

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO

**El Nivel de *Empowerment* de los Profesores del Colegio Menor
San Francisco de Quito**

María Elena Sosa Cruz

María Verónica Williams Salcedo

Tesis de grado presentada como requisito para la obtención del Título de
Maestría en Artes con mención en Educación

Quito

Mayo, 2004

HOJA DE APROBACIÓN DE TESIS
Del Colegio de Graduados

El nivel de empowerment de los profesores en el CMSFQ

María Elena Sosa Cruz
María Verónica Williams Salcedo

Nascira Ramia, PH.D.(c)
Director de Tesis

(firma)

Nascira Ramia, PH.D.(c)
Miembro del Comité de Tesis

(firma)

Cornell Menking, PH.D.
Miembro del Comité de Tesis

(firma)

Montserrat Creamer
Miembro del Comité de Tesis

(firma)

José Julio Cisneros, PH.D.
Decano Artes Liberales

(firma)

Victor Viteri, PH.D.
Decano del Colegio de Graduados

(firma)

Quito, mayo de 2004

© Derecho de autor

María Elena Sosa Cruz

María Verónica Williams Salcedo

2004

Quisiéramos dedicar este trabajo a
nuestras familias que nos han apoyado
durante este período de nuestras
vidas con su cariño y paciencia.

RESUMEN

El objetivo principal de este estudio fue analizar la relación entre el grado de *empowerment* que perciben tener los profesores principales del Colegio Menor San Francisco de Quito (N=130) y las características demográficas (área de trabajo, años de experiencia, nacionalidad, género) de este grupo de profesionales utilizando como instrumento *The School Participant Empowerment Scale*. A través de los resultados se pudo comprobar que existe un alto nivel de *empowerment* de los profesores a nivel general. Además, se encontró que no existe diferencias significativas entre el nivel de *empowerment* y las características demográficas planteadas en este estudio.

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the relationship between the perception of teacher *empowerment* at Colegio Menor San Francisco de Quito (N=130) and these same teachers' demographic characteristics (teaching level, years of teaching experience, nationality, and gender). The School Participant Empowerment Scale was used as the primary instrument. The findings show that there is a high level of teacher empowerment and there is no significant difference between teacher empowerment and demographic characteristics.

TABLA DE CONTENIDOS

DERECHO DE AUTOR-----	iii
DEDICATORIA-----	iv
RESUMEN-----	v
ABSTRACT-----	vi
TABLA DE CONTENIDOS-----	vii
LISTA DE TABLAS-----	ix
I. INTRODUCCION -----	1
II. REVISION DE LITERATURA-----	8
A. Campo Administrativo-----	8
1. <i>Reseña histórica</i> -----	9
2. <i>Empowerment Dentro de la Administración</i> ----	12
3. <i>Ventajas y Peligros del Empowerment</i> -----	14
B. Motivación-----	16
C. Campo Educativo-----	20
1. <i>Realidad Educativa Ecuatoriana</i> -----	22
2. <i>La Reestructuración en los Colegios</i> -----	25
3. <i>Estudios Realizados del Proceso de</i> <i>Empowerment</i> -----	29
a. <i>Empowerment y características</i> <i>demográficas</i> -----	29
b. <i>Empowerment y clima organizacional</i> ----	30

c. <i>Empowerment</i> y tipo de poder del líder-----	31
D. Empowerment y sus Seis Dimensiones-----	32
III. METODOLOGIA -----	37
A. Sujetos -----	38
B. Instrumento -----	39
C. Procedimiento -----	42
D. Análisis -----	43
IV. RESULTADOS -----	45
A. Propiedades del Test -----	45
B. Pruebas de Hipótesis -----	46
V. DISCUSION -----	48
VI. CONCLUSIONES -----	53
ANEXOS -----	55
Anexo A: Tablas -----	56
Anexo B: Instrumento Original -----	61
Anexo C: Instrumento Modificado -----	62
Anexo D: Autorización para usar el instrumento "The School Participant <i>Empowerment</i> Scale" -----	65
Anexo E: Carta Autorización Scott Hibbard -----	66
Anexo F: Autorización del Director para realizar el Estudio -----	67
Anexo G: Carta dirigida a Paula Short para información de las agrupaciones de las subescalas -----	68
Anexo H: Autorización del Director para utilizar el Nombre del Colegio en el estudio -----	70
BIBLIOGRAFIA -----	71

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Censo Educativo: Año Lectivo 2000-2001-----	56
Tabla 2. Estadísticas Descriptivas de Años de Experiencia y <i>Empowerment</i> -----	57
Tabla 3. Estadísticas Descriptivas del grupo de Ecuatorianos y Extranjeros-----	58
Tabla 4. ANOVA (una vía) del nivel de <i>empowerment</i> de acuerdo al área de trabajo-----	59
Tabla 5. Estadísticas Descriptivas de Género-----	60

I. INTRODUCCIÓN

La calidad de vida de un país se halla muy ligada a la calidad de su sistema educativo y, en esta calidad, juega un papel fundamental la figura del profesor que día a día está en contacto con los alumnos; son ellos los que tienen la responsabilidad de la formación de sus estudiantes, así como de asegurar el éxito de las escuelas. Por ello, se necesitan profesores altamente motivados y capacitados para obtener una educación de calidad (García, 1999).

Como educadores creemos firmemente en el rol trascendental que tiene el profesor en la vida de los estudiantes y estos a su vez en la sociedad, ya que, un profesor que está preparado profesionalmente y motivado es capaz de transmitir a sus alumnos esa misma motivación, el amor por el aprendizaje y sentirse profundamente satisfecho en el trabajo que desempeña.

Se realizó un estudio piloto con los profesores de Primaria Básica en el Colegio Menor San Francisco de Quito (CMSFQ) que tenía como objetivo averiguar cuáles eran las razones que les llevaba a sentirse motivados o desmotivados en su lugar de trabajo. Trabajamos con una muestra pequeña de cuatro profesores lo que dificultó hacer generalizaciones a toda la población de profesores. Sin embargo, este estudio nos ayudó a entender y a conocer mejor las causas por las cuales estos profesores se sentían motivados.

Luego de obtener los resultados del estudio piloto nos dimos cuenta que las razones que más motivaban a los profesores eran: trabajar en grupo, tener apoyo por parte de la administración, sentirse valorados y apreciados, y ser incluidos en la toma de decisiones sobre temas acerca del currículum.

Nuestra gran interés como profesoras era seguir descubriendo otras causas que podrían influenciar positivamente en la motivación de los educadores porque hemos visto a lo largo de nuestra carrera, que los estudios se centran más en los procesos de aprendizaje del estudiante y poco sobre cuáles son los factores que influyen en el profesor para que éste tenga un mejor desempeño profesional y humano.

Creemos que un elemento clave en el éxito de la educación es el profesor. El educador que se siente apoyado, respetado y valorado por sus estudiantes, colegas y administrativos de la institución será capaz de dar lo mejor de sí mismo. De esta manera podrá sentirse compenetrado con su profesión. Como Sargent (2003) escribe, "los profesores que se sienten conectados con el colegio, quienes sienten que su trabajo es importante y reconocido, es más probable que permanezcan vitales, dinámicos y que se conviertan en miembros contribuyentes de la comunidad educativa"(p.47).

Empowerment es una palabra que atrae a muchas personas, ya que, parece ofrecerles algo que no existe y es capaz de transformar sus vidas. La palabra *empowerment* conjura la noción de personas que tienen el control sobre ellas mismas y su entorno, que expanden sus posibilidades y horizontes y se elevan a niveles más altos de logro y satisfacción personal (Wilson, 1997).

El término *empowerment* en español significa dar poder o autorizar (Diccionario Larousse, 1986). En inglés, en cambio, *empowerment* tiene un significado mucho más amplio. Está definido como el dar más poder al empleado para influir en las decisiones que afectan su trabajo y su profesión (Whitaker y Moses, 1990). Adicionalmente, Lightfoot (1986, citado en Short y Rinehart 1993) define *empowerment* como el proceso en el cual el individuo tiene las oportunidades para ejercer su autonomía, elección, responsabilidad y participación en la toma de decisiones en la organización. Short y Rinehart (1992, citado en Short y Johnson 1994) establecen seis dimensiones esenciales en el proceso de *empowerment*: 1. Involucrarse en la toma de decisiones, 2. Impacto del profesor en la vida del colegio, 3. Estatus del profesor, 4. Autonomía, 5. Oportunidades para desarrollo profesional y, 6. Auto-eficacia.

Después de haber analizado el significado de *empowerment* en inglés y español, pudimos llegar a la conclusión que en español la definición es limitada y no existe una traducción literal. En cambio, en inglés, el significado tiene mayores

connotaciones abarcando las seis dimensiones que estaremos midiendo en nuestro estudio. Debido a la limitación en el significado de la palabra en español, estaremos utilizando el término en inglés a lo largo del estudio.

El objetivo principal de este estudio es analizar la relación entre el grado de *empowerment* que perciben tener los profesores principales del Colegio Menor San Francisco de Quito con las características demográficas de este grupo de profesionales. Para esto se utilizará como instrumento *The School Participant Empower Scale* elaborada por Paula Short y James Rinehart. Específicamente, se espera responder con esta investigación las siguientes preguntas.

1. ¿Cuál es el nivel de *empowerment* que perciben tener los profesores principales con respecto al área de trabajo?

2. ¿Cuál es el nivel de *empowerment* que perciben tener los profesores principales ecuatorianos en comparación a los extranjeros?

3. ¿Cuál es el nivel de *empowerment* que perciben tener los profesores principales con respecto a los años de experiencia?

Nuestro interés en relacionar las variables, grado de *empowerment* y características demográficas, es para confirmar o rechazar las hipótesis de que, primero, los profesores con menos años de experiencia perciben que tienen menos

empowerment ya que en los primeros años los profesores están adquiriendo seguridad y habilidad para ser profesores. Segundo, que los profesores extranjeros pueden percibir tener mayor *empowerment* debido a que se asume que ellos tienen mayor experiencia en diferentes contextos culturales. Por último, que los profesores de secundaria perciben tener mayor *empowerment* que el resto de profesores de las diferentes áreas porque en secundaria cada profesor se especializa en una sola materia. Esto les da una mayor oportunidad para profundizar en sus conocimientos y aumentar su habilidad para modificar y tomar decisiones en cuanto a la materia que enseñan, en comparación con el resto de profesores que a la vez enseñan muchas materias y se pueden sentir abrumados.

