

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE EDUCACIÓN, ECONOMÍA Y TECNOLOGÍA

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación



**ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES DEL LIDERAZGO DE
LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN CONTEXTOS
MULTICULTURALES**

TESIS DOCTORAL

Roberto Jesús Rodríguez Muñoz

DIRECTORA

Mercedes Cuevas López

Ceuta, 2021

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Roberto Jesús Rodríguez Muñoz
ISBN: 978-84-1117-180-9
URI: <https://hdl.handle.net/10481/90433>

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE EDUCACIÓN, ECONOMÍA Y TECNOLOGÍA



**ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES DEL LIDERAZGO DE
LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN CONTEXTOS
MULTICULTURALES**

Ceuta, 2021

UNIVERSIDAD DE GRANADA

**FACULTAD DE EDUCACIÓN, ECONOMÍA Y
TECNOLOGÍA DE CEUTA**

**ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES DEL LIDERAZGO DE
LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN CONTEXTOS
MULTICULTURALES**

Tesis doctoral presentada para aspirar al grado de Doctor por
D. ROBERTO JESÚS RODRÍGUEZ MUÑOZ, dirigida por
Dra. MERCEDES CUEVAS LÓPEZ

Ceuta, octubre de 2021

Fdo. Roberto Jesús Rodríguez Muñoz

**ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES DEL LIDERAZGO DE LOS ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS EN CONTEXTOS MULTICULTURALES**

Memoria: Roberto Jesús Rodríguez Muñoz

Dirección: Mercedes Cuevas López

Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada (UGR).

Editorial: Universidad de Granada. Tesis Doctorales.

Diseño y maquetación: Daniel Valenzuela Martínez.

Ceuta, 2021

UNIVERSIDAD DE GRANADA

**FACULTAD DE EDUCACIÓN, ECONOMÍA Y
TECNOLOGÍA DE CEUTA**

Dña. Mercedes Cuevas López, doctora por la Universidad de Granada.

En calidad de Directora de la Tesis Doctoral que presenta D. Roberto Jesús Rodríguez Muñoz, bajo el título “ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES DEL LIDERAZGO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN CONTEXTOS MULTICULTURALES”

HACE CONSTAR:

Que el trabajo realizado reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

En Ceuta, octubre de 2021

Fdo. Mercedes Cuevas López

DEFINITIVO - TESIS DOCTORAL - UGR

DEFINITIVO - TESIS DOCTORAL - UGR

DEFINITIVO - TESIS DOCTORAL - UGR

*Si tus acciones inspiran a otros a soñar más,
Aprender más, hacer más y ser más,
Eres un líder. (John Quincy)*

DEFINITIVO - TESIS DOCTORAL - UGR

AGRADECIMIENTOS

Antes de comenzar este apartado, quisiera hacer especial mención de agradecimiento a mi Directora Dña. Mercedes Cuevas López, la cual me ha guiado no solo durante en este camino de doctorando, si no desde mi primer curso de Educación Primaria. Gracias por tus consejos, ánimos, dedicación, apoyo y cariño, durante estos años has sido un pilar muy importante.

Del mismo modo, agradecer a Francisco Díaz Rosas, por sus comentarios, consejos y sabiduría, sin ti el proceso estadístico de esta tesis no hubiese sido lo mismo. ¡Gracias por haber formado parte de este trabajo!.

Ahora sí, quería agradecer a la Universidad de Granada y, en especial a la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta, por darme la oportunidad de haber sido una pieza más de lo que llamamos la representación estudiantil, la cual ha motivado la elaboración de esta tesis.

Además, agradecerles a todas las Facultades, docentes, Personal de Administración y Servicios y estudiantes que durante todo este proceso han sufrido mis continuas interrupciones para realizar mi cuestionario, muchas gracias por todo, sin vosotros no hubiese sido posible.

Al departamento de Didáctica y Organización Escolar, por acogerme durante tantos años como miembro de su Consejo. Gracias a Manuel Fernández Cruz, por tus sabios consejos y ayuda como codirector de mi TFM y tutor durante estos años de doctorado. Emilio Lizarte, por sus mensajes de ánimo cuando más hacen falta y su continuo interés, muchísimas gracias. En general gracias a todos aquellos que formáis parte de este maravilloso Departamento, ya que en mayor o menor medida habéis contribuido a llevar esta tesis a puerto.

Extiendo este agradecimiento, al grupo de investigación PROFESIONLAB, el cual me acogió desde que comencé con mi beca de iniciación a la investigación, en especial al que fue su director José Gijón

Puerta, quien me abrió las puertas de su grupo y me ayudó a ser uno más de ellos. Gracias a todos vosotros, ya que me habéis enseñado a disfrutar la investigación como lo hacéis vosotros. Desde que comencé mis estudios universitarios en 2011, me he cruzado con muchas personas que me han apoyado, ayudado y aconsejado. Por ello, quería agradecer a David, Mónica, Tania y José por vuestra comprensión, por entender que en algunos momentos no he podido estar y por apoyarme en todo momento para acabar este trabajo de los cuales habéis sido partícipes, muchísimas gracias por todos los momentos vividos que son inolvidables, sobre todos esas risas entre clases que ahora se trasladan a bares. ¡Gracias por estar siempre ahí!

Agradecer también a todos los líderes estudiantiles que he conocido durante todos estos años, ya que gracias a todos ellos, en mayor o menor medida me han ayudado a comprender un poco mejor el mundo de la representación estudiantil y sus luchas de poder.

En especial quisiera hacer mención a mi amiga Miriam, mi compañera de viaje y pilar fundamental en este mundo, con la que he compartido mucho más que asiento en esas reuniones interminables. Desde el primer día que nos conocimos con un: “¿Tú eres Miriam?”, hemos sido inseparable y vivido miles de aventuras, tanto en mis viajes de representación a Granada, como líder estudiantil del Campus de Ceuta, como durante el tiempo que viví allí para realizar mis estudios de posgrado, ¡gracias por tu amistad incondicional y apoyo en todo este proceso!.

A mis amigos, David, Miriam, Jessi y José, por aguantar mi mal humor en aquellos momentos que las cosas no iban bien. En especial a David, por su comprensión y apoyo en este tema, Dr. Soria, en breves dejarás de ser el único doctor del grupo, así que vete preparando, muchas gracias a todos.

No puedo acabar este apartado sin mencionar a Yolanda y Fernando, mi segunda familia en la etapa universitaria, gracias por ser como una segunda madre o como a ti te gusta más, una hermana mayor, por tu apoyo, consejos y desvelos durante todos estos años. ¡Gracias de todo corazón!.

Por último y no menos importante quería agradecer a toda mi familia, el apoyo incondicional que me ha brindado durante todos estos años, sin vosotros no habría podido ser posible la culminación de este proyecto. Gracias por vuestro apoyo y cariño durante estos años de altos y bajos, ya que habéis sido partícipes de ella en todo momento al compartir mis ilusiones, agobios y risas. Por todo ello, muchas gracias. En definitiva muchas gracias a todos los que habéis colaborado para terminar con este proyecto que tanta ilusión me hacía, espero no haberme olvidado de mencionar a nadie a lo largo de este apartado, si es así les pido disculpas porque todos los que me habéis ayudado a acabar esta tesis doctoral sois dignos de nombrar. Muchísimas gracias a todos y cada uno de vosotros.

DEFINITIVO - TESIS DOCTORAL - UGR

ÍNDICE

- RESUMEN.....23
- ABSTRACT25
- CAPÍTULO 1: PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN27
 - 1. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN29
 - 2. PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN31
 - 3. OBJETIVOS DE PARTIDA.....33
 - 3.1. OBJETIVO GENERAL34
 - 3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS34
 - 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....37
 - 5. RESUMEN DEL CAPÍTULO41
- CAPÍTULO 2: ASPECTOS TEÓRICOS DEL LIDERAZGO43
 - 1. ¿QUÉ ES EL LIDERAZGO?.....45
 - 2. ENFOQUES.....49
 - 2.1. Enfoque de los rasgos.....49
 - 2.2. Enfoque conductual.....52
 - 2.2.1 Universidad estatal de Ohio.....52
 - 2.2.2. Universidad de Michigan.....52
 - 2.3. Teorías de la contingencia53
 - 2.3.1. Teorías de la contingencia.....53
 - 2.3.2. Teorías de las metas55
 - 2.3.3. Teoría sustitutos del liderazgo55
 - 2.3.4. Teoría de la decisión normativa56
 - 2.3.5. Teorías de los recursos cognitivos59
 - 2.3.6. Síntesis del enfoque situacional.....59
 - 2.4. Enfoque transformacional61
 - 2.5. Síntesis de los enfoques61

DEFINITIVO - TESIS DOCTORAL - UGR

3. ESTILOS DE LIDERAZGO.....	65
4. RESUMEN DEL CAPÍTULO	69
· <u>CAPÍTULO 3: ASPECTOS TEÓRICOS DEL LIDERAZGO ESTUDIANTIL</u>	71
1. ANTECEDENTES	73
2. LA REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO	77
2.1. Representación estudiantil a nivel europeo	77
2.2. Representación estudiantil a nivel nacional	78
2.3. Representación estudiantil a nivel autonómico	79
2.4. Representación en la Universidad de Granada	79
3. EVOLUCIÓN DE LA REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL EN ESPAÑA.....	81
3.1. Regulación de la representación estudiantil en las universidades andaluzas	82
3.2. Regularización de la representación estudiantil en la Universidad de Granada.....	85
4. IMPORTANCIA DEL LIDERAZGO ESTUDIANTIL	87
4.1. Beneficios del liderazgo estudiantil.....	88
4.2 .E-liderazgo estudiantil.....	90
5. RESUMEN DEL CAPÍTULO	93
· <u>CAPÍTULO 4: EL LIDERAZGO ESTUDIANTIL DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA</u>	95
1. INTRODUCCIÓN	97
2. ¿QUÉ ES EL MULTICULTURALISMO?	99
3. TEORÍAS DEL LIDERAZGO INCLUSIVAS	101
3.1.Liderazgo inclusivo	101
4. MULTICULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	109
5. LIDERAZGO PEDAGÓGICO COMO INTERVENCIÓN EN ESPAÑA PARA DISMINUIR EL AET	113
6. RESUMEN DEL CAPÍTULO	117
· <u>CAPÍTULO 5: METODOLOGÍA</u>	119
1. INTRODUCCIÓN	121
2. CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN	123

3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	127
4. METODOLOGÍA	129
5. MUESTRA.....	131
6. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS	133
7. PROCEDIMIENTO	139
8. RESUMEN DEL CAPÍTULO	141
· <u>CAPÍTULO 6: ANÁLISIS DE LOS DATOS</u>	143
1. ANÁLISIS DE LOS DATOS	145
1.1. Caracterización de los representantes estudiantiles.....	145
1.2. Autopercepción del liderazgo ejercido	149
1.2.1. Descriptivos básicos	149
1.3. Análisis inferencial	156
2. RESUMEN DEL CAPÍTULO	167
· <u>CAPÍTULO 7: DISEÑO DE UN PLAN DE FORMACIÓN PARA EL LIDERAZGO ESTUDIANTIL</u>	169
1. PRESENTACIÓN	171
2. JUSTIFICACIÓN	173
3. DIFICULTADES EN EL EJERCICIO DEL LIDERAZGO ESTUDIANTIL	175
4. BENEFICIOS DE LOS PLANES PARA LA MEJORA DEL LIDERAZGO ESTUDIANTIL.....	179
5. EMPODERAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES A TRAVÉS DE LOS PROGRAMAS FORMATIVOS EN LIDERAZGO.....	183
6. OBJETIVOS DEL PROGRAMA	185
7. CONTENIDOS	187
8. COMPETENCIAS A DESARROLLAR.....	189
9. METODOLOGÍA	191
10. DESARROLLO DE LAS SESIONES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN	193
10.1. Sesión 1	193
10.2. Sesión 2	194
10.3. Sesión 3	194
10.4. Sesión 4	195

10.5. Sesión 5	195
10.6. Resumen de las sesiones.....	196
11. EVALUACIÓN	199
12. RESUMEN DEL CAPÍTULO	201
· CAPÍTULO 8: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	203
1. DISCUSIÓN DE LOS DATOS.....	205
1.1. Caracterización de la representación estudiantil.	205
1.2. Autopercepción del liderazgo ejercido	206
1.3. Análisis inferencial.....	208
1.3.1 Sexo	208
1.3.2. Curso.....	208
1.3.3. Campus	209
1.3.4. Cultura	210
1.3.5. Titulación	211
1.3.6. Tiempo	211
2. CONCLUSIONES	213
2.1. Conclusiones relacionadas con el objetivo general.....	213
2.2. Conclusiones relacionadas al objetivo 1	214
2.3. Conclusiones relacionadas al objetivo 2	215
2.4. Conclusiones relacionadas al objetivo 3	216
2.5. Conclusiones relacionadas al objetivo 4	217
2.6. Conclusiones relacionadas al objetivo 5	218
3. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.....	219
· BIBLIOGRAFÍA.....	221
· ANEXOS.....	243

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

· Tabla 1: Tipos de líderes	47
· Tabla 2: Evolución de los rasgos del líder	51
· Tabla 3: Relación entre el poder del puesto, estructura de tarea y relaciones entre el líder y los miembros.....	54
· Tabla 4: Factores de contexto	56
· Tabla 5: Estructura del modelo de decisión normativa.....	57
· Tabla 6: Estilos de toma de decisiones	58
· Tabla 7: Síntesis de las principales teorías de enfoque situacional.....	60
· Tabla 8: Teorías y sus características	62
· Tabla 9: Estilos de liderazgo.....	66
· Tabla 10: Cuadro resumen de la regulación de la representación estudiantil.....	83
· Tabla 11: Relación de variables propuestas por Bisquerra (2012).....	102
· Tabla 12: Dimensiones cooperativas	106
· Tabla 13: Carreras ofertadas en el Campus de Ceuta	124
· Tabla 14: Carreras ofertadas en el Campus de Melilla	125
· Tabla 15: Carreras ofertadas en el Campus de Cartuja.....	126
· Tabla 16: Población y muestra.....	132
· Tabla 17: Revisión de instrumentos de liderazgo	135
· Tabla 18: Estadísticos de fiabilidad.....	137
· Tabla 19: Edad	145
· Tabla 20: Sexo.....	146
· Tabla 21: Desagregación por sexos.....	146
· Tabla 22: Titulación	147
· Tabla 23: Distribución de la muestra por cursos.....	147
· Tabla 24: Tiempo de ejercicio.....	148

· Tabla 25: Inicio del cargo	148
· Tabla 26: Cultura.....	149
· Tabla 27: Distribución de las respuestas a los ítems del cuestionario	150
· Tabla 28: Descriptivos de media por ítem	151
· Tabla 29: Media por dimensiones	155
· Tabla 30: Prueba t sexo	156
· Tabla 31: Anova por curso	158
· Tabla 32: Anova por campus.....	159
· Tabla 33: Prueba HSD de Tuckey	160
· Tabla 34: Anova por titulación.....	161
· Tabla 35: Prueba t tiempo	163
· Tabla 36: Prueba t cultura	165
· Tabla: 37: Beneficios del liderazgo estudiantil	180
· Tabla 38: Síntesis de las sesiones.....	196
· Figura 1: Diagrama del proceso del trabajo de investigación	39
· Figura 2: Esquema de los diferentes consejos estudiantiles	80
· Figura 3: Resumen de las teorías del liderazgo inclusivo actual	104
· Figura 4: Media dimensiones.....	155
· Figura 5: Esquema guía de los efectos de los programas de liderazgo.....	200

RESUMEN

RESUMEN

El liderazgo es un concepto que ha ido adquiriendo una gran relevancia en todas las áreas del conocimiento sobre las organizaciones, y en concreto, en nuestro campo, se relaciona con la mejora del éxito escolar. Por ello, el eje vertebrador de nuestro trabajo gira en torno a los alumnos universitarios que ejercen un papel de liderazgo dentro de la Universidad, ya que las habilidades de estos estudiantes a la hora de desempeñar sus funciones como representantes estudiantiles, dentro de la gobernanza universitaria, será decisiva para el desarrollo de un liderazgo efectivo que sin duda repercutirá en las políticas universitarias de fomento, capacitación y fortalecimiento de la representación estudiantil en todos los órganos de gobierno de la Universidad.

En base a todo esto, nuestro trabajo se vertebra en torno a un objetivo general: “conocer cómo perciben el ejercicio de su liderazgo los delegados estudiantiles universitarios en las Facultades de Educación de los campus de Granada, Melilla y Ceuta de la Universidad de Granada”. Y al mismo tiempo, saber si la variable multiculturalidad que afectaría más a las sedes de Ceuta y Melilla interfiere de alguna manera.

Al efecto hemos planteado una investigación en la que se propone llevar a cabo una metodología cuantitativa, no experimental, como principal paradigma, en el que utilizamos un cuestionario como medio de recogida de datos. Para ello, hemos utilizado el paquete estadístico SPSS-21, con el que hemos elaborado las pruebas pertinentes para la caracterización de nuestra población.

Con lo que respecta al instrumento utilizado, se ha realizado una revisión de cuestionarios y selección de uno de ellos, concretamente el Student-Leadership Practice Inventory de Kouzes y Posner, cuya tra-

ducción del inglés fue validada mediante juicio de expertos. El estudio se llevó a cabo con los estudiantes de las Facultades de Ciencias de la Educación, Educación, Economía y Tecnología y Educación y Humanidades de la Universidad de Granada, es decir, aquellas en las que se desarrollan estudios referidos a educación. La población encuestada han sido los delegados de clase, principalmente, por ser el primer eslabón de la representación y demás líderes que participan en la gobernanza universitaria (DGE, Consejo de Departamento, Junta de Facultad, Claustro, etc.).

En este sentido, los resultados nos han permitido realizar una descripción de datos sociodemográficos de líderes estudiantiles a la vez que analizar las autopercepciones que tienen del ejercicio de su liderazgo. Destacando la dimensión “capacitar a los demás”, como la mejor valorada, y la que menos, “eficacia ante el cambio”. Por tanto, concluimos presentando las carencias que presentan nuestros líderes, ya que encontramos que no están preparados para ayudar a fomentar el cambio y la innovación en el trabajo de los otros, así como asegurarse de que se cumplan los acuerdos a los que llegan.

Por último proponemos un programa formativo para todo el alumnado que ayude a fomentar el ejercicio del liderazgo y de esta forma paliar las carencias encontradas a través de nuestra investigación. El diseño está enfocado para los estudiantes de los primeros cursos de todos los Grados; en este sentido pretendemos desarrollar estrategias que contribuyan a la mejora del desarrollo de competencias sobre el ejercicio del liderazgo estudiantil universitario.

PALABRAS CLAVES: liderazgo estudiantil universitario, organizaciones estudiantiles, delegación estudiantil, Educación Superior, competencias transversales, liderazgo.

ABSTRACT

Leadership is a concept that has been acquiring a big relevance in all areas of knowledge about organizations, and specifically, in our field, it is related to improving school success. Therefore, the backbone of our work revolves around university students who exercise a leadership role within the University, since the abilities of these students when performing their functions as student representatives, within university governance, will be decisive for the development of effective leadership that will undoubtedly have repercussions on university policies for the promotion, training and strengthening of student representation in all governing bodies of the University.

Based on all this, our work is structured around a general aim: “to know how the university representative student perceive the exercise of their leadership in the Faculties of Education of the Granada, Melilla and Ceuta campuses of the University of Granada”. And at the same time, to know if the multicultural variable that would most affect the Ceuta and Melilla headquarters interferes in any way.

To this end, we have set out an investigation in which it is proposed to carry out a quantitative, non-experimental methodology, as the main paradigm, in which we use a questionnaire as a means of data collection. To do this, we have used the SPSS-21 statistical package, with which we have developed the relevant tests for the characterization of our population.

With regard to the instrument used, a review of questionnaires and selection of one of them was carried out, specifically the Student-Leadership Practice Inventory by Kouzes and Posner, whose translation from English was validated by experts judgment. The study was carried out with students from the Faculties of

Education Sciences, Education, Economics and Technology and Education and Humanities of the University of Granada, those in which studies related to education are developed. The surveyed population has been class delegates, mainly, because they are the first link in the representation and other leaders who participate in university governance (DGE, Department Council, Faculty Board, Senate, etc.).

In this sense, the results have allowed us to make a description of the sociodemographic data of student leaders at the same time as to analyze the self-perceptions they have of the exercise of their leadership. Highlighting the dimension to “empower others”, as the best valued, and the least, “effectiveness in the face of change”. Therefore, we conclude by presenting the shortcomings that our leaders present, since we find that they are not prepared to help foster change and innovation in the work of others, as well as to ensure that the agreements they reach are fulfilled.

Finally, we propose a training program for all students that help to promote the exercise of leadership and thus alleviate the deficiencies found through our research. The design is focused for the students of the first courses of all the Degrees; In this sense, we intend to develop strategies that contribute to the improvement of the development of competences on the exercise of university student leadership.

KEYWORDS: university student leadership, student organizations, student delegation, Higher Education, transversal competences, leadership.

CAPÍTULO 1

PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

1. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La gobernanza, a menudo combinada con el llamado *New Public Management* (nueva gestión pública), es una de las palabras de moda en el contexto de la dirección y el liderazgo de sistemas universitarios y otras instituciones en Europa, como señala Khem (2011). Por tanto, este nuevo concepto, creado para la Universidad del siglo XXI, pone de manifiesto la necesidad de adaptar la institución y su gestión a las demandas de la sociedad actual, para ello es necesaria realizar un estudio de las carencias que puedan presentar nuestros líderes estudiantiles para adaptarnos a las necesidades que nos plantean.

Actualmente, la gobernanza del sistema universitario no podemos desvincularla de aspectos como la rendición de cuentas y la financiación. Asimismo, está directamente relacionada con las políticas del plan nacional de Investigación más Desarrollo más innovación, además de las ayudas y becas. En este sentido, Rubiralta (2011), destaca que la nueva financiación universitaria tiene una hoja de ruta a ejecutar inicialmente dentro del horizonte de la Unión Europea 2015, aunque queda aplazada en algunos de sus puntos al 2020 como resultado de los planes de austeridad que se acordaron en el Parlamento español.

Para hacer posible este nuevo concepto de gobernanza, tendremos que llevarlo a fin, a través del ajuste del liderazgo ejercido por los equipos decanales y rectorado, a las nuevas necesidades de la sociedad actual, como es la inclusión de la diversidad cultural. Esta capacidad de adecuación deberá ir en la línea de la rendición de cuentas y facilitación de los servicios ofrecidos por la institución, que consiga incrementar la confianza de la sociedad.

Tradicionalmente, el liderazgo se ha estudiado a través de la gestión que los equipos directivos realizan. En este sentido, trasladándolo a nuestro ámbito de estudio, queremos comprobar si realmente esta adaptación del liderazgo se ha realizado en los grupos decanales y rectorado, como también, además, en el personal docente e investigador y estudiantes. Por lo que, nuestro foco de estudio será el alumnado de las facultades de Educación de los Campus de Granada, Ceuta y Melilla, ya que si los futuros educadores siguen esta líneas, podremos asegurar este cambio, debido a que guiarán su futura actividad docente en esta dirección.

Además, con el estudio de sus propias autopercepciones pretendemos el diseño de un Plan de Formación para el Liderazgo de los representantes estudiantiles, con el que queremos arrojar un poco de luz sobre esta temática y fomentar así su desarrollo óptimo, que les sirva no solo para desenvolverse en su vida universitaria, sino que además les ayude en su vida personal y profesional como futuros docentes de las generaciones venideras.

En este sentido, la justificación de nuestro trabajo, la realizamos a partir de la necesidad de comprobar cómo es el liderazgo de los representantes estudiantiles universitarios, ya que estos alumnos, al llevar a cabo un liderazgo efectivo y de calidad, según afirma la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre por la que se establece la Legislación General de Universidades, a partir de ahora LGU, fomentan beneficios para el estudiantado, ya que no sólo reciben apoyo formativo, sino que pueden beneficiarse del espíritu crítico y la extensión de la cultura como funciones ineludibles de la institución universitaria del siglo XXI.

La LGU, es una de las pocas normativas universitarias, que incluye a la diversidad cultural como beneficio para el desarrollo de un liderazgo inclusivo, que fomente y promueve la integración de todos los alumnos independientemente de la cultura que profese, como medio de enriquecimiento personal, profesional y académico para toda la población universitaria.

Por todo ello, es necesario dar a conocer el papel de la Universidad, como institución que fomenta el desarrollo de aspectos económicos, sociales y culturales, mientras refuerza la capacidad de liderazgo estudiantil. En este sentido, pretende desarrollar estrategias que marquen las diferentes potencialidades del estudiantado como reto derivado de la vida académica y formación para la sociedad actual.

2. PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

La realización de este trabajo, junto con la elección de esta temática, viene motivada por mi experiencia como representante estudiantil durante los cuatro años del Grado en Educación Primaria, Máster en Investigación e Innovación docente y cuatro años de doctorado. En total han sido nueve años dedicados al liderazgo juvenil universitario, en el que he podido comprobar de primera mano como son los entresijos de los órganos de representación que la Universidad pone a disposición del estudiantado. Es por ello, por lo que hemos percibido que, sobre todo durante los primeros años que se ejerce el cargo, se desconocen las funciones y diferentes puestos a los que pueden aspirar, dentro de la gobernanza universitaria de la UGR.

En este sentido, identificamos como primer eslabón del liderazgo estudiantil a los delegados de clase, al ser la cabeza visible de cada grupo y servir como correa de transmisión con el profesor. Sin embargo, es cierto que hacen un liderazgo efectivo con su grupo, pero desconocen las diferentes formas de representación que la Universidad les oferta, por un lado están: Delegación de estudiantes, Delegación General de Estudiantes, Departamentos, Juntas de Facultad, Claustro, Consejo de Gobierno, además de todas las comisiones por las que se componen, entre otros. Por otro lado, existen puestos de representación a nivel nacional e internacional que son aún más desconocidos como pueden ser la representación europea, CREUP, etc.

Con respecto al tema que nos atañe, los estudiantes de Educación de la Universidad de Granada, en estos tres campus tienen cada vez más volumen de estudiantes y cada vez más la diversidad cultural au-

menta, debido a la amplia oferta de Grados, lo que nos lleva a pensar que esto no es más que el inicio, ya que muy probablemente estos índices seguirán subiendo conforme se vaya normalizando la realización de estudios superiores con respecto a estas culturas.

En este sentido, para atender a nuestros intereses, hemos planteado nuestros propósitos de investigación, relacionados directamente con la cuestión de los líderes juveniles, la diversidad creciente dentro de las aulas universitarias y el papel que juega la Universidad, en nuestro caso la UGR.

Por ello, nos planteamos una serie de cuestiones a las cuales quisimos buscarle respuesta, éstas son:

- 1º ¿Existen diferencias entre los líderes juveniles de Granada con los de Ceuta y Melilla?
- 2º ¿El liderazgo ejercido es diferente dependiendo del género de los estudiantes?
- 3º ¿La diversidad cultural marca diferencias en la autopercepción del liderazgo de los estudiantes universitarios?.
- 4º ¿Qué necesidades tanto personales como formativas tienen éstos estudiantes?
- 5º ¿Qué percepciones tienen los estudiantes líderes juveniles sobre sus funciones y actuaciones como representantes del resto del alumnado?

A estas cuestiones queremos buscar respuestas a través de nuestra investigación. A continuación hemos planteado una serie de objetivos que nos van a servir como guía también de la investigación.

3. OBJETIVOS DE PARTIDA

Una vez planteada la temática que queremos investigar, procedemos a desarrollar los objetivos que pretendemos alcanzar con nuestro estudio. En este sentido, para comenzar este apartado definiremos qué entendemos por objetivo. Éste ha sido definido por muchos académicos a lo largo de la historia de la investigación. Sin embargo, para nuestro estudio nos sentimos identificados con la definición ofrecida por Pons (1993), quien especifica que es el referente fundamental que ha de servir como guía obligada y continua de las decisiones sobre los contenidos, la metodología, las técnicas, el análisis de los resultados y la redacción del informe.

Como toda investigación, los objetivos surgen del interés e inquietud del investigador hacia un tema en concreto. En este sentido, para nuestro trabajo de investigación, en un primer momento planteamos los siguientes objetivos surgidos de mi experiencia previa como exlíder estudiantil.

Por ello, el objetivo general marcado en la investigación fue conocer la autopercepción del liderazgo ejercido por los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada en sus distintas dimensiones. En este punto nos dimos cuenta de la riqueza de resultados que obtendríamos ampliando nuestro campo de estudio a los campus de Ceuta y Melilla, donde no solo recabaríamos más datos acerca de estos representantes, si no que además podríamos realizar una comparativa entre culturas que nos ayudaría a ver las posibles diferencias que pudiésemos encontrar, arrojando un poco más de luz a nuestra temática.

En este sentido, nos planteamos unos objetivos específicos que al igual que el general se modificaron conforme fue avanzando la investigación. Estos son:

- Adaptar un instrumento de autopercepción del liderazgo ejercido al contexto de la representación estudiantil de la Universidad de Granada.
- Realizar un pilotaje del instrumento adaptado para medir su validez y fiabilidad.
- Caracterizar a la población de representantes estudiantiles de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- Analizar la autopercepción de liderazgo ejercido en cinco dimensiones: (a) estilo de liderazgo, (b) visión compartida, (c) eficacia ante el cambio, (d) capacitación de los demás, (e) intervención profunda.

Como hemos dicho anteriormente, estos objetivos se plantearon para el primer trabajo que realizamos como experiencia piloto para la validación del cuestionario que posteriormente utilizaríamos en el desarrollo de nuestra Tesis Doctoral. Por lo que planteamos unos objetivos que pensábamos que iban a ser los que guiaran nuestra investigación posteriormente.

Como en toda investigación viva, estos objetivos se modificaron al realizar el estudio y ver nuevas posibilidades que adapten nuestro estudio a las nuevas necesidades que plantea la representación estudiantil universitaria en la sociedad actual.

Por ello, tras ver cual fue nuestro punto de partida, pasamos a enumerar los objetivos que finalmente guiaron nuestra Tesis:

3.1. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general marcado en la investigación es el de conocer como es el liderazgo de los estudiantes universitarios de Educación en la Universidad de Granada, concretamente en los campus de Ceuta y Melilla, donde encontramos cada vez más un incremento de la multiculturalidad en sus aulas y realizar una comparación intercampus, incluyendo a la Facultad de Ciencias de la Educación del Campus de Cartuja.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

En consonancia con lo anterior, de este objetivo general derivamos los objetivos específicos que detallan de forma más concreta qué queremos alcanzar con nuestra investigación.

1. Caracterizar a la población de representantes estudiantiles de las Facultades de Educación de la Universidad de Granada, en todos los Campus donde tiene sede.
2. Comprobar si existen medidas implementadas por estos centros de Educación Superior o la propia Universidad, para la integración académica, cultural y social de estos estudiantes líderes que pertenecen a otra cultura.
3. Comprobar cuál es la realidad inclusiva de estos líderes en los diferentes órganos de representación, si los hubiera.
4. Detectar las necesidades formativas que presentan los líderes estudiantiles de las carreras de Educación.
5. Diseñar un programa de formación para la mejora del liderazgo estudiantil, en los centros universitarios.

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Tras presentar los objetivos que guiaron nuestra investigación en un primer acercamiento a nuestro problema de investigación, pasamos a diseñar nuestro trabajo. Para ello, la búsqueda de información y aproximación a nuestro tema, se acoge a un interés descriptivo-comparativo mediante un estudio cuantitativo de diseño no experimental utilizando una encuesta como instrumento de recogida de información. Por tanto, se propone llevar a cabo una metodología cuantitativa como principal paradigma de nuestro estudio.

En este sentido, nuestro trabajo, como ya hemos adelantado anteriormente, se ha realizado con los representantes estudiantiles de las titulaciones de educación de la Universidad de Granada, en los Campus de Granada, Ceuta y Melilla, que han querido colaborar en nuestro trabajo de investigación intentando así reivindicar su posición y no quedar olvidados. Además, manifestaron tener interés en ver los resultados a los que llegamos, para así poder mejorar su propio liderazgo y poder así realizar correctamente sus propias funciones.

En nuestro caso, la población y la muestra coinciden, debido a que vamos a trabajar con el 100% de la población objeto de estudio, unos 132 estudiantes, divididos entre las titulaciones de Educación Primaria, Infantil, Social, Pedagogía, Bilingüe y el Doble Grado de Actividad Física y Deporte con Educación Primaria. Las respuestas han sido determinadas por: asistencia o ausencia de los representantes, la voluntad o no de rellenar el cuestionario, el acceso a la población, etc. Sobre todo, esta determinación la encontramos en el Campus de Melilla, ya que no pude estar demasiado tiempo para buscar a estos líderes. Por lo

que además de pasar el cuestionario presencial, se envió un cuestionario online de google, del cuestionario, animando a aquellos líderes con los que no se pudo llegar a contactar para realizarlo.

La aplicación del instrumento de recogida de datos se realizó durante los meses de diciembre a febrero, en el horario académico que marca cada curso para cada una de las titulaciones, para los estudiantes de tercero de las titulaciones conducentes a los títulos de Magisterio de Primaria e Infantil, al encontrarse los estudiantes, en ese periodo, en sus primeras prácticas, ampliamos la horquilla hasta el mes de marzo, asegurándonos así la recepción de una cantidad más elevada de respuestas válidas para nuestro trabajo de investigación.

Para la aplicación del instrumento, en primer lugar informamos a los participantes de quiénes éramos, qué objetivos teníamos con el cuestionario, las dimensiones del mismo, recalcarles lo importante que era su colaboración, sinceridad y, por supuesto, su anonimato.

En este sentido, el instrumento se pasó durante las horas lectivas de los estudiantes, justo antes de empezar las clases, para evitar el cansancio y la fatiga del final de su jornada lectiva y asegurarnos así una mayor fiabilidad de la respuesta obtenida tras la realización del mismo.

