valoran más sus capacidades para estudiar Fisiología I, luego de aplicadas algunas técnicas co-

rrespondientes al *empowerment*, como herramienta gerencial en la gestión académica, pero queda sin reconocerse hasta qué punto los alumnos valoran más su confianza en obtener buenas notas para estudiar en el futuro, Fisiología I. También, se confirmó que los alumnos que transitaron por diversas técnicas de *empowerment*, lograron culminar con éxito las tareas asignadas en la misma cátedra.

En la valoración al esfuerzo para alcanzar buenas notas, se llegó a demostrar que dicho esfuerzo no resulta del todo superior si se someten a diversas técnicas de *empowerment*, aun cuando se observaron cambios favorables que se orientan hacia tal fin. De igual manera, fue rechazada la hipótesis formulada en torno a que los alumnos valoran más su persistencia cuando no han logrado realizar una tarea o ésta ha salido mal, cuando han sido sometidos a diversas técnicas de *empowerment*.

Además, los alumnos atendidos con técnicas del *empowerment* fueron capaces de autoimponerse exigencias más altas para sus estudios; el mismo efecto del *empowerment* impulsó a los alumnos a considerar exigencias cada vez más altas, trabajando hasta el final frente a un problema planteado en la cátedra. Al referirse a las notas, éstas no representan un factor importante por lo que se descartó el factor suerte como elemento que pauta el éxito o fracaso en dicha asignatura. Se determinó igualmente que la calificación obtenida es mejor a la esperada en aquellos alumnos que se integraron en las técnicas del *empowerment*. En esta misma perspectiva, se comprobó que los alumnos integrados a las técnicas del *empowerment* valoran la justicia enmarcada en la nota alcanzada y la nota que desde su punto de vista, en realidad se merecían; similar resultado presentó el grado de satisfacción con la calificación obtenida, siendo superior en el grupo de alumnos integrados al *empowerment*.

La motivación docente colocó de manifiesto que los alumnos integrados al *empowerment* como estrategia gerencial académica, valoran positivamente la capacidad pedagógica del docente, evidenciando así sus competencias en materia de liderazgo al utilizar el *empowerment* en la gestión académica. Con ello, se demuestra que la figura del docente, juega

un papel determinante en proceso de aprendizaje; dado que esta herramienta sustenta sus ventajas desde el propio participante, que en este caso, se asume como el alumno. Se confirman así los cambios llevados a cabo en los alumnos luego de la aplicación de esta herramienta.

La productividad de los estudiantes en el período 2010-I, mostró cambios importantes, reconocidos en términos de la diferencia significativa entre las calificaciones por el grupo control y el experimental, dando lugar al reconocimiento de que el *empowerment*, de alguna manera, determinó modificaciones en la motivación de los alumnos cursantes de la cátedra de Fisiología I, en el período 2010-I; muestra de ello fueron las notas alcanzadas al final del mismo período y que se cuantificaron en dos coma ocho (2,8) puntos de diferencia entre el grupo experimental frente al grupo control. Todo lo anterior corrobora las investigaciones que en materia de motivación educativa, han adelantado Manassero y Vázquez, en el sentido de interpretar los resultados obtenidos después de la aplicación de la escala EAML, concluyendo ambos estudios en que las atribuciones causales de los éxitos y fracasos escolares representan el eje central de la motivación de logro operacionalizado a través de las calificaciones escolares.

En esta misma perspectiva y aun cuando el estudio se perfiló a confirmar la relación entre estas variables, cabe destacar que no se realizó desde un enfoque causal, por lo cual, no se reconoce en el *empowerment* una acción causal sobre las calificaciones. Esta característica sugiere la posibilidad adicional de continuar estudios similares orientados a tal fin.

Recomendaciones

Frente a los hallazgos, los autores recomendaron a las autoridades del Colegio Universitario de Los Teques, promover las ventajas del *empowerment* como estrategia gerencial académica y su vinculación con los procesos motivacionales que desencadena en los estudiantes. De igual manera, se exhortó a las autoridades de la UPEL difundir los alcances de este estudio, en procura de promover la cultura de la investigación educativa en el nivel universita-

rio, sobre todo, en lo atinente al ensayo de nuevas propuestas motivacionales inscritas en enfoques y tendencias gerenciales que redunden en el éxito de la gestión educativa en su conjunto.

Visto que este trabajo estuvo orientado a confirmar la relación entre variables y por tanto no se abarcó desde un enfoque causal, se invita a la comunidad de investigadores de la UPEL, a profundizar en estudios que se aboquen a demostrar la relación causa-efecto sugerida, procurando determinar los efectos que el *empowerment* genera sobre las calificaciones de los alumnos.