En la entrevista realizada al director del CMSFQ, Señor Scott Hibbard, nos explicó que éste es un colegio privado y experimental, lo que significa que pueden realizar innovaciones en el currículo. Además el colegio fue fundado con la idea de que los profesores tengan una gran participación a nivel general.

Es importante mencionar cómo el CMSFQ se compara con los colegios en los Estados Unidos. Aunque la mayoría de programas educativos utilizados en la enseñanza son traídos de Estados Unidos, el director afirma que estas metodologías ya han sido probadas en otros países y han dado buenos resultados. Es por esto que el colegio sigue estos programas concentrándose en la adquisición de destrezas pero adaptando el contenido al contexto ecuatoriano. El director también

habló sobre una gran diferencia que él encuentra en este colegio, y es el gran sentido de comunidad que existe entre los profesores. Además cree que hay un ambiente de apoyo y en general los profesores son jóvenes y están abiertos a aprender.

En cambio, él cree que en los colegios en Estados Unidos hay poco tiempo para compartir en grupo y los profesores trabajan de 25 a 30 horas semanales que es una gran carga horaria.

Nuestro estudio está orientado a que el director y los supervisores de cada área del Colegio Menor San Francisco de Quito conozcan la realidad sobre cómo los profesores se sienten con respecto a su proceso de *empowerment* dentro del colegio.

Adicionalmente, esperamos que los resultados de este estudio motiven a los directivos del Colegio Menor San Francisco de Quito a realizar los cambios convenientes con relación a su profesorado si es que fueran necesarios, con el fin de que los profesores sientan una mayor satisfacción personal y profesional en su trabajo.

Finalmente, creemos que una gran limitación que se puede encontrar en este estudio es que los resultados no se podrán generalizar a otras poblaciones ya que el Colegio Menor San Francisco de Quito es un colegio que posee características únicas que le diferencian de los otros colegios.

II. REVISIÓN DE LITERATURA

Antes de detallar el estudio realizado es importante conocer cómo el término *empowerment* surgió en el campo administrativo y cómo éste ha generado cambios en la forma de administrar empresas. Además, veremos cómo la motivación está ligada al proceso de *empowerment* y algunas teorías que respaldan esta relación. Por último, se expondrá estudios realizados en el campo de la educación y se hablará sobre la realidad educativa ecuatoriana.

A. Campo Administrativo

El estilo de administración que usualmente aplicaban las empresas era el estilo de control de arriba hacia abajo o piramidal. Esto significaba que el poder y la toma de decisiones estaba concentrado en una sola persona o en unas pocas, lo cual generaba en los trabajadores una gran dependencia hacia ellos (Johnson,1992).

En este estilo de administración, de arriba hacia abajo, también se encontró una disminución en la productividad y la pérdida de la competitividad. Como una solución a mejorar la situación de las empresas, muchos administradores comenzaron a cambiar su manera de concebir el poder. Ya no un poder concentrado en unos pocos sino un poder compartido entre los

trabajadores generando una necesidad de cambio en la mentalidad de todos.

El término *empowerment* surge dentro del campo administrativo como resultado de la necesidad de las empresas y organizaciones de ser más competitivas y eficientes. Es por eso que en este capítulo presentaremos una corta reseña histórica de distintos estilos de administración que empiezan a plantear cambios en la organización de las empresas.

1. Reseña Histórica

En los años 40 y principios de los 50, en Estados Unidos se llevaron a cabo estudios extensivos sobre la naturaleza, liderazgo y comportamiento del trabajo en grupo. Dentro de este ambiente se desarrolló el interés de que los trabajadores tengan voz en la toma de decisiones de la organización. A esto se lo llamó Toma de Decisiones Participativa y sus dos grandes objetivos eran incrementar la productividad y satisfacción del trabajador (Short y Greer, 2002).

Los investigadores asumieron que el incremento de la productividad resultaría si es que las opiniones e intuiciones de los trabajadores estaban incluidas en las decisiones relacionadas a la producción. También asumieron que la participación en las decisiones incrementaría la satisfacción en el trabajo y el compromiso de los trabajadores hacia la organización.

La toma de decisiones participativa fue evaluada extensivamente en los años 40 y 50 (1974, Frost, Wakely y Ruh, citados en Short y Greer, 2002) y se llegó a la conclusión que estos programas generarían una mayor efectividad organizacional, desenvolvimiento individual y satisfacción laboral.

Una propuesta más sistematizada que la toma de decisiones participativa, fue el Plan Scanlon, que fue elaborado más como una filosofía de administración que como un plan para organizar la compañía (Short y Greer, 2002). La esencia de este plan era que los administrativos reconocieran que los trabajadores podían ayudar en la toma de decisiones para hacer de la compañía un lugar más eficiente y efectivo. Otro factor importante del Plan Scanlon era el trabajo en grupo ya que dentro del grupo se generaban ideas para mejorar.

Veinticinco años más tarde, aparece nuevamente la idea de trabajo en grupo al que se lo llamó Trabajo en Grupo Auto-Dirigido, como fuente de ideas para el mejoramiento de la organización. Este grupo de trabajo opera con una variación de grados de autonomía y sin un administrador visible. A los empleados se les considera como expertos que conocen el trabajo y que saben como realizarlo de la mejor manera. El rol del administrador es definir las metas y objetivos del programa, clarificar los límites dentro de los cuales se debe realizar el trabajo, y dar el apoyo necesario a los grupos para que se puedan desempeñar efectivamente (HRZone, 1998).

Pocos años después, en los 80s, surgen los Círculos de Calidad los cuales fueron propuestos por Edwards Deming, un norteamericano, que hizo mucho por mejorar la calidad de los productos japoneses. Los Círculos de Calidad son grupos de personas de la misma área organizacional que se reúnen periódicamente para solucionar problemas que experimentan en su trabajo. Se capacita a los miembros para solucionar problemas, aplicar el control de calidad estadístico y trabajar en grupo (Koontz y Weihrich, 1994).

Empowerment es un término que surge alrededor de los años 80 dentro del campo administrativo como resultado de un cambio de estilo al manejar una empresa. En este proceso de *empowerment* se incrementa la delegación, la comunicación y la responsabilidad de los empleados. Los directivos tienden a liberar el poder, lo que hace que las personas tengan un campo de acción más amplio en su trabajo a la hora de tomar decisiones y como consecuencia crecen sus cualificaciones y su importancia (Wilson, 1997).

2. Empowerment Dentro de la Administración

La verdadera función hoy en día del administrador es ayudar a la compañía a responder a las urgencias reales que impone la competencia global (Johnson, 1992). Esta competitividad es alcanzada por compañías que dan poder a los empleados para resolver problemas y para mejorar constantemente el resultado de los procesos.

El *empowerment* también es un proceso iniciado por los gerentes que captan las ideas y los deseos de todos los empleados de la empresa. De esta manera, permiten que desarrollen la totalidad de sus talentos y habilidades para la consecución de las metas de la empresa y de sus propias metas de trabajo y desarrollo profesional (Wilson, 1997).

Dentro del proceso de *empowerment* es muy importante generar una comunidad donde los individuos compartan una misma visión y filosofía que debe ser modelada y aplicada por el gerente. Una empresa debe ofrecer a sus empleados estabilidad y familiaridad que les motive a comprometerse con la empresa. Sin embargo, cuando los empleados se resisten al cambio esto puede actuar como freno ante la aparición de nuevas ideas y formas de pensar (Johnson, 1992).

Es muy importante cuando una empresa empieza el proceso de *empowerment* debe organizar las funciones y el nivel de *empowerment* que estará dispuesta a aplicar. Existen cuatro niveles de *empowerment* (Sinergia Grupo Consultor, 2000): el primero, son los puestos de trabajo o centros personales de responsabilidad que se refiere a que el trabajador adquiere una proporción de las tareas de organización, coordinación y control; tareas que anteriormente eran llevadas a cabo por los supervisores.

El segundo nivel es el lugar de trabajo. En este nivel los individuos no sólo son responsables de su trabajo básico

sino también de planificar las actividades diarias a mediano y largo plazo.

En el nivel tres están los equipos autodirigidos que influyen en la dirección y formulan las políticas que afectan el curso de la empresa. Para que este nivel se adopte se necesita una cultura muy abierta y de confianza.

El último nivel de *empowerment* es la empresa, donde los empleados del nivel de base están totalmente implicados en la marcha de toda la empresa. Para que funcione debe haber una dispersión del poder a los empleados, la casi total eliminación de la jerarquía y la introducción de la autogestión por parte de los individuos.

3. Ventajas y Peligros del Empowerment

El proceso de *empowerment* resulta atractivo para los administradores y empleados ya que es un medio para eliminar las burocracias y liberar a los trabajadores de las históricas negociaciones controladas por los sindicatos (Wilson, 1997). De esta forma se obtiene una mayor flexibilidad y posibilidad de recompensar a sus trabajadores por sus esfuerzos individuales.

Wilson (1997) menciona que en este proceso se pueden encontrar varias ventajas. La primera es que favorece el desarrollo y el uso de los talentos ocultos que existen en los individuos. Anteriormente el diseño y la estructura de muchas tareas industriales y comerciales obligaban a los

empleados a utilizar una pequeña proporción de sus habilidades, lo que a muchos les causaba una gran frustración y alienación.

La segunda ventaja del proceso de *empowerment* es la introducción del poder y la toma de decisiones hasta los niveles inferiores de la organización. De esta forma se mejora las relaciones ya que se acelera la resolución de las quejas que éstos pudieran tener. Las personas que están en contacto con el cliente pueden tomar sus propias decisiones sin necesidad de buscar apoyo en sus directivos.

Una tercera ventaja es que las personas pueden tomar la responsabilidad en su trabajo, organizarlo para que se adapte a sus necesidades individuales y llevarlo a cabo sin ningún tipo de interferencias externas, consiguiendo mejores resultados.