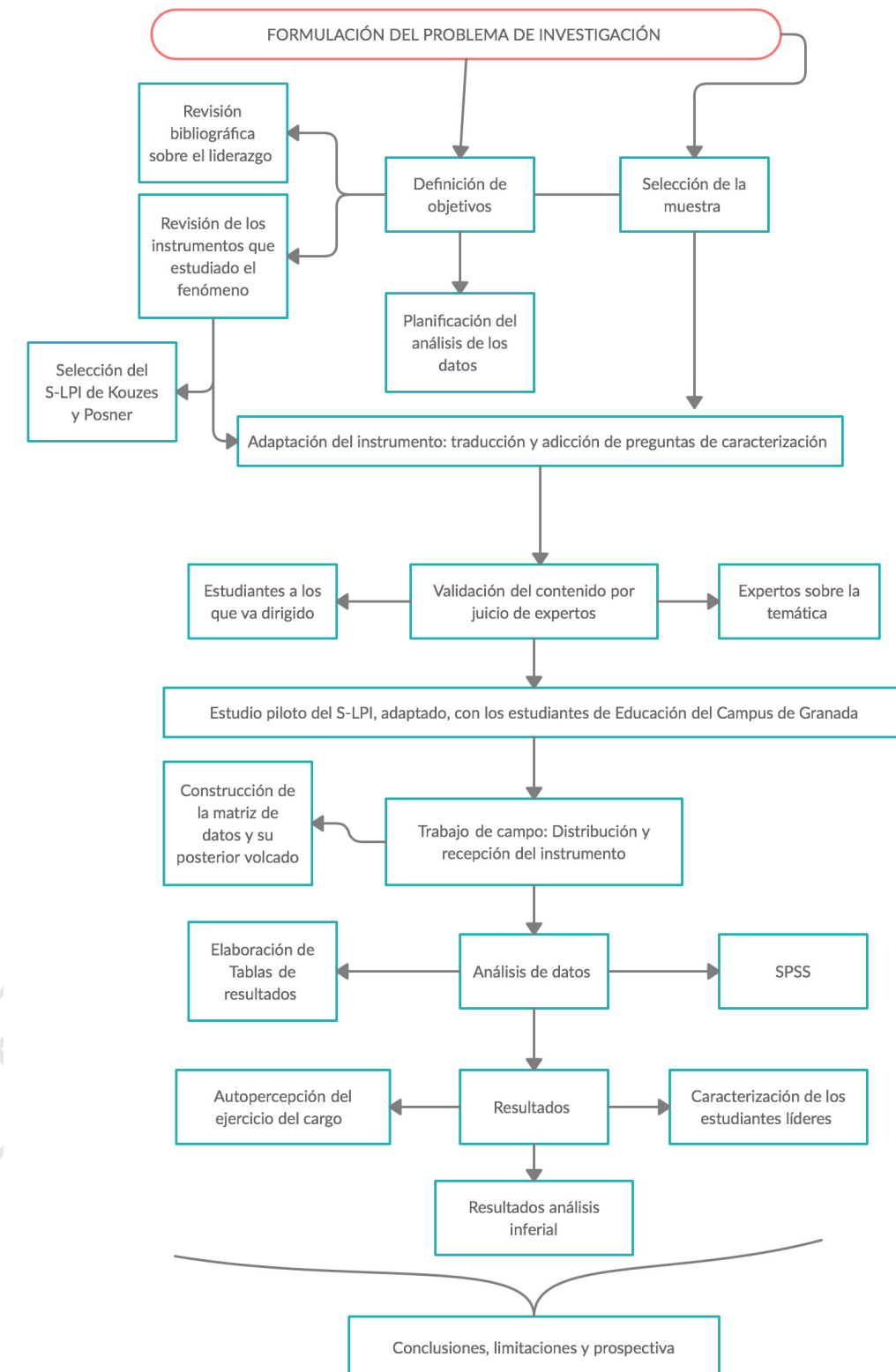
Por otra parte, el cuestionario aparte de su validación por juicio de expertos, tanto por estudiantes líderes y otros profesionales especializados en el constructo, se realizó una prueba piloto, durante el curso 2015/2016, donde validamos el instrumento. Para ese trabajo, la población utilizada fueron los líderes estudiantiles de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, sede central de nuestra institución y la que más alumnado abarca.

Por el contrario, al ser el primer estudio realizado sobre la multiculturalidad en el desarrollo del liderazgo estudiantil, esperamos que la recogida de datos permita diseñar planes de mejora de la representación de los estudiantes universitarios, no solo de estos Campus, sino de toda la comunidad Universitaria de Granada, en un primer grado, para posteriormente extrapolarlo poco a poco al resto de Universidades españolas y comprobar así el grado de inclusión de estos líderes dentro de la jerarquía de representación universitaria.

Las dificultades que encontramos en el desarrollo de nuestra investigación fueron el periodo de prácticas de las titulaciones foco de estudio, ya que los alumnos no se encontraban en sus respectivas facultades en el momento en el que acudimos, por lo que tuvimos que visitarlas en diferentes periodos del curso académico para recabar el mayor número de cuestionarios posibles que nos ayude a realizar un análisis lo suficientemente fiable de los resultados obtenidos.

Todo el proceso que hemos realizado en nuestra investigación lo hemos dejado reflejado en el Diagrama de flujo que encontramos a continuación en la Figura 1.

Figura 1: Diagrama del proceso del trabajo de investigación



5. RESUMEN DEL CAPÍTULO

Durante el desarrollo de este primer capítulo de nuestra tesis, hemos dado a conocer la temática en la que se ha centrado nuestro trabajo de investigación, la autopercepción del liderazgo ejercido por los estudiantes universitarios, en concreto aquellos alumnos que ostentan cargos de representación dentro de la gobernanza universitaria de su Facultad de Educación.

Es por ello, por lo que la presentación y justificación de nuestro estudio la hemos llevado a cabo a partir de la importancia que tiene la voz de estos estudiantes dentro de los órganos de gobernanza universitaria a los que pertenecen este sector.

Una vez presentada y justificada la relevancia de nuestro estudio, hemos dado paso al propósito de nuestra investigación. En este sentido, expusimos las cuestiones que nos hemos planteado y a las que queremos dar respuesta a través de los objetivos marcados para tal fin y, poder así, realizar las conclusiones pertinentes para nuestro trabajo de investigación.

Por último, para finalizar este apartado, hemos realizado una breve presentación acerca del diseño que hemos llevado a cabo para nuestra investigación, así como el procedimiento que hemos realizado, desde que comenzamos con este trabajo, en 2016, hasta su culminación, en 2021. Para ello, hemos presentado un diagrama de flujo donde recogemos cada uno de los pasos que hemos realizado para la elaboración de nuestra tesis doctoral.

DEFINITIVO - TESIS DOCTORAL - UGR

CAPÍTULO 2

ASPECTOS TEÓRICOS DEL LIDERAZGO

DEFINITIVO - TESIS DOCTORAL - UGR

1. ¿QUÉ ES EL LIDERAZGO?

Esta investigación queremos empezarla recordando el origen de la palabra líder. Esta surge del ámbito empresarial, siendo sus principales áreas de estudios la psicología social, empresarial y de las organizaciones. Este hecho se constata a partir de las investigaciones surgidas a mediados del siglo pasado, comenzando con las investigaciones dirigidas por Kurt Lewin, en 1940.

Acercándonos a este concepto desde su etimología, comprobamos que tiene una doble raíz o vertiente.

En una primera aproximación a este concepto, desde el latín el Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana (1987), cogiendo la raíz “lid”, vemos que su génesis lo encontramos en la palabra “lis-litis”, cuyo significado original en la lengua latina es: disputa, querella, proceso o pleito. Esto, según Ganga y Navarrete (2013), implica reconocer que el líder es un ser activo que asume posturas entre sus pares y para ello, requiere de capacidades o competencias esenciales, que le permitan enfrentar adecuadamente los diversos conflictos, disputas o procesos.

Por otra parte, indagando en él encontramos que la segunda raíz según el diccionario de Etimologías esenciales de la lengua española (2013) desde la etimología en la vertiente anglosajona, líder proviene del inglés *leader*, derivado de *lead* “dirigir”, voz de origen germánico. Según el Webster's Third New International Dictionary (1986), apunta a que el término “leader” tiene más significados, Duro-Martín (2010), nos hace un resumen de ellos: guía, conductor, persona que dirige y usualmente acompaña a una fuerza armada, persona que por fuerza del ejemplo, talentos, o cualidades de liderazgo juega un papel directivo, maneja una influencia de mando o tiene seguidores en cualquier esfera de actividad o pensamiento entre

otros. Así pues, un líder es aquel que no sólo acompaña, sino que también muestra a sus compañeros de viaje el camino, la ruta a seguir. De este modo, esta antigua metáfora del líder como timonel o piloto que guía, encauza y orienta una ruta hacia una meta determinada, sigue siendo aplicable.

Tomando como referencia la definición que hace de líder el Diccionario de la Real Academia Española (2006), líder en su primera acepción, está definido como “la persona a quien un grupo sigue, reconociéndola como jefe u orientadora”. En su segunda acepción, líder es “la persona o equipo que va a la cabeza de una competición deportiva”. Y por último, en su tercera acepción, es “usado en aposición, indica que lo designado va en cabeza entre los de su clase”.

De este modo líder, siguiendo ambas raíces etimológicas y la definición de la RAE, se desprende que es aquella persona que se comporta de manera destacada, reconocida por un grupo como su “jefe”, que muestra un papel activo dentro de una disputa, pleito o grupo.

Tras ver los diferentes significados de líder y etimología, pasamos a ver las distintas definiciones científicas que han ido surgiendo en torno a este constructo a lo largo de los años.

En este sentido, el concepto de líder ha sufrido diferentes cambios en su significado a lo largo de los años, es decir, ha ido adaptándose a los múltiples ámbitos a los que se ha extrapolado el constructo, debido a que su origen proviene del contexto empresarial, permeando poco a poco en el resto y, en nuestro caso, en el educativo. Para ello vamos a hacer un repaso conceptual desde mediados del siglo XX hasta la actualidad, de algunos autores sobre el liderazgo.

En este contexto, Bennis (1959), define líder como la persona que influye en otra para comportarse de una determinada manera. En contraposición, en la siguiente década, Fiedler (1967), lo define como el agente que dirige y coordina el trabajo de un grupo, dando una visión más de gestor que de líder.

Sin embargo, a finales de la década de los 60, Merton (1969), define líder como aquel individuo capaz de establecer una relación interpersonal con su grupo, influyendo en ellos, de tal manera que lo siguen porque quieren, no por obligación.

A partir de estas investigaciones, llegamos a una definición “moderna” de este concepto, a través de los trabajos de Bass (1985) y Tichy y Devanna (1986), donde conciben al líder como un agente transformador de los seguidores, creando visión de futuro al mostrarles las metas que pueden alcanzar juntos y articular cómo hacerlo juntos.

Tras esta concepción de líder creada en los 80, en la siguiente década, se vuelve a la concepción del líder como un gestor, que en este caso, influye en su equipo para la consecución de sus objetivos, mezclando los dos conceptos líder y gestor, tal y como apunta Starrat (1995). Así lo vemos en los trabajos de Campbell (1991), Ginnett (1996), Hogan, Curply y Hogan (1994), donde apuntan a que los buenos

líderes son los que construyen equipos para obtener resultados, enfocando los recursos y creando condiciones efectivas para alcanzar sus metas.

Ya en el siglo XXI, se realizan definiciones más profundas sobre el líder, Bennis y Nanus (2001) apuntan a que, para serlo, hay que distinguir entre entornos técnicos y ambientes adaptativos, conseguir que los demás estén orgullosos de su trabajo y celebrar los logros para hacerles ver que todos somos importante.

Para Bernardi (2002), líder es aquella persona que comparte una visión de futuro inspirando y generando entusiasmo en su equipo de trabajo, y si es necesario, cambiando el paradigma. Por otro lado, McCauley (2002) lo define como una persona con capacidad de persuadir o dirigir a los demás.

Continuando con la evolución del constructo, para Vázquez (2010), líder es aquel individuo con habilidad directiva que son reconocibles en diferentes ámbitos, educativos, empresariales, deportivos, etc. Por ello, dicho autor realiza una clasificación de seis tipos de líderes que podemos ver en la Tabla 1:

Tabla 1: Tipos de líderes

Líderes coercitivos	Son individuos que demandan de su equipo el acatamiento inmediato de sus órdenes y están orientados al logro. Este tipo de líderes tiene un impacto negativo en las relaciones interpersonales del grupo, por lo que se suele utilizar cuando existen personas problemáticas dentro del grupo.
Líderes autoritarios	Se refiere a agentes capaces de movilizar al grupo para una nueva dirección. Tienen buenas habilidades sociales, por lo que son capaces de promover el cambio sin afectar al clima del grupo.
Líderes afiliativos	Son líderes que realizan acciones afectivas en la organización cuando existen problemas en las relaciones interpersonales, siendo capaces de ejercer un buen liderazgo para motivar al grupo en situaciones de estrés.

Líderes democráticos

Aquellos que fomentan la comunicación en el grupo y llevan a cabo estrategias de escucha activa, a través del interés hacia las aspiraciones de los demás. En este sentido, los que mejor ejercen el liderazgo estimulando el organizacional.

Líderes marca-pasos

Son los individuos que consiguen un alto rendimiento en la organización. Este tipo de liderazgo es bueno para conseguir resultados en poco tiempo, aunque negativo con respecto al clima organizacional.

Líderes coaching

Se refiere a aquellos agentes que capaces de desarrollar estrategias de actuación al resto de cara a su aplicación en el futuro, contribuyendo la formación del grupo.

Fuente: Vázquez 2010, p128

Para Jankurová, Ljudvigová y Gubová (2017), el liderazgo es definido como un proceso transaccional que se da entre los integrantes de un grupo de trabajo, que permiten señalar el liderazgo como una cualidad no innata.

Actualmente, se define al líder como la persona que realiza un gran sacrificio personal y tiene una gran motivación trascendente, debido a que uno de sus objetivos es desarrollar a su equipo, es decir, crear más líderes, tal y como apunta la Red Summa (2020), quien además detalla que el líder es capaz de contagiar ilusión a sus colaboradores, de estimularles, de hacerles crecer profesional y personalmente y propiciar un clima positivo.

En este sentido, las definiciones de líder son tantas y diferentes, ya que a lo largo de los años se ha estudiado el constructo desde diferentes aspectos. Por ello, no hay una definición correcta de él, ya que dependiendo del ámbito de estudio, contexto y época, la definición correcta será la que mejor se ajuste a nuestras características. Aún así, este concepto sigue en continuo desarrollo, por lo que muy probablemente sigamos viendo su evolución.

2. ENFOQUES**2.1. Enfoque de los rasgos**

El enfoque de los rasgos tuvo un gran auge entre los años 1920 y 1950, teniendo su origen en la teoría del “gran hombre”. Este apogeo se entiende y acepta, ya que, popularmente, existe la creencia de que los líderes tienen unas características predeterminadas que los hace diferentes al resto de personas que los rodean (Bass, 1990).

Tras el avance de las investigaciones en este sentido, se desarrollaron los estudios psicométricos, facilitando el estudio de las aptitudes, estas pueden ser como explica Sánchez Santa-Bárbara (1998) la inteligencia y su relación mediante la contrastación empírica con el liderazgo.

En una primera aproximación a este enfoque, nos retrotraemos al estudio de Terman (1904), en él se les pidió a los maestros que describieran las cualidades que los estudiantes líderes tenían en el patio del recreo. Después de él, este tipo de trabajos también fue desarrollado por Stogdill (1948) y Mann (1959). El problema de este tipo de estudios, tal y como apunta Smith y Peterson (1990), es que no analizan la eficacia de estos líderes.

Años más tarde, Stogdill (1974), revisó los estudios que realizó y añadió algunos nuevos. De ellos, algunos de los trabajos analizaban el surgimiento del líder y otros la eficacia del mismo. Este autor, pone de manifiesto que en las anteriores revisiones empíricas no se había considerado la personalidad de estos

líderes, destacando de ellos algunas características como son la dominancia, la confianza en sí mismo, la inteligencia, las habilidades interpersonales y la motivación de logro, entre muchas otras.

Sin embargo, otros autores como Yukl (1981), defiende que la mayoría de las características enumeradas no son rasgos sino habilidades. Desde este enfoque, Yukl (1994), destaca que estas habilidades permiten determinar qué tipo de persona es la adecuada para ocupar puestos de liderazgo dentro de un grupo, sin especificar el éxito o no que tendrá el líder.

De este modo, siguiendo a Pervin (1984) y Gil Rodríguez (2003), la investigación empírica no ha podido refrendar la existencia de relaciones entre rasgos de la personalidad y efectividad en el liderazgo. Sin embargo, algunas investigaciones como Bass (1990); Kirkpatrick y Locke (1991) y Yukl (1994), proponen en sus trabajos algunos rasgos característicos que parecen que pueden estar relacionados con la práctica de un liderazgo efectivo, entre ellos encontramos la tolerancia al estrés, la madurez emocional, una gran integridad, una fuerte autoconfianza y altos niveles de energía.

En esta línea Lupano y Castro (2005), señalan que altos niveles de energía y tolerancia al estrés permiten responder a las demandas urgentes con las que se suelen enfrentar quienes ocupan posiciones de líder. Además, también apuntan a que la integridad y madurez emocional posibilitan al líder a mantener relaciones de cooperación con todos los niveles de la jerarquía de influencia, siendo la autoconfianza lo que hace que esta persona llegue a alcanzar objetivos difíciles de manera efectiva, llevando así un liderazgo exitoso.

Una de las principales causas por las cuales este enfoque no tuvo un mayor impacto en los ámbitos académicos fue la gran diversidad de resultados obtenidos, dificultándose así la posible síntesis y evaluación de todos los rasgos. De hecho Castro-Solano (2007) en su estudio sobre la variedad de la concepción de los rasgos del liderazgo, presenta esta evolución desde los comienzos de las investigaciones, hasta finales del siglo pasado.

En la Tabla 2, este autor nos resume como ha sido esta evolución del liderazgo a lo largo de los años.

Tabla 2: Evolución de los rasgos del líder

Stogdill (1948)	Mann (1959)	Stogdill (1974)	Lord, De Vader y Alliger (1986)	Kirkpatrick y Locke (1991)
Inteligencia	Inteligencia	Orientación	Inteligencia	Mando
Agudeza	Masculinidad	al logro	Masculinidad	Motivación
Intuición	Capacidad	Persistencia	Dominancia	Integridad
Responsabilidad	de adaptación	Intuición		Confianza
Iniciativa	Dominancia	Iniciativa		
Persistencia	Extroversión	Autoconfianza		Capacidad cognitiva
Autoconfianza	Conservadurismo	Responsabilidad		
Sociabilidad		Espíritu cooperativo		Conocimiento de la tarea
		Tolerancia		
		Influencia		
		Sociabilidad		

Fuente: Castro Solano (2007, p.21)

2.2. Enfoque conductual

Tras el fracaso por las numerosas insuficiencias del enfoque de los rasgos, y por no diferenciar a los líderes efectivos de los que no, surge otro modelo de interpretación. Es por ello, por lo que la teoría de los rasgos queda aparcada a un segundo plano, dándole más importancia a la conducta que presentan aquellas personas que ejercen un papel de liderazgo.

Siguiendo a García (2006), el desarrollo de estos estudios coincide con el auge del conductismo. En este sentido, indica que sus máximos representantes fueron las investigaciones realizadas desde la Universidad de Ohio y Michigan, con el desarrollo de la Rejilla Gerencial de Blake y Mouton (1964).

2.2.1 Estudios de la universidad estatal de ohio

Las investigaciones realizadas en esta Universidad pretendían identificar las conductas de los líderes, a través de la observación en situaciones reales. Las aportaciones de estos trabajos, según Aguilera (2011), se conoce como liderazgo estructurado y considerado, nombre que surge de las dimensiones resultantes del cuestionario creado, en los diferentes trabajos realizados, bajo la dirección de Fleishman (1951) y Hemphill (1956).

Para la elaboración del instrumento, se elaboraron nueve categorías que describieran el comportamiento del líder. El resultado fue el Leader Behavior Description Questionnaire, más conocido como (LBDQ) que traducido al español sería el Cuestionario Descriptivo de la Conducta del Líder. Se compone de un total de 150 ítems, en su etapa inicial; de las cuales, en las investigaciones posteriores de Halpin y Wiener, se redujeron a 130.

2.2.2. Estudios de la universidad de michigan

En la teoría del enfoque conductual del liderazgo, de forma paralela a la Universidad de Ohio, en la Universidad de Michigan también se realizaron investigaciones independientes sobre esta temática. En este caso, estos estudios se focalizaron en identificar las conductas de los líderes y el rendimiento de su

grupo, pero en este caso en el contexto laboral en empresas de los diferentes sectores de producción. Algunos de los autores de estos trabajos fueron Katz, MacCoby y Morse (1950) y Likert (1961), entre otros. Estos investigadores, identificaron en sus estudios dos tipos de líderes, descritos por Chico (1999):

- Orientados a la producción: este tipo de líder da mayor importancia a los aspectos técnicos o a las tareas del trabajo, su interés se centra en efectuar las tareas de grupo y ve a los integrantes como un medio para alcanzar un fin.
- Orientados al empleado: este tipo de líder da mayor importancia a las relaciones interpersonales, tiene interés por los subordinados y acepta la existencia de diferencias individuales entre estos últimos.

La conclusión a la que llegaron los investigadores de la Universidad de Michigan, según las investigaciones de Robbins (1999), favorece a los líderes cuyo comportamiento está orientado al empleado, encontrándose una mayor productividad y satisfacción laboral.

Avanzando en el tiempo, autores como Bryman (1996), Gil Rodríguez (2003) y Rodríguez Fernández, Sanchez Santa-Barbara, Zarco Martin y Martín Quirós (2004), apuntan que uno de los puntos críticos de estos trabajos es que no tienen en cuenta las variables situacionales.

2.3. Enfoque situacional

Una vez vistas las diferentes teorías que, tradicionalmente, han fundamentado el liderazgo, a partir de la observación de sus líderes, surgen diferentes críticas. Éstas, giran en torno a que no se tuvieron en cuenta las condiciones de las diferentes situaciones de estos líderes. Es por ello, por lo que siguiendo a García (2006), surge este nuevo enfoque que, sin dejar de lado la conducta del líder, pone especial énfasis en el planteamiento de que la eficacia del líder derivaba de las condiciones de la situación.

2.3.1. Teorías de la contingencia

En el enfoque situacional, Fiedler (1967), plantea un nuevo modelo que complementaba a las teorías anteriores, tanto las basadas en los rasgos, como las teorías conductuales. Esta complementación, consiste en considerar la variable de la situación del líder. Para este autor, la situación está determinada por diferentes elementos, los cuales quedan reflejados en las publicaciones de Fiedler y Chemers (1985):

- Las relaciones del líder con los miembros del grupo.
- El grado de estructuración de la tarea que debe realizar el grupo.
- El poder y la autoridad del líder en el grupo.

Además, muestra cómo estas tres variables pueden combinarse para generar ocho situaciones diferentes, como quedan reflejados en la Tabla 3:

Tabla 3: Relación entre el poder del puesto, estructura de tarea y relaciones entre el líder y los miembros.

Categoría	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Relaciones Líder-miembros	Buenas	Buenas	Buenas	Buenas	Malas	Malas	Malas	Malas
Estructura de la Tarea	Alta	Alta	Baja	Baja	Alta	Alta	Baja	Baja
Poder del puesto	Fuerte	Débil	Fuerte	Débil	Fuerte	Débil	Fuerte	Débil

Fuente: Fiedler y Chemers (1985)

Por tanto, viendo los resultados mostrados por estos autores, la situación que podemos considerar más favorable, para los líderes, sería la categoría 1, cuando la relación líder-miembro son buenas, la estructura de la tarea alta y el poder del puesto fuerte.

En las publicaciones de Fiedler (1953), este autor nos mostraba un programa para la predicción de la efectividad del liderazgo, a partir del rasgo que denominó LPC (Compañero de trabajo menos preferido). Tras la recogida de datos, clasificó a los líderes según sus respuestas, una puntuación elevada identificaba al líder orientado a la relación; por el contrario, una puntuación baja identificaba al líder orientado a la tarea.

Una vez realizado diferentes estudios con este programa, Fiedler y García (1987), realizaron una modificación del mismo, incluyendo en la descripción del líder de la inteligencia y la experiencia.

A pesar de la gran contribución que Fiedler realizó hacia este modelo, en él, como apunta Rodríguez Fernández, Sánchez Santa-Bárbara y Zarco Martín (2004), se espera que el líder adopte la situación a su estilo para ser efectivo.

2.3.2. Teorías de las metas

Esta teoría fue construida por House (1971), a partir de los trabajos de Evans (1970). Para ello, House basó su modelo en la inclusión de la teoría motivacional de la expectativa en el trabajo con la conducta de liderazgo. Este modelo se asienta en las investigaciones realizadas en la Universidad de Ohio y su modelo de las expectativas de la motivación.

En esencia, este modelo parte de una idea básica en la que se establece la responsabilidad del líder en procurar que sus subordinados alcancen sus metas, siendo lo más importante su motivación. House y Mitchell (1974), establecieron que el comportamiento del líder consistiría en facilitar el desarrollo de los subordinados, para que éstos alcanzaran sus propias metas individuales.

Por otro lado, Peiró (1991), afirma que es el líder el que tiene que hacer coincidir las metas de los subordinados con las de la organización. Además, si no estuviesen claras las tareas a realizar para alcanzar los objetivos, la misión del líder, en esta ocasión, es la de facilitar el camino para conseguirlos.

Para finalizar, esta teoría, al igual que las anteriores, también tiene algunas deficiencias. Vroom y Jago (1990), señalan que no existen investigaciones que confirmen las premisas sobre la participación. Asimismo, Indivik (1986), concluía que no existían suficientes pruebas como para confirmar la hipótesis de la participación para la consecución de los objetivos.

2.3.3. Teoría sustitutos del liderazgo

Las teorías y los modelos de liderazgo tratan de explicar la influencia del superior jerárquico sobre la satisfacción y el desempeño de los subordinados. Sin embargo, la teoría de los sustitutos del liderazgo desarrollada por Kerr y Jermier (1978), establece que existen determinados factores de contexto que pueden hacer que el liderazgo sea innecesario. Para ello, estos autores determinaron tres grupos bien diferenciados que podemos ver en la tabla 4:

Tabla 4: Factores de contexto

Factores		
Características de los seguidores	Características de la tarea	Características de la organización
Capacidad, conocimientos, experiencia en la tarea, nivel de capacitación, nivel de necesidad de independencia en el trabajo, orientación profesional, Grado de importancia o indiferencia a las recompensas que le pueda brindar la empresa.	Qué tan estructurada es la tarea, si está claramente definida y si es más o menos rutinaria. Si la misma da o no da satisfacción intrínseca.	Nivel de formalización, existencia de normas y procedimientos, planes objetivos y delimitación de funciones del personal muy específicas, grupos de trabajo muy cohesionados. Recompensas fuera del control del líder. Distancia física entre líder y seguidores.

Fuente: adaptación Alberich y Sotomayor (2014)

Por tanto, de acuerdo con esta teoría, Ganga y Navarrete (2013), señalan que la conducta de apoyo y la conducta instrumental, utilizadas por un líder formal, son redundantes o irrelevantes en algunas situaciones.

2.3.4. Teoría de la decisión normativa

La teoría de la decisión normativa comienza con las investigaciones de Vroom y Yetton (1973). Este modelo se caracteriza por concentrarse en los diferentes grados de liderazgo participativo y la influencia que cada nivel de participación tiene en la calidad y en la responsabilidad de la toma de decisiones. Más adelante, esta teoría será ampliada por Vroom y Jago (1990).

Este modelo tiene su base en unas preguntas que, según señala Alberich y Sotomayor (2014), el líder debe hacerse para decidir el grado de participación a dar, esto podemos verlo en Tabla 5.

Tabla 5: Estructura del modelo de decisión normativa

Dimensiones	Preguntas	Ratio de valoración
Importancia de la decisión	¿Qué tan importante es la decisión para la organización?	A mayor importancia, mayor participación.
Importancia del compromiso	¿Qué tan importante es el compromiso de los subalternos para poner en funcionamiento la decisión?	A mayor importancia, mayor participación.
Pericia del líder	¿Cuánta experiencia tiene el líder en el tema que debe decidir?	A mayor experiencia, mayor participación.
Probabilidad del compromiso	¿Si el líder tomase la decisión solo, los colaboradores se sentirían comprometidos en la ejecución de la decisión?	A menor nivel de compromiso probable, mayor participación.
Apoyo del grupo a las metas	¿En qué medida los colaboradores apoyan y comparten las metas organizacionales?	En la medida que los colaboradores no apoyen las metas de la empresa, el líder no los debe dejar tomar solos la decisión.
Pericia del grupo	¿Cuánto saben los miembros del grupo del tema que se debe resolver?	Cuando los subordinados saben mucho del tema a resolver, el líder puede dejarlos tomar la decisión.
Competencia de trabajo en equipo	¿Cuán acostumbrados están los miembros del equipo a tomar decisiones conjuntas?	A mayor hábito de resolución de problemas en equipo, el líder podrá delegar más.

Fuente: Alberich y Sotomayor (2014)

Otro de los elementos que componen este modelo son los cinco estilos de toma de decisión que los líderes pueden adoptar dependiendo de las repuestas obtenidas a las preguntas anteriores. Para ello, a continuación presentamos la Tabla 6, donde se explican los diferentes estilos de toma de decisiones.

Tabla 6: Estilos de toma de decisiones

Estilos	Acciones
Autocráticos I	Toma directamente la decisión utilizando la información que tiene disponible en ese momento.
Autocrático II	Obtiene la información que necesita de sus subordinados y luego toma la decisión solo.
Consultivo I	Comparte el problema con los subordinados, en forma individual, obtienen sus ideas y sugerencias sin reunirlos grupalmente y luego decide, tomando o no en cuenta dichas ideas.
Consultivo II	Comparte el problema con los subordinados, en grupo, y obtiene sus sugerencias en forma colectiva y luego decide tomando o no en cuenta dichas sugerencias.
De grupo	Comparte el problema con el grupo para encontrar la solución al problema por medio de la generación de consenso.

Fuente: Alberich y Sotomayor (2014)

Por último, encontramos un tercer elemento que compone este modelo, este se constituye por dos matrices, con las cuales deciden cómo tomar las decisiones en base a dos conceptos:

- Tiempo: es la matriz a utilizar cuando esta variable resulta crítica a la hora de tomar decisiones, por diferentes motivos.
- Desarrollo: es la matriz a utilizar cuando la eficiencia y el tiempo son variables menos significativas que el desarrollo de los participantes para la toma de decisiones.

Para finalizar este modelo, queda destacar la evolución de éste gracias a Vroom (2000), estableciéndolo como un continuo.

2.3.5. Teorías de los recursos cognitivos

Los máximos representantes de la teoría de los recursos cognitivos fueron Fiedler y García (1987). Sus teorías giraban en torno a la contribución de los recursos cognitivos y el comportamiento de los líderes sobre el rendimiento organizacional.

Fiedler y García (1987), mostraron en sus investigaciones que las habilidades intelectuales de los líderes contribuyen al rendimiento solo cuando los líderes son directivos, no experimentan estrés, tienen grupos de apoyo y trabajan en tareas que requieren esfuerzo intelectual. Por tanto, para estos autores la capacidad intelectual, la competencia técnica y la experiencia desempeña un papel desconcertante en la concepción del liderazgo.

Para finalizar, Campbell, Dunnette, Lawlwe y Weick (1970), los procedimientos de selección y promoción es un tema controvertido, ya que la mayoría de los ejecutivos favorecen a los candidatos más brillantes, competentes y con experiencia.

2.3.6. Síntesis del enfoque situacional

Para terminar este punto, realizamos un breve resumen de las principales teorías del enfoque situacional, expuestas anteriormente, que podemos ver en la Tabla 7. Por último, destacar que las teorías situacionales en su conjunto manifiestan algunas restricciones difíciles de someter a pruebas empíricas debido a que, normalmente, son demasiado generales.

Tabla 7: Síntesis de las principales teorías de enfoque situacional

Teorías	
Teorías de la contingencia	La teoría sostiene que existen tres variables situacionales que influyen en el hecho de poder lograr un liderazgo efectivo. Estas variables son: las relaciones entre el líder y los seguidores, la estructura de tareas, el poder ejercido por el líder.
Teorías de las metas	Esta teoría sostiene que los líderes son capaces de motivar a sus seguidores convenciéndolos de que mediante la realización de un considerable esfuerzo se pueden lograr resultados valiosos. Los líderes por lo tanto, tendrían la capacidad de guiar a sus subordinados hacia la consecución de estas metas.
Teoría sustitutos del liderazgo	Para esta teoría existen determinados factores contextuales que hacen que, en algunas situaciones, el liderazgo resulte innecesario. Algunos de esos factores son: experiencia y capacidad de los subordinados, claridad de las tareas o estructuración de la organización. Estos factores funcionan como neutralizadores del liderazgo, convirtiéndolos en prescindible.
Teoría de la decisión normativa	Esta teoría propone diferentes procedimientos para tomar decisiones que pueden derivar en instrucciones efectivas según el contexto en el que se desarrollen. Algunos de estos procedimientos son: decisiones autocráticas del líder, decisiones autocráticas posteriores a recolectar información adicional, consultas individuales, consultas con el grupo, decisiones grupales.
Teorías de los recursos cognitivos	Desde esta teoría se examinó la posibilidad de que determinadas variables situacionales como el estrés interpersonal, el apoyo grupal y la complejidad de las tareas, influyen en el hecho de que algunos recursos cognitivos (inteligencia, experiencia, pericia técnica) afecten al desempeño del grupo.
Teorías de la interacción – ambiente – seguidor	En esta teoría los efectos de la conducta del líder sobre el desempeño de los subordinados están mediatizados por cuatro variables: habilidad para realizar las tareas, motivación hacia las tareas, roles claros y apropiados, y presencia o ausencia de limitaciones ambientales.

Fuente: adaptado de Lupano y Castro (2003)

2.4. Enfoque transformacional

A la hora de hablar del liderazgo transformacional, tendremos que comenzar por los estudios de House (1977); Burns (1978) y Bass (1985). Según estos autores, el propósito del liderazgo es motivar a los seguidores hacia metas trascendentales. Por lo que, el liderazgo transformacional tiene como objetivo el logro y la autorrealización. En palabras de Yukl y Van Fleet (1992), la mayoría de las teorías sobre el liderazgo transformacional y carismático toman en cuenta tanto los rasgos como la conductas del líder como las variables situacionales, dando lugar a una perspectiva más abarcadora que el resto de las orientaciones descritas.

Para Sun, Chen y Zhang (2017), desde la década de 1990, el liderazgo transformacional ha sufrido una gran experimentación gracias a los estudios de Tichy y Devanna (1990); Leithwood, Jantzi, y Steinbach (1999); Bass (2002) y Sashkin (2004). Estas investigaciones exploraban algunos aspectos del liderazgo transformacional como las características del líder, comportamientos de líder e interacción con factores de contexto, como la cultura.

Actualmente, el concepto que tenemos del modelo de liderazgo transformacional fue desarrollado, en su mayoría, por Bass (1985), en casi su totalidad fuera del sistema educativo. Para conseguir este gran logro, Bass y sus colaboradores, desarrollaron la teoría de los dos factores: liderazgo transaccional y transformacional.

En el ámbito educativo, según Sun, Chen y Zhang (2017), este modelo pasó por 20 años de desarrollo. Paralelamente a los estudios de Bass, el trabajo más completo y sistemático que encontramos fue el realizado por Leithwood y Janzi (1990); Leithwood y Janzi (2005); Leithwood y Sun (2012); Sun y Leithwood (2015).

2.5. Síntesis de los enfoques

A modo de síntesis, en la Tabla 8, adaptada de Ganga y Navarrete (2013), presentamos las características más relevantes de los diferentes enfoques analizados; distinguiendo los autores más representativos; su ubicación temporal y el periodo de mayor auge.