Referencias

- Ausubel, D. Novak, J y Hanesian, (2000). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2da. ed.). México: Trillas.
- Blanchard, K. (2004). *Empowerment. 3 Claves para lograr el proceso de facultar*. México: McGraw-Hill.
- Bravo, A., Gonzáles, D., y Maytorena M. (2009). *Motivación de Logro en Éxito y Fracaso Académico en Estudiantes Universitarios*. México: RED-IES Universidad de Sonora.
- Ferreira, N. (2008). *Empowerment del supervisor educativo y desarrollo del talento humano en educación básica*. Trabajo de Grado de Maestría no publicado, Universidad Rafael Urdaneta, Maracaibo, Venezuela.
- García, P. (2009). Evaluación y Gerencia Participativa de los Aprendizajes en el Aula. Una Mirada en la Práctica Evaluativa en el Tiempo. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 2(33).
- García, Y. (1998). *Gerencia de Aula, una Alternativa ante el poder y la Autoridad ejercida por el Docente en el Nivel de Educación Básica*. Trabajo de Grado de Maestría no publicado, Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela.
- Gimeno, J., Pérez, A. (1989). *La Enseñanza y su Teoría Práctica*. Madrid: Akal.
- Guillén, O. (2007). *Empoderamiento como estrategia gerencial de los directores y la motivación del personal docente en las escuelas básicas*. Trabajo de Grado de Maestría no publicado, Universidad Rafael Urdaneta Maracaibo, Venezuela.
- Huertas, J. (1996). *Motivación en el aula y Principios para la intervención motivacional en el aula*. Buenos Aires: Aique.

- Manassero, M. A., Vázquez A. (1995). La atribución causal y la predicción del logro escolar: Patrones causales, dimensionales y emocionales. *Estudios de Psicología*, 3(12).
- Manassero, M. A., Vázquez A. (1998). *Validación de una escala de Motivación de logro*. España: Universidad de las Islas Baleares.
- Manassero, M. A., Vázquez A. (2000). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *REME Revista Electrónica de Motivación y Emoción* [Revista en línea], 3(5-6). Disponible: <http://reme.uji.es/articulos/amanam5171812100/texto.html> [Consulta: 2011, Octubre 08]
- Meneses, G. (2007). *NTIC, Interacción y Aprendizaje en la Universidad*. Tesis Doctoral no publicada, Universitat Rovira I Virgili, Tarragona, España.
- Morales, B., Gómez, P. y Nocetti, V. (2009). Adaptación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro de Manassero y Vázquez. *Educación y Educadores*, 12(3), 33-52.
- Núñez, J., Martín, J., Navarro, J. y Grijalvo, F. (2006). *Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay*. España: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Nuttin J. (1968). *Motivation, emotion et personnalité*. París: PUF.
- Papert, S. (2011). *Constructionism: A New Opportunity for Elementary Science Education* [Documento en línea]. Disponible: https://nsf.gov/awardsearch/showAward?AWD_ID=8751190 [Consulta: 2011, Octubre, 5]
- Pérez, M. (2006). *Comunicación Gerencial y Empowerment en las Escuelas Bolivarianas*. Maracaibo, Venezuela: Universidad Rafael Urdaneta.
- Piaget, J. (1978). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral.
- Quintero, D. (2005). *La Cultura Organizacional y el Empowerment en Educación Básica*. Maracaibo, Venezuela: Universidad Rafael Urdaneta.
- Ricci, M. (2007). *Empowerment para la Gestión del Talento Humano en Escuelas Zulianas de Avanzada*. Maracaibo, Venezuela: Universidad Rafael Urdaneta.
- Riva, J. (2009). *Estimular para el aprendizaje*. Barcelona, España: Océano.
- Rodríguez, W. (1985). *Teoría de la Educación*. México: Diana.
- Scott, C., Jaffé, D. (2009). *Empowerment: Cómo Otorgar Poder y Autoridad a su Equipo de Trabajo*. México: Trillas.
- Tejada, J. (1997). *El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: Una mirada desde la formación*. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2003). *Manual de Trabajos de Grado, de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales* (3a. ed.). Caracas: FEDUPEL.
- Vygotsky, L. (1985). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.
- Weiner, B. (1972). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Yagosesky, R. (2000). *Autoestima en Palabras Sencillas*. Caracas: Editorial Ganesha.