La cuarta ventaja se manifiesta cuando los empleados encuentran una mayor satisfacción e interés al buscar mejoras en su área de trabajo. Los empleados se preocupan por mejorar la calidad y además buscan nuevas metas y objetivos.

Por otro lado, las empresas que están embarcadas en el proceso de *empowerment* también pueden presentar peligros que pueden obstruir este proceso. Wilson (1997), menciona algunos de estos problemas:

- Para algunos empleados es difícil manejar el incremento de sus responsabilidades.
- Es necesario la inversión de recursos en la formación y dirección para que los empleados se adapten a sus nuevos roles.
- Los directivos pueden encontrar dificultades a la hora de cambiar sus papeles y sus estilos directivos, ya que, muchos de ellos están acostumbrados a no confiar en las personas.
- Al disminuir la jerarquía organizacional habrá un cambio en las oportunidades profesionales de los directivos.
- El cambio puede necesitar un período de tiempo muy largo.

A pesar que el *empowerment* presenta peligros, este sigue siendo una solución a la necesidad de mejorar la situación de los empleados en la empresa, flexibilizándolo a adquirir nuevas responsabilidades y a utilizar sus habilidades y a mejorar la competitividad del producto dentro de un nuevo orden económico global.

B. Motivación

Es importante comprender los efectos y la relación que existe entre la motivación de los profesores y el proceso de *empowerment* ya que éstas se afectan mutuamente. Además es necesario entender como la manera en que las personas perciben a otras pueden afectar positiva o negativamente el desenvolvimiento de éstas en una organización.

“La motivación es una forma de explicar la manera en que la gente se activa por un acontecimiento, dirige su conducta hacia este y sostiene este comportamiento por duraciones determinadas” (Ball, citado en Henson y Eller, 2002, p.361).

Según García (1999), en el campo de la educación existen profesores en España que no están motivados para dar lo mejor de sí mismos, pues por un lado, se sienten frustrados en su trabajo y por otro, no reciben los estímulos necesarios externos. Estos docentes muestran un nivel bajo de aspiraciones, son apáticos y realizan lo mínimo de su trabajo.

Por el contrario, existen también profesores que son dinámicos, se sienten bien con los desafíos, aspiran a más y presentan un mayor nivel de compromiso profesional. Estos educadores son más efectivos a la hora de motivar a los alumnos, de animar su rendimiento académico y de percibir mejor las necesidades de cada estudiante.

Douglas McGregor (citado en Koontz y Weihrich, 1994) quien ha hecho importantes aportaciones a las ciencias de la conducta, propuso en 1960, la teoría X y la teoría Y. Estas teorías explican sobre las suposiciones que las personas tienen sobre la naturaleza humana. La teoría X dice que los seres humanos promedio sienten un desagrado inherente sobre el trabajo y, si pueden lo evitarán. Además, supone que los

seres humanos promedio prefieren que se les dirija, desean evitar responsabilidades, tienen relativamente pocas ambiciones y hay que amenazarles con castigos para que dediquen con esfuerzo adecuado al logro de los objetivos de la empresa.

Por otro lado, la teoría Y infiere que las personas aplicaran la autodirección y el autocontrol para alcanzar los objetivos con los que se ha comprometido. Adicionalmente, los seres humanos promedio no sólo aprenden a aceptar sino también a buscar responsabilidad. Finalmente, la capacidad de ejercer un nivel relativamente alto de imaginación, ingenio y creatividad para la solución de problemas organizacionales está ampliamente distribuida entre la población. La teoría Y es optimista y flexible y hace hincapié en la autodirección y la integración de las necesidades de cada empleado con las exigencias de la organización.

McGregor (citado en Short y Greer, 2002) afirmaba que el trabajo más importante de un administrador es ayudar a sus empleados a reconocer sus capacidades y alentarles a trabajar por alcanzar los objetivos personales y de la empresa. De esta manera, este se convierte en un argumento poderoso para iniciar el proceso de *empowerment* enfatizando el rol que el administrador tiene.

Por otro lado, investigaciones hechas por Ashton y Webb (1986, citados en Enderlin-Lampe, 2002) indican que la motivación de los profesores puede ser aumentada con el

incremento de recompensas emocionales, las cuales los profesores indican que son muy satisfactorias y, sin embargo, muy poco frecuentes en el sistema actual. Dentro de estas recompensas se encuentra la toma de decisiones conjuntas y la oportunidad de que la opinión sea escuchada que son parte del proceso de *empowerment*.

El ambiente de trabajo tiene un gran peso en la motivación de los profesores. Este debe ser un ambiente positivo y colaborador en el cual exista apoyo académico y emocional por parte de los colegas y directivos.

Davis y Wilson (2000) encontraron en su estudio una relación significativa entre el comportamiento del director en empoderar a otros con la motivación de los profesores. Mientras más participa el director en dar poder a los docentes más sienten los profesores que tienen un impacto en realizar actividades relacionadas a su trabajo. Además, sienten que al seleccionar una opción los resultados serán positivos.

Finalmente, Sylvia y Hutchinson (1985, citado en Bishay, 1996) concluyen que la motivación de los docentes están basados en la libertad de aplicar nuevas ideas, asumir niveles apropiados de responsabilidad y en elementos que incrementen la motivación intrínseca como la autoestima, reconocimiento social y desarrollo profesional.

En conclusión, todos estos aspectos que influyen en la motivación son relevantes a la hora de empezar el proceso de *empowerment* en cualquier tipo de organización, y en este caso, en los colegios. El director, el cuerpo administrativo, los profesores y los alumnos son de vital importancia para que este proceso de transformación se pueda llevar a cabo exitosamente.

C. Campo Educativo

Inspirándose en el trabajo de los estudiosos en políticas organizacionales, los líderes en la educación han intentado crear organizaciones que reflejen la situación de las empresas encontradas en la industria privada, organizaciones más productivas, preocupadas de dar un excelente servicio al cliente y de buscar la calidad total (Short y Greer, 2002).

Los encargados de formular las políticas educativas han observado la transformación y los resultados que han habido en las empresas de negocios. Muchos de ellos han empezado a discutir sobre el *empowerment* del profesor como mecanismo para incrementar la calidad escolar (Glenn, 1990).

Los colegios presentan una estructura organizacional vertical donde hay largas cadenas de supervisores. Las personas que ocupan los niveles más bajos tienen un control limitado en sus funciones (Palardy, 1994). De este tipo de

estructura organizacional se asume que la gente más capacitada son los que están en el punto más alto de la jerarquía, y de ellos se espera que tomen las decisiones más importantes. Por otro lado, se cree que las personas que están en la base de la jerarquía son menos capaces y en muchos casos poco confiables. Consecuentemente, la institución espera menos de ellos y se cree que estos empleados trabajan mejor sólo cuando hay un supervisor controlando su desempeño.

La actual estructura de las escuelas no permite mucho tiempo para la colaboración, conferencias con padres, o simplemente análisis de la actividad educativa. Toda la planificación se determina en función de intereses ajenos a las escuelas mismas. Son por éstas y otras razones que surge la necesidad de mejorar las escuelas (Short, 1994).

Los profesionales de la educación están aislados y este es uno de los mayores impedimentos para que puedan aprender unos de otros (Zielinski y Hoy, 1983, citado en Short y Greer, 2002). También están aislados de la autoridad lo que hace que ellos deban confiar en sus propias habilidades para detectar problemas y buscar soluciones individualmente. El problema es que a la hora de resolver problemas los docentes tienden a seguir los modelos tradicionales con los que ellos fueron educados.

1. Realidad Educativa Ecuatoriana

La educación en el Ecuador refleja una realidad donde solo el 51% de los niños acceden al primer año y 50% al octavo año. Existen 6800 escuelas unidocentes, donde en una escuela trabaja solamente un profesor, baja calidad en los aprendizajes, inconformidad con los bajos salarios de los docentes y pocos profesores en el sector rural. Además el incumplimiento en los compromisos económicos que asume el Gobierno, genera conflictividad, paros recurrentes y pérdidas de clases (Diario El Comercio, 11 de abril de 2004).

Es importante notar como se distribuye la educación en el Ecuador. En el año lectivo 2000-2001, en el censo educativo, se registraron algunos datos interesantes (Ver Anexo A, Tabla 1).

Los problemas en la educación en el Ecuador son múltiples, pero nos enfocaremos en la situación actual del docente. Se encuentra poca vocación pedagógica en los maestros, poco conocimiento actualizado, bajos sueldos, institutos y facultades de pedagogía con programas educativos caducos. Para complementar este panorama el Estado en lugar de incrementar el presupuesto para el sector educativo, lo disminuye. Del presupuesto que recibe el Ministerio de Educación el 98% está destinado a pagar sueldos, el resto se invierte en capacitación, infraestructura, investigación, textos y alimentación escolar. Como dato curioso es interesante mencionar que tan sólo 2 centavos de dólar están destinados a la capacitación por profesor. Esto constituye un factor de conflictividad y fomenta la disparidad entre la

educación pública y privada (Diario El Comercio, 11 de abril del 2004).

Un tema muy importante que se ha debatido en el Ecuador en los últimos años es la Ley de Descentralización que fue aprobada en 1998 por el Congreso Nacional. En el campo de la educación esta ley ya está vigente pero no especifica cómo debe ser aplicada en la práctica.

Según la Ex ministra de Educación y actual directora del IADAP, Rosángela Adoum (2004), la descentralización es entregar la educación a la comunidad, es decir, ceder el poder y la toma de decisiones a otros organismos. Ella planteó, en su administración, descentralizar a través de la formación de un consejo local de educación conformado por: padres de familia, iglesia, medios de comunicación y un representante del consejal. Este modelo de descentralización nunca se llevó a la práctica porque no tuvo apoyo. Su panorama general de la educación en el país es muy pesimista, ya que la educación ha caído en un círculo vicioso de corrupción y muchos de los programas que están destinados a evaluar el desempeño de los profesores y a mejorar la educación quedan truncados por intereses políticos.

La Ex Ministra toma como ejemplo de descentralización a la Unidad Educativa Quitumbe que está ubicada en el sur de la ciudad de Quito y es municipal. Ella comentó que cuando ésta se fundó participaron en la elaboración de los planes de estudio y otros aspectos importantes, los padres de familia,

profesores, párroco y sus fundadores. El modelo de este colegio fue nominado subsistema educativo del sistema nacional por lo innovador de su propuesta pedagógica.