Tabla 8: Teorías y sus características

Enfoques involucrados	Periodos de Auge	Autores principales	Características
De los Rasgos; del Gran Hombre	1920-1950	Katz, 1955	Rasgos que hacen al líder más eficaz, pero ninguno garantiza el éxito, por ejemplo: altos niveles de energía, tolerancia al estrés, madurez emocional, integridad y autoconfianza
De las conductas: Los estilos de liderazgo Clásico - Universidad de Ohio -Universidad de Michigan	1950-1960	Carlson, 1951; Lewin, Lippit y White, 1939	Se centra en el análisis de las conductas de los líderes y en la relación entre estas, y el liderazgo efectivo.
Situacional; del Rol; de la Demanda; Constricciones; El modelo de Influencia Múltiple; Camino - Meta; Liderazgo Situacional; Sustitutos del Liderazgo; Modelo de Contingencia; Recursos Cognitivos; Modelo de Vínculos Múltiples; Interacción Líder, Entorno – Seguidor	1977-1984	Kahn, Wolfe, Quinn y Snoelk, 1964; Stewart, 1976, 1982; Hunt y Osborn, 1982; Osborn y Hunt, 1975; Evans, 1970; House 1971, 1996; Hersey y Blanchard, 1966, 1988; Kerr y Jermier, 1978; y Howell, Bowen, Dorfman, Kerr y Podsakoff, 1990; Vroom y Yetton, 1973; Yetton y Lago, 1988; Fiedler y García, 1987; Yukl, 1981, 1989; Wofford, 1982	Se basa en la línea de que diferentes patrones de conducta pueden ser efectivos en diferentes situaciones, pero que una misma conducta no es óptima para todas ellas.

Transformacional	1977-1991	House, 1977; Burns, 1978; Bass, 1985	Se consideran los rasgos y conductas del líder, como variables situacionales, dando lugar a una perspectiva más abarcadora, que el resto de los enfoques propuestos.
------------------	-----------	--------------------------------------	--

Fuente de elaboración: adaptación de Ganga y Navarrete (2013:70)

3. ESTILOS DE LIDERAZGO

La definición de liderazgo muestra que éste es la función de influencia ejercida sobre un grupo determinado. Domínguez-Fernández et al, citado por Medina (2014) nos dice que el liderazgo, es la capacidad o habilidad para inspirar a otros a lograr un sueño o proyecto compartido, lograr la confianza de otros. Como ya señaló Lorenzo Delgado (2005:21), *desde 1998, han seguido emergiendo nuevas propuestas y visiones en la literatura organizacional, complejizando este mínimo esquema global*. Esto es debido a que actualmente la gente busca nuevos tipos de líderes que le ayuden a lograr sus metas, ya que la evolución y cambio de nuestro tiempo y de las personas hace que necesitemos nuevas formas de liderazgo. Lorenzo (2005) y Vázquez (2010), entre otros autores, realizaron varias clasificaciones de estilos de liderazgo, según sus características, que recogemos en la tabla 9:

Tabla 9: Estilos de liderazgo

TIPOS DE LIDERAZGO	CONCEPTOS
<i>Ético</i> (García y Dolan, 1997)	Una organización, especialmente educativa, implica por naturaleza confrontación de valores (justicia, cooperación...).
<i>Carismático</i> (Conger, 1991)	El liderazgo no sólo encarna la visión del centro sino su transmisión con un estilo propio.
<i>Liderazgo con vocación de servicio</i> (Autry, 2003; Zohar, 2001)	El liderazgo es entendido como una función de servicio a la institución y sus miembros.
<i>Liderazgo resonante</i> (Goleman, 2002)	Dinamiza en base a la inteligencia emocional.
<i>E-Liderazgo</i> (Quinn Mills, 2002)	Es el liderazgo afin a las ciberorganizaciones y a las comunidades virtuales.
<i>Liderazgo lateral</i> (Fisher y Sharp, 1999)	El liderazgo basado en ciertas habilidades personales y en el desarrollo de las mismas en los miembros del grupo.
<i>Liderazgo basado en los resultados</i> (Ulrich, 2000)	Aquel que dinamiza la organización en función de la obtención de mejores resultados o productos.
<i>Liderazgo sin límites</i> (Heifetz y Linsky, 2003)	El liderazgo que no le importa que surja el conflicto, el desafío de creencias arraigadas ni el reto de ver las cosas de otra manera.
<i>Liderazgo emocional</i> (Fernández y Otros, 2001)	Es una metáfora similar a la de Goleman. Es un «director de emociones».
<i>Liderazgo creativo</i> (Dilts, 1998)	Trabaja la creatividad y con creatividad preocupándose de la innovación institucional.

Liderazgo estratégico
(Bou, 2004)

Un liderazgo basado en el mando (acciones directas sobre las personas), la comunicación y la estrategia (reglas de juego que el líder debe dominar).

Liderazgo para la innovación
(Villa, A., 2004)

La innovación es el elemento clave de la dirección escolar actual.

El líder narcisista
(Maccoby, 2004)

Destaca por su ansia de ser el centro de atención de toda la organización/grupo.

Liderazgo clarividente
(Sharma, 2003)

En él predomina la visión de futuro.

Liderazgo coercitivo

se caracteriza por demandar de sus colaboradores el acatamiento inmediato de las órdenes que impone.

Liderazgo autoritario

Es un liderazgo muy útil cuando se trata de movilizar a la gente hacia una nueva dirección.

Liderazgo afiliativo

Fundamentan su comportamiento en la persona.

Liderazgo democrático

Fomentan la comunicación dentro de las organizaciones.

Liderazgo marca-paso

Posibilitan conseguir estándares de rendimiento muy altos en las organizaciones. Fundamentan su comportamiento en que el colaborador haga lo que el líder hace.

Liderazgo coaching

Liderazgo muy útil para desarrollar a la gente de cara al futuro.

Fuente de elaboración propia a partir de Lorenzo (2005) y Vázquez (2010)

Como se puede observar se utilizan diferentes metáforas para referirnos al estilo de liderazgo ejercido por cada uno de los líderes. Cada autor enfoca la metáfora en consecuencia a la función que desempeña cada líder, o como referencia a un rasgo característico del mismo. Esto demuestra como señala Pérez (2014), que el ejercicio de un liderazgo eficaz supone una ventaja competitiva en la organización y, por ello, existen modelos de liderazgo suficientemente validados como los vistos anteriormente en la tabla 9: estilos de liderazgo.

4. RESUMEN DEL CAPÍTULO

A lo largo del desarrollo de este capítulo hemos elaborado una pequeña reseña acerca de la evolución del liderazgo y de las diferentes teorías que componen dicho constructo. En este sentido, hemos realizado un análisis de sus diferentes significados, tanto etimológicos, como la definición actual validada por la RAE, así como las distintas definiciones científicas con las que hemos intentado definir el sentido actual del liderazgo.

Continuando con la evolución de este capítulo, hemos considerado oportuno realizar un apartado acerca de los diferentes enfoques que componen el constructo del liderazgo. Para ello, tras una profunda revisión bibliográfica hemos seleccionado los enfoques de los rasgos, conceptual, situacional y transformacional.

Por otro lado, hemos visto las diferentes teorías por las que se componen los rasgos mencionados anteriormente, destacando los estudios de la Universidad de Michigan y Ohio, del enfoque conceptual y las teorías de la contingencia, metas, sustitutos del liderazgo, decisión normativa, recursos cognitivos e interacción-ambiente-seguidor, para el enfoque situacional, entre otros.

Para finalizar con este capítulo, hemos desarrollado un apartado para los estilos de liderazgo, al cual le hemos dado especial importancia, debido a que actualmente buscamos nuevos tipos de líderes que nos ayuden a alcanzar nuestras metas, como medio de adaptación a la sociedad actual en la que nos desenvolvemos. Para ello, hemos desarrollado un cuadro resumen, adaptado de Lorenzo (2005) y Vázquez (2010), donde se recogen aquellos estilos que hemos considerado más importantes.

DEFINITIVO - TESIS DOCTORAL - UGR

CAPÍTULO 3

ASPECTOS TEÓRICOS DEL LIDERAZGO ESTUDIANTIL

DEFINITIVO - TESIS DOCTORAL - UGR

1. ANTECEDENTES

El liderazgo y, concretamente, el liderazgo de los estudiantes universitarios, es una temática que ha ido adquiriendo gran relevancia a lo largo de las últimas décadas. En los diferentes estudios que se han realizado, se ha puesto el acento en los factores que lo determinan, ampliándose así el conocimiento sobre este tema.

En una primera aproximación al estudio de nuestra temática, Posner y Brodsky (1992), realizaron un análisis del uso de diversos instrumentos para la descripción del fenómeno del liderazgo estudiantil, utilizando el cuestionario Student-Leadership Practice Inventory (LPI), en su primera versión, ya que irán actualizándolo a través de los resultados obtenidos en sus diferentes trabajos. En la década de los 90, también encontramos el estudio clásico de Whitt (1994), en él se analizaba el efecto del género en el ejercicio del liderazgo estudiantil, a través del estudio de tres Universidades femeninas, determinando dichos estudios en la necesidad de prestar atención al contexto para el desarrollo del liderazgo, fomentando la práctica de liderazgo entre ellas.

Entrando ya en el Siglo XXI, Kezar y Moriarty (2000), realizaron un estudio exploratorio sobre la influencia del género y la etnicidad en el desarrollo del liderazgo, dicho trabajo examinó los factores que influyen en el desarrollo del liderazgo entre la diversidad del alumnado universitario, centrándose específicamente en las posibles diferencias entre mujeres y afroamericanos, en comparación con hombres caucásicos; recomendando programas específicos extracurriculares y curriculares para promoverlo y satisfacer sus necesidades.

Por otro lado, Kouzes y Posner (2003) publicaron un handbook con la primera versión del Student Leadership Practice Inventory (S-LPI), utilizado en nuestra investigación. En él se realiza una revisión de todas las dimensiones del liderazgo, reduciéndolas a cinco: Modelo de liderazgo, visión compartida, eficacia ante el cambio, capacitación a los demás e intervención profunda. Además este manual anexa dos cuestionarios uno para analizar el liderazgo de los líderes estudiantiles y otro para estudiar la percepción que tiene el grupo acerca de aquellos que desempeñan un papel de liderazgo.

Con el paso del tiempo, Kouzes y Posner, siguieron profundizando en el conocimiento del liderazgo estudiantil, por lo que en 2008 publicaron otro libro sobre las prácticas ejemplares de los líderes estudiantiles. A partir de estas publicaciones, realizaron varias investigaciones (Posner, 2004; Posner, 2009; Kouzes y Posner, 2012) relacionadas con la formación y fomento del liderazgo. Tras los resultados obtenidos, en 2014, editaron un manual acerca del desafío del liderazgo estudiantil, en el que se dan pautas y estrategias para llegar a ser un líder ejemplar. Además de incorporar un código de acceso para realizar el cuestionario Student – LPI, para ayudarles a explorar sus propios comportamientos de liderazgo y habilidades

En esta línea, Komives, Dugan y Owen (2011), publicaron un importante *handbook* de revisión del fenómeno del liderazgo estudiantil. Para ello, años antes, Dugan y Komives, (2007), empezaron en esta línea de trabajo, analizando y comparando la capacidad de liderazgo estudiantil en diversas universidades, a través de la adaptación del cuestionario Student – LPI creado por Kouzes y Posner en 2003.

En la década del 2010, las investigaciones sobre esta temática, toman otra vertiente cada vez más de moda entre los nuevos estudios, la inteligencia emocional de sus líderes, como podemos ver en las investigaciones de Del Pino y Aguilar (2013), cuyo objetivo es identificar las diferencias que existen en la percepción de las emociones, el manejo de las emociones de uno mismo, el manejo de las emociones de los otros y la utilización de las emociones de los estudiantes en los distintos programas educativos. Además, estos autores pusieron en marcha un programa de inteligencia emocional, dirigido a mejorar el liderazgo de los estudiantes y, por ende, les ayude en su futuro laboral.

Continuando con la última década, (Luescher-Mamashela, 2013 y Luescher-Mamashela, 2014), sus trabajos se centran en indagar acerca de los gobiernos estudiantiles, mediante una revisión de estudios. Describieron las razones a favor y en contra de la representación estudiantil en relación con las justificaciones más relevantes. Además describe como estas posiciones complementarias y contradictorias sirven para analizar y justificar el liderazgo de los estudiantes en la toma de decisiones de los órganos de gobierno universitarios.

Siguiendo en la misma década, destacamos las investigaciones realizadas por Razak y Hamidon; y Saari y Ghani, 2015, quienes se centran en examinar las capacidades y patrones de los estudiantes y los efectos del liderazgo entre ellos. Además, también encontramos los estudios de Soria, Roberts y

Reinhard, 2015, quienes apuntan a que la conciencia de la fortaleza de los estudiantes está asociada al liderazgo percibido, con un resultado significativo en comparación con el resto de variables de estudio. Por otro lado, Cetín y Kinik, (2016) realizaron un trabajo cuyo objetivo era cuantificar la relación entre la identificación organizacional construida sobre la teoría de la identidad social y la percepción de alienación en la Educación Superior. Para ello, el grupo de estudio seleccionado, fueron aquellos que tienen un papel de liderazgo dentro de la Universidad, encontrándose diferencias significativas en el género de los participantes y nivel de estudios.

Sin embargo, ya en el siglo XXI, el estudio clásico de género, sigue siendo fundamental, a la vista queda tras las investigaciones realizadas por, (Shim, 2013, Rosch, Collier y Thompson, 2015 y Longman y Anderson, 2016), cuyos trabajos pretenden analizar las diferencias de género en el desarrollo del cargo de representante estudiantil.

Además, las últimas investigaciones sobre el liderazgo estudiantil, hacen hincapié en la escucha de la voz de los estudiantes, concretamente en sus líderes, como representante de sus compañeros en los diferentes órganos de representación, Welton, Harris, Altamirano y Williams (2017) y Lips y Allan (2017).

Por otro lado, en la literatura más reciente, encontramos las investigaciones de Coffey y Lavery (2018), la cual está relacionada con cómo las escuelas intermedias desarrollan habilidades de liderazgo en sus estudiantes. Con respecto al género Iverson, McKenzie y Halman (2019) proponen en su estudio adoptar los principios del feminismo para preparar a los estudiantes a ser líderes comprometidos y orientados al cambio.

En este sentido Haber (2019) su trabajo se enfoca en la participación co-curricular y el liderazgo estudiantil como experiencias de aprendizaje aplicadas. Por último, Skalicky, Warr, Van der Meer, Fuglsang, Dawson y Stewart (2020), estudian si los programas de liderazgo estudiantil desarrollados por las Universidades ofrecen las capacidades que se esperan de ellos en el mundo laboral.

2. LA REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

En el contexto universitario, la representación estudiantil, poco a poco, se va consolidando como un elemento intrínseco a los órganos colegiados. Es por ello, por lo que cada vez es más común ver el liderazgo estudiantil en asociaciones de gran envergadura y responsabilidad.

En este sentido, podemos decir que desde la regularización de la representación estudiantil, vemos la evolución que ha tenido. Es por ello, por lo que haremos un pequeño recorrido para ver los diferentes órganos que han ido surgiendo durante los últimos años.

2.1. Representación estudiantil a nivel europeo

Así, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), junto con la ESU (Unión Europea de Estudiantes), establecen como aspecto fundamental para la formación integral del estudiantado, como ciudadano activo en una sociedad democrática, su participación e implicación como líder, en los espacios destinados a tal fin. De este modo, los representantes son sujetos activos en la gobernanza de su Universidad, en su formación y en los procesos de mejora de la calidad.

En este sentido, la ESU, es el organismo que agrupa 46 asociaciones nacionales de estudiantes de 40 países. Esta organización tiene como objetivo principal el representar y promover los intereses sociales,

educativos, culturales y económicos de los alumnos europeos, representando su voz al ser miembro consultivo del proceso de Bolonia y miembro del Foro Europeo de la Juventud.

Por todo ello, debido a que las medidas referentes a la Educación Superior, es cada vez más normal que se realicen a nivel Europeo, también lo es que la ESU, adquiera un papel más importante dentro de esas decisiones. Según su página web sus principales ocupaciones giran en torno a:

- Formar, reunir e informar a los líderes estudiantiles europeos sobre la evolución de las políticas en Educación Superior a nivel europeo.
- Organizar seminarios, formar a los líderes, realizar campañas y conferencias para los representantes.
- Realizar proyectos e investigaciones a nivel europeo.
- Promover la publicación para estudiantes y demás profesionales de la Educación Superior.

2.2. Representación estudiantil a nivel nacional

En España, podemos encontrar el Consejo de Representantes Estudiantiles de Universidades Públicas (CREUP). Ésta es una organización de tipo estatal, uno de sus ejes principales es la política universitaria y la defensa del papel del estudiante como agente activo en la toma de decisiones, con el objetivo único de cumplir con la misión social que le corresponde a la Universidad. Por tanto, la labor primordial de CREUP, o al menos, así lo deja ver en su página web, es la lucha de los intereses del estudiantado universitario de las universidades públicas.

Para llevar a cabo su función, esta organización realiza dos asambleas anuales, donde se reúnen líderes estudiantiles de las 33 Universidades Públicas de España, siendo el principal agente de representación de los estudiantes. Además de dichas reuniones, realizan dos eventos más para promover la formación continua de sus líderes y el intercambio de experiencias con otros representantes miembros.

La CREUP, posee diferentes convenios con otras entidades públicas vinculadas al sistema universitario español, como pueden ser: la conferencia Estatal de Defensores Universitarios (CEDU), Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), asociación de egresados y egresadas, ALUMNI.

Por otro lado, a parte de este organismo principal, encontramos los consejos de estudiantes, repartidos por rama de conocimiento. En este apartado, podemos hablar de CESED, asociación que nace con el objetivo de acercar a los líderes, estudiantes de las diferentes titulaciones de Educación, de todo el territorio nacional.

Esta agrupación es coordinada por los órganos de gobiernos estudiantiles de las Universidades tanto públicas como privada, con el fin de aportar mejoras al sistema educativo Español, tal y como apunta su web. Por lo que demuestra a la sociedad el compromiso e implicación que tienen los estudiantes universitarios de la rama de Educación, hacia su mejora como futuros profesionales de este ámbito.

2.3. Representación estudiantil a nivel autonómico

Tras ver los diferentes tipos de consejos a nivel nacional que podemos encontrar, pasamos a un ámbito mucho más reducido, la comunidad autónoma, en Andalucía, por ejemplo, encontramos el Consejo Asesor de Estudiantes Universitarios de Andalucía. Este organismo, está compuesto por dos vocales de cada Universidad elegidos por el órgano de representación estudiantil, en el caso de Granada, la Delegación General de Estudiantes (DGE), entre sus funciones se encuentra el asesoramiento para garantizar que se cumple con los derechos y también deberes del estudiantado.

Esta organización, tiene atribuidas diferentes funciones entre ellas podemos destacar las siguientes:

- Informar de los programas universitarios a los estudiantes de Universidades Andaluzas.
- Asesorar a la administración acerca de los derechos, intereses y reivindicaciones que los líderes estudiantiles, como voz activa de sus compañeros, puedan llegar a realizar.
- Canalizar las iniciativas estudiantiles que puedan existir.
- Impulsar medidas que promuevan la innovación y la participación de los estudiantes Universitarios en los diferentes órganos de representación estudiantil existentes.
- Conocer y valorar la aplicación de las diferentes medidas de política universitarias que afecten, de manera directa o indirectamente al colectivo de estudiantes universitarios.

2.4. Representación en la Universidad de Granada

Por último lugar, encontramos la propia Universidad y los órganos que tiene para mantener la representación estudiantil.

En orden jerárquico, en primer lugar encontramos la Delegación General de Estudiantes (DGE), este es el órgano de representación estudiantil, a él pertenecen los delegados de centro, los claustrales y los miembros electos de cada delegación. En su artículo 143 de los Estatutos de la Universidad de Granada, se define como el máximo órgano de participación, deliberación e información estudiantil.

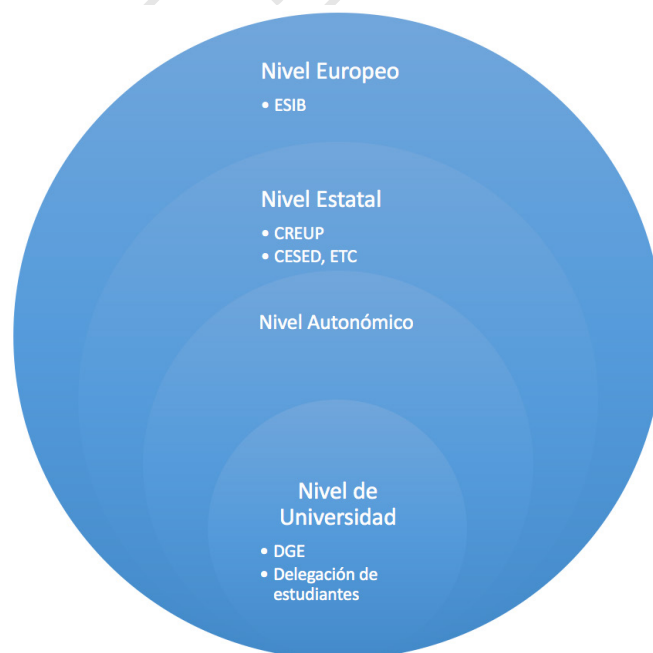
A este Consejo, como hemos dicho anteriormente, pertenecen los alumnos de las diferentes delegaciones de centro, que podemos considerar que son las unidades mínimas de la representación estudiantil y que, al final, son las más implicadas en este sector.

La finalidad primordial de esta asociación es el fomento de actividades de ámbito social y cultural, considerándolas vitales para una conseguir una Universidad activa. Por ello la DGE, tiene como objetivo desarrollar estas acciones, así como fomentar la participación del estudiantado universitarios en los órganos de gobierno que la Universidad de Granada pone a su plena disposición.

Para ello, esta organización basa su actuación entre grandes pilares:

- Información.
- Participación.
- Coordinación.

Figura 2: Esquema de los diferentes consejos estudiantiles



Fuente de elaboración propia.

3. EVOLUCIÓN DE LA REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL EN ESPAÑA

Desde que se instaura la democracia en nuestro país, se promueven determinadas vías y canales para fomentar la participación de los estudiantes. Es entonces cuando nacen las Juntas de Facultad o de Centro, los Claustros y sus comisiones de diversa índole, Departamentos, Consejos Sociales y demás órganos de representación.

En palabras de Fouce (2003), un arsenal institucional perfectamente reglado por el que los estudiantes como otros colectivos (profesorado y personal de administración y servicios) tienen concedidos espacios para hacer llegar su voz de manera canalizada y estructurada a todos los estratos de representación, a través un sistema de representación estudiantil regulado por la propia ley.

Una vez lograda la legalización de la representación estudiantil, poco a poco, se han ido incrementando estos puestos, al crearse la necesidad de escuchar la opinión de éstos líderes, como ya apuntaban Goodman, Hoagland, Pierre-Toussaint, Rodríguez y Sanabria (2011).

Hasta ese momento, los movimientos estudiantiles se realizaban de manera clandestina y con unas motivaciones y objetivos muy diferentes a los actuales. Mesa (1982) en su estudio de las movilizaciones estudiantiles de 1952 ya plantea alguno de los referentes básicos del movimiento universitario, como la lucha por derribar el SEU o los aspectos relacionados con la cultura que se entremezclarán con los aspectos políticos de las movilizaciones estudiantiles (lucha por la libertad de expresión y lucha por la democracia, unidas).

En la actualidad, podemos ver como, cada vez más, las tasas de participación estudiantil, en las sucesivas elecciones de representantes, van decreciendo y perdiendo el interés por el qué años atrás luchaban. Siguiendo a Fouce (2003), el trabajo del representante es visto como distante, aburrido y poco necesario o importante y deben hacerse ingentes esfuerzos para conseguir alumnos que quieran representar a sus compañeros, por lo que sería beneficioso preparar planes formativos en liderazgo para fomentar la representación estudiantil.

En esta misma línea, Michavila y Parejo (2008), señalan que la insuficiente participación estudiantil, se debe a la escasa vinculación existente entre la Universidad y los estudiantes. Por tanto, este hecho exigiría una mayor reflexión acerca del modelo de cultura y legislación universitaria.

Este hecho, podemos constatarlo con las últimas elecciones acaecidas en nuestra Universidad, en la que en la mayoría de los puestos de representación, no ha sido necesario realizar votación, debido al escaso número de líderes estudiantiles presentados a las diferentes vacantes.

3.1. Regulación de la representación estudiantil en las universidades andaluzas

Tras ver como ha sido la evolución de la representación estudiantil en España, vamos a realizar un cuadro resumen de la regularización de las universidades andaluzas, para posteriormente centrarnos en la Universidad de Granada todo ello lo podemos ver en la Tabla 10:

Tabla 10: Cuadro resumen de la regulación de la representación estudiantil

Universidad	Normativa
Jaén	La normativa reguladora de la representación estudiantil en la Universidad de Jaén, se realiza a través de sus estatutos, concretamente en su capítulo III, Estudiantes, en los artículos 122, se hace referencia al liderazgo de los estudiantes, donde se les reconoce la flexibilidad en sus obligaciones académicas, para el desarrollo de sus tareas de representación; 123, en él se habla de la formación del consejo de estudiantes a través de los alumnos claustrales y de la otorgación de los medios necesarios por la Universidad; 124, en este artículo se desarrollan las diferentes competencias de los representantes y 125, donde la Universidad anima al asociacionismo estudiantil, comprometiéndose en la medida de sus posibilidades presupuestarias a asignarles, local y materiales.
Córdoba	La Universidad de Córdoba regula la representación estudiantil a través de sus estatutos de régimen interno, concretamente en el título II, capítulo II, estudiantes, sección segunda, representación estudiantil. En él, se especifica su organización, a través del artículo 15, la representación del curso, artículo 16; el Consejo de Estudiantes en artículo 17; y la regularización del Consejo de Estudiantes de la Universidad en su artículo 18.
Sevilla	La regularización de la normativa de los representantes estudiantiles de la Universidad de Sevilla, se realiza a través de un reglamento general de estudiantes que publicó la Universidad, en su Boletín Oficial de la Universidad de Sevilla (BOUS). En su título 1, participación y representación de los estudiantes, se especifica en sus 11 artículos, los derechos y deberes de los representantes, sus competencias, la formación de los diferentes consejos estudiantiles, así como su acceso.
Huelva	La normativa reguladora del liderazgo estudiantil en la Universidad de Huelva, se realiza a través de sus estatutos, publicados en el RD 232/2012 por el que se aprueban los estatutos de la Universidad de Huelva, en el que su artículo 136, especifica que la representación estudiantil es regulado por ese reglamento, el resto de artículos desde el 126, al 137, delimitan, quienes son estudiantes de la Universidad de Huelva, el derecho de los estudiantes, los deberes, sus funciones, los diferentes órganos de gobierno a los que pueden acceder y su adscripción a los departamento como colaboradores, respectivamente.

La representación estudiantil, queda regulada por su reglamento UCA/CG01/2018, de 19 de marzo del consejo de estudiantes de la Universidad de Cádiz.

Cádiz

Se divide en tres grandes apartados: Título I, naturaleza, funciones y régimen jurídico, tiene tan sólo tres artículos que delimitan la naturaleza del liderazgo estudiantil, las funciones de los consejos de estudiantes y por último su jurisdicción que queda regulada a través de este documento; Título II, organización del consejo de estudiantes, es el gran bloque de este reglamento, ya que organiza y especifica todos y cada uno de los consejos estudiantiles que podemos encontrar en la Universidad, su estructura, sus derechos, deberes, funciones, etc. y Título III, régimen electoral del consejo de estudiantes donde se especifica desde el artículo 40 al 43, el ámbito de aplicación, trámites y plazos, convocatoria y órganos de recursos respectivamente.

La Universidad de Málaga regula la representación estudiantil a través de la normativa RD 179172010, de 30 de diciembre, se reconoce el derecho de los estudiantes a tener una representación activa en los órganos de gobierno y representación, en los términos de su estatuto.

Málaga

En mayo de 2007, se acuerda en el Consejo de Gobierno de la UMA, la creación del Consejo Asesor de Estudiantes de esta Universidad. Por lo que, también se creó un reglamento que regula su actividad.

Este reglamento se compone de un título preliminar donde se desarrollan los artículos que definen la naturaleza del órgano, un título primero donde se regula la organización del consejo de estudiantes; un segundo título, en el que se desarrolla el funcionamiento de este consejo y un tercer título donde se establecen los deberes de los miembros del consejo de estudiantes de la universidad de Málaga.

La normativa encargada de regular la representación estudiantil en la Universidad de Almería (UAL), es el reglamento de asociaciones universitarias, aprobado por su Consejo de Gobierno. Este es el primero que regula exhaustivamente el liderazgo de los estudiantes, ya que anteriormente, tan solo existía una normativa que reconocía la existencia de las asociaciones Universitarias que no se adecuaba a la realidad existente.

Almería

Dicho reglamento, se compone de un total de 8 capítulos en los que se desarrollan los 26 artículos referidos a ellos: asociaciones universitarias, derechos y obligaciones, registro de asociaciones universitarias, declaración de asociación universitaria, comisión de interpretación del reglamento de asociaciones, asignación y uso de sedes sociales, ayudas económicas y antiguos alumnos, respectivamente.

3.2. Regularización de la representación estudiantil en la Universidad de Granada

La Universidad de Granada es consciente de la necesidad de la representación estudiantil dentro de los órganos de gobierno por lo que en el artículo 140 punto H de los estatutos se nos concede el derecho de “participar en los órganos de gobierno y representación de la Universidad en la forma prevista en los presentes Estatutos. Los representantes del estudiantado tendrán derecho a que se les facilite compatibilizar las actividades académicas con el desempeño de sus labores de representación”. Además en el punto I de estos mismo estatuto se establece, la obtención de reconocimiento académico por su participación en actividades de representación estudiantil.

Por otro lado, no todo en la representación estudiantil son derechos, también hay una serie de deberes a cumplir durante el desempeño del cargo. Así en los estatutos de la Universidad de Granada en su artículo 141 punto C nos especifica el deber de “asumir el compromiso de tener una presencia activa y corresponsable en la Universidad, conocer su Universidad y respetar sus Estatutos y demás normas de funcionamiento aprobadas por los procedimientos reglamentarios”.

Con todo ello, la Universidad de Granada también apoya la representación estudiantil a través de organizaciones de alumnos como puede ser la Delegación General de Estudiantes (DGE). En este pasado mes de abril, esta delegación organizó unas jornadas en Cazorla para la formación de los representantes estudiantiles más jóvenes de nuestra Universidad. Este colectivo, según los estatutos de la Universidad en su artículo 146, es definido como el máximo órgano de representación, deliberación, información y participación del sector estudiantil de la Universidad de Granada. Como podemos ver en esta definición es un órgano formado exclusivamente por estudiantes, pudiendo ser miembro de la Delegación General todo el estudiantado de la Universidad de Granada, donde se debaten asuntos de importancia como problemas internos relacionados con los estudiantes de la UGR, o problemas a nivel nacional como un posicionamiento hacia la nueva ley de educación universitaria planteada por el gobierno.

La Delegación General de Estudiantes tiene como objetivo principal la promoción de la participación estudiantil, como elemento fundamental en el desarrollo de la Educación Superior y en la consecución de sus fines. Sus competencias se establecerán en el Reglamento de la Delegación General de Estudiantes, aprobado por el Consejo de Gobierno de nuestra Universidad.

En este artículo también se nos detalla la necesidad de que en los órganos de la Delegación General de Estudiantes se propicie la presencia equilibrada entre mujeres y hombres, es decir que se asegure la paridad.

La Universidad de Granada apoyará a esta Delegación General de Estudiantes para su adecuado funcionamiento, con los medios económicos y materiales necesarios, así como con los ingresos que pueda obtener a través de otras fuentes de financiación externa que pueda encontrar.

4. IMPORTANCIA DEL LIDERAZGO ESTUDIANTIL

La participación de los estudiantes en los órganos de representación estudiantil a nivel universitario, son la vía principal de la voz del estudiante dentro de las Facultades y Escuelas, además de ser el principal vínculo con el Decano o Director como apuntan las investigaciones de Carvalho (2012).

De acuerdo con El Homrani (2014), la Universidad, como ámbito de interacción social e institución, merece que la opinión y la voz de los estudiantes estén presentes en los órganos de representación puestos a su disposición. La universidad como tal, es una comunidad educativa compuesta por el PDI, el PAS y el estudiantado. Por tanto y siguiendo la línea democrática que rige nuestro sistema educativo de Educación Superior, desde la Ley de Reforma Universitaria LRU de 1983, todas las partes de esta comunidad tienen que estar representadas, siendo la voz de los estudiantes una vía fundamental a la hora de conocer los problemas que éstos tienen en el ámbito universitario. Para ello El Homrani (2014), establece que la elección y la participación de los líderes más idóneos contribuirán a que la labor que desempeñen estos representantes sea fructífera, como también apunta Elexpuru, Villardón y de Eulate (2013).

Siguiendo a Cuevas y Díaz (2015), aunque se han hecho esfuerzos por formar a los líderes escolares docentes en otros niveles educativos, en el contexto universitario el acceso a los cargos se rige por procedimientos democráticos y no se exige experiencia, ni una formación específica, pues como señalan Rodríguez y Aguiar (2015), se valoran más la predisposición para ocupar el cargo, las destrezas, las capacidades y/o actitudes, el talante, las habilidades comunicativas y el carisma del gestor. A pesar de ello, en el caso de las instituciones de Educación Superior, el liderazgo aparece como uno de los temas

que actualmente adquiere mayor relevancia al vincularse con la calidad. Es aquí donde la voz de los estudiantes universitarios cobra fuerza ya que, en este sentido y siguiendo a Sánchez y Candela (2014), reconocer e involucrar al alumnado implica pensar junto a ellos, consultándoles y haciéndoles partícipes de la reflexión y de un cuestionamiento práctico que nos lleve a la construcción de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje (Susinos, 2009; Rodríguez, Guerra y Herrera, 2009).

En palabras de El Homrani (2014), en la Universidad, en general, quiénes pertenecen a órganos de gobierno se conocen entre sí normalmente. Se trata de un espacio político cerrado, en el que las diferencias y las disputas, se vuelven insalvables. Las luchas internas, sobre todo entre el sector del profesorado, genera dinámicas que obligan a moverse y actuar por grupos que trabajan en paralelo. Esta lucha fratricida entre el profesorado es la que sitúa al sector del alumnado en un lugar en el que, en unas ocasiones, suelen mediar y, en otras, apoyar a un determinado grupo en detrimento de otro u otros.

Esto hace que candidatos a Directores de Departamento, Decanos o Rectores busquen el apoyo de este sector universitario, pactando con ellos, para ganar las elecciones a dichos puestos o para conseguir la adjudicación de asignaturas a un Departamento y no a otro en la elaboración de los nuevos planes de estudio, o incluso para que prosperen las propuestas realizadas desde el Equipo de Gobierno, Junta de Dirección, etc.

Para Lorenzo (2007), los estudiantes son el lubricante de la maquinaria universitaria por una razón que es obvia pues en el panorama ya descrito, de enfrentamientos personales, intriga, lucha de poder, el estudiante que es un líder y suele funcionar en bloque y sin traiciones, es el que suele poner cordura en los enfrentamientos que se dan en los Órganos de Gobierno entre los distintos sectores del profesorado. Lorenzo confiesa que todos los que están o han estado en las situaciones comentadas experimentan que son los estudiantes los que han dado lecciones magistrales de cordura y sentido común, y, por tanto, son ellos los que, en definitiva, lubrican el buen funcionamiento de esa maquinaria.

En resumen, Lorenzo (2007), afirma que el buen funcionamiento de la Universidad, a pesar de su mala estructura, se debe al liderazgo intelectual de algunos profesores, a la ética de algunos de los que allí están, y a la lubricación que, con el sentido común, ponen los estudiantes en los procesos de negociación.

4.1. Beneficios del liderazgo estudiantil

En la línea de las aportaciones de Hilliard (2010), los líderes estudiantiles son activos de gran valor para el crecimiento del desarrollo académico, social y cultural del entorno del campus. Para ello, esta autora marca una serie de beneficios que se consiguen a través del liderazgo ejercido por los estudiantes:

- Crear un sentido de pertenencia y responsabilidad.
- Ayuda a sus compañeros en la determinación de sus propios objetivos y pasión por el liderazgo.
- Educar a sus compañeros en conocer el importante papel que juega el liderazgo ético en la comunidad en general.
- Dotar a sus compañeros de conocimientos relacionados con la formación de equipos y su importancia.
- Mejorar el campus y las relaciones con la comunidad.
- Ayuda para coordinar reuniones, escribir informes, comunicarse información sobre la universidad.
- Proporcionar ayuda a los profesores y personal con las nuevas tecnologías y mejorar en el campus o departamento.
- Ayudar a aprender a sus compañeros cómo resolver problemas de una manera humana.
- Aumentar el impacto entre sus compañeros y el resto del personal.
- Ofertar la oportunidad de crecer y participar en la comunidad cívica, conciencia de la diversidad y el respeto, la mejora del / los valores sociales y habilidades personales y actividades de liderazgo es decir, la comunicación efectiva, la toma de decisiones, resolución de problemas, la comprensión de las teorías de liderazgo y la aplicación práctica de habilidades de liderazgo en diferentes configuraciones (Cress, Zimmerman- Oster, & Burkhardt 2001).
- Aumentar la autonomía de pares, la pertenencia a varias organizaciones / clubes, y los organismos que llevan a una mayor participación y el rendimiento académico.
- Dinámica de poder para ayudar a cambiar y crear nuevos espacios de aprendizaje dedicados a hablar por su cuenta en una variedad de escenarios y en una serie de cuestiones.
- Tener una mejor comprensión del mismo y los demás
- Deseo de mostrar más interés en el desarrollo de liderazgo en otros más allá del campus.
- Mostrar un mayor compromiso con la responsabilidad ciudadana más allá de la experiencia universitaria.
- Obtener un sentido de la ética personal y la claridad de los valores personales.
- Ganancia mejorado las habilidades de resolución de conflictos y resolución de problemas en un nivel más amplio.

- Tener capacidad de adquirir conocimientos y procesos de mejores habilidades de toma de decisiones.
- Encaja mejor con complejos y las incertidumbres.
- Planificar e implementar programas de mejores.
- Tome más riesgo de buen grado.
- Teorías y prácticas de uso de liderazgo a medida que continúan para desarrollarlas.

Por tanto, tras comprobar los beneficios que puede aportar el liderazgo de los estudiantes universitarios, podemos decir en palabras de Hilliard (2010) que la creación de los líderes estudiantiles en la universidad, posiblemente, podría contribuir a mejorar la calidad de vida y oportunidades para que otros puedan crecer académica, cultural y socialmente.

4.2 .E-liderazgo estudiantil

El E-liderazgo, es un termino relativamente nuevo, que hace expresa referencia a la evolución que nuestra sociedad experimenta. Siguiendo a Quinn Mills (2002), el E- liderazgo, es aquel que es afín a las ciberorganizaciones y a las comunidades virtuales. En la línea del liderazgo de las instituciones educativa, más concretamente en la educación universitaria, vemos como las diferentes facultades y escuelas que componen la Universidad e incluso su rectorado, tienen perfiles en las diferentes redes sociales existentes, para cubrir esas necesidad que la sociedad actual demanda.

En este sentido, Jameson (2013), advierte que esta adecuación ha derivado en una brecha tanto en la literatura científica, como en la investigación en sí. Por tanto, extrapolándolo a nuestro ámbito de estudio, este concepto, podemos denominarlo e- liderazgo (Avolio et al, 2000, Gurr, 2004), además, también se describe de forma variable en la educación como liderazgo tecnológico educativo (Kearsley & Lynch, 1994), Edtech leadership (Hsu, Hung y Ching, 2013) (Anderson y Dexter, 2000, 2005; Tan, 2010), liderazgo virtual o digital, liderazgo en línea, liderazgo en TI (Hollingworth & Mrazek, 2004), el liderazgo de las comunidades en línea (Jameson, 2011). Por lo que, siguiendo a de nuevo a Jameson (2013), las revisiones futuras de la investigación se beneficiarán de distinguir más particularmente entre estos varios conceptos, pero en esta etapa de la elaboración, los términos alternativos se esbozan paralelamente para la inclusividad.

En los últimos años, han surgido multitud de plataformas para el aprendizaje digital y progresos en la enseñanza, que ahora está disponible para la educación, incluyendo diversos entornos de aprendiza-

je, entre ellos Jameson (2013) destaca: cloud computing, plataformas de medios sociales, aplicaciones de aprendizaje para tablets y móviles, carteras digitales, instalaciones de crowdsourcing, wikis, blogs, podcasts , Videoconferencia, cursos en línea masivos abiertos (MOOCs), nuevos sistemas de información geográfica, tecnología wearable, laboratorios virtuales, gamificación, impresión en 3D y análisis de aprendizaje (Allen, Bracey & Pasquinig, 2012; , Devos, Van Houtte, van Braak y Valcke, 2009). Sin embargo, este mismo autor nos advierte que la adopción de estas innovaciones tecnológicas en la educación no ha sido, en general, acompañada de reflexión crítica, desarrollo profesional e investigación sobre el liderazgo tecnológico educativo y las funciones de gestión que idealmente deberían acompañar la aplicación efectiva de las tecnologías de aprendizaje.

Más allá de los equipos decanales y rectorado, esta evolución la notamos más activa dentro de los líderes estudiantiles universitarios. Esto, puede deberse a que los estudiantes han nacido y crecido en la llamada sociedad del conocimiento y de la información. Por lo tanto, a diferencia de sus profesores, estos son ya nativos digitales y están acostumbrados al uso y manejo de las TIC's.

Este hecho debería de ser envidiado, en muchas ocasiones, por decanos y rectores, cabeza visible del liderazgo institucional, ya que estos estudiantes, sobre todo, echan en falta una mejor difusión de la información. Sin embargo, como ya dijimos anteriormente, esta carencia puede deberse a la falta del conocimientos y práctica acerca del uso y manejo de las TIC's. Visto esto, todo apunta a que en unos años, estas carencias serán satisfechas, conforme las nuevas generaciones de nativos digitales vayan incorporándose a los equipos de gobierno de las diferentes Universidades.

Dejando de lado el liderazgo de las instituciones, y centrándonos más en los miembros de la comunidad educativa universitaria, el Personal Docente e Investigador (PDI) también hacen uso del E-liderazgo en las diferentes redes sociales para investigadores existentes. Este liderazgo se diferencia en que ellos no gobiernan, ni lideran una institución o grupo, sino que pretenden dar a conocer su trabajo y conseguir así que llegue al mayor número posible de lectores. La red de difusión científica más utilizada por ellos Research Gate.

En esta línea, cabe destacar que al igual que en el E-liderazgo de los equipos de gobierno, los investigadores noveles y los más jóvenes, son los que más usan este tipo de recursos, posiblemente debido, como ya apuntábamos antes, a la carencia que los investigadores más veteranos tienen con respecto a las nuevas tecnologías y desconociendo, además, estas nuevas estrategias de difusión.

En este sentido, durante estos meses de confinamiento, hemos podido comprobar gracias a la utilización de las TIC's como medio de comunicación para realizar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, en donde los alumnos han tenido un papel importante a la hora de realizar esta labor. Concretamente, en Ceuta, los delegados de curso, han sido los encargados de movilizar a los alumnos para las clases online y servir como correa de transmisión entre docente-alumnos-docente.

5. RESUMEN DEL CAPÍTULO

Durante el desarrollo de este capítulo hemos dado a conocer la evolución que ha sufrido el liderazgo estudiantil a lo largo de los años, ya que es una temática que ha ido adquiriendo gran relevancia a lo largo de las últimas décadas. Para ello, en primer lugar realizamos una profunda revisión de los antecedentes que conforma este constructo, hasta la actualidad, que sienta las bases para su posterior desarrollo.

Posteriormente, vimos tanto su importancia en el ámbito universitario, como los beneficios que conlleva el desarrollo del liderazgo estudiantil. En este sentido, hemos dado a conocer cómo es la representación estudiantil en sus diferentes estamentos, tanto a nivel Europeo, como Nacional, sectorial, autonómico y de nuestra propia Universidad de Granada. Además, en este apartado realizamos una comparativa de las diferentes normativas que regulan el liderazgo de los estudiantes dentro de la gobernanza universitaria, en todas las universidades de Andalucía.

Continuando con nuestro capítulo hemos visto la importancia que tiene el liderazgo de nuestros alumnos, ya que son la vía principal de la voz del estudiante dentro de las Facultades y Escuelas. En consecuencia, se crean una serie de beneficios, debido a que estos líderes estudiantiles universitarios son activos de gran valor para el crecimiento del desarrollo académico, social y cultural del entorno del Campus. Por lo que, en este sentido, hemos realizado una recopilación de los beneficios que obtenemos, realizada por Hilliard (2010).

Para finalizar este capítulo, hemos realizado un pequeño epígrafe acerca del E-liderazgo que ejercen los líderes estudiantiles universitarios, ya que, debido a la situación de pandemia provocada por el virus SarsCov-2, COVID 19, esta forma de movilización ha tenido un papel fundamental a la hora de realizar esta labor, ya que los delegados han sido los encargados de mover a todos sus compañeros para las clases online, además de servir como correa de transmisión entre docente-alumnos-docente.

CAPÍTULO 4

**EL LIDERAZGO ESTUDIANTIL DESDE UNA PERSPECTIVA
INCLUSIVA**

1. INTRODUCCIÓN

Hasta hace algunos años, los flujos migratorios podían considerarse como algo coyuntural, pero en la actualidad han pasado a convertirse en estructurales a causa de la llegada masiva de inmigrantes procedentes de países menos desarrollados. Por otra parte, la desaparición de fronteras dentro de la Europa comunitaria ha propiciado el movimiento de personas en este espacio común, con lo que la escuela deberá atender a un alumnado cada vez más heterogéneo. Las migraciones como fenómeno permanente, tanto por su fuerza cuantitativa como por su complejidad cualitativa, cuestionan el modelo tradicional de sociedad y obligan a su consideración en la organización de estas sociedades. Entre las razones que Cuevas (2002) cita como causa de estas corrientes migratorias están en primer lugar las económicas y laborales, seguidas de otras como pueden ser las políticas, académicas, de reunificación familiar o el simple deseo de aventura. Por otra parte, si al aumento de la población foránea se une una baja tasa de natalidad en los países de acogida, nos encontraremos con un crecimiento que para algunos puede resultar cuanto menos preocupante pues, como señalaba Lucas hace 20 años (1994: 129), *“desde el punto de vista internacional es casi un nuevo estadio de la población mundial [...] que afecta de forma cada vez mayor a la geopolítica mundial y a la economía internacional”*. Este imparable fenómeno de la inmigración representa uno de los aspectos que, en gran medida, está configurando el nuevo escenario educativo como consecuencia del aumento de la diversidad cultural presente en las aulas. Con respecto a lo anterior, no podemos olvidar que los colectivos de inmigrantes suelen ubicarse en determinadas zonas geográficas y, ya dentro de las ciudades, se establecen en unos contextos urbanos muy localizados. Esta circunstancia no debe llevarnos a pensar en un gueto pues, aunque a veces ocurra, estas agrupaciones

suelen darse por diferentes causas, entre ellas el carácter irregular de la estancia en el país de muchos de ellos, la dificultad para encontrar un alojamiento acorde con sus posibilidades económicas o el sentimiento de pertenencia al grupo que les hace sentirse más cómodos rodeados de compatriotas.

2. ¿QUÉ ES EL MULTICULTURALISMO?

El multiculturalismo, según Díaz-Rosas (1998), es un concepto que hace referencia a una sociedad donde confluyen diferentes grupos étnicos, constituida alrededor de cierto número de valores que aseguren una cohesión suficiente. En otras palabras la multiculturalidad es la coexistencia de las culturas mayoritarias de un territorio, incluye el término multiculturalidad.

Sin embargo estos conceptos se utilizan indistintamente, por lo que requiere una aclaración conceptual de ambos. En este sentido, la interculturalidad es mucho más amplia ya que no hablamos de la cohabitación de grupos culturales mayoritarios, si no que además este termino incluye a las minorías, en las que encontramos intercambios e interacción entre los distintos grupos culturales.

Sin embargo, a pesar de existir la necesidad de formar a estos líderes, la investigación nos muestra, siguiendo a Yeum (2014), que los instructores de la formación multicultural, concretamente para la rama educativa (la cual nos atañe), tienen menos experiencia con la educación multicultural que los profesores que trabajan en escuelas multiculturales centradas en la educación.

En la misma línea, las investigaciones de este mismo autor sobre la práctica en los centros escolares, muestra como la mayoría de los profesores piensan que se necesita educación multicultural, pero carecen de conocimientos, comprensión y materiales de enseñanza multiculturales. Por lo que, sobre la base de los resultados de este estudio, se necesitan cambios urgentes para desarrollar cursos de formación más sistemáticos para mejorar la educación multicultural. Estas reformas deberían de realizarse desde la base, en el propio plan de estudio de los alumnos, adaptando el currículo a la diversidad que encontramos en

las aulas y a enseñarles de manera práctica cómo llevar a cabo un liderazgo inclusivo desde la perspectiva multicultural y llevarlo así a la práctica, en un primer momento, entre sus iguales y posteriormente, una vez acabada su carrera, en su trabajo.

Por otro lado, diversas investigaciones y publicaciones, en la literatura científica, que sobre este tema han realizado autores como Rehaag (2010) y Escalante, Fernández y Gaete (2014), el enfoque teórico se condensa en la discusión que actualmente se suscita en torno al concepto de pedagogía intercultural, entendiendo lo pedagógico como el proceso de mediación cognoscitivo del estudiantado, desde el reconocimiento de la diversidad y lo intercultural como diálogo que se debe propiciar en el centro educativo y, en particular, en el aula, entre los grupos sociales y culturales presentes en esa realidad, hasta una habilidad dialógica, la cual requiere de competencias específicas interculturales.

En este sentido, Cuevas, Díaz e Hidalgo (2008) creen que la dirección de un centro de carácter multicultural debe invertir esfuerzos iniciales en lo que ellos denominan una primera etapa de “sensibilización”, en donde el primer objetivo debería ser debatir cuáles son las posiciones ideológicas que el profesorado tiene en relación a los términos identidad, igualdad y discriminación, para así poder canalizar las acciones que se van a llevar a cabo en el centro a través de la adopción de un modelo de referencia. Por lo que, en nuestro caso, deberemos de realizar esa etapa de sensibilización con nuestros líderes estudiantiles, para el fomento de conductas inclusivas hacia aspectos multiculturales, que en ciudades como Ceuta y Melilla sean más normales por la convivencia continua de las diferentes culturas, pero en otras ciudades puede haber un choque cultural a la hora de incluir a otras religiones en nuestra vida diaria.

3. TEORÍAS DEL LIDERAZGO INCLUSIVAS

3.1. Liderazgo inclusivo

La sociedad del siglo XXI se encuentra inmersa en un proceso de inclusión abierto ya hace décadas o, al menos, así lo muestran las diferentes leyes educativas que rigen nuestro sistema educativo, cuna de cualquier cambio. Aunque la respuesta educativa de atención a la diversidad se difundió por la escuela a lo largo de los años noventa; en numerosas ocasiones, aun habiendo pasado casi treinta años, desde la creación de este concepto no se sabe muy bien a qué se refiere.

Por tanto, la palabra diversidad, es un concepto muy amplio que incluye una gran cantidad de variables, Bisquerra (2012) reúne alguna de ellas, reflejadas en la Tabla 11:

Tabla 11: Relación de variables propuestas por Bisquerra (2012)

VARIABLES	Diversidad de género.
	Edad.
	Estilos de aprendizaje.
	Diferencias intelectuales.
	Dificultades de aprendizaje.
	Situaciones de ambientes desfavorecidos.
	Minorías étnicas y culturales.
	Grupos de riesgo.
	Minusvalías físicas, psíquicas y sensoriales.
	Etc.

Fuente de elaboración propia

Siguiendo con la Atención a la diversidad como medio de inclusión y fomento del liderazgo inclusivo, Gómez-Hurtado (2013) habla de que desarrollar prácticas más inclusiva es el mayor desafío al que nos enfrentamos en la mayoría de los países del mundo. Por lo que, no solamente necesitamos aprender a vivir en un contexto inclusivo, sino que además deberemos saber cómo ejercer el liderazgo desde una perspectiva inclusiva.

En este sentido, el liderazgo inclusivo, según Batanero (2013), los muchos estudios realizados coinciden, en que no hay unas prácticas que caractericen a estos líderes, ni un tipo particular de liderazgo clave para la inclusión, sino que, es necesario estar dispuesto a cambiar de estilos de liderazgo y a tomar las decisiones que mejor funcionen para los problemas que surjan (Kugelmass, 2003; Muijs, Ainscow, Dyson, Raffo, Goldrick, Kerr, Lennie y Miles, 2007; González, 2008; Amores y Ritacco, 2011; León (2012); Angelides, 2012).

Por todo ello, cabe destacar las características del liderazgo inclusivo, según la recopilación de León, Crisol y Moreno (2017) de Dorczak (2013):

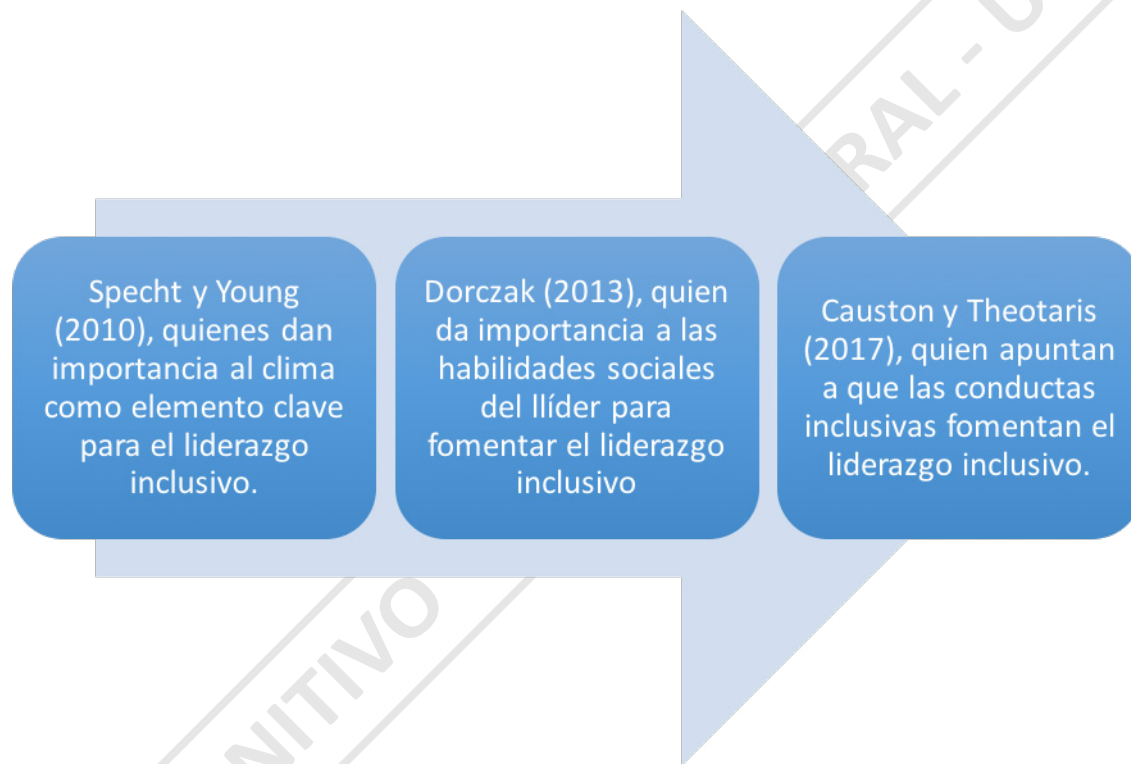
- Valora el trabajo en equipo y el proceso social como los elementos principales del desarrollo organizacional y personal.

- Implica activamente a todo el equipo según su potencial.
- Realiza acciones dirigidas a que todos valoren, actúen y escuchen, creando una comunicación profesional y un buen trato interpersonal.
- Proporciona el espacio y la posibilidad de desarrollo personal y profesional de todos los miembros del grupo.
- Emplea como regla el desarrollo y cambio continuo de individuos, grupos y organizaciones.
- Su actuación se basa en seis pilares fundamentales: confianza, autonomía, respeto mutuo, cuidado y responsabilidad para con el grupo y en un sentido más amplio.
- Su imagen se refleja como un proceso de desarrollo de poder distribuido.
- De este modo siguiendo a Causton y Theotaris (2017) los líderes que tienen éxitos son aquellos que llevan a cabo conductas inclusivas como:
 - Constituye una visión audaz y clara de la inclusión, esta idea se basa en la concepción de que todas las personas pueden aprender.
 - Se involucran en la planificación e implantación de manera colaborativa con el personal.
 - Apoyan y desarrollan a los equipos profesionales.

En este sentido, tras ver las características y algunas conductas propias de líderes inclusivos, pasamos a ver las estrategias que permiten crear una comunidad inclusiva, a través del estudio de Specht y Young (2010):

- Instaurando ambientes de apoyo que promuevan un clima de bienvenida y cultura de diversidad.
- Promoviendo la participación de todos los miembros del equipo.
- Fomentando las competencias inclusivas dentro de los miembros del grupo y en su comunidad.
- Estableciendo vínculos cultura y sociedad.

Figura 3: Resumen de las teorías del liderazgo inclusivo actual



3.2. Liderazgo cooperativo

Tras ver el liderazgo inclusivo, vemos oportuno desarrollar el cooperativo, ya que este, tiene como principio fundamental el trabajo en equipo, para el beneficio de todos, por lo que no existe la discriminación de ningún tipo entre los integrantes, ya que todos siguen un objetivo común.

Revisando la literatura científica, encontramos que no es un término muy explotado que surge a finales de los 90. En este sentido, Johnson (1999), señala, como ya habíamos apuntado que en las actividades cooperativas los individuos buscan resultados beneficiosos para ellos mismos y los demás integrantes del grupo.

Por otro lado, ya entrando en el Siglo XXI, García y Schhiffrin (2005), apuntan que las relaciones individuales creadas a partir del desarrollo del liderazgo cooperativo entre los componentes del grupo, podría resumirse en la siguiente frase: “*el todo para cada uno y cada uno por el todo*”. Es por ello, por lo que la principal características de este liderazgo, según nos marca este autor, es la deconstrucción de la imagen líder-persona, ya que todos los integrantes van a realizar diferentes tipos de roles de forma rotatoria.

Este tipo de liderazgo es cada vez más utilizado en las aulas para satisfacer las necesidades individuales de los niños a través del aprendizaje entre iguales, tanto en Ceuta, como en Melilla, ciudades con alto porcentaje de alumnos extranjeros que apenas dominan el idioma, es una buena técnica para su inclusión dentro del aula, ya que al ser seres sociales por naturaleza y encontrarnos divididos por equipos cooperativos, los alumnos tarde o temprano acabaran interactuando y poco a poco, trabajando con ellos de una manera más profunda el lenguaje oral e irán adquiriendo su competencia básica; consiguiendo como señalaba García y Schhiffrin (2005), “el todo para cada uno”.

Continuando con el término liderazgo cooperativo, según Hurtado (2009), este está identificado con el servicio y valores de la institución, para conseguir que la organización tenga una vida interior propia, en palabras del autor una mística cooperativa en el servicio.

En este sentido, en las investigaciones realizadas en la última década destacan que este tipo de liderazgo está asociado al servicio, en tanto que el líder quiere realizar ese papel, tiene que dedicarse a servir, de lo contrario el grupo no creará en él y perderá todo su liderazgo, así al menos señala Ocampo (2012).

Por tanto, podemos decir, el liderazgo cooperativo es un estilo que permite la descentración del poder en una única persona que lleve la voz, considerar a todos los miembros del grupo una pieza clave y fundamental en el funcionamiento de la organización y la búsqueda de soluciones entre todos los miembros, a partir de la escucha activa y comunicación continua.

Tras delimitar la conceptualización del liderazgo cooperativo, damos paso a su caracterización, realizada por Weigelt (2017), para los líderes cooperativos:

- Influyen en la consecución de los objetivos.
- Innovan a la hora de pensar nuevas ideas.
- Resuelven los problemas indagando desde su raíz.
- Tienen claro qué quieren.
- Implican a todos los miembros en el proceso de resolución de problemas.
- Fomenta la toma de decisiones.
- Promueve la participación de todo el grupo.
- Desarrolla habilidades de comunicación promoviendo la confianza entre los participantes.
- Fomenta la responsabilidad grupal e individual.
- Implica el trabajo en equipo con el apoyo entre los participantes.

Las dimensiones que según Ruíz (2019), integran el liderazgo cooperativo, para una buena consecución de los objetivos que resulte beneficiosa para todos los integrantes del equipo son:

Tabla 12: Dimensiones cooperativas

DIMENSIONES	<p>Comunicativa</p> <p>Desarrollo de metas</p> <p>Interdependencia positiva</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Toma de decisiones</p> <p>Motivación para el aprendizaje</p>
--------------------	--

Fuente de elaboración: Ruíz 2019

Una vez delimitada la conceptualización del liderazgo cooperativo, su caracterización y dimensiones, es importante definir cómo es un líder cooperativo.

En palabras de Miranda (2013), estos líderes son aquellas personas híbridas, formada de los conocimientos técnicos ineludibles a la buena administración y contaminado por el espíritu de la cooperación, para que inculque en sus subordinados el entusiasmo cooperativo y el deseo de colaborar con la institución, con los demás miembros del grupo y con el contexto en el que se desenvuelven.

En definitiva, el líder cooperativo es aquel que involucra a todo su equipo para la consecución de los objetivos marcados por el grupo, para conseguir el beneficio de todos.

4. MULTICULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Desde el curso 2002 hasta el 2004, el alumnado extranjero por cada mil alumnos, en cada etapa educativa y en las respectivas Comunidades Autónomas, ha aumentado de forma notoria y proporcional en cada una de ellas, con las excepciones de la Ciudad Autónoma de Melilla. al producirse un gran incremento para las etapas de Educación Infantil y Primaria y una disminución acusada en la Educación Secundaria post-obligatoria, y la Ciudad Autónoma de Ceuta que también se aparta de la tendencia general en el caso de la secundaria obligatoria, ya que en lugar de aumentar desciende un punto.

A pesar de las anteriores variaciones referidas a las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, estos datos no resultan pertinentes por cuanto en estas ciudades resulta más adecuado hablar de cultura y no de nacionalidad. La población musulmana de ambas ciudades presenta unas características diferenciales que no se corresponden con la nacionalidad española que poseen. Este colectivo se ha ido conformando a lo largo de la segunda mitad del S. XX a través de diferentes oleadas cuyos miembros obtuvieron posteriormente la nacionalidad española. Actualmente podemos señalar que representa la mitad de la población de la ciudad y todavía hoy se asientan en su mayor parte en barrios periféricos aunque su economía ha ido mejorando. Sin poder hablar todavía de verdadera integración hay que reconocer que las terceras generaciones sí intentan de alguna manera occidentalizarse. Debemos insistir que a pesar de los esfuerzos por superar las diferencias económicas y socioculturales este colectivo se siente poco integrado y poco aceptado por las otras culturas que conviven en nuestra ciudad.

A todo ello tenemos que añadir las preocupantes cifras de abandono y fracaso escolar que se ceban sobre este colectivo de la población, aunque a día de hoy cada vez es más habitual ver en nuestras aulas universitarias a alumnos pertenecientes a otras culturas. En cualquier caso, deberemos tener en cuenta que las diferencias culturales pueden representar un obstáculo importante para el aprendizaje porque cuando el lenguaje, las creencias y las normas de conducta son diferentes, la realidad es filtrada de modo particular y el significado que se atribuye a la información puede resultar distinto.

4.1. Representación estudiantil en el contexto multicultural

Como hemos visto anteriormente en el capítulo dos, las instituciones educativas universitarias deben asegurar la participación del estudiantado en los órganos de gobierno. En este sentido, la Universidad de Granada así lo refleja en sus estatutos, pero *¿es suficiente?*, aunque pueda parecer que sí, además de regular su funcionamiento, los centros universitarios deben crear una cultura de corresponsabilidad en donde se fomente la participación activa de todos los alumnos.

Respecto a este hecho, los líderes que marcan la diferencia dentro de las instituciones son aquellos que tienen en cuenta el contexto y la cultura tanto de sus subordinados como el de resto de líderes, ya que la cultura es una pieza muy importante del contexto y repercutirá en la manera de ejercer el liderazgo, tal y como señala García-Carmona (2017), por lo que sería conveniente actuar bajo los parámetros de unos valores sólidos que favorezca la integración de todos los estudiantes.

Actualmente, las asociaciones estudiantiles, donde se encuentran los líderes de nuestro estudio, deben reflejar una visión y valores que manifiesten un marco ético común, en consonancia a los de la institución a la que pertenecen, en nuestro caso la Universidad de Granada.

En esta línea, teniendo en cuenta las titulaciones de los líderes estudiados, Starratt (2005) señala que existen varios niveles de ejercicio ético para los líderes educativos. Dichos niveles son:

- Como ser humano, puesto que para estos líderes es fundamental el respeto hacia los demás como requisito fundamental.
- Como ciudadano, ya que debe buscar el bien común de los colectivos priorizando el ámbito democrático.
- Como educador, estos líderes tienen un conocimiento profundo de las materias del currículum para entenderlo y aplicarlo en la comunidad.

- Como ejecutivo y agente educativo, puesto que debe de estar familiarizado con las innovaciones y novedades para incorporarlas a sus actuaciones.

Actualmente, la evolución del liderazgo de los estudiantes universitarios, está encaminado al estudio de la influencia de las identidades sociales en el desarrollo de aquellos estudiantes que ejercen un papel de liderazgo dentro de la comunidad universitaria.

En este sentido, teniendo en cuenta la variable de la cultura, encontramos una escasa literatura científica acerca de cómo ésta influye en la creación o desarrollo de la identidad de liderazgo para contextos institucionales multiculturales e interculturales.

Por ello, las investigaciones realizadas por Ferdman y Gallegos (2001) y Komives et al (2005), sientan los pilares de la investigación del liderazgo en el contexto multicultural, dando como resultado que la cultura influye en cómo se conciben o se ven los líderes.

5. LIDERAZGO PEDAGÓGICO COMO INTERVENCIÓN EN ESPAÑA PARA DISMINUIR EL AET

Para comenzar a hablar del liderazgo pedagógico ante el abandono escolar temprano, es preciso conocer las medidas propuestas desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), a través de sus diferentes informes, concretamente, en OCDE (2011) encontramos la necesidad de evitar la segregación escolar, las repeticiones, aplazar los itinerarios selectivos, fortalecer el liderazgo en las escuelas con bajo rendimiento, estimular entornos de aprendizaje favorables, retener y apoyar a los profesores de alta calidad o fomentar los vínculos de las escuelas con los padres y las comunidades. En ese sentido, el liderazgo es uno de los puntos que esta organización muestra como esencial para la mejora educativa y, por tanto, evitar el abandono escolar temprano.

En la revisión de la literatura científica encontramos estudios en los que se detalla la importancia del liderazgo pedagógico en las escuelas, para evitar el abandono escolar temprano. Entre ellos encontramos las investigaciones de Yuane, Timothy y Dewey (2016), en donde encontramos que el clima escolar, creado por los diferentes líderes del centro, es esencial en la determinación del abandono o no de su educación. Por tanto, la utilización de un liderazgo autoritario parece que contribuye al fracaso y abandono de los estudios.

Es por ello, por lo que en la propia ley educativa, LOMCE (2011), se establece el liderazgo como elemento clave para la consecución del éxito escolar. Radinger (2014), señala que es esencial que los líderes escolares estén adecuadamente preparados y apoyados para el desempeño del liderazgo, para la gestión eficaz de los maestros a nivel escolar y para la enseñanza y el aprendizaje a través de su liderazgo pedagógico.

Siguiendo a Lizarte (2016), autores como Tinto (1987) refleja la importancia que tiene la integración académica y social para que el alumno no abandone los estudios. Además, en su revisión, este autor hace referencia a la relevancia que existe, relación interpersonal entre los estudiantes y profesor, debido a su implicación en la adaptación académica (Bernstein-Yamashiro & Noam, 2013). Además, como indica Radinger (2014), en las investigaciones recientes, los líderes escolares son el segundo factor más importante a nivel de escuela, después de la instrucción en el aula, ya que afecta directamente en el aprendizaje de los estudiantes.

5.1. Abandono escolar desde una visión multicultural

Actualmente, encontramos en la literatura científica que el abandono escolar temprano, entre los estudiantes inmigrantes, se ha convertido en un serio desafío para los sistemas educativos nacionales en varios países (Lamb, markussen, Teese, Sandberg y Polese 2011). Este hecho, nos lleva a pensar que comprender el por qué estos estudiantes abandonan su vida académica, puede ser la clave solucionar este problema.

En este sentido, la evidencia empírica sugiere que las características individuales de los estudiantes inmigrantes tienen mayor influencia en su abandono potencial que los factores institucionales y contextuales (Rumberger y Palardy, 2005). Por lo que, este hecho, demuestra que las variables sociodemográficas como la etnicidad, el origen familiar y el género, tienen una influencia directa en el abandono de la vida académica. Además, Tan (2001), en los resultados de sus estudios, afirma que los estudiantes que consideraban que sus maestros tenían conocimiento de sus experiencias y antecedentes culturales, tenían más probabilidades de tener éxito.

Este hecho, evidencia que un buen liderazgo pedagógico, puede reducir la tasa de abandono escolar temprano y, conseguir así, una mejora en el panorama educativo.

En este sentido, Rojas, Alemany y Ortiz (2011), en su estudio realizaron un perfil socio-familiar de estudiantes inmigrantes con abandono escolar temprano:

- 1.El nivel de estudios de los padres y madres de los participantes de procedencia europea es superior a los padres y madres del grupo de otros orígenes que, en mayor porcentaje, no posee ninguna titulación.
- 2.Los mayores porcentajes de desempleo se observan en el grupo de familias pertenecientes a otras culturas no europeas, siendo las madres las que presentan mayor tasa de desempleo.

- 3.En cuanto al nivel de ingresos de la unidad familiar, es el grupo de procedencia europea el que obtiene ingresos superiores a 1000 euros, frente a una cifra inferior a los 999 euros del resto de familias.
- 4.La actitud de los padres hacia el estudio es similar en ambos grupos, las diferencias se centran en la frecuencia con la que los padres acudían a hablar con los profesores-tutores y la percepción que tienen los padres de la importancia del estudio para conseguir un buen trabajo.
- 5.Los participantes de origen europeo son los que manifiestan que tienen un espacio adecuado y tiempo suficiente para estudiar. Por el contrario, los participantes de otra procedencia manifiestan que asisten más a la biblioteca para hacer los trabajos y estudiar.
- 6.Los estudiantes pertenecientes a familias de procedencia no europeas, presentan tasas más altas de asistencias a lugares de enseñanzas religiosas.
- 7.Los participantes de procedencia europea consideran que sus padres les dedicaron más tiempo que los de otras culturas.