Adicionalmente la Ex Ministra Rosángela Adoum (2004) mencionó que el rector de esta institución busca el desarrollo profesional de sus profesores permanentemente para que estén preparados y se sientan a gusto en el colegio. Además, dijo que en cada clase se puede encontrar la misión, visión y el lema del colegio que es: "Formamos talentos humanos para la paz y la vida". Ella afirma que los profesores están muy orgullosos de ser parte de un proyecto importante y de trabajar en un ambiente positivo.

En general, la educación en el Ecuador necesita de cambios profundos ya que hay una deserción escolar muy alta, bajo presupuesto del Estado y una desvalorización del profesor. Según Fernando Carrera, representante de Unicef,

Lo fundamental es dejar de considerar a la educación como un servicio y asumirla como un derecho. Este debe partir de la inversión justa y necesaria, la formación docente adecuada, no sólo concebida como capacitación. Además, la racionalización de recursos: humanos y materiales, y el control y la rendición de cuentas que debe incluir a los sectores público y privado (Diario El Comercio, 11 de abril de 2004).

2. La Reestructuración en los Colegios

El cambio de estructura de los centros educativos tiene como uno de sus componentes devolver el poder de decisión a

los profesores (Murphy y Evertson, 1990, citado en Short, 1994). De hecho, el paradigma de reestructuración de estos autores incluye *empowerment* como una parte integral de este cambio.

Parte de esta reestructuración es fortalecer la imagen que tiene el profesor otorgándole mayores responsabilidades en la toma de decisiones que conciernen a la filosofía, metodología, contenido y proceso de aprendizaje (Glenn, 1990). Cuando esto sucede se está manifestando el proceso de *empowerment* en el docente.

Frymier (citado en Short, 1994) menciona que para mejorar la educación, lo primero que se debe tomar en cuenta son los profesores. Adicionalmente, Rosenholtz (citado en Short, 1994) sugiere que la cultura de un colegio cambia significativamente cuando profesores con experiencia dejan de trabajar solos y comienzan a trabajar con otros colegas para resolver problemas relacionados al aprendizaje de sus estudiantes.

En cualquier intento que se lleve a cabo por mejorar las condiciones de trabajo de los profesores, no solo se debe dar poder en la toma de decisiones. También se debe dar apoyo y desarrollo profesional; hacer que se sientan valorados profesionalmente y creer que tienen un gran impacto en el aprendizaje de los estudiantes (Sargent, 2003). Todos estos aspectos le hacen sentir al profesor que tiene mayor *empowerment*.

Empowerment ha sido definido como un proceso en el que todos los participantes de la escuela desarrollan capacidades para tomar a cargo su propio crecimiento y resolución de problemas. Esto asume que los individuos tienen las destrezas y conocimientos para actuar en una determinada situación y resolverla (Short, 1994).

Adicionalmente Rappaport (citado en Klecker y Loadman, 1998) describe este término como la unión de aptitudes y habilidades individuales en ambientes que proveen oportunidades de autonomía y elección.

Empowerment no es un proceso simple y no se lo puede llevar a cabo de la noche a la mañana. Requiere que los directivos, profesores, miembros administrativos y padres tengan un juicio maduro y el deseo de hacer del colegio un lugar de aprendizaje para todos los estudiantes (Short y Greer, 2002).

Un ejemplo del proceso de *empowerment* aplicado en la educación nos relata Brandt (1989) en su entrevista con Ann Lieberman, profesora de la Universidad de Washington, quien en ese año estaba encargada de mejorar el sistema educativo de algunos colegios y universidades. Ella organizó actividades colaborativas que promovían cambios fundamentales, en la que se destaca el liderazgo del profesorado. Comenzó con un grupo de profesores a reunirse para hablar sobre las reformas, sus propios roles y lo que

pensaban de la participación de los profesores. Este grupo realizó estudios y escribió sobre sus resultados. Lieberman dice que para ella, esto es involucrar a las personas auténticamente, ya que una participación real de los profesores refleja una visión compartida.

Ahora estos profesores se sienten que tienen el control y la responsabilidad de los cambios que son iniciados o tomados por ellos mismos. Además, al participar en decisiones grupales ellos sienten que tienen un rol real en la toma de decisiones de la comunidad escolar.

Adicionalmente, Lieberman menciona que trabajar colaborativamente requiere de nuevas habilidades y actitudes. Esto a su vez requiere desarrollar estructuras organizacionales diferentes. Todo esto toma tiempo pero lo que se quiere lograr es que los profesores no se sientan aislados. Lieberman dice que los profesores tienen diferentes fortalezas, algunos en unas áreas, otros en otras áreas. Lo que se debe hacer es buscar la forma de organizarse y trabajar juntos para que se puedan utilizar las fortalezas de todos los profesores (Brandt, 1989).

Finalmente, ella cree que el rol del director debe ser facilitar el trabajo de los grupos de profesores. Debe ser como el líder de los líderes. Esto dignifica la idea de que en cualquier organización, las personas tienen una variedad de fortalezas que pueden ser educadas y que todos pueden ser líderes de una u otra forma.

3. *Estudios Realizados del Proceso de Empowerment*

Debido a la importancia de este tema se han realizado varios estudios en el campo de la educación presentando resultados del proceso de *empowerment* y estableciendo relaciones con otras variables, como por ejemplo, datos demográficos, clima organizacional, poder del director, etc. Estos estudios se asemejan mucho a nuestra investigación en algunos aspectos y se diferencian en otros. A continuación citaremos algunos estudios clasificados por subtemas.

a. *Empowerment y características demográficas.*

El estudio del cual surgió nuestra investigación fue realizado por Klecker y Loadman (1998); éste medía y definía las dimensiones del *empowerment* de los profesores en base a seis características demográficas como género, edad, raza, títulos académicos, años de experiencia y nivel de grado en el que enseña. Los resultados de este estudio fueron en general positivos ya que se encontró que el nivel de *empowerment* que perciben tener los profesores fue de 3.82 en una escala de 5. Las dimensiones evaluadas fueron: estatus 4.07, crecimiento profesional 4.19, autoeficacia 4.12, toma de decisiones 3.43, impacto 3.57 y autonomía 3.08.

Los resultados demográficos de este estudio arrojaron los siguientes datos: en la subescala de crecimiento profesional las mujeres tienen una mayor percepción de *empowerment* que los hombres; en la subescala de estatus,

impacto y autonomía, los profesores de primaria mostraron mayor nivel de percepción de *empowerment* que los profesores de secundaria. Adicionalmente, se encontró que no hay diferencia de percepción de *empowerment* entre los profesores con más años de experiencia con los de menos años de experiencia. Por último, de esta muestra se obtuvo que en cuanto a toma de decisiones hay una respuesta neutral, es decir, que reportó un control limitado en las oportunidades para tomar decisiones.

Paredes, Truell, Hager y Srichai (s.a.) llevaron a cabo otro estudio que examina la relación entre el *empowerment* de profesores y ciertas características como área de enseñanza, género y nivel de educación. Las conclusiones que se obtuvieron fueron que el nivel de *empowerment* varió a lo largo de las seis subescalas donde la de menor puntaje fue toma de decisiones. Segundo, hubo una diferencia significativa entre el nivel de *empowerment* con el nivel de educación y área de enseñanza. Finalmente, no hubo diferencia significativa entre las seis subescalas basado en el género.

b. Empowerment y clima organizacional

Una de las primeras investigaciones que se llevó a cabo por Short y Rinehart (1993) tuvo como objetivo establecer relaciones entre la percepción de *empowerment* que los profesores creen tener y la percepción que tienen del clima organizacional. Además, también se recolectó información demográfica (edad, experiencia, género, etc.) de los

profesores. Los resultados de esta investigación indicaron que el nivel de *empowerment* que perciben tener los profesores sí está relacionado con el clima organizacional, edad y años de experiencia en educación. Sorprendentemente, se encontró una correlación negativa entre *empowerment* del profesor y el clima organizacional, es decir, que mientras el nivel de *empowerment* crece los maestros perciben un clima organizacional menos favorable.

c. Empowerment y tipo de poder del líder

Gonzales y Short (1996) en un estudio investigaron la relación entre la percepción de *empowerment* de los profesores, la percepción que tienen los profesores del tipo de poder que el director ejerce y ciertas características demográficas. De acuerdo al análisis de los datos obtenidos, no existe relación entre la percepción de *empowerment* de los profesores con las siguientes características demográficas: edad, género, años de experiencia y nivel de educación. Según este estudio, los profesores que perciben tener *empowerment* identifican que los directores utilizan tres tipo de poder: experto, referencial, premiador. El poder que tiene mayor significancia en la percepción de *empowerment* de los profesores es cuando ven al director como un experto.

El propósito de otro estudio conducido por Short y Johnson (1994) era examinar la naturaleza de la relación entre el poder del líder y la cantidad de conflicto en la organización, con la percepción de *empowerment* de los profesores. También se analizó la influencia de la edad,

raza y género del director en el nivel de *empowerment*. Los resultados de este estudio muestran que el poder Legítimo (poder que se obtiene al ocupar una posición de alto rango) del director estaban concadenados con tres dimensiones de la escala utilizada, estos son estatus, autoeficacia e impacto del profesor. La única relación significativa que se encontró entre conflicto y *empowerment* fue el conflicto intrapersonal y la autoeficacia. Este tipo de conflicto se refiere al conflicto que pueden generar dos tareas o expectativas que deben ser cumplidas al mismo tiempo. Además, los resultados indicaron que el género del director y la edad de los profesores tienen una relación significativa con el *empowerment* de los maestros.

D. *Empowerment* y sus Seis Dimensiones

A través del trabajo con profesores de colegios que están experimentando el proceso de *empowerment* se ha visto que los docentes creen que ellos están más empoderados cuando el colegio donde ellos trabajan les provee de oportunidades para crecer y desarrollarse profesionalmente de una manera continua. También se sienten empoderadas cuando creen que tienen la capacidad y las destrezas para ayudar a los estudiantes a aprender; cuando son competentes al construir programas eficientes para los estudiantes; y, tienen el control de su materia (Short, 1998).