6. RESUMEN DEL CAPÍTULO

Durante el desarrollo de este capítulo hemos definido el concepto de liderazgo inclusivo, así como el de multiculturalidad, debido a que, actualmente, los flujos migratorios han pasado a tomar un a presencia, cada vez más visible en la sociedad en la que vivimos. Es por ello, por lo que el liderazgo inclusivo toma su relevancia, al encontrarnos tal diversidad en la población foco de nuestro estudio, por lo que hemos presentado aquellas teorías que tienen como objetivo fomentar la pluralidad cultural.

Tras la presentación de nuestro tema y de los conceptos que guían nuestro capítulo, pasamos a desarrollar el liderazgo cooperativo, ya que esta teoría tiene como objetivo principal, el trabajo en equipo, buscando el beneficio de todos los integrantes del grupo, por lo que no existe la discriminación hacia ninguno de sus miembros. Además, esta corriente está identificada con los valores y el servicio hacia los demás por lo que es una de las estrategias más utilizadas para la atención a la diversidad, tanto cultural como de cualquier otra. Para ello, presentamos la caracterización de los líderes cooperativos y un cuadro resumen de aquellas dimensiones presentes en este liderazgo.

En este sentido, una vez vistas estas teorías, nos disponemos a centrarnos en cómo es la inclusión cultural dentro de la educación superior. En este sentido, encontramos en la literatura científica diferentes teorías del por qué de esta falta de integración, debida según diferentes autores, incluso por organizaciones mundiales como la OCDE, por el escaso número de alumnos, pertenecientes a otra cultura que consiguen llegar a la educación superior.

Por todo ello, ha sido importante valorar el abandono escolar temprano en el contexto donde nos desenvolvemos para llegar a comprender el por qué de esta situación. Para ello, hemos realizado una síntesis de las características que poseen estos estudiantes, realizando un perfil socio-familiar que nos permita una mejor comprensión del por qué de este abandono.

CAPÍTULO 5

METODOLOGÍA

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo de nuestra investigación establece los pilares donde se asienta nuestro marco empírico, por la que pretendemos contribuir al desarrollo de nuestra temática desde un punto de vista científico.

Como ya hemos visto en el marco teórico, el liderazgo ha sido una temática bastante estudiada a lo largo de los años. En este sentido, este concepto ha evolucionado y se ha ido adaptando a las necesidades de la sociedad en la que se desenvolvía. Aun así, su prevalencia actual en el campo de la investigación pone de manifiesto su interés actual de su estudio.

Por otro lado, aunque el liderazgo haya sido un constructo muy estudiado desde mediados del siglo XX, el liderazgo de los estudiantes universitarios, como señala Lorenzo (2007), ha sido un tema olvidado en la universidad, salvo en momentos de elecciones donde peligra el cambio de continuidad. Por ello, pretendemos dar a conocer la importancia de nuestro estudio, ya que la voz de los estudiantes adquiere su relevancia a la hora de la toma de decisiones que afectan al alumnado y no sólo en momentos puntuales de la gobernanza universitaria.

Así pues, profundizamos en las manifestaciones de liderazgo de los estudiantes universitarios que tienen un papel de representación dentro de los órganos de gobierno de la Universidad, con los que pretendemos definir qué factores intervienen en el proceso, estableciendo como eje central de nuestro estudio determinar cómo influye la cultura para desempeñar esta labor.

En este sentido, pretendemos sentar las bases, para intervenir sobre los problemas que perciben y poder así incentivar y promover la participación activa de todo el alumnado universitario.

2. CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

El contexto de la investigación lo conforman las Facultades de Educación de la Universidad de Granada, incluidas las sedes de Ceuta y Melilla, donde se imparten las carreras relacionadas con la rama de estudio.

Es por ello, por lo que los representantes del alumnado en los órganos de gobierno y los delegados de clase de estos tres centros serán nuestro objeto de estudio debido en el contexto eminentemente multicultural en el que se encuentra. En Ceuta y Melilla por encontrarnos en ciudades que podemos denominar crisoles de culturas y Granada al ser una ciudad más cosmopolita donde convergen multitud de culturas, ya sea por emigrar a esa ciudad, Erasmus, etc.

En este sentido, la Facultad de Educación, Economía y Tecnología en el campus de Ceuta, lo integran 1413 estudiantes, 100 profesores y 24 profesionales administración y servicios. Por otro lado, la Facultad de Educación y humanidades de Melilla, tiene unos datos similares a los de Ceuta.

Sin embargo la sede central de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Granada, en el Campus de Cartuja, cuenta con 5445 estudiantes, más de un centenar de profesores y una veintena profesionales de la administración y servicios.

Con respecto a estos campus, cada uno se encuentra localizado en diferentes puntos de la geografía Española. En este sentido, el de Ceuta se encuentra localizado en la pequeña ciudad Norteafricana de Ceuta. Actualmente situado en el centro de la ciudad, bajo los muros rehabilitados del antiguo acuartelamiento del Teniente Ruiz, acogiendo a las facultades de Educación, Economía y Tecnología y Ciencias de la

Salud. Ambas Facultades reciben a estudiantes de distintos puntos de España, sobre todo tienen una gran afluencia de la comunidad vecina: Andalucía.

Anteriormente este campus estaba disperso entre las zona del morro situada en las afueras de la ciudad, junto a la antigua escuela normal de magisterio, donde durante años se ha situado la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta y al final del paseo de la Marina Española donde nos encontrábamos en las inmediaciones del antiguo hospital Cruz Roja la antigua facultad de Ciencias de la Salud. este está formado por dos Facultades.

La Universidad de Granada está replanteado su oferta de títulos en este campus, pensando en implantar el doble Grado de Derecho y ADE en la Facultad de Educación, Economía y Tecnología y el Grado en Fisioterapia en la Facultad de Ciencias de la Salud, etc....

Actualmente, la oferta académica de la Universidad para este campus la vemos reflejada en la Tabla 13, donde hemos agrupado las diferentes titulaciones ofertadas, según su rama de conocimiento:

Tabla 13: Carreras ofertadas en el Campus de Ceuta

RAMAS DE CONOCIMIENTO		
CIENCIAS SOCIALES	INGENIERIA	SALUD
Grados de Educación Primaria.	Grado en Ingeniería Informática.	Grado en Enfermería.
Grado de Educación Infantil.		
Grado en Educación Social.		
Grado en Administración y Dirección de Empresas.		

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, con respecto al campus de Melilla, este también se encuentra situado en el norte de África, al igual que la Ciudad Autónoma de Ceuta, son las únicas ciudades autónomas de nuestro país.

Actualmente, las Facultades se encuentra ubicadas en la periferia de la ciudad, concretamente en la Calle Santander. Este centro ha tenido que adaptarse a las necesidades actuales de la universidad por lo que ha sufrido numerosas reformas e incluso construir un edificio anejo como aulario.

A lo largo de los años, el Campus de Melilla ha ido ampliando su oferta Educativa, hasta el punto de encontrar un mayor número de carreras universitarias que en la ciudad de Ceuta, teniendo esta última un mayor número de estudiantes.

La Universidad de Granada, tal y como señala su página Web, quiere ampliar la oferta educativa de este Campus, al igual que en el de Ceuta. Sin embargo hasta el momento, la oferta educativa de esta ciudad se compone de las titulaciones que podemos ver en la Tabla 14, separadas por rama de conocimiento:

Tabla 14: Carreras ofertadas en el Campus de Melilla

FACULTADES		
EDUCACIÓN	CIENCIAS SOCIALES	SALUD
Grado en Educación Primaria.	Grado en Administración y Dirección de Empresas.	Grado en enfermería. Grado en Fisioterapia.
Grado en Educación Infantil.	Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Derecho.	
Grado en Educación Social.		
Grado en Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.	Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos.	
	Grado en Gestión y Administración Pública (en extinción).	

Fuente: elaboración propia

Con respecto al campus de Cartuja, este es la sede central de las titulaciones foco de nuestro estudio. Se encuentra localizado en la ciudad de Granada, concretamente en las afueras, justo en frente de la cartuja granadina.

Aunque es una Facultad relativamente joven que data de la primera mitad de los 90, al igual que el campus de Melilla, ha tenido que adaptarse a las necesidades actuales y construir un aulario y realizar diferentes reformas con las que hacer frente a sus nuevas necesidades.

En este sentido, la oferta académica de esta facultad coincide con las mismas titulaciones de la rama educativa que se ofertan en los campus norteafricanos, exceptuando el magisterio bilingüe, pedagogía y los dobles grado de Primaria y estudios ingles y franceses en el campus de Cartuja y el grado de educación primaria y ciencias de la actividad física y deporte en el campus de Melilla.

La diferencia la encontramos en el número de estudiantes y la gran cantidad de másteres que ofrecen. Por tanto, los estudios que ofertan, hasta el momento, los podemos ver en la Tabla 15:

Tabla 15: Carreras ofertadas en el Campus de Cartuja

GRADOS DE MAGISTERIO	OTROS GRADO EN EDUCACIÓN
Grado en Educación Primaria.	Grado en Pedagogía.
Grado en Educación Infantil.	Grado en Educación Social.
Grado en Educación Primaria Bilingüe.	
Doble Grado en Educación Primaria y Estudios Franceses.	
Doble Grado en Educación Primaria y Estudios Ingleses.	

Fuente de elaboración propia.

Para finalizar, cabe destacar la diversidad cultural que encontramos en el entorno de nuestra investigación, haciéndose así una imperante convivencia entre diferentes culturas. Por tanto, estos Campus son todo un ejemplo de convivencia, respeto y conocimiento del resto de etnias que confluyen, sobre todo, en las ciudades de Ceuta y Melilla.

3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La elección de esta temática viene motivada por el hecho de que, durante mis años de carrera, Máster e incluso en mis actuales estudios de doctorado, he sido representante estudiantil en numerosos órganos de representación. Es por ello, por lo que hemos percibido que muchos estudiantes desconocen las diferentes formas de representación que les oferta la Universidad de Granada.

Los delegados pueden tener algo más de conocimiento, pero lo que sí es cierto que la inmensa mayoría desconocen la Delegación de Estudiantes de la Facultad como otras formas de representación en los diferentes departamentos y otros organismos de la Universidad conformados por toda la comunidad educativa.

Éstos Campus Universitarios tienen cada vez más volumen de estudiantes y cada vez más diversos culturalmente ante la amplia oferta de Grados y posiblemente en un futuro aún crecerán más. Nuestras preguntas están relacionadas precisamente con la cuestión de los líderes juveniles y su papel en la Universidad.

Para ello, nos planteamos una serie de cuestiones, acerca del constructo foco de estudio, las cuales ya hemos reflejado en el capítulo uno *Presentación y justificación del trabajo de investigación*, por lo que pretendemos darle respuesta.

4. METODOLOGÍA

Tras la exposición de nuestro problema de investigación, la búsqueda de información y aproximación a nuestro tema, se acoge a un interés descriptivo-comparativo mediante un estudio cuantitativo de diseño no experimental utilizando una encuesta como instrumento de recogida de información. Por tanto, se propone una metodología cuantitativa como principal paradigma de nuestro estudio.

La investigación cuantitativa, tal y como señalan Molina y Mousalli (2016), es un método que va más allá de una receta para alcanzar una meta, comprende los procedimientos para la formulación y comprobación de la hipótesis o problema de investigación.

Al tratarse de una investigación descriptiva, esta se caracteriza por la especificación de las características, propiedades y perfiles de la población objeto de estudio. En este sentido pretenden recoger información sobre los conceptos a los que se refiere, por lo que su objetivo no es indicar cómo se relacionan, así lo apunta Hernández, Fernández y Baptista (2010). Por tanto, podemos decir que es el método que parte de la información científica para la construcción de una descripción del tema que investigamos.

5. MUESTRA

En la presente investigación la población objeto de estudio la integran los representantes estudiantiles de la rama de Educación, en los Campus de Ceuta y Melilla, Universidad de Granada (representantes en Consejo de Departamento, Junta de Centro, Delegación de Estudiantes y en Claustro y los delegados de clase).

Para seleccionar nuestra muestra inicial de los sujetos, miembros del estudio, llevamos a cabo una serie de pasos:

- Analizamos las páginas web de la Universidad, Facultades, Departamentos y demás Delegaciones de Estudiantes.
- Contactamos con los máximos representantes de los anteriores órganos colegiados, para pedirles información acerca de los puestos de representación estudiantil que ofertan.
- Realizamos un esquema donde se encuentran el número total de representante, teniendo en cuenta la información obtenida, a través de la página web y los representantes de cada órgano colegiado.
- Para finalizar, una vez seleccionada la muestra, hemos pasado el cuestionario elegido a la población de estudio, este ha sido pasado en diferentes momentos, para adaptarnos a la vida académica de la Universidad. Además, de entre asegurarnos encontrar un mayor número de respuestas, enviamos el cuestionario por Google Drive a los representantes con los que nos fue imposible contactar.

Una vez seguidos los pasos expuestos anteriormente, la muestra total de los participantes ha sido determinada por la asistencia y localización de estos líderes y su disponibilidad, ya que se llevará a cabo a partir de una encuesta presencial, esperando obtener así un mayor número de respuestas para nuestro estudio, siendo totalmente voluntaria.

La población de líderes estudiantiles universitarios asciende a un total de 311 puestos de representación para los estudiantes de Educación, en los tres Campus de la Universidad de Granada. Se ha enviado el cuestionario a la totalidad de la población, obteniendo un resultado de 131 respuestas válidas. Por tanto, la muestra productiva de la investigación asciende al 76,2% de la población. Estos datos podemos verlos en la Tabla 16.

Tabla 16: Población y muestra

Distribución de la población			
	Cargos Disponible	Población	Muestra
Ceuta	52	40	32
Melilla	55	36	29
Granada	204	96	70
Total	311	172	131

Fuente de elaboración propia

En este sentido, tras ver los datos de la Tabla 16, la población de líderes estudiantiles universitarios de la Facultad de Ciencias de la Educación asciende a un total de 96 alumnos que abarcan todos los 204 puestos de representación posibles. Por otro lado, la población de las Facultad de Educación y Humanidades de Melilla y Educación, Economía y Tecnología de Ceuta, ascienden a un total de 36 y 40 alumnos que abarcan los 55 y 52 puestos, respectivamente.

Con respecto a la cultura, potencialmente hemos encontrado una mayoría cristiana y musulmana, probablemente debido a que son las dos religiones predominantes en ambas ciudades.

6. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Siguiendo a Bisquerra (2012), los cuestionarios son un instrumento evaluativo que nos permite una rápida recolección de datos, siendo esta una de las formas de evaluación más rápidas. Este es el procedimiento de investigación más económico, fácil de aplicar y con posibilidades de proporcionar gran variedad de datos (Visauta, 1989). Y además como recoge Mateos, citado por Herrera (2011:87) “permite que el sujeto tenga una actitud que le permita reflexionar sobre las cuestiones que se le plantean.”

Para la recogida de datos, hemos seleccionado el Inventario de Prácticas de Liderazgo Estudiantil S-LPI de Kouzes y Posner (1998), en su última versión, para nuestro trabajo de investigación, por ser el que mejor se adecúa a nuestras necesidades de investigación.

El cuestionario se compone de un total de 30 ítems agrupados por los autores en cinco dimensiones, a las que hemos añadido unas preguntas iniciales para conocer, entre otras cosas, su cultura, datos sociodemográficos, etc. Además ha sido traducido del inglés al español y adaptado en sus ítems a las características culturales del estudiantado de la Universidad de Granada. La adaptación ha sido revisada mediante juicio de expertos.

A través de estas dimensiones pretendemos conocer la opinión de los líderes estudiantiles universitarios, sobre las percepciones que tienen acerca del constructo que estudiamos. Estas dimensiones, según los autores del cuestionarios, giran en torno a:

- **Estilo de liderazgo:** comportamiento que consiste en aclarar los valores, encontrando su voz y afirmando ideales compartidos.
- **Visión compartida:** con esta dimensión el líder pretende hacer visualizar el futuro a sus subordinado, imaginando posibilidades emocionantes y ennoblecedoras. Además de reclutar a otros en una visión común apelando a aspiraciones compartidas.
- **Eficacia ante el cambio:** buscando oportunidades tomando la iniciativa y mirando hacia el futuro, en busca de formas innovadoras de mejorar, experimentar y asumir riesgos con las que aprender de la experiencia.
- **Capacitación de los demás:** fomentando la colaboración generando confianza y facilitando las relaciones para fortalecer a los demás y aumentando la autodeterminación y el desarrollo de la competencia.
- **Intervención profunda:** reconociendo las contribuciones mostrando aprecio por la excelencia individual, para celebrar los valores y las victorias creando así un espíritu de comunidad.

La estructura del cuestionario "Inventario de Prácticas de Liderazgo Estudiantil" S-LPI (Anexo 1), está compuesta por una escala de tipo Likert cuya graduación de respuesta se encuentra entre el 1 y el 4, dichos números corresponden a:

- 1 (totalmente en desacuerdo)
- 2 (En desacuerdo)
- 3 (De acuerdo)
- 4 (Totalmente de acuerdo)

Para su selección, hemos realizado una exhaustiva revisión de instrumentos de recogida de datos que tratan nuestra temática de estudio. Esta revisión, podemos verla a continuación en la Tabla 17.

Tabla 17: Revisión de instrumentos de liderazgo

Instrumento	
Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)	<p>Instrumento diseñado por Bass y Avolio en 1989, en sus inicios contaba con 70 ítems que evaluaban siete factores, cuatro de liderazgo transformacional (carisma, inspiración, estimulación intelectual y consideración individualizada), dos de liderazgo transaccional (recompensa contingente y dirección por excepción) y un factor que expresaba la ausencia de liderazgo (<i>laissez-faire</i>) (Molero, Recio, & Cuadrado, 2012). Aunque tras unos años de ejecución, en 1995, el cuestionario fue modificado por sus autores, a partir de las críticas que se realizaron a la anterior versión y la aparición de nuevos aportes teóricos, constituyéndose así su última versión, llamada MLQ-5X. Ésta consta de 45 ítems, clasificados en 9 factores (Franco y Ríos, 2015).</p> <p>El MLQ está formado por dos versiones complementarias, una llamada "Uno mismo", encargada de evaluar el liderazgo propio y otra denominada "Visto por otros" que trata de medir el liderazgo ejercido, evaluado a través de sus seguidores.</p>
Liderato-31	<p>Este cuestionario fue elaborado para conocer el pensamiento de los estudiantes universitarios acerca de cuales son las características de un empresario o líder debe tener. Está compuesto por una escala tipo Likert de 5 niveles. Los ítems se han elaborado a partir del análisis de la literatura y la validación de contenido de un experto y cinco alumnos de un perfil similar a la muestra de estudio. Las dimensiones estudiadas por este instrumento son la autoconcepción del líder e importancia del mismo. La validez de este cuestionario es bastante significativa, ya que cuenta con un alpha de Cronbach de 0.89. Para el estudio para el que fue creado se utilizó una muestra de 219 estudiantes.</p>
Caracterización del liderazgo estudiantil	<p>Este cuestionario fue creado por Franco y Ríos (2013), para la caracterización del liderazgo estudiantil en la Universidad de Antioquía.</p> <p>El instrumento, consta de 26 ítems, elaborados a partir de la revisión de otros cuestionarios como son el Leadership Practice Inventory (LPI). Se trata de un inventario de opiniones que se valoran a partir de una escala Likert de 5 grados.</p> <p>Las dimensiones estudiadas por este instrumento giran en torno a: carácter, relación con otros y relación con las tareas.</p>
Inventario de prácticas del liderazgo (IPL) de Kouzes y Posner	<p>Este cuestionario fue creado por Kouzes y Posner en 2004 para el estudio de las prácticas de liderazgo en el ámbito empresarial. Además, este cuestionario ha sido adaptado a otros contextos como el de los estudiantes universitarios.</p> <p>Las prácticas de liderazgo estudiadas con este cuestionario giran en torno a: desafiar los procesos, inspirar una visión compartida, habilitar a los demás para que actúen, modelar el camino y dar aliento al corazón. Cada dimensión consta de seis ítems, haciendo un total de 30 ítems para evaluar con escala tipo Likert de 5 grados.</p> <p>La validez de este instrumento se realizó a través de dos juicios de expertos y su estandarización y uso en numerosas investigaciones. Además, consta de un alpha de Cronbach que oscila entre 0.77 y 0.85.</p> <p>Existen dos versiones del instrumento: "Uno mismo", dirigido a evaluar la percepción del liderazgo propio, y otro denominado "Visto por otros", para mostrar la percepción de los seguidores con respecto a su líder.</p>

<i>Percepciones del liderazgo estudiantil en la Universidad de Granada</i>	<p>Este instrumento de recogida de datos fue creado por Lorenzo (2007) y consta de un total de 24 ítems que se valoran en una escala tipo Likert de 4 grados.</p> <p>Las dimensiones estudiadas a partir de este cuestionario son: por qué han sido elegidos líderes por sus compañeros (atribuciones); para qué (expectativas); cómo desarrollan sus funciones (reflexión sobre la práctica); y cómo valoran sus funciones como líderes en base a su experiencia diaria (satisfacciones, limitaciones, etc.).</p> <p>La validez de contenido de este cuestionario se realizó a través de juicio de expertos, y alcanzó una fiabilidad de 0,877 en el alpha de Cronbach haciendo correlación entre formas, coeficiente de Spearman-Brown y técnica de las dos mitades de Guttman.</p>
<i>Organizational leadership assessment</i>	<p>Este cuestionario creado por Laub en 1998, consta de 66 ítems que se valoran en una escala tipo Likert de 5 grados. El objetivo de este estudio es conocer el liderazgo de los equipos directivos. Se aplicó a una muestra de 828 participantes.</p> <p>Las dimensiones estudiadas a través de este instrumento giran en torno a: construir comunidad, mostrar autenticidad, disponibilidad de liderazgo y liderazgo compartido. La validez de este cuestionario se realizó mediante juicio de 3 expertos y alcanzó un alpha de Cronbach de 0.98, lo que muestra su alta fiabilidad.</p>
<i>Inventario de Prácticas de Liderazgo Estudiantil</i>	<p>El S-LPI fue diseñado para identificar los comportamientos y las acciones que los estudiantes declaran haber usado cuando están en su mejor marca personal como líderes específicos (Kouzes y Posner, 2008). Se trata de una adaptación del instrumento LPI, ewty el cual las prácticas de liderazgo estudiadas siguen siendo las mismas que en el cuestionario original.</p> <p>Al igual que LPI, el S-LPI, pasó por dos juicios de expertos y fue estandarizado y usado en numerosas investigaciones, consta de 30 ítems valorados por una escala tipo Likert de 5 grados.</p> <p>Los estudios que utilizan el S-LPI han mostrado un fuerte confiabilidad interna a través de una variedad de población de estudiantes, con las puntuaciones alfa de Cronbach que oscilan desde 0,55 hasta 0,83 (Posner, 2004).</p>

Fuente de elaboración propia

La fiabilidad de nuestro cuestionario la evaluamos a partir del análisis de consistencia interna mediante el cálculo del coeficiente del “Alfa de Cronbach”. Esta prueba está basada en la correlación de los interelementos promedio, asumiendo que los ítems están diseñados para medir un mismo constructo, así como que están altamente correlacionados.

Para ello, la formula utilizada para el cálculo de este coeficiente ha sido la más empleada, al menos, así lo señalan Aiken, 2003 y Barrios y Cosculluela 2013:

$$\alpha = \frac{k(1 - \sum s_i^2 / s_t^2)}{k-1}$$

En este sentido, en el índice de fiabilidad del cuestionario completo, obtenido mediante el cálculo del estadístico “Alfa de Cronbach”, hemos obtenido un valor de 0,877 que nos indica una alta fiabilidad del instrumento empleado, ya que consideramos como un coeficiente aceptable aquellos resultados que sean iguales o superiores a 0,7. Por tanto, nuestro instrumento adquiere la fiabilidad necesaria para su utilización en nuestro trabajo de investigación.

Tabla 18: Estadísticos de fiabilidad

ALFA DE CRONBACH	N DE ELEMENTOS
0,877	30

7. PROCEDIMIENTO

Nuestro trabajo, como ya hemos adelantado anteriormente se ha realizado con los representantes estudiantiles de las titulaciones de educación de la Universidad de Granada, en los Campus de Granada, Ceuta y Melilla, que han querido colaborar en nuestro trabajo de investigación intentando así reivindicar su posición y no quedar olvidados. Además, manifestaron tener interés en ver los resultados a los que llegamos, para así poder mejorar su propio liderazgo y poder así realizar correctamente sus propias funciones.

En nuestro caso, la población y la muestra coinciden, debido a que vamos a trabajar con el 100% de la población de estudio.

Las respuestas han sido determinadas por: asistencia o ausencia de los representantes, la voluntad o no de rellenarla, el acceso a la población, etc. Sobre todo, esta determinación la encontramos en el Campus de Melilla, ya que no pude estar demasiado tiempo para buscar a estos líderes. Por lo que además de pasar el cuestionario presencial, se envió un cuestionario online de google, del instrumento, animando a aquellos líderes con los que no se pudo contactar para su realización.

La aplicación del instrumento de recogida de datos se realizó durante los meses de diciembre a febrero, en el horario académico que marca cada curso para cada una de las titulaciones, para los estudiantes de tercero de las titulaciones conducentes al título de Magisterio, al encontrarse en ese periodo en sus primeras practicas, ampliamos la horquilla hasta el mes de marzo, asegurándonos así la recepción de una cantidad más elevadas de respuestas válidas.

Para la aplicación del instrumento, en primer lugar informamos a los participantes de quiénes éramos, qué objetivos teníamos con el cuestionario, las dimensiones del mismo, recalcarles lo importante que era su colaboración, sinceridad y, por supuesto, su anonimato.

En este sentido, el instrumento se pasó durante las horas lectivas de los estudiantes, justo antes de empezar las clases, aprovechando el cambio de profesor, para evitar el cansancio y la fatiga del final y asegurarnos así una mayor fiabilidad de la respuesta obtenida tras la realización del mismo.

Por otra parte, el cuestionario a parte de su validación por juicio de experto, tanto por estudiantes líderes y otros profesionales especializados en el constructo, se realizó una prueba piloto, durante el curso 2015/2016, donde validamos el instrumento que hemos empleado.

Para ese trabajo, la población utilizada fueron los líderes estudiantiles de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, sede central de nuestra institución.

Por el contrario, al ser el primer estudio realizado sobre la multiculturalidad en el desarrollo del liderazgo estudiantil, esperamos que la recogida de datos permita diseñar planes de mejora de la representación de los estudiantes universitarios, no solo de estos Campus, sino de toda la comunidad Universitaria de Granada, en un primer grado, para posteriormente extrapolarlo poco a poco al resto de Universidades españolas y comprobar así el grado de inclusión de estos líderes en la jerarquía de representación universitaria española.

Las dificultades fueron el periodo de prácticas de las titulaciones foco de estudios, ya que los alumnos no se encontraban en sus respectivas facultades, por lo que tuvimos que visitarlas en diferentes momentos del curso académico para recabar el mayor número de cuestionarios posibles.

8. RESUMEN DEL CAPÍTULO

Durante el desarrollo de este capítulo hemos contextualizado a la población que conforma nuestro estudio, los estudiantes de Educación de la Universidad de Granada que ostentan un papel de liderazgo dentro de la gobernanza universitaria, a través de los distintos campus en los que desarrollan sus estudios y la titulación que cursan.

En este sentido, tras su contextualización, hemos planteado nuestro problema de investigación, así como la motivación para la realización de este estudio. En este sentido, las cuestiones que nos planteamos, acerca del constructo foco de estudio, a las cuales pretendemos dar respuesta, las hemos reflejado en el capítulo uno *Presentación y justificación del trabajo de investigación*.

Continuando con la síntesis de este capítulo, nos encontramos con la metodología llevada a cabo en nuestra investigación, en nuestro caso se acoge a un interés descriptivo-comparativo mediante un diseño cuantitativo no experimental, por lo que llevamos a cabo una metodología cuantitativa.

Con respecto a la muestra, hemos contado con la participación de 131 estudiantes de los 172 que componen el conjunto de los cargos disponibles. En total, tuvimos una colaboración del 76,2% de la población, por lo que consideramos una muestra suficientemente representativa de todos los campus.

Además, en este capítulo realizamos una revisión de instrumentos de investigación que nos ha ayudado a seleccionar el cuestionario a utilizar en nuestro estudio. El instrumento elegido fue el S-LPI, el cual validamos su traducción a partir de un juicio de expertos y una prueba piloto realizada en el curso 2015-2016, donde la población de estudio fueron los estudiantes que integran la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.

DEFINITIVO - TESIS DOCTORAL - UGR

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS DE LOS DATOS

DEFINITIVO - TESIS DOCTORAL - UGR

1. ANÁLISIS DE LOS DATOS

1.1. Caracterización de los representantes estudiantiles

En una primera aproximación a la caracterización de estos líderes, podemos destacar que la media de edad de los representantes estudiantiles se encuentran en 21,84 años, encontrando una horquilla de edades que oscilan entre el valor mínimo de 18 años de edad y el valor máximo en 50 años de edad.

Tabla 19: Edad

	Edad
N	132
Media	21,8409
Desv. Típ.	4,79158
Mínimo	18
Máximo	50

Tabla 20: Sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	42	31,82
Mujer	90	68,18
TOTAL	132	100,0

Con respecto al sexo, los datos han mostrado una prevalencia femenina en la representación estudiantil, con un 68,18%, frente al 31,82% masculino, tal y como podemos observar en la Tabla 20.

Tabla 21: Desagregación por sexos

Campus	Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Granada	Hombre	23	17,42
	Mujer	47	35,61
Ceuta	Hombre	10	7,58
	Mujer	23	17,42
Melilla	Hombre	9	6,82
	Mujer	20	15,16
	TOTAL	132	100,0

En este sentido en relación al sexo según cada campus encontramos, como podemos ver en la tabla 21, la frecuencia y porcentaje que representa en las diferentes ciudades, viendo que en todas el porcentaje femenino sigue siendo superior al masculino.

Tabla 22: Titulación

Curso	Frecuencia	Porcentaje
Educación Primaria	50	37,9
Educación Infantil	26	19,7
Educación Social	30	22,7
Pedagogía	9	6,8
Bilingüe	7	5,3
Doble Grado	10	7,6
TOTAL	132	100,0

La titulación que más representantes tiene, es el Grado en Educación Primaria, con un 37,9%, seguida del Grado en Educación Social, con un 22,7%, siendo el Grado en Educación Primaria Bilingüe el que menos representantes agrupa, con un 5,3%, debido a su escasa población.

Tabla 23: Distribución de la muestra por cursos

Curso	N	%
Primero	31	23,5
Segundo	41	31,1
Tercero	31	23,5
Cuarto	26	19,7
Quinto	1	0,7
Sexto	2	1,5
TOTAL	132	100,0

Por otra parte, el curso del que proceden más líderes, es segundo con un 31,1%, encontrando el mismo número de representantes en los cursos primero y tercero, con un 23,5%, en cada uno. Por su parte, los cursos con menor representación son los finales a la titulación: cuarto, quinto y sexto, con un 19,7%, 0,7% y 1,5% respectivamente.

Tabla 24: Tiempo de ejercicio

Curso	Frecuencia	Porcentaje
1-2 años	109	82,6
3 – 4 años	23	17,4
TOTAL	132	100,0

Con respecto al tiempo de ejercicio de la representación, la mayoría de estos líderes llevan una media de entre uno y dos años de representantes, en un 82,6% de los casos, siendo el inicio de la representación, principalmente, en el inicio del grado cursado, con un 48,5%.

Tabla 25: Inicio del cargo

Curso	Frecuencia	Porcentaje
Primero	64	48,5
Posterior	58	43,9
Finales	10	7,6
TOTAL	132	100,0

En este sentido y tras ver la caracterización principal de nuestros representantes, la ampliación de los líderes estudiantiles de las titulaciones de educación en los campus de Ceuta y Melilla, exigía contemplar una variante más como es la cultura, debido a la gran diversidad que tenemos en ellas.

Por ello, y tal como vemos en la tabla 26, la cultura predominante entre las dos ciudades sigue siendo el cristianismo con un 74,2% de los encuestados, siendo los datos menos representativos los agnósticos y ateo con un 3,2% respectivamente.

Tabla 26: Cultura

Curso	Frecuencia	Porcentaje
Cristiana	46	74,2
Islámica	12	19,4
Agnóstico	2	3,2
Ateo	2	3,2
TOTAL	62	100,0

Haciendo referencia a los cargos que representan, cabe destacar que la mayor tasa de participación se origina a nivel de aula, como delegados y subdelegados de grupo, con un 78,6%, seguida de la representación en la Junta de Facultad, con un 18,6%. Los cargos menos ocupados son el de representación en Consejo de Gobierno y Junta de Dirección de los Departamentos, con un 1,4% de representación para cada caso.

1.2. Autopercepción del liderazgo ejercido

1.2.1. Descriptivos básicos

Tras la caracterización de los estudiantes universitarios, nos disponemos a desarrollar algunos descriptivos básicos que nos ayuden a acercarnos a este constructo, para nuestro contexto.

Para ello, en la Tabla 27, observamos el porcentaje por valor de la escala, para cada ítem, en el que el máximo porcentaje de respuestas oscilan entre:

- “De acuerdo” con un resultado del 66,7% de respuestas para esta escala del cuestionario.
- “Totalmente de acuerdo” con un porcentaje del 30% para esta escala del cuestionario.
- “En desacuerdo y totalmente en desacuerdo” con un 3,3% de media entre las dos escalas del cuestionario.

Tabla 27: Distribución de las respuestas a los ítems del cuestionario

Ítem	Total desacuerdo		Desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1	0	0	8	6,1	74	56,1	50	37,9
2	0	0	12	9,1	71	53,8	49	37,1
3	3	2,3	10	7,6	79	59,8	40	30,3
4	0	0	4	3	61	46,2	67	50,8
5	1	0,8	4	3	51	38,6	76	57,6
6	3	2,3	10	7,6	87	66,4	31	23,7
7	3	2,3	12	9,1	80	60,6	37	28
8	1	0,8	10	7,6	85	64,4	36	27,3
9	0	0	1	0,8	45	34,1	86	65,2
10	0	0	8	6,1	62	47	62	47
11	1	0,8	1	0,8	55	41,7	75	56,8
12	1	0,8	7	5,3	73	55,3	51	38,6
13	2	1,5	7	5,3	70	53,4	52	39,7
14	1	0,8	0	0	17	12,9	114	86,4
15	0	0	1	0,8	35	26,5	96	72,5
16	0	0	9	6,8	76	57,6	47	35,6
17	3	2,3	7	5,3	83	62,9	39	29,5
18	5	3,8	10	7,6	64	48,5	53	40,2
19	0	0	3	2,3	71	53,8	58	43,9
20	1	0,8	5	3,8	87	65,9	39	29,5
21	1	0,8	5	3,8	74	56,1	52	39,4

22	2	1,5	2	1,5	57	43,2	71	53,8
23	1	0,8	10	7,6	86	65,2	35	26,5
24	0	0	9	6,8	57	43,2	66	50
25	4	3	15	11,4	67	50,8	46	34,8
26	2	1,5	12	9,1	82	62,1	36	27,3
27	1	0,8	7	5,3	81	61,4	43	32,6
28	3	2,3	11	8,3	68	51,5	50	37,9
29	1	0,8	12	9,1	73	55,3	46	34,8
30	0	0	5	3,8	69	52,3	58	43,9

Continuando con el análisis de los resultados, en la Tabla 28, podemos observar la media por ítem, en cada dimensión, junto con su desviación típica.