Adicionalmente, los profesores se sienten empoderados cuando se involucran más en la toma de decisiones sobre

problemas críticos concernientes a ellos y a su trabajo. También cuando perciben que tienen un efecto e influencia en la vida escolar. Finalmente, las percepciones de los profesores de que ellos tienen respeto profesional y admiración de sus colegas se relaciona con el sentido de *empowerment* que ellos puedan tener.

Las seis dimensiones que definen *empowerment* fueron tomadas de un estudio llamado "The Empowered School District Project" realizado desde 1989 hasta 1992 en los Estados Unidos (Klecker y Loadman, 1998). Estas son: toma de decisiones, crecimiento profesional, estatus, auto-eficacia, autonomía e impacto.

La toma de decisiones se define como la selección de un curso de acción entre alternativas (Koonz y Weihrich, 1994). En muchos casos esto significa participación y responsabilidad por decisiones que involucra presupuestos, selección de personal, horarios, currículos y otras áreas de la programación. Esto es una oportunidad que aumenta el control por parte de los profesores sobre su ambiente de trabajo (Short y Greer, 1989, citado en Short 1994).

El perfeccionamiento del profesorado se refiere sobre todo al conocimiento científico o actualización en materia de contenidos, así como a la formación pedagógica para su eficacia docente, con particular atención a la didáctica y a las nuevas tecnologías disponibles a tal fin (Díez, 1998).

Estatus es la importancia de tipo social que posee un individuo al interior de un grupo (Feldman, 1995). Se refiere a la percepción del profesor de que sus colegas le respetan y admiran por su trabajo. Adicionalmente, deben creer que sus compañeros los apoyarán y que respetan sus conocimientos y experiencias (Short, 1994).

Con el término auto-eficacia nos referimos a los juicios personales sobre las capacidades propias para organizar y poner en práctica las acciones necesarias con el fin de alcanzar el grado propuesto de rendimiento. La auto-eficacia es lo que creemos que podemos hacer (Schunk, 1997). Los profesores creen que tienen las habilidades necesarias para desempeñar competentemente sus actividades en el trabajo diario (Cherniss, 1997).

La autonomía se refiere a que los profesores creen que tienen el control de ciertos aspectos de su trabajo. Por ejemplo, cuando los profesores proponen nuevos programas y son ellos los que están en control del proceso de cambio, ellos realmente se apropian del programa (Cherniss, 1997).

Finalmente, impacto significa cuando los profesores son capaces de influir sobre las estrategias utilizadas en su trabajo, las reglas administrativas y los procedimientos operacionales (Cherniss, 1997).

Un entendimiento claro de estas seis dimensiones van a proveer las bases para desarrollar estrategias que ayuden a

los profesores tener mayor participación y poder en su trabajo diario. Es importante notar que algunas dimensiones son de categoría personal y otras organizacional. En general, todas constituyen un constructo vital para rediseñar el trabajo de los profesores y el crecimiento y renovación de escuelas como organizaciones.

En conclusión, se han realizado varios estudios sobre el proceso de *empowerment* en Estados Unidos donde se mide la relación entre la percepción de *empowerment* y distintos datos demográficos. Nuestro estudio se asemeja a estos ya que vamos a medir la misma relación pero con la diferencia de que lo haremos en otro contexto.

III. METODOLOGÍA

Este estudio es cuantitativo descriptivo y correlacional ya que evalúa la naturaleza de las condiciones existentes a través de números y gráficos. El propósito es caracterizar tal cual la situación se manifiesta en el colegio determinado. Es también correlacional debido a que evalúa relaciones entre dos o más fenómenos. Además la relación medida es una afirmación acerca del grado de asociación entre las variables de interés (McMillan y Schumacher, 2001).

Con esta investigación se espera responder las siguientes preguntas.

1. ¿Cuál es el nivel de percepción de *empowerment* que perciben tener los profesores principales con respecto al área de trabajo?
2. ¿Cuál es el nivel de percepción de *empowerment* que perciben tener los profesores principales ecuatorianos en comparación a los extranjeros?
3. ¿Cuál es el nivel de percepción de *empowerment* que perciben tener los profesores principales con respecto a los años de experiencia?

Nuestras hipótesis están basadas en la idea de que los profesores con menos años de experiencia perciben que tienen

menos *empowerment* ya que en los primeros años los profesores están adquiriendo seguridad y habilidad para ser profesores. Además, que los profesores extranjeros pueden percibir tener mayor *empowerment* debido a que se asume que ellos tienen mayor experiencia en diferentes contextos culturales. Por último, que los profesores de secundaria perciben tener mayor *empowerment* que el resto de profesores de las diferentes áreas porque en secundaria cada profesor se especializa en una sola materia.

A. Sujetos

En el Colegio Menor San Francisco de Quito trabajan 250 personas en total. De las 250 personas, 130 son profesores principales de las áreas Primaria Básica, Primaria, Escuela Media y Secundaria y de los Departamentos de Arte, Deportes y Música. Realizamos las encuestas solamente a los profesores principales ya que son ellos los que tienen la responsabilidad de planificar, evaluar y enseñar. Aunque son 130 profesores principales, únicamente 115 participaron en este estudio, de los cuales recibimos respuesta de 93 profesores, es decir, hubo un 19.1% de encuestas no recibidas.

Es importante describir demográficamente el grupo de profesores que participó en este estudio. Existe un 68.8% de ecuatorianos y un 31.2% de extranjeros, que proceden de distintos países, como Estados Unidos, Canadá, Chile, Venezuela, Inglaterra, Suecia y Rumania. Las edades del grupo

varían entre 24 a 54 años. Hay un porcentaje del 69,9 de mujeres y un 30.1 de hombres dentro de este grupo de profesores. Se puede observar que el número de mujeres es mucho mayor que el número de hombres.

Como mencionamos anteriormente, el colegio se divide en varias áreas de trabajo. Del grupo participante 20 profesores trabajan en Primaria Básica, 19 en Primaria, 20 en Escuela Media, 20 en Secundaria y 14 son los profesores que trabajan en dos o más áreas. En cuanto a los años de experiencia en el campo de educación existe un rango que va de 1 a 35 años. Hay 62 profesores que están dentro del rango de 1 a 10 años de experiencia; 26 profesores dentro del rango de 11 a 20 años; y, 5 profesores dentro del rango de 21 a 35 años.

B. Instrumento

Una vez adentradas en el campo del proceso de *empowerment* encontramos que ya existía un instrumento que medía los seis constructos en los que se enfoca el proceso de *empowerment*.

“The School Participant *Empowerment* Scale (SPES) es un instrumento que fue desarrollado por Paula Short y James Rinehart en 1992 (Ver Anexo B). Este instrumento contiene 38 preguntas en una escala de 5 puntos (Likerttype scale), incluye 5 categorías: total desacuerdo, desacuerdo, neutral, de acuerdo y totalmente de acuerdo. Este instrumento contiene

6 subescalas: 1. Toma de decisiones (items 1,7,13,19,25,30,33,35,37,38); 2. Crecimiento profesional (items 2,8,14,20,26,31); 3. Estatus (items 3,9,15,21,27,34); 4. Auto-eficacia (items 4,10,16,22,28,32); 5. Autonomía (items 5,11,17,23); 6. Impacto (items 6,12,18,24,29,36). Fue reportado que el coeficiente alfa para la escala total fue de .94 y para la escala de los seis factores tuvo un rango de .81 a .89. La confiabilidad de la mitad del instrumento es .75 (Short y Rinehart, 1992, citado en Gonzales y Short, 1996)"(Traducido por los autores).

Este instrumento originalmente estaba escrito en inglés, por lo que procedimos a traducirlo al español para que los profesores del Colegio Menor San Francisco de Quito que no hablaban inglés pudieran responderlo (Ver Anexo C).

Al realizar la prueba de validez del instrumento traducido al español a diez profesores de otros colegios tuvimos algunas sugerencias de cambio en la encuesta ya que presentaba algunas dificultades para la comprensión de la misma. Por lo tanto, hicimos algunas modificaciones en la encuesta.

Primero, escribimos una corta introducción en la que nos presentábamos y agradecíamos de antemano por la colaboración y la honestidad de los encuestados. Segundo, modificamos la escala de 5 puntos de la encuesta original a 3 puntos que consistía en si, a veces, no. Tercero, los enunciados del instrumento fueron redactados en inglés y en español a la

vez. Cuarto, al final de la encuesta añadimos una pregunta sobre el proceso de *empowerment* de cada profesor en el colegio. Esta pregunta no será tabulada en los resultados ya que la finalidad de ésta era simplemente tener una idea más amplia del proceso de *empowerment* de los participantes.

Adicionalmente, se añadió algunas preguntas solicitando información demográfica a la encuesta, para recolectar datos sobre género, edad, área de trabajo, nacionalidad, años de experiencia en educación, años de trabajo en el CMSFQ y preparación académica (Ver Anexo C).

C. Procedimiento

Inicialmente pedimos una autorización a los autores del instrumento el cual se utilizó en el estudio los cuales nos dieron una respuesta positiva (Ver Anexo D).

Luego, se procedió a redactar una carta donde se pedía la autorización al director del Colegio Menor San Francisco de Quito, Scott Hibbard, para realizar este estudio en dicha institución (Ver Anexo E). Una vez obtenida la autorización firmada por el director (Ver Anexo F), procedimos a trabajar en el proyecto de tesis.

A principios de Enero de 2004, se realizó una prueba de la validez del instrumento traducido al español. Se entregó las encuestas a 10 profesores de dos colegios diferentes para

ver si las preguntas estaban bien traducidas y eran claras para el lector. Recibimos varias sugerencias de cambio de la encuesta las cuales fueron realizadas para dar una mayor comprensión al encuestado y obtener resultados más precisos.

En las dos primeras semanas de Febrero de 2004 se entregaron personalmente las encuestas a todos los profesores principales que asistieron a las reuniones de cada área. A los participantes se les dio una corta introducción sobre el tema y 20 minutos para contestar la encuesta. Es importante explicar que un cierto número de profesores no asistieron a estas reuniones por varias razones. Esto nos obligó a entregar las encuestas sobrantes individualmente y a recogerlas de la misma forma. En total entregamos 115 encuestas de las cuales recibimos 94, el cual es el 80.9% de encuestas recibidas.