Tabla 28: Descriptivos de media por ítem

Dimensión	Ítems	Media	Desviación Típica
<i>Estilo de liderazgo</i>	1. Establezco un ejemplo personal de lo que espero de los demás.	3,32	,58373
	6. Dedico tiempo y esfuerzo asegurándome que la gente que trabaja se adhieran a los principios y normas que se acuerdan.	3,11	,62808
	11. Cumpló las promesas y compromisos que hago.	3,55	,55758
	16. Busco entender cómo sus acciones afectan el rendimiento de actuación de otras personas.	3,29	,58649
	21. Me aseguro de que la gente apoya los valores que hemos acordado.	3,24	,55425
	26. Hablo de mis valores y los principios que guían mis acciones.	3,15	,63588

Visión Compartida	2. Hablo acerca de lo que creo que puede afectar al grupo en el futuro.	3,28	,62167
	7. Describo a los demás lo que somos capaces de lograr.	3,14	,66691
	12. Hablo con los otros acerca de cómo podría mejorarse el futuro.	3,32	,60932
	17. Hablo con otros de cómo sus propios intereses pueden verse reflejados trabajando hacia un objetivo común.	3,20	,63534
	22. Soy positivo cuando hablamos sobre lo que podemos lograr.	3,49	,61155
Eficacia ante el cambio	27. Hablo con entusiasmo sobre los altos propósitos y significados que podemos lograr.	3,26	,58768
	3. Busco la forma de desarrollar habilidades y capacidades.	3,18	,66330
	8. Busco la forma de que los otros puedan probar nuevas ideas y métodos.	3,18	,59023
	13. Busco la forma de innovar y mejorar lo que hacemos.	3,31	,64550
	18. Cuando las cosas no salen como esperamos, me pregunto , ¿Qué podemos aprender de esta experiencia?	3,25	,75539
	23. Me aseguro de que nos fijamos metas y hacemos planes específicos para los proyectos que llevamos a cabo.	3,17	,58605
	28. Tomo la iniciativa para experimentar con la forma en las que se pueden hacer las cosas.	3,25	,70305

Capacitación de los demás	4. Fomento la cooperación en vez de las relaciones de competencia entre personas con quienes trabajo.	3,48	,55898
	9. Escucho de forma activa diversos puntos de vista.	3,64	,49629
	14. Trato a los demás con dignidad y respeto.	3,85	,41874
	19. Apoyo las decisiones que otros hacen.	3,42	,53918
	24. Doy a la gente una gran cantidad de libertad y elección para decidir cómo hacer su trabajo.	3,43	,62018
Intervención profunda	29. Proporciono oportunidades para que otros ejerzan responsabilidades de liderazgo.	3,24	,64348
	5. Elogio a la gente por un trabajo bien hecho.	3,53	,59821
	10. Animo a los otros como ellos trabajan en las actividades y programas que realizan.	3,41	,60475
	15. Expreso agradecimiento por las contribuciones que los otros hacen.	3,72	,46748
	20. Reconozco públicamente a las personas que son ejemplo de compromiso con los valores compartidos.	3,34	,59038
	25. Encuentro maneras de celebrar los logros.	3,17	,74645
	30. Me aseguro de que las personas sean reconocidas por sus contribuciones.	3,40	,56433

Los datos que muestran la Tabla 28, podemos observar que la autopercepción en el estilo de liderazgo es positiva debido a los resultados que hemos obtenidos.

En este sentido, los indicadores que integran esta dimensión 1 oscilan entre una media de 3,11 a 3,55, con valores superiores, todos, a la media teórica de 3. El indicador donde aparece una mejor autopercepción es el 11, cumplo las promesas y compromisos que hago. Esta cuestión nos lleva a pensar que, generalmente, estos representantes son unos líderes comprometidos con su grupo y con unos valores fuertemente arraigados. Por el contrario, el ítem peor valorado en esta dimensión es el 6, dedico tiempo y esfuerzo asegurándome que la gente que trabaja se adhieran a los principios y normas que se acuerdan, es decir, no dedican tiempo a controlar si el resto trabaja conforme a las normas que se acuerdan.

La autopercepción de la visión compartida es igualmente positiva. En esta segunda dimensión los indicadores fluctúan entre una media de 3,14 a 3,49 alcanzado el mayor valor en el ítem 22, soy positivo cuando hablamos sobre lo que podemos lograr. Esto nos lleva a deducir que estos líderes, generalmente, son optimistas conforme a las metas a las que quieren llegar, buscando la comunicación entre los miembros del grupo. Por el contrario, el ítem peor valorado por estos representantes es el 7, describo a los demás lo que somos capaces de lograr, es decir, no hablan con el resto de cómo sus intereses pueden verse reflejados trabajando hacia un objetivo común, lo que nos lleva a pensar que son líderes con poca capacidad de persuasión o comunicadora.

Respecto a la autopercepción sobre la eficacia ante el cambio, encontramos nuevamente valores positivos. En esta tercera dimensión, las medias oscilan entre 3,18 a 3,31 siendo su ítem mejor valorado el 13, busco la forma de innovar y mejorar lo que hacemos. Ante este hecho pensamos que puede hacer referencia a la capacidad y rasgos de estos líderes para aprender de sus errores, buscando la forma de innovar y mejorar lo que hacen. Por el contrario el ítem con menor puntuación, el 3 y 8, busco la forma de desarrollar habilidades y capacidades y busco la forma de que los otros puedan probar nuevas ideas y métodos, respectivamente, hace que podamos ver a estos representantes como líderes poco implicados en el desarrollo de los trabajos que realizan sus compañeros, es decir, los dejan actuar sin buscar que prueben otras habilidades, vías o métodos para conseguir sus objetivos.

En cuanto a la capacitación de los demás encontramos una autopercepción altamente positiva. En la cuarta dimensión los resultados muestran unas medias bastante altas que oscilan entre 3,24 a 3,85. El ítem mejor valorado es el 14, trato a los demás con dignidad y respeto, por lo que podemos pensar que tienen un trato cercano con su grupo, siguiendo la línea de un liderazgo distribuido, ya que intentan empoderar a su grupo para que sean ellos mismos quienes puedan actuar. Por el contrario, el ítem peor puntuado y, aún así supera la media de otras dimensiones, es el 29, proporciono oportunidades para que otros ejerzan responsabilidades de liderazgo, lo que nos llevaría a pensar a que deberían mejorar en otorgar oportunidades para que el resto ejerciera responsabilidades de liderazgo y terminar así de empoderarlos.

La autopercepción que hemos denominado intervención profunda (dar aliento al corazón, en su original en inglés) es igualmente positiva. En la quinta dimensión los resultados muestran unas puntuaciones medias bastante altas, aunque inferiores a la cuarta dimensión, que fluctúan entre 3,17 y 3,72. Su ítem mejor valorado es el 15, expreso agradecimiento por las contribuciones que los otros hacen, lo que nos lleva a pensar que son líderes sensibilizados que buscan alcanzar sus metas, a través de un buen clima de trabajo. Por el contrario el ítem peor valorado por estos representantes es el 25, encontrar maneras de celebrar los logros de sus compañeros. En este sentido esta cuestión toma importancia, ya que no sólo estaríamos reforzando lo obtenido, sino que además estaríamos en continua socialización con el resto de componentes del grupo.

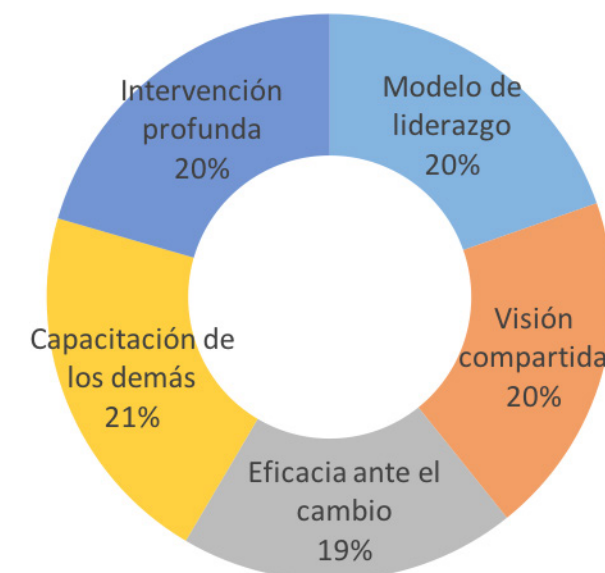
1.2.2. Estudio por dimensiones

Tabla 29: Media por dimensiones

Dimensiones	Media
Modelo de liderazgo	3,28
Visión compartida	3,28
Eficacia ante el cambio	3,22
Capacitación de los demás	3,51
Intervención profunda	3,43

Por último, como podemos ver en la Tabla 29, la media por dimensión muestra que la mejor valorada es la cuarta con una media de 3,51, capacitar a los demás. Por el contrario, la dimensión con menor puntuación es la tercera, eficacia en el cambio, con una media de 3,22.

Figura 4: Media dimensiones



1.3. Análisis inferencial

Tras la caracterización de los estudiantes universitarios y para aproximarnos aun más a este constructo en nuestro contexto, realizaremos un análisis inferencial para comprobar las diferencias estadísticamente significativas para los diferentes grupos con los que trabajamos.

En primer lugar hemos establecidos varios grupos independientes sexo, curso, campus, titulación, tiempo en el cargo y cultura, a los cuales les realizaremos las pruebas estadísticas pertinentes para determinar a la población y sacar las conclusiones de nuestro estudio.

Para comprobar las diferencias estadísticamente significativas, hemos realizado una prueba t para grupos independientes, en referencia al grupo sexo. En dicha prueba encontramos diferencias significativas en el ítem:

- Ítem 19 “Apoyo las decisiones que otros hacen”, donde encontramos una diferencia ,018 no asumiendo varianzas iguales.

Estos resultados podemos comprobarlos en la Tabla 30, donde hemos destacados la significatividad del ítem al que hacemos referencia.

Tabla 30: Prueba t sexo

	t	Sig.
Ítem 1	,225	,822
Ítem 2	-,467	,641
Ítem 3	-,303	,763
Ítem 4	-,148	,883
Ítem 5	-,576	,566
Ítem 6	-,012	,991
Ítem 7	,435	,665
Ítem 8	,863	,391
Ítem 9	,008	,993
Ítem 10	,728	,468
Ítem 11	-,181	,857
Ítem 12	,522	,603
Ítem 13	,560	,577

Ítem 14	-,453	,652
Ítem 15	,655	,514
Ítem 16	,612	,542
Ítem 17	-1,373	,173
Ítem 18	-1,025	,308
Ítem 19	-2,413	,018
Ítem 20	-,706	,482
Ítem 21	-,915	,363
Ítem 22	,546	,586
Ítem 23	-1,438	,155
Ítem 24	-,745	,458
Ítem 25	1,262	,210
Ítem 26	-1,088	,280
Ítem 27	-1,066	,290
Ítem 28	-,065	,949
Ítem 29	,913	,363
Ítem 30	-,999	,321

Con respecto al curso, hemos seleccionado los primeros cuatro cursos, ya que son ellos donde encontramos el grueso de nuestros datos, eliminando los dos cursos superiores del doble grado en Educación Primaria e INEF, en el campus de Melilla, donde apenas tenemos datos por ser un único grupo. Para ello, hemos realizado una prueba f para realizar un análisis de varianza de cuatro grupos independiente para ver las diferencias estadísticamente significativa, donde destaca los ítems:

- Ítem 2: “Hablo acerca de lo que creo que puede afectar al grupo en el futuro”.
- Ítem 16: “Busco entender cómo sus acciones afectan el rendimiento de actuación de otras personas”.
- Ítem 23: “Me aseguro de que nos fijamos metas y hacemos planes específicos para los proyectos que llevamos a cabo”.

Estos ítems cuentan con una diferencia del ,046, ,018 y ,029, respectivamente, en un intervalo de confianza del ,05%, tal y como podemos ver en la Tabla 31:

Tabla 31: Anova por curso

	F	Sig.
Ítem 1	,818	,539
Ítem 2	2,328	,046
Ítem 3	,836	,527
Ítem 4	,571	,722
Ítem 5	,553	,736
Ítem 6	2,076	,073
Ítem 7	1,701	,139
Ítem 8	1,034	,401
Ítem 9	1,127	,349
Ítem 10	,728	,604
Ítem 11	,607	,694
Ítem 12	1,130	,348
Ítem 13	1,287	,274
Ítem 14	,984	,431
Ítem 15	1,431	,218
Ítem 16	2,857	,018
Ítem 17	1,525	,187
Ítem 18	1,733	,132
Ítem 19	,854	,514
Ítem 20	,931	,464
Ítem 21	1,619	,160
Ítem 22	,641	,669
Ítem 23	2,597	,029
Ítem 24	1,490	,198
Ítem 25	1,033	,401
Ítem 26	,812	,543
Ítem 27	1,074	,378
Ítem 28	1,218	,304
Ítem 29	1,888	,101
Ítem 30	1,524	,187

Por otro lado, hemos dividido la muestra en función del campus donde cursan sus estudios, para el estudio de las diferencias estadísticamente significativas de las respuestas obtenidas. Para ello, hemos realizado una prueba f, para realizar un análisis de varianza de tres grupos independientes, donde destaca el ítem 16, con una significatividad del ,027. Para comprobar donde encontramos esta diferencia, utilizamos la prueba de Tuckey con un intervalo de confianza del ,05%. La discrepancia de opinión entre campus se encuentra en la comparación de datos de los resultados obtenidos en las ciudades de Ceuta y Melilla, tal y como podemos comprobar en la Tabla 32.

Tabla 32: Anova por campus

	F	Sig.
Ítem 1	,642	,528
Ítem 2	1,253	,289
Ítem 3	2,221	,113
Ítem 4	,117	,890
Ítem 5	,723	,487
Ítem 6	,199	,820
Ítem 7	1,636	,199
Ítem 8	,427	,653
Ítem 9	,582	,560
Ítem 10	1,135	,325
Ítem 11	,670	,514
Ítem 12	,136	,873
Ítem 13	,203	,816
Ítem 14	1,048	,354
Ítem 15	1,109	,333
Ítem 16	3,727	,027
Ítem 17	,159	,854
Ítem 18	,830	,438
Ítem 19	,518	,597
Ítem 20	,094	,911
Ítem 21	2,692	,072
Ítem 22	,366	,695
Ítem 23	,004	,996

Ítem 24	2,55	,082
Ítem 25	,090	,914
Ítem 26	,672	,512
Ítem 27	,211	,810
Ítem 28	,408	,666
Ítem 29	1,366	,259
Ítem 30	,043	,958

Tabla 33: Prueba HSD de Tuckey

	(I) Campus	(J) Campus	Sig.
Ítem 16	Granada	Ceuta	,433
		Melilla	,132
	Ceuta	Granada	,433
		Melilla	,021
	Melilla	Granada	,132
		Ceuta	,021

Continuando con el análisis inferencial de nuestra investigación, hemos seleccionado siete grupos independiente, uno por cada titulación, donde hemos realizado una prueba f, para realizar un análisis de varianza y comprobar las diferencias significativas que podemos encontrar en las respuestas obtenidas, dependiendo de la titulación que cursen los estudiantes encuestados. Estas diferencias las encontramos en los siguientes ítems:

- Ítem 9 “Escucho de forma activa diversos puntos de vista”, en el que encontramos una diferencia significativa ($p=0,012$).
- Ítem 13 “Busco la forma de innovar y mejorar lo que hacemos”, en la que encontramos una diferencia significativa ($p=0,041$).
- Ítem 15 “Expreso agradecimiento por las contribuciones que los otros hacen”, cuya diferencia significativa ($p=0,011$).
- Ítem 16 “Busco entender cómo sus acciones afectan el rendimiento de actuación de otras personas”, con una diferencia significativa ($p=0,020$).

Tabla 34: Anova por titulación

	F	Sig.
Ítem 1	1,529	,186
Ítem 2	1,688	,142
Ítem 3	,901	,482
Ítem 4	,795	,555
Ítem 5	1,098	,365
Ítem 6	,873	,501
Ítem 7	1,539	,182
Ítem 8	1,151	,337
Ítem 9	3,021	,013
Ítem 10	1,629	,157
Ítem 11	1,740	,130
Ítem 12	1,597	,166
Ítem 13	2,435	,038
Ítem 14	,906	,480
Ítem 15	3,402	,006
Ítem 16	2,741	,022
Ítem 17	1,219	,304
Ítem 18	1,547	,180
Ítem 19	1,194	,316
Ítem 20	,887	,492

Ítem 21	1,705	,138
Ítem 22	,109	,990
Ítem 23	,758	,582
Ítem 24	1,308	,265
Ítem 25	1,514	,190
Ítem 26	,251	,939
Ítem 27	1,749	,128
Ítem 28	1,206	,310
Ítem 29	1,095	,366
Ítem 30	1,595	,166

En relación al tiempo ejercido, hemos realizado una prueba t, para comprobar las diferencias estadísticamente significativas, hemos seleccionado dicha prueba debido a que los rangos de respuestas han variado mayoritariamente entre dos opciones (primer año de carrera y en años posteriores al inicio), no considerando significativa la tercera de ellas (a finales de la carrera), debido a su escaso número de respuestas obtenidas.

Los resultados obtenidos en esta prueba nos muestran diferencias en los ítems:

- Ítem: 14: “*Trato a los demás con dignidad y respeto*” donde encontramos una diferencia significativa ($p=0,054$).
- Ítem: 16 “*Busco entender cómo sus acciones afectan el rendimiento de actuación de otras personas*”, con una diferencia significativa ($p=0,035$).
- Ítem 18: “*Cuando las cosas no salen como esperamos, me pregunto , ¿Qué podemos aprender de esta experiencia?*” con una diferencia significativa ($p=0,040$).

Estos datos los podemos observar en la Tabla 35.

Tabla 35: Prueba t tiempo

	t	Sig.
Ítem 1	-,661	,513
Ítem 2	-,687	,496
Ítem 3	-1,347	,187
Ítem 4	-,008	,994
Ítem 5	-,311	,758
Ítem 6	-1,000	,324
Ítem 7	-,265	,793
Ítem 8	-,680	,502
Ítem 9	,374	,712
Ítem 10	,972	,338
Ítem 11	-,652	,519
Ítem 12	-1,161	,253
Ítem 13	-1,445	,157
Ítem 14	1,756	,090
Ítem 15	,738	,466
Ítem 16	-2,348	,025
Ítem 17	-1,235	,226
Ítem 18	-2,115	,040
Ítem 19	-,186	,854
Ítem 20	-,943	,352
Ítem 21	-1,967	,057
Ítem 22	-1,170	,249
Ítem 23	-,322	,750
Ítem 24	-,024	,981
Ítem 25	-,964	,342
Ítem 26	-,200	,842
Ítem 27	-1,209	,236
Ítem 28	-1,792	,082
Ítem 29	,184	,855
Ítem 30	-1,665	,105

Por último, para la cultura, al igual que con el tiempo, hemos realizado una prueba T para detectar las diferencias estadísticamente significativa, la mayoría de las respuestas han girado en torno a las religiones cristianas e islámica encontrando 2 casos agnóstico que eliminamos por no encontrarlo relevante en nuestro estudio.

En los resultados obtenidos, encontramos diferencias en el ítem 4, con una diferencia significativa ($p=0,002$), teniendo en cuenta que no se asumen varianzas iguales, tal y como podemos observar en la Tabla 36.

Tabla 36: Prueba t cultura

	t	Sig.
Ítem 1	,602	,554
Ítem 2	,412	,686
Ítem 3	,748	,465
Ítem 4	-3,386	,002
Ítem 5	-,196	,847
Ítem 6	,258	,800
Ítem 7	,324	,750
Ítem 8	,711	,486
Ítem 9	-,369	,717
Ítem 10	-,200	,844
Ítem 11	,486	,632
Ítem 12	1,120	,278
Ítem 13	1,026	,322
Ítem 14	,477	,640
Ítem 15	-,546	,591
Ítem 16	-,035	,973
Ítem 17	-,478	,638
Ítem 18	1,138	,272
Ítem 19	-,413	,685
Ítem 20	,845	,409
Ítem 21	,166	,870
Ítem 22	-,593	,561
Ítem 23	-,463	,647
Ítem 24	,234	,818
Ítem 25	,023	,982
Ítem 26	-,403	,691
Ítem 27	-,634	,535
Ítem 28	-,505	,618
Ítem 29	-,358	,724
Ítem 30	-,280	,783

2. RESUMEN DEL CAPÍTULO

A lo largo de este capítulo hemos dado a conocer los resultados obtenidos a través de los cuestionarios que han realizado los representantes estudiantiles de los tres campus de la Universidad de Granada donde se imparten titulaciones de Educación (Cartuja, Ceuta y Melilla).

El tratamiento de los datos lo hemos realizado mediante el programa estadístico SPSS-21, con el que hemos realizado las pruebas estadísticas pertinentes para la caracterización de dichos estudiantes (medias y desviaciones típicas) y mediante un análisis inferial mediante pruebas t de student y anovas, según el número de opciones que tuviese la variable de estudio.

Estos datos, reflejan las necesidades formativas que presentan estos estudiantes, encontrando una mayor dificultad para fomentar el cambio y la innovación en su trabajo, punto que además están interesados en llevar a cabo, por lo que desarrollamos un programa de formación que les ayude a llevar sus funciones como líderes estudiantiles de una forma eficaz.

DEFINITIVO - TESIS DOCTORAL - UGR

CAPÍTULO 7

**DISEÑO DE UN PLAN DE FORMACIÓN PARA EL LIDERAZGO
ESTUDIANTIL**

DEFINITIVO - TESIS DOCTORAL - UGR

1. PRESENTACIÓN

En el desarrollo de este capítulo vamos a diseñar un plan de formación para el liderazgo estudiantil universitario. Este programa, surge como respuesta al problema de investigación que guía nuestro trabajo, donde planteamos la necesidad de contribuir al desarrollo del liderazgo estudiantil para la mejora de la calidad educativa universitaria, así como un enriquecimiento personal de estos jóvenes que les ayude a afrontar los retos que les presenta la sociedad actual.

En este sentido, su principal propósito es mejorar el liderazgo de los alumnos que ejercen un papel de representación dentro de los órganos de gobierno, sobre todo con los alumnos de primer año que empiezan este camino, ya que estos, previsiblemente, prolongan su mandato hasta el final de sus estudios de grado.

Además, la mayoría de estos jóvenes que se comprometen en la organización estudiantil universitaria, suelen realizar algún posgrado al finalizar sus carreras, por lo que normalmente siguen presentándose a las diferentes elecciones, parciales o totales, que se convocan para cubrir las distintas vacantes que quedan en los órganos de representación estudiantil, prolongando así aun más su mandato.

Por ello, hemos considerado como temas fundamentales para la elaboración de este plan de formación, adecuar su estilo de liderazgo a las necesidades detectadas con el cuestionario Student- Leadership Practice Inventory (S-LPI) de Kouzes y Posner, que hemos aplicado a los líderes estudiantiles de los 3 campus de la UGR. Además de potenciar las habilidades humanas tan necesarias en la sociedad actual donde desempeñan sus funciones, entre otros contenidos que requieren las asociaciones estudiantiles para su organización, como medio de empoderamiento social de los jóvenes para que apliquen tanto en su vida profesional, como personal los conocimientos que adquieren con este programa de formación.

2. JUSTIFICACIÓN

En el contexto universitario inmerso en la sociedad del conocimiento, las investigaciones científicas demuestran la influencia del liderazgo educativo sobre la calidad de los centros, en nuestro caso el ejercido por los estudiantes representantes en los órganos de gobierno que la Universidad pone a su disposición.

En este sentido, encontramos una relación directa entre la formación en liderazgo y la mejora de sus prácticas en el desarrollo de sus funciones. Este hecho queda reflejado por los propios estudiantes que aprenden a llevar a cabo sus funciones como líder universitario a partir de sus experiencias durante los años que ejercen el cargo. Además, desde la OCDE (2018 y siguientes) denuncia que la falta de formación en liderazgo repercute en la calidad de sus funciones.

Por todo ello, la concepción que se tiene del líder juvenil universitario ha cambiado, ya que cada vez esperamos más de ellos. Este nuevo concepto de ellos, presupone que conozcan las oportunidades y retos que la Universidad pone a su disposición, además que sean capaz de desarrollar en sus compañeros funciones de liderazgo que los empodere.

Tras determinar las necesidades detectadas en los líderes estudiantiles de las titulaciones de Educación de la Universidad de Granada, a través de los resultados arrojados por los cuestionarios recogidos, comenzamos el proceso de diseño del programa de formación en liderazgo para representantes estudiantiles.

Para la realización del diseño de nuestro programa, en primer lugar hemos realizado una revisión de los diferentes planes de formación en liderazgo que encontramos. Dicho trabajo, nos demuestra que aun

siendo el liderazgo una característica importante a desarrollar para la sociedad actual, son escasos los programas existentes para los líderes estudiantiles universitarios.

Por ello, tras revisar la literatura científica, encontramos bastantes programas que atienden al liderazgo desde un punto de vista más global y general, entre otros, aquellos en los que nos hemos guiado y tomado como referencia para realizar nuestra propuesta es la de Aguilar y Riera (2012), quienes realizaron un programa formativo para los directivos del PUCE; Bonilla (2013), realizó un proceso de formación en liderazgo para un programa en enfermería y Rodríguez y Rodríguez (2020) propuso para fortalecer el liderazgo de los estudiantes universitarios, un plan para la mejorar de ciertos aspectos de las cualidades de los líderes como son la resolución de conflictos, la toma de decisiones, manejo del tiempo, técnicas para hablar en público, etc.

En este sentido, nuestro programa pretende arrojar un poco de luz en este constructo, además de desarrollar en estos líderes el conocimiento, actitudes, valores y habilidades necesarias para desempeñar las labores del puesto que ostentan.

Para ello, nuestro plan de formación en liderazgo se vertebra en un programa de cinco sesiones, donde pretendemos desarrollar las competencias en liderazgo de aquellas áreas en las que encontramos mayores dificultades a la hora de desempeñar sus funciones como representantes estudiantiles.

3. DIFICULTADES EN EL EJERCICIO DEL LIDERAZGO ESTUDIANTIL

Con respecto a las dificultades de las que hablamos a la hora de llevar a cabo las funciones de la participación estudiantil, encontramos una escasa literatura empírica que nos ayude a comprender el constructo, ya que normalmente señalan las diferentes ventajas del fomento del liderazgo estudiantil, por lo que esperamos arrojar un poco de luz acerca de este tema.

En este sentido, existen ciertos aspectos que dificultan la realización de las funciones del representante estudiantil, entre ellas Hine (2012), señala:

- **Identificación con la escuela:** en este sentido, la primera de las dificultades que nos encontramos es que los líderes estudiantiles tienen que identificarse con la escuela que representan, ya que tendrán que desarrollar los valores y objetivos de la misma. Por lo que, en palabras de Cámere (2013), para que sea una participación realmente efectiva y activa es necesario que los alumnos lleguen a identificarse con la misión, los valores y objetivos que la escuela pretende desarrollar.
- **Compromiso:** por el contrario, el compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa es un punto crucial a la hora de tomar decisiones, sobre todo para aquellas personas que ostentan un papel de liderazgo dentro de la institución. Por lo tanto, siguiendo a Cáceres, (2009), la representación estudiantil resulta realmente exitosa cuando existe el compromiso de trabajar por los objetivos comunes.
- **Formación Previa como líder:** Continuando con las dificultades que se nos plantean para desempeñar nuestras funciones como líderes estudiantiles, encontramos la formación o no como

líderes. Como vimos en capítulos anteriores, existen determinados rasgos y habilidades que capacitan al líder a desempeñar su cargo de manera eficaz, sin embargo, la realidad nos muestra la necesidad de que el representante tenga un conocimiento más extenso de su labor. Por ello, Lorenzo, (2011), ya hablaba de la necesidad de que los representantes estudiantiles reciban una formación en liderazgo, en el sentido de conocer su institución y los cargos que ponía a su disposición y sobre las funciones y responsabilidades que conlleva el cargo, ya que no se puede ejercer un rol de líder eficaz si no se conoce en profundidad el papel que tienen que llevar a cabo.

- **Cultura escolar heterogénea:** siguiendo con las dificultades que se nos plantean para desarrollar las funciones del liderazgo estudiantil, encontramos la heterogeneidad. En un primer momento, podríamos pensar que la cultura heterogénea es un punto de inflexión y de riqueza, ya que nos aporta diferentes puntos de vista. Sin embargo, Cámara (2013), lo considera una dificultad añadida, ya que esta diversidad da lugar a numerosos intereses diferentes, por lo que si se intensifica, dejamos de verlo como un enriquecimiento, debido al distanciamiento que se establece entre los propios representantes, alejándose así de los objetivos con los que se identificaban en un primer momento, lo cual desarrolla desinterés en la participación y una gran desmotivación para buscar puntos de acuerdo a la hora de la toma de decisiones.
- **Ausencia de cultura participativa:** en este sentido cuando anteriormente, no se ha promovido una participación activa del estudiantado, el desconocimiento de las funciones del líder, se desconocen aún más, ya que no existe una experiencia previa que nos guíe en el proceso y podamos evaluar los errores cometidos para mejorarlos.
- En nuestro contexto, los esfuerzos por activar las delegaciones de centro y por ello, todo el mecanismo de la representación estudiantil, se realiza desde la década de los 2000, donde por lo menos en la antigua Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, se le concedió un espacio para sus reuniones y poder acudir el resto de alumnos.
- Por el contrario, tras promover la participación estudiantil, encontramos que la escasa intención de participar en los órganos de gobierno de la Universidad viene de una desmotivación hacia sus funciones, ya que los alumnos no encuentran la conexión entre la necesidad de los representantes y los beneficios que estos le pueden aportar. Además, en esta misma línea, encontramos que en la mayoría de los casos la ausencia de la participación estudiantil les lleva a desconocer quienes son sus líderes, por lo que los estudiantes no se sienten identificado con sus representantes, contribuyendo de esta manera a un ciclo que debemos romper.
- **Desmotivación y desconfianza de los estudiantes:** el último punto de las dificultades que se encuentran en la representación estudiantil está ligado al anterior. Como vimos, si carecíamos de

una cultura que promoviese la participación de los estudiantes, se crea un clima de desconfianza hacia los líderes y los órganos de representación.

- En este sentido como señalan Cámara (2013) y Cáceres (2009), si los estudiantes, líderes o no, perciben que sus opiniones no son tomadas en cuenta, se produce un sentimiento de desmotivación en la participación estudiantil, por lo que pierden el interés en dar su opinión.

Por ello, no podemos excluir a los estudiantes de los órganos de representación, ya que gracias a ellos, nos dan a conocer la voz de los estudiantes, por lo que hay que tenerlos en cuenta a la hora de la toma de decisiones, así podrán aportar su perspectiva, ya que estas decisiones van a afectarles directamente a ellos.

Vistas las dificultades que pueden presentarse en el ejercicio del liderazgo estudiantil, destacamos que no todo es negativo y que promoviendo una cultura participativa de los estudiantes encontramos múltiples beneficios, por ello el desarrollo de planes específicos para la mejora del liderazgo estudiantil es un punto fundamental a llevar a cabo en las Universidades, ya que no sólo les ayuda en sus funciones de líder, si no en todos sus ámbitos: personales, profesionales, etc.

4. BENEFICIOS DE LOS PLANES PARA LA MEJORA DEL LIDERAZGO ESTUDIANTIL

A lo largo de la literatura científica, muchos son los autores que han evaluado los beneficios que aportan los diferentes programas para la formación del liderazgo en general y, en menor medida, para el liderazgo estudiantil. Entre otros autores, destacamos a Hawkes (1999), Chapman y Aspin (2001), Hine (2011) y Myers (2012), citados por Hine (2012).

En este sentido Hawkes a finales de los 90, ya resaltaba la conexión que existe entre la comunidad escolar y el liderazgo estudiantil, afirmando que los estudiantes son un mecanismo de las escuelas para animar a la comunidad y realizar acciones que favorezcan el desarrollo de estos alumnos, por lo que considera preciso desarrollar planes de formación para fortalecer dicha conexión.

Sin embargo, Chapman y Aspin (2001), siguiendo en la misma línea de Hawkes, delimitaron aun más los beneficios que reportan dichos programas para el desarrollo de estos alumnos. Argumentaron que mediante los programas formativos a los representantes de los alumnos se promueve la responsabilidad social, el liderazgo comunitario, la ciudadanía activa y el sentimiento de servicio público.

Por otro lado Myers (2012), señala que las situaciones que fomentan el liderazgo estudiantil son oportunidades para desarrollar confianza y habilidades básicas para los estudiantes que los acompañará toda su vida, entre ellas encontramos hablar en público, capacidad de organización y trabajar en grupo con el resto de sus compañeros.

Con respecto a Hine (2011) quien considera que desarrollar y adquirir habilidades de liderazgo es un factor clave del crecimiento personal de aquellos jóvenes que ostentan un papel de representación estu-

diantil dentro del entramado universitario. Para este autor, estas habilidades eran la gestión del tiempo, hablar en público, comunicación interpersonal, tomar decisiones, estrategias de organización, resolución de conflictos, entre otros. Por todo ello, estas destrezas que se desarrollan en los líderes universitarios, no solo los enriquece a nivel de sus funciones como representante, sino además en los ámbitos personal y profesional.

En este sentido, vistos los beneficios que aporta la representación estudiantil, en nuestro caso en los órganos de representación de la Universidad de Granada, encontramos diferentes estudios, cuyos autores destacan la necesidad de crear o mantener diferentes iniciativas que desarrollen el liderazgo de estos jóvenes. Por tanto, para comprobar como son los beneficios que encontramos, pasamos a describir una adaptación del cuadro resumen realizado por Guerrero (2016):

Tabla: 37: Beneficios del liderazgo estudiantil

Autores	En relación con ellos mismos	En relación con los demás
Wallin (2003)	Para este autor formar a los alumnos en liderazgo supone una mejora en su desempeño en las áreas académicas, empoderamiento y reconocimiento personal.	En este sentido, con respecto a los demás, mejora el clima de trabajo, ya que desarrolla habilidades básica de resolución de conflictos. Promueve un fuerte compromiso con la institución. Desarrolla diferentes habilidades comunicativas e interpersonales, además de capacitarlos para influir de manera positiva en las actitudes, opiniones y acciones de los demás.
Logue, Hutchens y Hector (2005)	Estos autores señalan que formar en liderazgo a los estudiantes les beneficia en el desarrollo de capacidades organizativas, administrativas y de planificación, además del aumento de su satisfacción personal.	Con respecto a los otros, esta formación reporta como beneficio el conocer diferentes personas con las que establecer relaciones, satisfacción al ver como el grupo se une para conseguir un objetivo común, desarrollar un "liderazgo servicio" para ayudar a los demás y la creación de un sentimiento de grupo esencial para un buen clima grupal.

Brasof (2011)	En sus investigaciones apunta a la mejora de su comportamiento, enseñando a estos líderes el conocimiento cívico y desarrollando en ellos habilidades democráticas básicas para la sociedad en la que se desenvuelven.	Sin embargo, referido a los demás, equilibra las libertades individuales de toda la comunidad.
Buschlen y Dvorak (2011)	Estos autores apunta al desarrollo de valores individuales como la creación de la conciencia de sí mismo, la congruencia y el compromiso.	Por otro lado, también desarrolla valores grupales de colaboración, propósitos comunes y valores de comunidad referidos a la ciudadanía y al cambio.
Bowman (2013)	Para este autor, gracias a la formación en liderazgo, los alumnos aprenden a liderarse a sí mismo en el sentido de que descubren quienes son y lo que son capaces de hacer, además ejercitan su habilidad para tomar decisiones correctas en momentos determinados.	Con respecto a los demás, estos líderes estudiantiles tienen un impacto positivo en sus compañeros de clase en particular y en el de la Facultad en general, debido a su participación en los órganos de representación contribuyen a su comunidad educativa, además de aumentar el compromiso con el bienestar común.

Adaptado de Guerrero (2016)

En este sentido, vistos la cantidad de beneficios que obtenemos del liderazgo estudiantil, consideramos fundamental la creación de programas formativos que ayuden a fomentar y promover la representación de los estudiantes universitarios en las diferentes Facultades.

Por ello, como postula Hine (2012) hay numerosos autores que sostienen que la creación de oportunidades que desarrollen el liderazgo juvenil, dentro del ámbito universitario, contribuye de manera positiva en la persona, en la Universidad y en toda la comunidad en general. En esta línea, la institución universitaria no podemos desvincularla del perfil formador, lo cual implica que el ejercicio de la representación estudiantil constituye una forma de participación activa, ya que desde su posición dan a conocer la voz y pensamiento de sus compañeros, además de tomar decisiones que implican a toda la comunidad educativa.

5. EMPODERAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES A TRAVÉS DE LOS PROGRAMAS FORMATIVOS EN LIDERAZGO

El empoderamiento de los estudiantes universitarios se produce cuando el individuo, en este caso los representantes estudiantiles de la Universidad de Granada, es capaz de reconocerse y mostrarse en su grupo de subordinados, estimulando y fomentando la autoconfianza que se refleja en una gran seguridad en la toma de decisiones que afectan a su grupo. En este sentido, Marquinez y Obando (2012), señalan que esta asertividad que el líder desarrolla, hace que experimente el poder con la autoridad necesaria para realizar cambios, tomar decisiones, resolver problemas y desarrollar la capacidad de organización con los demás para alcanzar una meta común para su comunidad.

Por ello, el empoderamiento de los estudiantes universitarios, podemos vincularlo con las Competencias ciudadanas. Con respecto a este tema Mockus (2004) lo relaciona con que los estudiantes sepan saber hacer y saber ser, dando un paso más en su investigación y señalando que, además, debe estar informado acerca de los diferentes mecanismos de participación que la institución pone a su disposición. En este sentido, este autor especifica que estos líderes, al empoderarlos, estarán capacitados para realizar las transformaciones necesarias de su Universidad, para construir una sociedad democrática y respetuosa.

Continuando con el empoderamiento, vemos los beneficios que resultan del mismo, sin embargo, para alcanzarlo es necesario llevar a cabo cuatro elementos claves que destaca el Banco Mundial:

- **Acceso a la información:** para fomentar este elemento, las instituciones deberán poner a disposición de los alumnos espacios de discusión y debates, donde los estudiantes pueda hablar de su experiencia y promover así el aprendizaje entre iguales.

- **Inclusión y participación:** este elemento se refiere a la inclusión de todos los colectivos de la comunidad educativa, a la hora de la toma de decisiones en los órganos consultivos, como parte esencial para desarrollar el rol de ciudadano partícipe.
- **Rendición de cuentas:** se destaca este elemento ya que en la sociedad actual, la rendición de cuentas obtiene un alcance primordial, el líder estudiantil tendrá que mostrar a sus subordinados, las actuaciones que ha realizado, como medio para reducir la presión de mejorar de su institución.
- **Capacidad de organización:** por último con este elemento nos referimos a la habilidad que los estudiantes tengan para organizarse, movilizar a los demás y trabajar en grupo.

6. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Como ya hemos mencionado en el apartado anterior, la participación de los estudiantes universitarios, adquiere una dimensión muy importante, ya que eleva la voz de los alumnos a los máximos órganos de representación, donde se toman decisiones que afectan a toda la comunidad educativa.

Por ello, tras desarrollar y justificar la necesidad de crear un plan de formación en liderazgo, los objetivos generales que sostienen nuestro programa en liderazgo estudiantil giran en torno a los siguientes estándares:

- Familiarizarse con los diferentes estilos de liderazgo y definir nuestro propio estilo, para reconocer el valor del liderazgo dentro la institución, así como mejorar su propio estilo.
- Conocer y adquirir las principales técnicas y estrategias del liderazgo, así como saber aplicarlas dentro de su grupo de iguales como medio para afrontar situaciones diversas.
- Restablecer el modelo de la planificación de los líderes y elaborar planes de su interés a partir de situaciones que tienen lugar en su vida diaria, dentro de sus funciones como líderes estudiantiles.
- Conocer y valorar los entresijos y diferentes órganos de la representación que la Universidad de Granada pone a su disposición para afrontar diversas situaciones que le permiten llevar la voz de los estudiantes a los canales oportunos para producir el cambio.

7. CONTENIDOS

En este sentido, tras definir los objetivos que pretendemos alcanzar con nuestro programa de formación para el liderazgo estudiantil, los contenidos que pretendemos desarrollar giran en torno a:

- Conocimiento del constructo del liderazgo y sus diferentes estilos.
- Desarrollo de estrategias y técnicas de liderazgo.
- Cambio del modelo de liderazgo.
- Aprendizaje de la planificación.
- Conocimiento de los órganos de representación de la Universidad.

8. COMPETENCIAS A DESARROLLAR

Una vez vistos los objetivos y contenidos que pretendemos alcanzar a lo largo de nuestro programa formativo, pasamos a ver las competencias que pretendemos desarrollar en estos líderes universitarios:

- **Proactividad**, para conseguir que sean el motor de cambio dentro de su institución, a través de la aportación de ideas y la puesta en marcha de proyectos innovadores.
- **Asertividad**, siendo esta una de las capacidades clave del liderazgo, ya que garantiza unas buenas relaciones entre los miembros del grupo y elevando así las posibilidades de éxito.
- **Empatía**, siendo una capacidad importante de un líder, ya que la falta de esta cualidad se traduce en un sentimiento de desavenencia que genera un clima de malestar general dentro del grupo, lo que lleva a una posible ruptura.
- **Gestión del éxito**, fijando metas a corto plazo que puedan celebrar con su equipo, encauzando así los éxitos a la consecución del un objetivo mayor.

Además como medio de contribución a sus estudios, las competencias que pretendemos desarrollar en estos líderes tienen relación con las de sus titulaciones. Para ello, hemos entrado en la pagina web de estas para seleccionar aquellas que se desarrollan en nuestro programa de formación. Ejemplo de ello son:

- Analizar y sintetizar la información.
- Organizar y planificar el trabajo.
- Examinar alternativas y tomar decisiones.
- Comunicar oralmente y por escrito con orden y claridad.
- Adquirir y desarrollar habilidades de relación interpersonal.
- Trabajar en equipo y comunicarse en grupo interdisciplinares.
- Expresar y aceptar la crítica.
- Apreciar la diversidad social y cultural.
- Desempeñar su trabajo con compromiso ético hacia sí mismo y hacia los demás.
- Investigar y seguir aprendiendo con autonomía.
- Innovar con creatividad.
- Trabajar de forma autónoma y liderar grupos.
- Diseñar y gestionar proyectos e iniciativas para llevarlos a cabo.
- Afrontar los retos personales y laborales con responsabilidad, seguridad, voluntad de autosuperación y capacidad autocrítica.
- Diseñar y gestionar espacios e intervenciones en contextos de diversidad.

Con estas competencias pretendemos mejorar la representación estudiantil, ya que son habilidades necesarias para el correcto desempeño de sus funciones y, sin embargo, no se les enseña y, en el mejor de los casos, las aprenden solos a partir de su experiencia. Por ello, pretendemos optimizar este aprendizaje desde el principio, para que puedan llevar a cabo un liderazgo eficaz y óptimo que les ayude tanto en su vida personal, como profesional.

9. METODOLOGÍA

Siguiendo con el desarrollo de nuestro plan, la metodología que proponemos para llevar a cabo durante el transcurso del programa de formación en liderazgo será activa y participativa, con un módulo eminentemente práctico, conectado directamente con su contexto, es decir, su puesto de representante estudiantil.

En este sentido, al estar conectado el programa que desarrollamos con sus funciones como líderes, buscamos desarrollar en ellos una motivación intrínseca que les ayude en este proceso. Para ello, partiremos de situaciones que provoquen el interés del alumnado y les ayuden a responder a sus necesidades.

Por ello, los principios que guían nuestro programa para la mejora del liderazgo estudiantil, giran en torno a:

- **Principio de significatividad y construcción de los aprendizajes:** el fin de la educación es capacitar al individuo para que se desenvuelva con total normalidad en la sociedad actual, a partir de su experiencia y de su conocimiento previo. Es por ello, por lo que este programa adquiere su importancia, ya que el liderazgo es considerado una cualidad fundamental en estos tiempos, como medio para el empoderamiento del grupo.

· En este sentido, las actividades planteadas son eminentemente prácticas, conectadas con el contexto en el que queremos promover el liderazgo estudiantil en las diferentes Facultades de la Universidad de Granada.

- **Principio de necesidad del desarrollo de la comunicación y el acompañamiento de los aprendizajes:** la comunicación es una cualidad esencial para los representantes estudiantiles, ya que dentro de sus funciones se encuentra el expresar sus ideas, tanto al resto de grupo, como en las diferentes reuniones de los órganos de representación.
- Es por ello, que nuestras prácticas se pretenden desarrollar la destreza comunicativa, a partir de la exposición y el trabajo en equipo, como medio para generar en nuestros representantes la confianza necesaria para desenvolverse con la autoestima y el valor necesario para hacer frente a cualquier situación que se les plantee.
- **Principio de libertad:** este programa ha sido creado para que los representantes estudiantiles se expresen libremente en las diferentes sesiones, lo que permite un espacio de reflexión de los conocimientos a transmitirles y ver así sus puntos de vista.

De esta manera, nuestra práctica esta dirigida a generar unos esquemas mentales nuevos que nos ayuden a obtener un aprendizaje verdaderamente significativo que estén basados en la experimentación conectada con el contexto en el que se desenvuelven.

10. DESARROLLO DE LAS SESIONES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN

Una vez especificados todos los elementos que vertebran nuestro plan de formación, nos disponemos a desarrollar cómo pretendemos llevar a cabo dicho programa. Para ello, hemos repartido los objetivos, contenidos y competencias que pretendemos alcanzar en un total de cinco sesiones, donde se propone en cada una de ellas, las actividades a realizar para su correcta consecución.

10.1. Sesión 1

Para la primera sesión de nuestro programa vamos a empezar con una pequeña presentación de cada uno de los participantes, donde dirán su nombre, titulación que cursa, cargos que ostenta, tres cualidades y un aspecto a mejorar. Esta estrategia nos ayudará a conocer un poco más a los representantes y dejar de lado el sentimiento de timidez que pueda existir entre ellos, al ser una situación completamente nueva, sobre todo en los alumnos de primer curso.

Terminada la presentación, daremos paso a una clase magistral donde se realizará un breve recorrido sobre las diferentes teorías del liderazgo y modelos de líderes que existen, asentando las bases del conocimiento teórico en el que se va a asentar la parte práctica de nuestro plan.

Una vez visto esto, repartiremos a los representantes en pequeños grupos donde se realizará una búsqueda guiada de información sobre liderazgo. Cada equipo se especializará en un modelo de liderazgo

previamente seleccionados por nosotros. En este sentido escogeremos aquellos que pretendemos desarrollar en nuestros representantes estudiantiles universitarios, liderazgo carismático, E-liderazgo, liderazgo inclusivo, liderazgo transformacional, etc.

Una vez repartidos en los equipos los alumnos investigaran sobre cada tipo y preparan para la siguiente sesión una pequeña exposición acerca de los diferentes modelos de liderazgos repartidos.

10.2. Sesión 2

Empezaremos la sesión haciendo un breve repaso de lo que hicimos en la sesión anterior, dando paso a la presentación realizada por los alumnos, acerca del modelo de liderazgo que le hemos asignado y del cual han profundizado.

Tras la disertación de cada equipo, dejaremos un turno de palabra para que los alumnos realicen las consultas necesarias de las dudas que les pueda suscitar cada modelo, así como matizar aquellos aspectos en los que queramos realizar más hincapié.

Una vez terminadas las presentaciones, pasamos a explicar las características de los líderes a partir de los modelos presentados por los alumnos, haciéndoles ver que no son incompatibles entre sí y que pueden entre mezclarse.

Tras ver la parte teórica procederemos a realizar una parte práctica que ayude a los alumnos a asentar y asimilar los conocimientos obtenidos en la sesión de hoy. Para ello, realizaremos con ellos una actividad de rol playing, donde trabajaremos diferentes habilidades sociales como la asertividad y la empatía principalmente, ya que son las características menos practicadas por nuestros representantes, según el estudio que hemos realizado.

10.3. Sesión 3

En esta sesión nos centraremos en el desarrollo y planificación de actividades y proyectos, pieza clave dentro de las funciones de liderazgo. Para ello, como en las sesiones anteriores, en primer lugar veremos a grandes rasgos la estructura a seguir para su realización, para posteriormente seguir con la propia planificación del proyecto, es decir, su organización, delegación de tareas, motivación, dirección, entre otras.

En este sentido, tras la presentación de la parte teórica de la sesión pasamos al segundo tramo, la parte práctica donde consolidaremos los aprendizajes anteriormente expuestos, enfrentándose directamente con la teoría vista.

Para ello, cada equipo tendrá que planificar un pequeño proyecto, dentro de las funciones de representación como puede ser la organización de una reunión de la delegación de estudiantes, la graduación de los compañeros de cuarto, la organización de una barrilada de principio de curso, etc. Todo ello, lo deberán realizar siguiendo la estructura lógica facilitada al principio de la sesión.

10.4. Sesión 4

Comenzaremos la sesión viendo los proyectos realizados por los alumnos y en los que repararemos en los puntos fuertes y débiles de cada uno de ellos, guiando al alumnado para que realice los críticas constructivas, como medio de coevaluación y desarrollo de estrategias para una correcta elaboración de proyectos, ya que a partir del ensayo y error, asimilarn los conceptos que pretendemos inculcarles.

Para terminar la sesión haremos un pequeño recorrido acerca de los diferentes puestos que oferta la Universidad para el liderazgo estudiantil y las comisiones por las que se compone, así como las funciones a desarrollar dentro de cada una de ellas. Por ello, mediante este recorrido, intentaremos empoderar a los alumnos y animaremos para entrar en las comisiones que más puedan interesarles, así como incidir en la importancia de llevar la voz de los estudiantes a la gobernanza universitaria.

10.5. Sesión 5

Para finalizar con este programa de formación, realizaremos un pequeño recorrido de todo el material utilizado en el desarrollo de las diferentes sesiones y refrescar así todos los contenidos impartidos durante el desarrollo de las sesiones.

Una vez hecho el repaso, nos dispondremos a dejar un tiempo para resolver las dudas que puedan tener acerca de nuestra intervención, así ofreceremos un espacio de reflexión, aunque lo hayamos tenido todas las sesiones, para dejarles un espacio al final para resolver cualquier duda que les pueda suscitar.

Tras finalizar el turno de palabra, realizaremos un debate sobre la utilidad de este programa. Durante este tiempo, pretendemos obtener información acerca de:

- Si creen que le ha ayudado a mejorar en sus funciones de representante.
- Si piensan que conocen mejor las labores a realizar después del programa.
- Su opinión acerca de si han mejorado sus habilidades sociales y planificación de actividades, así como celebrar los logros.

10.6. Resumen de las sesiones

Una vez visto de una manera general, el desarrollo de las sesiones, en la Tabla 38, síntesis de las sesiones, podemos ver un resumen de ellas, donde se relacionan las actividades a realizar con los objetivos que pretendemos que nuestra población alcance a la finalización de nuestro programa de formación para el liderazgo de los estudiantes universitarios.

Tabla 38: Síntesis de las sesiones

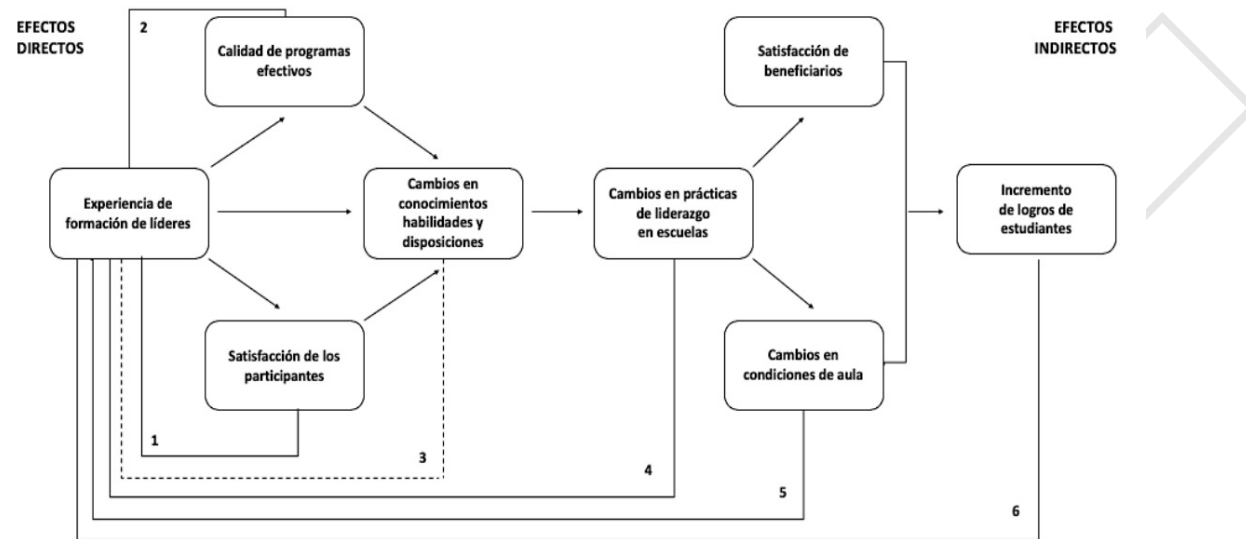
SESIONES	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
SESIÓN 1	Familiarizarse con los diferentes estilos de liderazgo y definir nuestro propio estilo, para reconocer el valor del liderazgo dentro de la institución, así como mejorar su propio estilo.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de los estudiantes. • Clase magistral de liderazgo. • Investigar en grupo acerca de un modelo de liderazgo diferente.
SESIÓN 2	Conocer y adquirir las principales técnicas y estrategias del liderazgo, así como saber aplicarlas dentro de su grupo de iguales como medio para afrontar situaciones diversas.	<ul style="list-style-type: none"> • Repaso y exposición de los trabajos. • Debate acerca de cada modelo. • Actividades de rol-playing.

SESIÓN 3	Reeducar el modelo de la planificación de los líderes y elaborar planes de su interés a partir de situaciones que tienen lugar en su vida diaria, dentro de sus funciones como líderes estudiantiles.	<ul style="list-style-type: none"> • Clase magistral sobre organización de delegaciones y proyectos. • Planificación de un proyecto dentro de las funciones de los representantes (barriladas, graduaciones, etc).
SESIÓN 4	Conocer y valorar los entresijos y diferentes órganos de la representación que la Universidad de Granada pone a su disposición para afrontar diversas situaciones que le permiten llevar la voz de los estudiantes a los canales oportunos para producir el cambio.	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición de los proyectos realizados. • Debate de los proyectos. • Clase magistral acerca de los puestos que tiene la universidad a su disposición. • Empoderar a los alumnos y animarles a que se presenten a las vacantes.
SESIÓN 5	Evaluar la utilidad del programa a partir de la experiencia de los alumnos, así como que ellos mismos autoevalúen el conocimiento con el que llegaron y la importancia o no de realizar este tipo de planes.	<ul style="list-style-type: none"> • Recorridos por los contenidos del plan. • Resolver las dudas que les haya podido quedar. • Evaluar la utilidad del programa, a través de su opinión y mediante la realización del mismo cuestionario con el que determinamos sus necesidades.

11. EVALUACIÓN

Continuando con los elementos que forman nuestro programa de formación en liderazgo para los líderes estudiantiles de nuestras Facultades, seguimos los pasos que se plantean en las investigaciones de Leithwood y Levin (2005), dichos autores proponen un modelo que guíen la evaluación de los planes formativos para el liderazgo, es decir, en los efectos que tienen sobre las organizaciones, en nuestro caso las Universidades, y los resultados que se obtienen, teniendo en cuenta las diferentes variables a las que nos enfrentamos. Todo ello, queda reflejado en la figura 5, esquema guía de los efectos de los programas de liderazgo:

Figura 5: Esquema guía de los efectos de los programas de liderazgo



Fuente de elaboración: Leithwood y Levin (2005).

En este sentido, nuestro trabajo propone una evaluación del programa formativo, a partir de las prácticas de nuestros líderes, enfocado al proceso formativo realizado, a su aprendizaje y satisfacción. Para ello, a final de curso pasaremos, a modo de evaluación final, de nuevo el cuestionario por el cual determinamos las necesidades que encontrábamos en nuestros estudiantes para comprobar si mejoraron en los puntos débiles que marcaron en un primer momento.

Además, durante el desarrollo de todas las sesiones, realizaremos una evaluación continua mediante una rubrica de evaluación, donde marcaremos en qué medida vemos como evoluciona el trabajo de nuestros estudiantes, para cada uno de los objetivos que pretendemos desarrollar.

Por último, pediremos una autoevaluación de los alumnos que sirva también como reflexión acerca de cómo creen que les ha ayudado o no dicho programa, si cumplió con sus expectativas, si creen que lo han hecho bien, qué mejorarían, si lo recomendarían para realizarlo todos los años con los alumnos de nuevo ingreso, etc.

12. RESUMEN DEL CAPÍTULO

Durante el desarrollo de este capítulo hemos planteado un programa de formación para el liderazgo de aquellos estudiantes universitarios que ostentan algún puesto de representación dentro de la gobernanza universitaria. Para ello, hemos presentado y justificado el plan que pretendemos llevar a cabo, basándonos en la literatura científica actual.

Continuando con nuestro programa de formación, planteamos cuáles son las dificultades que encuentran los estudiantes, a la hora de ejercer sus funciones como líderes. Por ello, realizamos una adaptación de las dificultades que Hine (2012) nos señala, entre ellas encontramos: Identificación con la escuela, compromiso, formación previa como líder, cultura escolar heterogénea, ausencia de cultura participativa y desmotivación y desconfianza de los propios estudiantes.

Una vez vistas las dificultades que encontramos a la hora de enfrentarnos a nuestro constructo, nos disponemos a presentar los beneficios que encontramos con la realización de un programa para la mejora del liderazgo. En este sentido, tras realizar una revisión entre los diferentes autores científicos, terminamos con un cuadro resumen, adaptado de Guerrero (2016), donde se especifican los diferentes beneficios obtenidos, del plan de formación, separándolos en dos variables en relación con ellos mismos y en relación con los demás.

Una vez terminada la parte teórica de nuestro programa, nos disponemos a presentar los elementos que lo componen, estableciendo los objetivos, contenidos y competencias a alcanzar, según las necesidades determinadas por el cuestionario S-LPI, utilizado en el desarrollo de nuestra investigación.

Además, hemos desarrollado cada una de las cinco sesiones de las que se compone nuestro plan de formación, para su correcta implementación con el grupo de líderes universitarios, foco de estudio.

Para finalizar con este capítulo, establecemos la evaluación de nuestro programa, incluyendo las técnicas e instrumentos a utilizar para valorar la utilidad o no de nuestro plan de formación. En este sentido, planteamos también un esquema guía de los efectos de los programas de formación de Leithwood y Levin (2005), ya que proponen un modelo de evaluación en los efectos que tienen sobre las organizaciones y los resultados que se obtienen, teniendo en cuenta las diferentes variables a las que nos enfrentamos.

CAPÍTULO 8

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

1. DISCUSIÓN DE LOS DATOS

Tras el análisis de datos y vistos los resultados, nos disponemos a su posterior discusión con las investigaciones que los autores del cuestionario han realizado sobre nuestra temática de estudio, además de relacionarlo con otros estudios tanto nacionales, como internacionales que nos ayudarán a comprender el constructo del liderazgo, en relación a los estudiantes universitarios de las titulaciones de Educación, de la Universidad de Granada, con una perspectiva multicultural, al considerar los campus de Ceuta y Melilla.

1.1. Caracterización de la representación estudiantil.

Con respecto a la caracterización de los representantes estudiados, la muestra participante referida a la edad, muestra unos resultados con una media de unos 21,84 años, siendo la media para la investigación de Posner (2010) de alrededor de los 20 años. En la misma línea que el anterior autor, Schuemann (2014) encuentran una media de edad de 20,8 años, también en el contexto americano. Por el contrario, Franco y Ríos (2013), marcan en sus investigaciones una media entre 21 y 24 años, datos que se acercan más a nuestros hallazgos. Esto puede deberse a que en norte américa no es frecuente la entrada a la Universidad pasada la veintena de edad. Sin embargo, en España esta situación es diferente, cada vez son más los adultos que vuelven a la Universidad, con la necesidad de seguir formándose, o la empiezan para aspirar a un trabajo mejor, o simplemente para encontrar un trabajo.

En lo referente al sexo de la población, Posner (2010) obtiene una prevalencia femenina en sus estudios. En nuestra investigación este factor también muestra una alta participación femenina en los puestos de representación, similar, por otra parte, a la tasa de mujeres que cursan estudios en la Facultad de Ciencias de la Educación, encontrando la misma situación en la investigación de Kyei y Kwadwo (2015). Continuando con esta variable, y en contraposición a los datos obtenidos, podemos destacar los estudios de Schuemann (2014), en el que encuentra un equilibrio homogéneo respecto al género y Franco y Ríos (2013), donde la mayor participación la encontramos en los chicos.

Continuando con la discusión de nuestros datos y referido a las titulaciones estudiadas, este es un punto discrepante con la investigación de Posner (2010), éste utilizó una población de representantes basada en los líderes de las Hermandades universitarias, característicos sobre todo en el contexto norteamericano. En cambio, nuestros participantes, han sido los estudiantes de las titulaciones de Educación que tienen un papel de liderazgo dentro de la institución. Por otra parte, los líderes estudiados en las investigaciones de Schuemann (2014) y Franco y Ríos (2013), utilizaron, también, estudiantes pertenecientes a los órganos de gobierno de sus facultades, en el caso de Schuemann, la muestra seleccionada pertenecía a diferentes titulaciones de las dos Universidades estudiadas, mientras que la investigación de Franco y Ríos, la población pertenece a líderes de la escuela de ingeniería.

En este sentido nuestro estudio arroja luz acerca del liderazgo estudiantil en un campo diferente como es el de los representantes de las titulaciones de Educación, en el que ser líder es una cualidad casi inherente a ellas, ya que una vez acabada la Universidad, estos alumnos serán los líderes de su grupo-clase, de grupos desfavorecidos, etc. Dependiendo de la rama educativa elegida y del trabajo a desempeñar.

Con respecto a la cultura, nuestra investigación es pionera en considerar la cultura como una variable más de nuestro estudio, o al menos no hemos encontrado otros que nos sirvan de apoyo en la discusión de nuestros resultados. Cada vez son más los casos de multiculturalidad que encontramos a nuestro alrededor y en el ámbito educativo, siendo este el reflejo de la sociedad, aún más. Es por ello, por lo que hemos tenido en cuenta esta variable, ya que cada vez son más los estudiantes universitarios de diferentes culturas que llegan a estos niveles educativos, siendo de gran importancia su perspectiva para comprender las diferencias significativas que podemos encontrar en los diferentes análisis estadísticos realizados.

1.2. Autopercepción del liderazgo ejercido

Tras comentar los datos referidos a la caracterización del liderazgo estudiantil, pasamos a discutir la autopercepción que estos alumnos tienen acerca de su liderazgo.

En este sentido, las medias de las dimensiones del cuestionario muestran mayores autopercepciones positivas en las dimensiones: “*capacitación a los demás e intervención profunda*”, con unas medias de 3,51 y 3,43 respectivamente, encontrando medias con datos similares en las investigaciones de Kyei y Kwadwo (2015).

Por el contrario, este resultado varía en el trabajo de Posner (2010), en este caso, la dimensión con una alta valoración, por parte de los encuestados, es “*intervención profunda*” con un 3,68, seguida de la dimensión “*visión compartida*”, con una media de 3,62.

Este hecho nos hace pensar que nuestros líderes, representantes estudiantiles de la Universidad de Granada, buscan el empoderamiento de sus subordinados a partir de su capacitación e intervención con ellos. Por otro lado, destacamos que esta es una de las características principales de los estudios que realizan los participantes, ya que en su gran mayoría cursan titulaciones encaminadas a la docencia.

En esta línea, la dimensión con menos valoración es la primera, “*eficacia ante el cambio*”, con una media de 3,22. En contraposición, las dimensiones menos valoradas siguiendo los datos aportados por la investigación de Posner (2010) son: “*capacitar a otros*”, con una media de 2,53, seguido de la primera, “*modelo de liderazgo*”, con 3,24; por el contrario, para Kyei y Kwadwo (2015), la dimensión menos valorada es: “*visión compartida*”, con un 2,19 de media. Aún así, siendo la dimensión menos valorada, tiene una puntuación superior a las de otras investigaciones.

En este sentido, a la vista de los resultados, las medias obtenidas en nuestro estudio, son más alta que las del trabajo Posner (2010) y Kyei y Kwadwo (2015), ya que nuestra dimensión menos valorada es: “*eficacia ante el cambio*” con una media de 3,22, supera las puntuaciones mínimas de las investigaciones destacadas.

Este hecho nos lleva a pensar que nuestros líderes tienen una buena concepción de liderazgo y desenvuelven mejor en el ejercicio del cargo de representación estudiantil o al menos así lo conciben, por las respuestas obtenidas en los cuestionarios.

Por último, los resultados obtenidos tras el análisis muestran una alta consistencia interna, con un alpha de Cronbach de 0.877 en total de todos los ítems. Este dato es similar al obtenido en el trabajo de Posner (2010) en el que su alpha de Cronbach daba un resultado total de 0.85.

Por lo que la fiabilidad del instrumento alcanza un valor similar e incluso superior, al del propio autor del cuestionario. Por tanto, queda manifiesto que su validación ha sido correcta y su fiabilidad es adecuada para el estudio que hemos realizado.

1.3. Análisis inferencial

Tras comentar los resultado de la autopercepción del liderazgo ejercido por nuestros estudiantes universitarios, pasamos a discutir el análisis inferencial realizado.

En una primera aproximación a nuestro constructo hemos realizado diferentes pruebas inferenciales para comprobar las diferencias estadísticamente significativas.

1.3.1 Sexo

En este sentido, en referencia al sexo, encontramos como dato estadísticamente significativo, el resultado obtenido en el ítem 19 “*Apoyo las decisiones que otros hacen*” con un índice de ,021 y ,019 según se asuman o no varianzas iguales.

Este hecho nos hace destacar que la influencia del género no se manifiesta en nuestro estudio, debido a los datos tan igualados que hemos obtenido, tal y como ocurre con la investigación de Díaz, Espinosa, Peterson y Alonso (2019), aunque, como dichos autores, los hombres tienen un ligero índice más elevado en las dimensiones estudiadas.

En concreto, en este ítem son las mujeres las que obtienen una ligera elevación del índice de la media aritmética, con una puntuación del 3,49, frente al 3,27 obtenida por los hombres. Aun siendo medias muy igualadas, cabe destacar que tradicionalmente el liderazgo femenino ha estado orientado al apoyo de las decisiones de otros como medio de empoderamiento hacia los demás, por lo que no es de extrañar este resultado.

En este sentido, al igual que el anterior trabajo, nuestros descubrimientos no apoyan las conclusiones sobre el genero de Schein 1973, Shein 1975 y Cohen, Ornoy y Kuper (2015), donde se establecen diferencias significativas entre sexos. Por el contrario, nuestros resultados coinciden con los obtenidos en otras investigaciones donde se estudia el liderazgo y el genero, como son las investigaciones de Bass, Avolio y Atwater (1996), Eagly, Johannesen y van Engen (2003) y Díaz, Espinosa, Peterson y Alonso (2019).

1.3.2. Curso

Con respecto al curso, como comentamos anteriormente, seleccionamos los primeros cuatro cursos, encontrando diferencias significativas en los ítems:

- Ítem 2: (*Hablo acerca de lo que creo que puede afectar al grupo en el futuro*).
- Ítem 16: (*Busco entender cómo sus acciones afectan el rendimiento de actuación de otras personas*).
- Ítem 23: (*Me aseguro de que nos fijamos metas y hacemos planes específicos para los proyectos que llevamos a cabo*).

Estos ítems, nos llevan a pensar que los líderes estudiados tienen especial interés en conocer y hacer saber a sus subordinados aquellas cosas que les afectan negativamente tanto en el presente como en el futuro y poder así marcarse objetivos reales para sus proyectos.

En este sentido, estos resultados no nos sorprenden debido a que esa es una de las características de los maestros, dentro de sus funciones tutoriales, conocer aquellos factores que afectan negativamente a nuestro grupo-clase y marcarse objetivos reales para la consecución del logro académico, por lo que es una característica inherente a los estudios que cursan los líderes encuestados.

1.3.3. Campus

En relación a la variable campus, el análisis inferencial muestra diferencia significativa en el ítem 16 (*Busco entender cómo sus acciones afectan el rendimiento de actuación de otras personas*), para localizar donde se encuentran realmente las diferencias realizamos la prueba estadística de Tuckey, observando que la significatividad de los resultados de este ítem se halla en los campus de Ceuta y Melilla.

Este hecho, nos hace pensar que estos campus tienen una identidad propia, diferente a la de la sede central, posiblemente determinada a la diversidad cultural concentrada que encontramos en estas ciudades. Esto quiere decir que Granada, aun siendo una capital de provincia pequeña, es más grande que estas ciudades y confluyen miles de personas que al llegar sienten, en muchas ocasiones, la liberación del yugo cultural a los que están sometidos, hecho que no ocurre en estas ciudades al vivir con sus familiares y sentir el control que conlleva dicha convivencia.

Además Granada, al encontrarse en la península, alejada de territorio de origen de la cultura hace que esta sea más liviana, lo que lleva a la cultura a pasar a un segundo plano. Este hecho se acentúa aun más conforme avanzamos en las generaciones, ya que estos jóvenes, nacidos, criados y vividos en la sociedad, en este caso granadina, pierden aún más el apego a las raíces culturales de las que provienen.

Aún así, para Guzmán, Muñoz, Preciado y Menjura (2014) y Bartolomé (2002), el sistema educativo, en cualquiera de sus niveles, entiende la diversidad cultural como una reflexión profunda para el inter-

cambio de valores y actitudes, rompiendo prejuicios e iniciando lazos de interrelación e intercambio entre los diferentes grupos culturales, tal y como evidenciamos en los datos que acabamos de observar, donde convergen dos grupos culturales diferentes, mayoritariamente, que conviven en el mismo campus y dan lugar a las diferencias encontradas con el campus de Granada.

1.3.4. Cultura

En este sentido, tras la realización de la prueba *f* para la variable cultura, encontramos una diferencia estadísticamente significativa en el ítem 4 (*Fomento la cooperación en vez de las relaciones de competencia entre personas con quienes trabajo*).