Antes de empezar a tabular los datos obtenidos escribimos nuevamente una carta a Paula Short pidiéndole que nos facilitara las preguntas que correspondían a cada subescala que medimos en este estudio (Ver Anexo G). Una vez recibida la información procedimos a tabular los datos.

Finalmente, pedimos autorización al Director del colegio para poder utilizar el nombre de la institución en el estudio. Recibimos una respuesta positiva (Ver Anexo H).

D. Análisis

Para contestar las tres preguntas de esta investigación utilizamos una variedad de procedimientos analíticos. Específicamente, para contestar la primera pregunta y determinar el nivel de *empowerment* que perciben tener los profesores principales con respecto al área donde trabajan, se utilizó un ANOVA de una vía. Las áreas de trabajo están divididas en cinco: primaria básica, primaria, escuela media, secundaria y otros. Este último se refiere a los profesores que trabajan en varias áreas a la vez como son los maestros de música y deportes.

Para contestar la segunda pregunta y determinar las diferencias existentes en el nivel de *empowerment* que perciben tener los profesores principales ecuatorianos con respecto a los extranjeros, se realizó un t-test de grupos independientes.

La tercera pregunta que busca obtener el nivel de percepción de *empowerment* que tienen los profesores principales con respecto a los años de experiencia, se utilizó una correlación de dos variables.

Por último se realizó una prueba de confiabilidad de la encuesta utilizada en esta investigación.

IV. RESULTADOS

A. Propiedades del test

La confiabilidad general del test utilizado fue aceptable, $\alpha=.7880$. En cuanto a las subescalas, toma de decisiones ($\alpha=.6908$), desarrollo profesional ($\alpha=.4240$), estatus ($\alpha=.5285$), auto eficacia ($\alpha=.5481$), autonomía ($\alpha=.4717$), e impacto ($\alpha=.4572$). Se hizo un análisis factorial del cual salieron catorce grupos por lo que se infiere que los ítems pertenecientes a las subescalas originales no estaban correctamente agrupados de acuerdo a la población utilizada.

Se procedió a realizar un método de rotación (Varimax with Kaiser Normalization) para encontrar los 6 factores más importantes, diferentes a las subescalas originales. De este análisis se eliminaron los ítems 1, 4, 6, 9, 13, 19, 20, 27, y 31. Los seis factores encontrados tuvieron una confiabilidad de: factor 1 (ítems 10,16,18,22,29,32,36,37) $\alpha=.7782$, factor 2 (ítems 2,8,15,21,24,34) $\alpha=.8148$, factor 3 (ítems 7,11,17,23) $\alpha=.6174$, factor 4 (ítems 3,12,14,26,28) $\alpha=.6283$, factor 5 (ítems 25,38) $\alpha=.7566$, factor 6 (5,30,35) $\alpha=.5942$.

A pesar de que analizamos la confiabilidad de los 6 factores es importante recalcar que no fueron analizados debido a que el objetivo principal de este estudio fue medir el nivel de *empowerment* con nuestras tres hipótesis planteadas en un principio.

B. Pruebas de hipótesis

El promedio de años de experiencia fue de 9.86 con una desviación estándar de 6.123. El promedio de la escala de *empowerment* fue de 92.8 sobre un total posible de 114, con una desviación estándar de 7.27 (Ver Anexo A, Tabla 2).

Para probar la primera hipótesis se hizo una correlación de dos variables entre años de experiencia y la suma total de la escala de *empowerment*. La correlación fue $r = -.118$ con un nivel de significancia $p = .258$. Este resultado no es significativo.

Para la segunda hipótesis se hizo un t-test de grupos independientes del nivel de *empowerment* entre ecuatorianos y extranjeros $F = .399$, $p = .529$ (para promedio y desviación estándar de los grupos ver Anexo A, Tabla 3).

En la tercera hipótesis se realizó un ANOVA de una vía del nivel de *empowerment* de acuerdo al área de trabajo (primaria básica, primaria, escuela media, secundaria y otros) $F = 1.152$ $p = .338$. La diferencia entre los grupos no es significativa (Ver Anexo A, Tabla 4).

Además creímos pertinente realizar un t-test de grupos independientes del nivel de *empowerment* entre mujeres y hombres $F = 1.110$ $p = .295$, el cual no es significativo (para

promedio y desviación estándar de los grupos ver Anexo A, Tabla 5).

V. DISCUSIÓN

El test utilizado en esta investigación tuvo una alta confiabilidad lo que demuestra que sí puede ser aplicado en otras poblaciones con características diferentes a la estadounidense. Sin embargo, la confiabilidad de las subescalas fue muy baja en casi todas ellas. Debido a esto se realizó el análisis factorial para verificar si los ítems estaban bien agrupados. Luego del análisis pudimos inferir que los ítems pertenecientes a las subescalas originales no estaban correctamente agrupados de acuerdo a la población utilizada en este estudio. Por esto procedimos a realizar un

método de rotación que arrojó nuevos subgrupos. Consideramos que en el futuro para estudios con poblaciones similares a este se deberían tomar en cuenta las nuevas agrupaciones de los items.

Los resultados de este estudio que estaba dirigido a profesores principales de todas las áreas del Colegio Menor San Francisco de Quito, plantean una sola e importante conclusión. Esta es que el nivel de *empowerment* de todos los profesores es muy alta ya que de un total posible de 114 respuestas positivas obtuvimos en promedio un 92.8.

De acuerdo al análisis de los datos, no existe ninguna relación significativa entre el nivel de *empowerment* que perciben tener los profesores y las características demográficas, años de experiencia, nacionalidad y área de trabajo. Estos resultados son similares a los obtenidos por Gonzales y Short (1996) en el que no encontraron relación alguna entre la percepción de *empowerment* y características del profesor como la edad, género, años de experiencia, área de trabajo y preparación académica.

Interesantemente, existe otro estudio (Kleckler y Loadman, 1998) en el que también se encontró que no hay diferencias entre el nivel de *empowerment* percibido y los años de experiencia de los profesores, ya que, los profesores recién graduados de programas de educación calificaron su nivel de *empowerment* casi igual a los profesores con muchos años de experiencia.

Todos estos resultados nos llevan a rechazar nuestras hipótesis que afirmaban que los profesores con mayor años de experiencia iban a percibir un mayor *empowerment* en relación a los profesores con menos años de experiencia. De igual forma, la afirmación que se hizo en cuanto a que los profesores de secundaria iban a tener mayor *empowerment* que los profesores de otras áreas. Por último, la hipótesis que resultó nula fue la de que los profesores extranjeros iban a tener mayor percepción de *empowerment* que los profesores ecuatorianos.

A pesar de que en nuestras hipótesis no mencionamos el factor género dentro de los datos demográficos, pensamos pertinente analizarlo porque creímos interesante saber si existía alguna diferencia. Sin embargo, es importante clarificar que no encontramos una diferencia significativa entre el nivel de *empowerment* entre mujeres y hombres.

Adicionalmente, en otra investigación realizada por Paredes, et.al. (s.a) se obtuvo resultados similares a nuestro estudio que sugerían que en términos generales mujeres y hombres experimentan el proceso de *empowerment* de la misma manera.

Los resultados obtenidos en este estudio parecen ser que son evidencia que apoyan las razones que el Director Scott Hibbard mencionó en la entrevista realizada el 1 de abril de 2004. Creemos interesante discutir estas razones.

La primera razón es que el CMSFQ fue fundado con la idea de que los profesores tengan una gran participación a nivel general; sin embargo, él piensa que hay ciertas áreas donde los profesores no pueden participar, como por ejemplo, el área de Finanzas, donde se requiere gente especializada.

La segunda razón es que existen personas claves dentro de la organización, como los directores de cada área, que están en contacto permanente con los profesores. Los directores de área se reúnen todas las semanas con el rector haciéndole llegar las sugerencias y preocupaciones del personal. Esto crea un ambiente saludable de comunicación.

La tercera razón es que los profesores tienen durante todo el año muchas oportunidades de desarrollo profesional. Lo que les da destrezas y seguridad en sí mismos. Además, en los últimos años se ha implantado la política de que si se crea o se abre un puesto de trabajo, se da prioridad a los profesionales que trabajan en el colegio.

Por último, el Señor Hibbard mencionó que al ser los profesores un elemento clave para la educación están conscientes y preocupados por mantener a su personal motivado. Para esto, se realizan durante el año diversos eventos sociales donde los profesores pueden relacionarse unos con otros de una manera relajada e informal. Sin embargo, el director cree que todavía se podría mejorar en

tener más tiempo para apreciar y celebrar el trabajo de cada profesor.

Lo dicho anteriormente se ve reflejado en el trabajo de Ashton y Webb (1986, citado en Enderlin-Lampe, 2002) que explican cómo la motivación de los profesores puede ser aumentada con el incremento de recompensas emocionales. Dentro de estas recompensas se encuentra la oportunidad de que la opinión sea escuchada que son parte del proceso de *empowerment*.

Así mismo afirman que el ambiente de trabajo tiene un gran peso en la motivación de los profesores. Este debe ser un ambiente positivo y colaborador en el cual exista apoyo académico y emocional por parte de los colegas y directivos. Es por estas razones que creemos que los profesores del CMSFQ están altamente motivados.

VI. CONCLUSIONES

Las encuestas revelan que factores como los años de experiencia, área de trabajo, nacionalidad y género no tienen relación significativa con el nivel de *empowerment* que perciben tener los docentes del Colegio Menor San Francisco de Quito. Se puede afirmar que los profesores del CMSFQ mostraron tener un nivel muy alto de *empowerment*, lo que refleja que se sienten a gusto trabajando en esta institución.

Al realizar este estudio pudimos encontrar algunas limitaciones en el instrumento que se utilizó. Primero, que éste fue diseñado para poblaciones norteamericanas. Segundo, al modificar la escala de 5 puntos de la encuesta original a 3 puntos nos dio un rango muy pequeño de posibilidades lo que dificultó encontrar diferencias significativas en cada pregunta. Tercero, al obtener una confiabilidad tan baja en las subescalas nos dimos cuenta que los items estaban mal agrupados de acuerdo a la población seleccionada. Esto no permitió realizar un análisis más detallado de los datos obtenidos. Es importante recalcar que los items pertenecientes a las diferentes subescalas fueron enviados por la autora del instrumento, Paula Short.

Por otro lado, creemos que una de las limitaciones de este estudio en general es que los resultados no se podrán generalizar a otras poblaciones ya que el Colegio Menor San Francisco de Quito es un colegio que posee características únicas que le diferencian de los otros colegios.

Sugerimos a los colegios que buscan una reestructuración administrativa y pedagógica aprecien y promuevan el papel fundamental que juegan los profesores en las instituciones educativas ya que ellos son un elemento clave en la educación. Es por esto que enfatizamos la importancia de iniciarles a los profesores en un proceso paulatino de *empowerment*, donde poco a poco los maestros aprenden a manejar las responsabilidades y poder que adquieran.

ANEXOS

Anexo A: Tablas

Tabla 1

Censo Educativo: Año Lectivo 2000-2001

	Planteles	Profesores	Alumnos
Fiscal	18.636	112.480	2 208.475
Fiscomisional	784	8.068	124.203
Municipal	98	691	14.112
Particular Laico	5.913	43.733	504.573
Particular Religioso	1.156	14.612	261.346

Fuente: SINEC: Diario El Comercio, 11 de abril de 2004

Tabla 2

Estadísticas Descriptivas de Años de Experiencia y

Empowerment

	PROMEDIO	DESV. ESTÁNDAR	N
Años de Experiencia	9.86	6.123	93
Suma Total	92.7957	7.27945	93

Tabla 3

Estadísticas Descriptivas del grupo de Ecuatorianos y Extranjeros

NACIONALIDAD	N	PROMEDIO	DESV. ESTÁNDAR	PROMEDIO ERROR ESTANDARIZADO
Ecuatoriano	64	92.6563	6.95842	.86980
Extranjero	29	93.1034	8.06379	1.49741

Tabla 4

ANOVA (una vía) del nivel de *empowerment* de acuerdo al área de trabajo

		SUMA DE CUADRADOS	DF	PROMEDIO CUADRADO	F	SIG.
Suma	Entre grupos	242.508	4	60.627	1.152	.338
Total	Dentro de grupos	4632.610	88	52.643		
	Total	4875.118	92			

Tabla 5

Estadísticas Descriptivas de Género

GÉNERO	N	PROMEDIO	DESV. ESTÁNDAR	PROMEDIO ERROR ESTANDARIZADO
Femenino	65	93.2769	7.01896	.87060
Masculino	28	91.6786	7.86955	1.48721

Anexo B: Instrumento Original

School Participant *Empowerment Scale* (Copyright 1992 Paula M. Short and James S. Rinehart)

Please rate the following statements in terms of how well they describe how you feel. Rate each statement on the following scale:

- | | |
|-----------------------|--------------------|
| 1 = Strongly Disagree | 4 = Agree |
| 2 = Disagree | 5 = Strongly Agree |
| 3 = Neutral | |

- | | |
|---|-----------|
| 1) I am given the responsibility to monitor programs. | 1 2 3 4 5 |
| 2) I function in a professional environment. | 1 2 3 4 5 |
| 3) I believe that I have earned respect. | 1 2 3 4 5 |
| 4) I believe that I am helping kids become independent learners. | 1 2 3 4 5 |
| 5) I have control over daily schedules. | 1 2 3 4 5 |
| 6) I believe that I have the ability to get things done. | 1 2 3 4 5 |
| 7) I make decisions about the implementation of new programs in the school. | 1 2 3 4 5 |
| 8) I am treated as a professional. | 1 2 3 4 5 |
| 9) I believe that I am very effective. | 1 2 3 4 5 |
| 10) I believe that I am empowering students. | 1 2 3 4 5 |
| 11) I am able to teach as I choose. | 1 2 3 4 5 |
| 12) I participate in staff development. | 1 2 3 4 5 |
| 13) I make decisions about the selection of other teachers for my school. | 1 2 3 4 5 |
| 14) I have the opportunity for professional growth. | 1 2 3 4 5 |
| 15) I have the respect of my colleagues. | 1 2 3 4 5 |
| 16) I feel that I am involved in an important program for children. | 1 2 3 4 5 |
| 17) I have the freedom to make decisions on what is taught. | 1 2 3 4 5 |
| 18) I believe that I am having an impact. | 1 2 3 4 5 |
| 19) I am involved in school budget decisions. | 1 2 3 4 5 |
| 20) I work at a school where kids come first. | 1 2 3 4 5 |
| 21) I have the support of my colleagues. | 1 2 3 4 5 |
| 22) I see students learn. | 1 2 3 4 5 |
| 23) I make decisions about curriculum. | 1 2 3 4 5 |
| 24) I am a decision maker. | 1 2 3 4 5 |
| 25) I am given the opportunity to teach other teachers. | 1 2 3 4 5 |
| 26) I am given the opportunity to continue learning. | 1 2 3 4 5 |
| 27) I have a strong knowledge base in the areas in which I teach. | 1 2 3 4 5 |

- 28) I believe that I have the opportunity to grow by working daily with students. 1 2 3 4 5
 29) I perceive that I have the opportunity to influence others. 1 2 3 4 5
 30) I can determine my own schedule. 1 2 3 4 5
 31) I have the opportunity to collaborate with other teachers in my school. 1 2 3 4 5
 32) I perceive that I am making a difference. 1 2 3 4 5
 33) Principals, other teachers, and school personnel solicit my advice. 1 2 3 4 5
 34) I believe that I am good at what I do. 1 2 3 4 5
 35) I can plan my own schedule. 1 2 3 4 5
 36) I perceive that I have an impact on other teachers and students. 1 2 3 4 5
 37) My advice is solicited by others. 1 2 3 4 5
 38) I have the opportunity to teach other teachers about innovative ideas. 1 2 3 4 5

Anexo C: Instrumento Modificado

Esta encuesta contribuirá para la tesis de grado de la maestría de María Elena Sosa y Verónica Williams. Te agradecemos de antemano por tu colaboración y honestidad. Recuerda que se mantendrá total anonimato al presentar los resultados.

Características Demográficas

Edad/ Age:

Género/ Gender:

Grado que enseñas / Grade level taught:

Nacionalidad / Nationality:

Años de experiencia en el campo de Educación /Years of teaching experience:

Años de trabajo en el CMSFQ / Years of teaching in CMSFQ:

Preparación académica/ Academic Degrees:

SCHOOL PARTICIPANT EMPOWERMENT SCALE (Short y Rinehart)

Please rate each statement on the following scale: /

Por favor califica cada enunciado con la siguiente escala:

1= YES / SI 2= SOMETIMES / A VECES 3= NO / NO

1	I am given the responsibility to monitor programs. / Me dan la responsabilidad de hacer seguimiento a los programas implementados.	1	2	3
2	I function in a professional environment. / Trabajo en un ambiente profesional.	1	2	3
3	I believe that I have earned respect. / Creo que me he ganado el respeto de mis colegas.	1	2	3
4	I believe that I am helping kids become independent learners. / Creo que estoy ayudando a los estudiantes a convertirse en aprendices independientes.	1	2	3
5	I have control over daily schedules. / Tengo control sobre los horarios de cada día.	1	2	3
6	I believe that I have the ability to get things done. / Creo que tengo la capacidad de culminar	1	2	3

	las actividades iniciadas.			
7	I make decisions about the implementation of new programs in the school. / Tomo decisiones acerca de la implementación de los nuevos programas en el colegio.	1	2	3
8	I am treated as a professional. / Soy tratado como un profesional.	1	2	3
9	I believe that I am very effective. / Creo que soy muy eficaz.	1	2	3
10	I believe that I am empowering students. / Creo que les estoy dando a mis estudiantes la oportunidad para ejercer su autonomía, elección, responsabilidad y participación en la toma de decisiones en la clase.	1	2	3
11	I am able to teach as I choose. / Puedo escoger lo que enseño.	1	2	3
12	I participate in staff development. / Participo en programas de desarrollo profesional ofrecidos por el colegio.	1	2	3
13	I make decisions about the selection of other teachers for my school. / Tomo decisiones acerca de la selección de profesores para el colegio.	1	2	3
14	I have the opportunity for professional growth. / Tengo la oportunidad para crecer profesionalmente.	1	2	3
15	I have the respect of my colleagues. / Tengo el respeto de mis colegas.	1	2	3
16	I feel that I am involved in an important program for children. / Siento que estoy involucrada en un programa importante para estudiantes.	1	2	3
17	I have the freedom to make decisions on what is taught. / Tengo la libertad de tomar decisiones sobre lo que es enseñado.	1	2	3
18	I believe that I am having an impact. / Creo que influyo en la vida del colegio.	1	2	3
19	I am involved in school budget decisions. / Estoy involucrada en las decisiones del presupuesto del colegio.	1	2	3
20	I work at a school where kids come first. / Trabajo en un colegio donde los estudiantes son primero.	1	2	3
21	I have the support and respect of my colleagues. / Tengo el apoyo y el respeto de mis colegas.	1	2	3
22	I see students learn. / Veo que los estudiantes aprenden.	1	2	3
23	I make decisions about curriculum. / Tomo decisiones acerca del currículo.	1	2	3
24	I am a decision maker. / Soy una persona que toma decisiones en general.	1	2	3
25	I am given the opportunity to teach other teachers. / Me dan la oportunidad de enseñar a otros profesores.	1	2	3
26	I am given the opportunity to continue	1	2	3

	learning./ Me dan la oportunidad de continuar aprendiendo.			
27	I have a strong knowledge base in the areas in which I teach. / Tengo un fuerte conocimiento de las materias que yo enseño.	1	2	3
28	I believe that I have the opportunity to grow by working daily with students. / Creo que tengo la oportunidad de desarrollarme, trabajando a diario con los estudiantes.	1	2	3
29	I perceive that I have the opportunity to influence others. / Percibo que tengo la oportunidad de influenciar a otros.	1	2	3
30	I can determine my own schedule. / Puedo determinar mi propio horario.	1	2	3
31	I have the opportunity to collaborate with other teachers in my school. / Tengo la oportunidad de colaborar con otros profesores en mi colegio.	1	2	3
32	I perceive that I make a difference. / Percibo que yo hago una diferencia.	1	2	3
33	Principals, other teachers, and school personnel solicit my advice. / Rectores, otros profesores y el personal del colegio solicitan mi consejo.	1	2	3
34	I believe that I am good at what I do. / Creo que soy bueno en lo que hago.	1	2	3
35	I can plan my own schedule. / Puedo planificar mi propio horario.	1	2	3
36	I perceive that I have an impact on other teachers and students. / Percibo que yo tengo un impacto en otros profesores y estudiantes.	1	2	3
37	My advice is solicited by others. / Mi consejo es solicitado por otros.	1	2	3
38	I have an opportunity to teach other teachers about innovative ideas. / Tengo oportunidades de enseñar a otros profesores sobre ideas innovadoras.	1	2	3

Se define el proceso de *empowerment* como las oportunidades que tiene un individuo para ejercer su autonomía, elección, responsabilidad y participación en la toma de decisiones en la organización (Lightfoot,1986).

En dos oraciones describe tu proceso de *empowerment* en el colegio.

Anexo D: Autorización para usar el instrumento "The School Participant Empowerment Scale"

Dear Mr. Rinehart:

We are students of a Master Program in Education at the Universidad San Francisco de Quito in Ecuador, South America.

We will like to ask for your permission to use the School Participant *Empowerment* Scale, developed by you and Paula Short, for studying purposes. We need this scale because we are working in a study about teacher *empowerment* in the schools we work.

Please e-mail us and let us know about your answer.

Sincerely,

Veronica Williams and Maria Elena Sosa

Yes, you may use the SPES. Please send me your address.

Jim Rinehart

James S. Rinehart, Chair
Department of Administration and Supervision
(859) 257-4293

Anexo E: Carta Autorización Scott Hibbard

Quito, 25 de Agosto de 2003

Señor

Director Colegio Menor San Francisco de Quito

Scott Hibbard

Estimado Scott:

Como estudiantes de la Maestría de Educación de la Universidad San Francisco de Quito, queremos pedir su autorización para llevar a cabo un estudio de caso con todos los profesores principales (core-teachers y profesores de español) del Colegio Menor San Francisco de Quito. Este estudio servirá como tesis de grado para obtener la maestría en Mayo del 2004.

El tema general de nuestro estudio es "teacher empowerment" el cual está definido como un proceso en el que todos los participantes de la escuela desarrollan capacidades para tomar a cargo su propio crecimiento y resolución de sus problemas. En el estudio de caso este término será traducido como delegar el poder a los profesores. Las 6 dimensiones que conforman el concepto de delegar el poder son: toma de decisiones, crecimiento profesional, estatus, auto-eficacia, autonomía e impacto.

La pregunta esencial de nuestro estudio es ¿cuál es el grado de percepción en cuanto a la delegación de poder que tienen los profesores en esta institución?

El objetivo principal de este estudio es relacionar las características demográficas de la población estudiada con la percepción de delegación de poder que tiene cada uno.

Agradeciendo de antemano su gentileza,

Sinceramente,

María Elena Sosa y
Verónica Williams

Anexo F: Autorización del Director para realizar el estudio

Anexo G: Carta dirigida a Paula Short para información de las agrupaciones de las subescalas

Dear Dr. Paula Short:

We are two students of a Master Education Program in Quito- Ecuador in South America. Our university is San Francisco de Quito and we are graduating on June after we finish our thesis.

We are very enthusiastic about our thesis topic, which is The Perception of Teacher *Empowerment* in a school in Quito. We have read some of your articles and they are very interesting but here in Ecuador the topic is very new and in general educators haven't heard about it.

We are using the School Participant *Empowerment* Scale after having permission of Mr. James Rinehart first. But now that we have collect the surveys and for the purpose of analyzing the data we need to know exactly what are the questions that belong to each of the 6 subscales (decision making, impact, autonomy, self-efficacy, status and professional development).

We really appreciate if you could help us sending us the information we need. If you would like to know more about us you could contact our Master Program director:

Cornell Menking, P.H.D

Director, Maestria en Educacion
Universidad San Francisco de Quito, Cumbaya
Oficina: Galileo 305D.
Telfs: 289-5723; 724; 725, Ext.291 Celular: 992-5648
e-mail: Cornell Menking <cmenking@mail.usfq.edu.ec>

Sincerely,

Maria Elena Sosa and Veronica Williams

De: Paula Short PShort@tbr.state.tn.us
Para : Familia Sosa
Asunto: RE: Students of a Master Education Program- Quito-
Ecuador S.A

The subscale items of in the attached file (following the instrument).

<i>Subscale</i>	<i>Items</i>
Decision making	1, 7, 13, 19, 25, 30, 33, 35, 37, 38
Professional Growth	2, 8, 14, 20, 26, 31
Status	3, 9, 15, 21, 27, 34
Self Efficacy	4, 10, 16, 22, 28, 32
Autonomy	5, 11, 17, 23
Impact	6, 12, 18, 24, 29, 36

Paula Myrick Short

Paula Myrick Short, Ph.D.
Vice Chancellor for Academic Affairs
Tennessee Board of Regents
1415 Murfreesboro Road
Nashville, TN 37217-2833
615-366-4411 (phone)
615-366-3903 (fax)
pshort@tbr.state.tn.us

Anexo H: Autorización del Director para utilizar el nombre del Colegio en el estudio

BIBLIOGRAFÍA

- Adoum, Rosángela (2004). Entrevista personal con la Ex ministra de Educación y actual directora del IADAP, abril 14, 2004. Quito, Ecuador.
- Bishay, A. (1996). Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Study Employing the Experience Sampling Method. *Journal of Undergraduate Sciences*, 3, 147-154.
- Brandt, R. (1989). On Teacher *Empowerment*: A conversation with Ann Lieberman. *Educational Leadership*. Obtenido el 15 de Agosto de 2003 en línea de EBSCO.
- Cherniss, C. (1997). Teacher *empowerment*, consultation, and the creation of new programs in schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(2), 135-152.
- Davis, J. y Wilson, S. (2000). Principals' Efforts to Empower Teachers: Effects on Teacher Motivation and Job Satisfaction and Stress. *The Clearing House*, 73(6), 349-353.
- Diario El Comercio, domingo 11 de abril 2004, sección A6.
- Diccionario Larousse*. (1986). Boston: Houghton Mifflin Company and Librairie Larousse.
- Díez, R. (1998). *Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente*. Madrid: Fundación Santillana.

Enderlin-Lampe, S. (2002). *Empowerment: Teacher Perceptions, Aspirations and Efficacy*. *Journal of Instructional Psychology*, 29(3). Obtenido el 3 de octubre de 2003 en línea de EBSCO.

Feldman, R. (1995). *Psicología: con aplicaciones para Iberoamérica (2 ed.)* México: Mc-Graw Hill.

García, J.L. (1999). *Formación de Profesorado: Necesidades y Demandas*. Barcelona: Editorial Praxis, S.A.

Glenn, K. (1990). *Teacher empowerment*. *Music Educators Journal*, 77(2). Obtenido el 15 de agosto de 2003 en línea de EBSCO.

Gonzales, E. y Short, P. (1996). The relationship of teacher *empowerment* and principal power bases. *Journal of Instructional Psychology*, 23. Obtenido el 15 de Agosto de 2003 en línea de EBSCO.

Henson, K. y Eller, B. (2002). *Psicología Educativa para la Enseñanza Eficaz*. México: Thomson Editores.

Hibbard, Scott (2004). Entrevista personal con el director del CMSFQ, abril 1, 2004. Quito, Ecuador.

HRZone (1998)., [web site]. Self management work team. Obtenido 5 abril, 2004 de http://www.hrzone.com/articles/teams_tqm_or_taylorism.html

Johnson, H.T. (1992). *Relevance Regained, From Top-Down Control to Bottom-Up Empowerment*. New York: The Free Press.

Klecker, B. y Loadman, W. (1998). Defining and measuring the dimensions of teacher *empowerment* in restructuring public schools. *Education*, 118(3). Obtenido el 15 de Agosto de 2003 en línea de EBSCO.

Koontz, H. y Weihrich, H. (1994). *Administración: Una Perspectiva Global*. México: McGraw-Hill.

McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction*. NY: Addison Wesley Longman.

Palardy, J. (1994). Needed: School Reorganization. *Education*, 114(3). Obtenido el 25 de febrero de 2004 en línea de EBSCO.

Paredes, J., Truell, A., Hager, D. y Srichai, S. (s.a.)., [web site]. An Exploratory Study of Career and Technical Education Teacher *Empowerment*: Implications for School Leaders. Obtenido el 4 de Febrero del 2004 de <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JCTE/v18n1/pdf/scribner.pdf>

Sargent, B. (2003). Finding Good Teachers- And Keeping them. *Educational Leadership*, 60(8),44-47.

Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice-Hall.

Short, P. (1994). Defining Teacher *Empowerment*. *Education*, 114(4). Obtenido el 15 de Agosto de 2003 en línea de EBSCO.

Short, P. (1998). Empowering Leadership. *Contemporary Education*, 69(2). Obtenido el 8 de febrero en línea de EBSCO.

Short, P. y Rinehart, J. (1993). Teacher *Empowerment* and School Climate. *Education*, 113(4). Obtenido el 15 de agosto de 2003 en línea de EBSCO.

Short, P. y Johnson, P. (1994). Exploring the Links among Teacher *Empowerment*, Leader Power and Conflict. *Education*, 114(4). Obtenido el 15 de agosto de 2003 en línea de EBSCO.

Short, P. y Greer, J. (2002). *Leadership in Empowered Schools* (2da edición). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Sinergia grupo consultor (2000)., [web site]. *Empowerment*. Obtenido el 6 abril, 2004 de http://www.sinergiared.com/mas_empowerment/temario_empowerment.htm#uno

Whitaker, K. Y Moses, M. (1990). Teacher *empowerment*: A Key to restructuring. *Clearing House*, 64(2). Obtenido el 15 de agosto de 2003 en línea de EBSCO.

Wilson, T. (1997). *Manual del Empowerment: Como conseguir lo mejor de sus colaboradores*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000, S.A.