Este hecho nos lleva a inferir que el choque de las diferentes culturas, nos ayuda a establecer canales de cooperación y ayuda, siendo esta la base de todas las relaciones, ya que esta convivencia nos enriquece, a la vez que nos hace más abiertos y tolerante.

En la misma línea, Castro de la Rosa (2021), apunta que las relaciones interculturales cuando se basan en el respeto e igualdad de todos y aceptando las diferencias individuales de cada miembro, son un eje enriquecedor individual para las personas que conviven y colectivo con respecto a la sociedad en la que se mueven.

En este sentido, hablando de la inclusión cultural dentro de las aulas, no siempre ha sido así. Hotchkins (2017), apunta a que los universitarios pertenecientes a otra cultura, tuvieron que realizar una resistencia racial en el contexto americano, desarrollando estrategias para “protegerse” de las agresiones raciales que vivían. En nuestro contexto, la inclusión cultural, sobre todo en las ciudades de Ceuta y Melilla, no ha sido tan traumática como en el contexto que nos describe Hotchkins, posiblemente derivado del choque y convivencia de un crisol de culturas en un territorio tan pequeño como lo son estas ciudades.

Por todo ello, Dancy y Hotchkins (2015) y Horchkins y Dancy (2017), señalan que los estudiantes americanos que pertenecen a una cultura racial diferente a la que predomina, participan en actividades de liderazgo, a través de las cuales realizan la resistencia racial de la que nos hablaba Hotchkins (2017). Este hecho, nos lleva a pensar que la inclusión cultural de nuestras ciudades es muy elevado, ya que, sobre todo en el campus de Melilla, encontramos una alta tasa de participación estudiantil perteneciente a la cultura islámica, ya que, en caso contrario al vivido en el contexto americano, nuestro estudio revela que estos estudiantes pretenden establecer relaciones de cooperación entre sus compañeros fomentando la paz y convivencia entre todos los miembros.

1.3.5. Titulación

Con respecto a la titulación, hemos realizado una prueba *f*, para comprobar cuales son aquellos ítems que alcanzan un índice estadísticamente significativo para nuestra investigación. En este sentido, los ítems seleccionados son:

- Ítem 9 “*Escucho de forma activa diversos puntos de vista*”, con un índice de significatividad del ,012.
- Ítem 13 “*Busco la forma de innovar y mejorar lo que hacemos*”, en la que encontramos una significatividad del ,041.
- Ítem 15 “*Expreso agradecimiento por las contribuciones que los otros hacen*”, cuya significatividad es del ,011.
- Ítem 16 “*Busco entender cómo sus acciones afectan el rendimiento de actuación de otras personas*”, con un índice de significatividad del ,020.

Estos resultados, muestran como nuestros participantes estudiantiles, llevan a cabo un liderazgo propio del siglo XXI, realizando una escucha activa de las opiniones de los demás, innovando en sus acciones, agradeciendo las consideraciones de los demás y entender como sus acciones afectan a los demás para entender sus comportamiento y mejorar el suyo propio.

En este sentido, entendemos que nuestros estudiantes, tienen una conciencia empoderada hacia el cambio, resultado que coincide con la investigación de Denney (2013), en el que al igual que nuestro trabajo, se centro en la comprobación y desarrollo del liderazgo estudiantil.

Estos datos no nos resultan sorprendentes debido a que cursan titulaciones que tienen como objetivo desarrollar en las personas todo su potencial y sacar de ellos lo mejor. Por tanto, podríamos considerarlos una cualidad intrínseca a ellos.

1.3.6. Tiempo

Con respecto al tiempo, la prueba inferencial realizada fue una *t* de student, ya que encontramos varios momentos de permanencia dentro del cargo. En este sentido, los resultados mostraron una significatividad en los ítems:

- Ítem: 14: *“Trato a los demás con dignidad y respeto”* con una significatividad de ,054.
- Ítem: 16 *“Busco entender cómo sus acciones afectan el rendimiento de actuación de otras personas”*, con un índice de significatividad del ,035.
- Ítem 18: *“Cuando las cosas no salen como esperamos, me pregunto , ¿Qué podemos aprender de esta experiencia?”* con una significatividad del ,040.

En este sentido, podemos observar como los ítems significativos, son aquellos que nos ayudan a avanzar en nuestro camino de liderazgo, es decir, nos sirven para crecer y aprender acerca del liderazgo. Por lo que, a mayor tiempo trabajado, inferimos una tasa mayor de conocimiento acerca de cómo ejercer este papel, dentro de sus funciones como representante estudiantil, en todos los órganos de gobierno de la Universidad a los que pertenezcan.

En la misma línea, como hemos destacado anteriormente, el aprendizaje experiencial o el aprendizaje basado en la experiencia, podemos ver que está dentro de la teoría de Kolb del aprendizaje experiencia, como también señala la investigación de Denney (2013), ya que aprenden a realizar correctamente su papel debido a las diferentes situaciones a las que se enfrenta y a sus conocimientos previos.

Con respecto a este tema, otras investigaciones como las de Kouzes y Posner (2008), Komives et al. (2007) y Loeb (2009), apuntan que aquellos líderes estudiantiles que participan en la experiencias de liderazgo, en nuestro caso la representación estudiantil, alcanzan una autoconciencia que les servirá para dar ejemplo, tomar riesgos, participar activamente en la vida académica y social de la Universidad y convertirse en catalizadores del cambio.

2. CONCLUSIONES

Una vez terminado el análisis de los datos, nos disponemos a desarrollar las conclusiones de nuestra investigación en base a los objetivos anteriormente marcados:

2.1. Conclusiones relacionadas con el objetivo general

Conocer como es el liderazgo de los estudiantes universitarios de Educación en la Universidad de Granada, concretamente en los campus de Ceuta y Melilla, donde encontramos cada vez más un incremento de la multiculturalidad en sus aulas.

Con respecto al objetivo general, podemos concluir que las 5 dimensiones de las que se compone el cuestionario, están presentes en las prácticas de liderazgo de los estudiantes universitarios, de nuestro estudio.

Sin embargo, las dimensiones mejor valoradas fueron la cuarta y quinta (Capacitación de los demás e intervención profunda). Este hecho nos hace pensar que estos líderes tienen gran interés en fomentar el cambio y el empoderamiento del resto de los miembros del equipo, el cual lideran.

Aún así, para concretar aún más estos datos y para conocer mejor el por qué de estos hallazgos, sería relevante para futuras investigaciones realizar un focus group para identificar estos factores.

2.2. Conclusiones relacionadas al objetivo 1

Caracterizar a la población de representantes estudiantiles de las Facultades de Educación de la Universidad de Granada.

En relación al primer objetivo específico de nuestra investigación, caracterización del liderazgo estudiantil, podemos concluir que son estudiantes que se encuentran principalmente en segundo de carrera, con predominio femenino y entorno a una edad de 21,84 años.

En esta línea, la mayoría de estos líderes, representantes estudiantiles, son delegados de clase, encontrándonos que el grupo más numeroso de representantes lo compone el grado en Educación Primaria al contar con más líneas educativas.

Por el contrario, subiendo en el escalafón de la representación estudiantil, el siguiente cargo más concurrido sería miembro de la Junta de Facultad, en este eslabón encontramos que la titulación más implicada es el Grado en Educación Social.

Con respecto al tiempo, concluimos que aquellos representantes que ejercen el cargo de líder, este suele durar en torno a los dos años, iniciándose, normalmente, en años posteriores al comienzo de la carrera, ya que aquellos que lo empiezan el primer año, a menudo, suelen abandonarlo a lo largo de su etapa académica universitaria. Sin embargo, aquellos que perduran en el cargo suelen hacerlo por inercia o falta de participación del resto de compañeros, en el caso de los delegados.

Para concretar aun más estas conclusiones y de cara a futuras investigaciones, deberemos complementar nuestro cuestionario con otro del mismo autor, para su realización por el resto de compañeros para conocer sus opiniones acerca del liderazgo y la representación estudiantil universitaria.

2.3. Conclusiones relacionadas al objetivo 2

Comprobar si existen medidas implementadas por estos centros de Educación Superior o la propia Universidad, para la integración académica, cultural y social de estos estudiantes.

Este objetivo se ha llevado a cabo mediante la revisión de los documentos legales que rigen la normativa de nuestra Universidad, además, revisamos la documentación del resto de Universidades Andaluza para ver si en ellas se contemplaba alguna medida para la integración académica, cultural y social de los estudiantes.

Este hecho lo constatamos a partir de los estatutos que rigen nuestra Universidad, donde en su artículo tres ya se refleja el respeto hacia la diversidad cultural. Además, en su artículo 32, también refleja como una de sus competencias la aprobación de un plan anual destinado a promover la relación entre la Universidad y su entorno cultural.

En este sentido, concluimos que la Universidad de Granada, contempla medidas para a integración de sus estudiantes a nivel:

- Académico: mediante el fomento de investigaciones que contribuyan a la paz y a la no violencia que garanticen la igualdad entre las personas y los pueblos, llevándolo a cabo a través del plan de cooperación al desarrollo y acción solidaria
- Social: a través de actividades de extensión universitaria que tienen como objetivo la difusión y respeto de la cultura.

Sin embargo, para la inclusión cultural no encontramos ningún documento en sí donde refleje directamente las medidas contempladas. Aun así, la UGR realiza una labor de inclusión, aceptación y acogimiento de todas las culturas, aunque no contemple desde ninguna normativa concreta.

2.4. Conclusiones relacionadas al objetivo 3

Comprobar cuál es la realidad inclusiva de estos líderes en los diferentes órganos de representación, si los hubiera.

Tras comprobar con nuestra investigación que el porcentaje de inclusión de líderes pertenecientes a otra cultura es ínfimo, con un 12,12% de la población, podemos concluir que aun queda un largo camino para una inclusión real dentro de los órganos de gobierno, ya que a menos representantes pertenecientes a otra cultura, menos necesidad de adaptarnos e incluirlos en nuestro contexto, por lo que la dictadura de la mayoría es el sistema que perdura.

En este sentido, la dictadura de la mayoría, como señalan los filósofos griegos, cuna de la democracia, no implica que podamos menospreciar los derechos de los demás. Por lo que habrá que intervenir para conseguir una realidad cultural realmente inclusiva, donde se tenga en cuenta todas las realidades culturales.

Esta falta de inclusión se debe, tal y como vimos en el capítulo 4, *El liderazgo estudiantil desde una perspectiva inclusiva*, por el escaso número de estudiantes que llegan a la educación universitaria por ello, desde la Universidad habrá que realizar campañas de motivación entre los adolescentes, principalmente pertenecientes a otras culturas, para animarles a seguir con sus estudios, informarles de las becas que pueden obtener: Ministerio de Educación, propia de la UGR, Becas de colaboración, etc. que consigan acercar aún más a estos futuros alumnos al ámbito universitario.

Para conseguir este objetivo, la Universidad puede realizar charlas en diferentes institutos y asociaciones, donde los propios representantes estudiantiles y profesores sean los que le expliquen a los futuros alumnos los beneficios de estudiar una carrera. En este sentido, al ser los propios representantes quienes los animen y al encontrarse en una edad próxima a ellos, esperamos que encuentren una mayor motivación para entrar en el mundo universitario.

2.5. Conclusiones relacionadas al objetivo 4

Detectar las necesidades formativas de los líderes estudiantiles.

Tras la realización del cuestionario por parte de los alumnos, líderes estudiantiles, y su posterior análisis, detectamos unas necesidades formativas concretas para los representantes estudiantiles estudiados.

Estas necesidades están íntimamente relacionadas con aquellos ítems que los representantes marcaron como sus conductas menos deseadas:

- Describo a los demás lo que somos capaces de lograr.
- Cuando las cosas no salen como esperamos, me pregunto, ¿Qué podemos aprender de esta experiencia?
- Encuentro maneras de celebrar los logros.
- Hablo de mis valores y los principios que guían mis acciones.
- Tomo la iniciativa para experimentar con la forma en las que se pueden hacer las cosas.
- Proporciono oportunidades para que otros ejerzan responsabilidades de liderazgo.

Estos hallazgos revelan, en gran parte, que al contrario de lo que indican sus pretensiones, estos líderes estudiantiles universitarios, no están preparados para hacer fomentar el cambio y la innovación en el trabajo de los otros, así como asegurarse de que se cumplen los acuerdos a los que se llega.

Por tanto, estas necesidades nos llevan a apuntar la necesidad de diseñar un programa de formación en liderazgo, para representantes estudiantiles que les ayude a compensar esas carencias que encuentran en el ejercicio de su cargo.

En este sentido, concluimos que a partir de las necesidades concretas de nuestros representantes, en este caso son las específicas de los líderes estudiados, deberían las propias universidades buscar y desarrollar diferentes planes para desarrollar esas carencias y contribuir así a un correcto desarrollo de sus funciones, esencial para la continuidad y mejora del liderazgo estudiantil.

2.6. Conclusiones relacionadas al objetivo 5

Diseñar un programa de formación para la mejora del liderazgo estudiantil. en los centros universitarios.

Una vez analizados los datos obtenidos a través del cuestionario utilizado y vistas las necesidades que se plantean, concluimos con la necesidad de diseñar un programa para la mejora del liderazgo estudiantil en los centros universitarios estudiados.

Tras el diseño del programa, este tendrá que ser desarrollado por las universidades para mejorar la actuación de los líderes universitarios en los ámbitos de proactividad, asertividad, empatía y gestión del éxito

En este sentido el programa de liderazgo estudiantil, está basado en las cinco prácticas de liderazgo ejemplar de (Kuzes y Posner, 2018), además de otras investigaciones que han desarrollado diferentes planes de liderazgo como Aguilar y Cuevas (2012), Bonilla (2013) y Rodríguez y Rodríguez (2020).

Nuestro plan ha sido creado para llevarse a cabo en sesiones de dos horas, dividida cada clase en una parte práctica y otra parte teórica que ayude a los representantes a mejorar su práctica de liderazgo.

En general no podemos concluir si el programa cumple el objetivo para el que fue creado ya que aún no se ha llevado a cabo, por lo que para futuras investigaciones sería un punto importante a realizar para comprobar la efectividad de su utilización.

Sin embargo, para este objetivo concluimos que el mayor impacto que podemos encontrar de nuestro plan de formación para el liderazgo de los estudiantes universitarios, es el propio aprendizaje y desarrollo personal de nuestros representantes.

3. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Una vez realizada la investigación y después de evaluar nuestro trabajo, podemos señalar como puntos débiles o limitaciones, la no generalización de nuestros resultados, debido a su escaso número de líderes que voluntariamente decidieron participar (132 participantes). En este sentido, sería interesante realizar el estudio con una población más amplia como pueden ser los estudiantes de Educación de Andalucía o los integrantes del Consejo de Representantes Estudiantiles de Universidades Públicas, ya que con ellos podríamos caracterizar mejor a la población española de líderes juveniles.

Por otro lado, la falta de triangulación de los datos con una técnica Delphi o un grupo de debate (focus group) con algunos líderes estudiantiles nos hubieran permitido realizar más contrastes de los resultados. Por lo que, para futuros trabajos tendremos que realizarlos para conocer un poco mejor el por qué de los resultados que hemos obtenidos tras la realización de nuestro estudio y arrojar así algo más de luz sobre el constructo.

Por último, ampliar la muestra, ya que por falta de tiempo hemos obtenido un nivel de participación bajo. Además de ampliar el estudio al resto del alumnado para conocer las percepciones de los mismos hacia sus representantes. En este sentido sería interesante no sólo conocer la autopercepción que tienen los líderes estudiantiles, sino que además conoceríamos la percepción que el resto del alumnado tiene acerca de sus representantes, como medio para constituir planes de mejora que abarquen a la totalidad

del alumnado universitario.

Las futuras líneas de investigación que dejo abiertas después de mi trabajo giran en torno a:

- La extrapolación de este estudio al resto de titulaciones de la Universidad, para poder realizar una comparación inter Campus y caracterizar así el liderazgo estudiantil en la UGR.
- Además de llevar a cabo el programa de formación para el liderazgo estudiantil y comprobar si el plan desarrollado cumple las expectativas para el que fue creado, o si por el contrario podemos realizarles las mejoras oportunas.

BIBLIOGRAFÍA

Aiken, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación*. Pearson Educación.

Aguilar L. H. Y Riera, W. L. (2012). Diseño de un programa de liderazgo para directivos de la PUCE, matriz Quito. Universidad Pontificia de Ecuador: Quito. Recuperado de: <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/5438/T-PUCE-5666.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Aguilera, V. (2011). *Liderazgo y clima de trabajo en las instituciones educativas de la fundación creando futuro*. Alcalá: Universidad de Alcalá.

Alberich, T. y Sotomayor, E. (2014). *Planificación y gestión. Manual para la acción social*. Madrid: Dynkinson.

Allen, J., Bracey, P. & Pasquinig, L. (2012). Learning and performance innovation: chapter 2. In V. C. X. Wang (Ed.), *Encyclopedia of E-leadership, counseling and training* Vol. 1 (pp. 48–64). Hershey PA: Information Science Reference (an imprint of IGI Global).

Amores, F. J. Y Ritaco, M. (2011). Buenas practicas educativas en centros escolares ubicados en zonas de riesgo de exclusión social. Pulso: *revista de educación*, 34.

Anderson, R. Y Dexter, S. (2000). *School technology leadership: Incidence and Impact*. Center for research on information technology and organizations, University of California.

Angelides, P. (2012). Formas de liderazgo que promueven la educación inclusiva en las escuelas chipriotas. *Educational Management Administration and Leadership* (1).

Autry, J. (2003). *El líder con vocación de servicio*. Barcelona: Ediciones Urano.

Avolio, B., Kahai, S. Y Dodge, G. (2000). Liderazgo electrónico: implicaciones para la teoría, la investigación y la práctica. *The Leadership Quarterly*, 11 (4).

Babcock, P. (1986). Webster,s Third New International Dictionary. Springfield: Merriam Webster.

Banco Mundial. (2010). Definición de empoderamiento. Recuperado de: www.foncodes.gob.pe/boletin/ediciones_anteriores/anho2_nro16/articulos/art1.asp

Barrios, M., y Cosculluela, A. (2013). *Fiabilidad*. En J. Meneses (Coord.), *Psicometría* (pp.75-140)

Bartolomé, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Narcea: Madrid.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press: Nueva York.

Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18 (3), 19-31.

Bass, B. M. (2002). Cognitive, and emotional intelligence of transformational leaders. En Riggio, E., Murphy, S. E. Y Pirozzolo, F. G. (2002). *Multiple intelligences and leadership*. Lawrence Erlbaum Associates Publisher: Mahwah.

Bass, B. y Avolio, B. (1989). *Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Palo alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Bass, B., Avolio, B. y Atwater, L. (1996). The transformational and transactional leadership of men and women. *Applied Psychology: An international Review*, 45(1).

Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación*, 15 (2).

Bennis, W. (1959). Leadership theory and administrative behavior: The problem of authority. *Administrative Science Quarterly*, 4.

Bennis, W. Y Nanus, B. (2001). *Líderes*. Barcelona: Paidós

Bernstein-Yamashiro, B. Y Noam, G. G. (2013). Teacher-student relationships: Toward personalized education. *New Directions for Youth Development*, 137.

Bisquerra, R. (Coord.) (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Blake, R. R. Y Mouton, J. S. (1964). Management by grid principles or situationalism: which?. *Group and Organization Studies*, 7.

Bonilla, A. L. (2013). Proceso de formación para el liderazgo en un programa de enfermería: concepciones de estudiantes y docentes. *Revista colombiana de enfermería*, 8.

Bou, C. (2004). *Liderazgo estratégico para directivos, directores y dirigentes*. Madrid: Pirámide.

Bowman, R. (2013). Learning leadership Skill in Middle School. *The Clearing House*, 86 (2).

Brasof, M. (2011) Student input improves behavior, fosters leadership. A Philadelphia school teaches democratic practices by including students in decision making. *Kappan magazine* 93 (2).

Bryman, A. (1996). Leadership in organizations. En Clegg, S. R., Hardy, C. Y Nord, W. R. (Coord.), *Handbook of Organization Studies* (pp. 276-292). Londres: Sage.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper and Row: Nueva York.

Buschlen, E. Y Dvorak, R. (2011) The social change model as pedagogy: Examining undergraduate leadership growth. *Journal of Leadership Education*, 10 (2).

Cáceres, M. P. (2009). *El liderazgo estudiantil en la Universidad de Granada desde una perspectiva de género*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.

Cáceres, P., Lorenzo; M. Y Sola, T. (2009). El liderazgo estudiantil en la Universidad de Granada desde una dimensión introspectiva. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 61 (1).

Cámere, E. (2013). *Liderazgo y participación desde la escuela*. Lima: Mar adentro.

Campbell, D. P. (1991). The challenge of assessing leadership characteristics. *Issues and observations*, 11.

Campbell, J. J., Dunnette, M. D., Lawler, E. E., & Weick, K. E. (1970). *Managerial behavior, performance, and effectiveness*. New York: McGraw-Hill.

Carvalho, R. D. (2012). Student participation in Brazil - The case of the "gremio estudiantil." *Management in Education*, 26(3), 155-157.

Carlson, S. (1951). *Executive behavior: A study of the work load and working methods of managing directors*. Stockholm: Strombergs.

Castro de la Rosa, L.A. (2021). El enfoque intercultural del docente universitario. *Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana* 11(6).

Castro Solano, A. (2007). *Teoría y Evaluación del Liderazgo*. Buenos Aires: Paidós.

Causton, J. y Theotaris, G. (2017). *The principal's handbook for leading inclusive schools*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.

Cetín, M. y Kinik, F. (2016). Effects of leadership on student success through the balanced leadership framework. *Universal journal of education research*, 4, 675-682.

Chapman, J. Y Aspin, D. (2001). School and the learning community: Laying the basis for learning across the lifespan. En Aspin, D. Y Chapman J. (Eds.). *International handbook on lifelong learning part 2*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.

Chico, E. (1999). Psychometric evaluation of an emotional intelligence scale. *Boletín de psicología*, 62.

Coffey, A. Y Lavery, S. (2018). Student leadership in the middle years: a matter of concern. *Improving schools* 4.

Cohen, Y., Ornoy, H. y Keren, B. (2013). MBTI personality types of Project managers and their success: A field survey. *Project Management Journal*, 44 (3).

Conger, J. A. (1991). Inspirar a otros: el lenguaje del liderazgo. *Academy of Management Perspectives*, 5 (1).

Corominas, J. (1987). Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Madrid: Gredos.

Cress, H., Zimmerman-Oster, K. Y Burkhardt, J. C. (2001). Resultados de desarrollo de la participación de estudiantes universitarios en actividades de liderazgo. *Journal of College Student Development*, 42 (1).

Cuevas López, M. (2002). *Directores eficaces en contextos multiculturales*. Ceuta: C.A. UNED.

Cuevas-López, M., y Díaz-Rosas, F (2015). Género y liderazgo en la universidad española. Un estudio sobre la brecha de género en la gestión universitaria. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23 (106). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2069>

Cuevas-López, M., Díaz-Rosas, F e Hidalgo, V. (2008). Liderazgo de los directores y calidad de la educación. Un estudio del perfil de los directivos en un contexto pluricultural. *Profesorado*, 12 (2).

Dancy, T. E. Y Hotchkins, B. K. (2015). Schools for the better making of men? Undergraduate black males, fraternity membership, and Manhood. *Culture, Society y masculinities*, 7 (1).

Del Pino, R., & Aguilar, M. (2013). La Inteligencia emocional como una herramienta de la gestión educativa para el liderazgo estudiantil. *Revista de investigación científica y tecnológica*, 132-141.

Denney, L. (2013). Student leadership development: a focus on experiential leadership orientation within Higher Education. *Master of arts in Higher Education These*. 94.

Devos, G. Van Houtte, M., Van Braak, J. Y Valeke, M. (2009). Understanding structural and cultural school characteristics in relation to educational change: the case of ICT integration. *Educational Studies*, 35.

Díaz, E., Espinosa, J., Peterson, H. y Alonso, I. (2019). Una propuesta de evaluación de las competencias de liderazgo transformacional en los estudiantes de licenciatura. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*. 10(19).

Díaz-Rosas, F. (1998). Ceuta: un ejemplo de educación para la paz. En Lara, J. Y Marín, R. (Eds) *Educación multicultural para la paz*. Ceuta: Algaída.

Dilts, R. (1998). *Liderazgo creativo*. Barcelona: Urano.

Dorcak, R. (2013). Inclusión a través de la lente de la cultura escolar. *Liderazgo para la educación inclusiva*, 18.

Dugan, J.P., & Komives, S.R. (2007). Developing leadership capacity in college students. *College Park, Md.: National Clearinghouse for Leadership Programs*, 21, 2012.

Duro Martín, A. (2010). Introducción al liderazgo organizacional: teoría y metodología. Madrid: Dykinson.

Eagly, A., Johannesen, M. y Engen, M. (2003). Transformational, transactional, and laissez faire leadership style: a meta-analysis comparing women and men. *Psychological Bulletin*, 129(4).

Escalante, C., Fernández, D. Y Gaete, M. (2012). *Ejercicios docentes en contextos multiculturales: lecciones para la formación en competencias docentes interculturales*. San José, Costa Rica: MEP.

El Homrani, M. (2014). *Percepciones del Liderazgo Estudiantil en la Universidad de Granada. Perspectiva desde los Diferentes Centros*. Granada: Grupo Universitario.

Elxpuru Albizuri, I., Villardón Gallego, L. V., & de Eulate, C. Y. Á. (2013). Identificación y desarrollo de valores en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, (362), 186–216.

Evans, G. (1970). Leadership and motivation: A core concept. *Academy of Management Journal*, 13 (1), 126-130.

Evans, M. G. (1968). *The effects of supervisory behavior on worker perceptions of their path-goal relationships*. New Haven: Yale University.

Ferdman, B. M. Y Gallegos, P. L. (2001). Latinos and racial identity development. En Wijeyesinghe, C.

L. Y Jackson, B. W. (2001). *New perspectives on racial identity development: A theoretical and practical anthology*. New York: New York University Press.

Fernandez, A. (2001). *Liderando con emoción*. Madrid: Grúker Orgemer.

Fiedler, F. (1953). *A contingency model of leadership effectiveness*. New York: Academic Press.

Fiedler, F. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. Nueva York: MacGraw-Hill.

Fiedler, F. Y Chemers, M. (1985). *Liderazgo y administración efectiva*. Ciudad de México: Trillas.

Fiedler, F. y García, J. (1987). *New approaches to effective leadership: cognitive resources and organizational performance*. Nueva York: Wiley.

Fisher, R. Y Sharp, A. (1999). *El liderazgo lateral*. Barcelona: Gestión 2000.

Fleishman, E. A. (1951). *Leadership climate and supervisory behavior: a study of the leadership role of the foreman in an industrial situation*. Columbus: The Ohio State University Press.

Franco, C. y Ríos, L. (2013). Caracterización del liderazgo en estudiantes de pregrado de las Instituciones de Educación Superior caso: Escuela de Ingeniería de Antioquia. Trabajo fin de grado inédito.

Fouce, J.G. (2003). El movimiento estudiantil español a lo largo del tiempo. La Transición y los años 90. Un análisis cualitativo. *Nómadas*, enero-juni, 14.

Ganga, F. y Navarrete, E. (2013). Enfoques asociados al liderazgo eficaz para la organización. *Revista Gaceta Laboral*, 19 (1), 52-77.

García, I. (2006). La formación del clima Psicológico y su relación con los estilos de liderazgo. Editorial de la Universidad de Granada: Granada.

García, A. Y Schiffrin, M. (2005). *Formación en el liderazgo juvenil para la actoría social en América latina*. EEUU: Fundación SES, Ashoka

García-Carmona, M. (2014). *Análisis de las percepciones sobre liderazgo y participación de las familias en asociaciones de madres y padres en contextos multiculturales. Un estudio comparativo entre Nueva York y Granada*. Tesis doctoral: Repositorio Universidad de Granada.

García, S. Y Dolan, S. (1997). *La dirección por valores*. España: McGraw-Hill.

Gil Rodríguez, F. (2003). Dirección y liderazgo. En Gil Rodríguez, F. Y Alcocer de la Hera, C. M. (coord.) *Introducción la Psicología de las organizaciones* (pp. 285-319). Málaga: Aljibe.

Ginnett, R. C. (1996). Team effectiveness leadership model: Identifying leverage points for change. *En Proceedings of the 1996 National Leadership Institute Conference*.

Goleman, D. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.

Gómez-Hurtado, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, 14.

González, M. T. (2008). Diversidad e Inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE*, 6 (2).

Goodman, J.F., Hoagland, J., Pierre-Toussaint, N., Rodriguez, C., & Sanabria, C. (2011). Working the Crevices: Granting Students Authority in Authoritarian Schools. *American Journal of Education*, 117(3), 375-398.

Guerrero, J. (2016). Percepciones de los estudiantes sobre el liderazgo ejercido por sus representantes estudiantiles en una escuela pública de alto rendimiento de Lima. Recuperado del repositorio de la Universidad Pontificia de Perú: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7203>

Gurr, D. (2004). Tic, liderazgo en educación y E-liderazgo. *Discurso: estudios en las políticas culturales de la educación*, 25.

Guzmán, E., Muñoz, J., Preciado, E. Y Menjura, M.I. (2014). La convivencia escolar. Una mirada desde la diversidad cultural. *Plumilla educativa*, pp. 153-174.

Hawkes, T. (1999). Conversation with students on leadership. *Independence*, 24 (1).

Heifetz, R. Y Linsky, M. (2003). *Liderazgo sin límites*. Barcelona: Paidós.

Hemphill, J. K. (1956). Development of the leader behaviour description questionnaire. En HStogdill, R. M. Y Coons, A. E. (eds). *Leader Behavior: It's Description and Measurement*. Columbus: Bureau of Business Research of Ohio State University.

Hernández, R., Fernández C. Y Baptista P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Hersey, P. Y Blamchard, K. (1966). Management of organizational behavior: Utilizing Human resources. Englewood Cliffs, Prentice Hall.

Hilliard, A. T. (2010). Student Leadership at the University. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(2), 93-98.

Hine, G. (2011). Exploring the development of student leadership potential within a Catholic school: A qualitative case study. Recuperado de: <http://researchonline.nd.edu.au/theses/60/>

Hine, G. (2012). Exploring the need for improvement in a student leadership program. *Journal of Catholic School Studies*, 84 (1)

Hogan, R., Curphy, G. J. Y Hogan, J. (1994). What we know about leadership: Effectiveness and personality. *Psicólogo estadounidense*, 49 (6).

Hollingworth, M. & Mrazek, R. (2004). *Information technology leadership in education: an Alberta needs assessment*. Edmonton, Alberta: Learning and Technology Research, Stakeholder Technology Branch. Retrieved August 11, 2013, from http://www.uleth.ca/education/sites/education/files/ITL_needs_research.doc

Hotchkins, B. K. (2017). Black student leaders practicing resistance in the midst of chaos: Applying transgenerational activist Knowledge to navigate a predominantly White institution. *The journal of Black Education*, 86 (3).

Hotchkins, B. K. Y Dancy, T. E. (2017). A house is not a home: black student's responses to racism in University residential halls. *The journal of college and university student housing*.

House, R. (1971). A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative science quarterly*, 1, 321-330.

House, R. y Mitchill, A. (1974). Leadership some empirical generalizations and new research directions. *Research and organizational behavior*, 1, 399- 421.

House, R. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. En Hunt, J. y Larson L. (1977). *Leadership. The cutting edge*. Carbondale: south Illinois university press.

Howell, J. P., Bowen, D. E., Dorfman, P. W., Keer, S. Y Podsakoff, P. M. (1990). Substitutes for leadership: Effective alternatives to ineffective leadership. En *Organizational Dynamics*. Dalas, Tx, 19.

Hsu, Y., Hung, J. Y Ching, Y. (2013). Tendencias de la investigación en tecnología educativa: mas de una década de investigación internacional en seis revistas arbitradas indexadas por SSCI. *Investigación y desarrollo de tecnología educativa*, 61.

Hunt, J. G. Y Osborn, R. N. (1982). Toward a macro oriented model of leadership: An odyssey. En Hunt, J. G., Sekaran, U. Y Schriesheim, C. (Eds). *Leadership: Beyond establishment views*. Carbondale, Southern Illinois University Press.

Indivik, J. (1986). Path-goal theory of leadership; a meta-analysis. *Proceedings of the 46th anual meeting of the academy of management* (pp. 189-192).

Iverson, S. V., McKenzie, B. L. Y Halman, M. (2019). What can feminism offer student leadership education?. *Journal of Leadership Education*, 2.

Jameson, J. (2011). Leadership of shared spaces in online learning communities. *International Journal of Web Based Communities*, 7, 4, 463-477.

Jameson, J. (2013). E-leadership in higher education: The fifth "age" of educational technology research. *British Journal of Educational Technology*, 44 (6), 889-915.

Jankurová, A., Ljudvigová, I. y Gubová K. (2017). Investigación de la naturaleza de las actividades de liderazgo. *Economía y sociología*. 10 (1).

Johnson, D. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje, la cooperación en el aula y la escuela*. Argentina: Editorial Aique.

Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P. Y Snoelk, J. D. (1964). *Organization a stress: Studies in role conflict and ambiguity*. New York: Wiley.

Katz, R. L. (1955). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*. 1.

Katz, D. MacCoby, N. y Morse, N. C. (1950). *Productivity, supervisión and morale in an office situation*. Michigan: Survey Research Center University of Michigan.

Kearsley, G. Y Lynch, W. (1994). *Educational technology leadership perspectives*. New Jersey: Educational Technology Publications.

Keer, S. Y Jermier, J. M. (1978). Substitutes for leadership: Their meaning and measurement. *Organizational Behavior and Human Performance*, 22.

Kezar, A., & Moriarty, D. (2000). Expanding our understanding of student leadership development: A study exploring gender and ethnic identity. *Journal of College Student Development*.

Khem, B. M. (2012). *La nueva gobernanza de los sistemas universitarios*. Barcelona: Octraedo.

Kirkpatrick, S. A. Y Locke, E. A. (1996). Direct and indirect effects of three core charismatic leadership components on performance and attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 81 (1), 36 – 51.

Komives, S. R., Owen, J. E., Longbeam, S. D., Mainella, F. C. Y Osteen, L. (2005). Developing a leadership identity: A grounded theory. *University press Johns Hopkins*, 46 (6).

Komives, S.R., Dugan, J.P., & Owen, J.E. (2011). *The handbook for student leadership development*. John Wiley & Sons.

Kouzes J. M. Y Posner, B. Z. (1998). *The leadership challenge*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kouzes J. M. Y Posner, B. Z. (2003). *Leadership practices inventory*. San Francisco: John Willey and Sons, Inc.

Kouzes J. M. Y Posner, B. Z. (2004). *Siete lecciones para liderar el viaje hacia el futuro*. Barcelona: The Drucker Foundation, Ed. Deusto.

Kouzes, J.M., & Posner, B.Z. (2008). It's Not Just the Leader's Vision. *Facilities Manager*, 24(4), 22-23.

Kouzes, J.M., & Posner, B.Z. (2012). Leadership Practices Inventory: LPI 360. *Reassessment Report*, 7.

Kouzes, J.M., & Posner, B.Z. (2018). *The Student Leadership Challenge: Five Practices for Becoming an Exemplary Leader*. John Wiley & Sons.

Kugelmass, J. W. (2003). Collaboration and Compromise in Creating and Sustaining and Inclusive School. *International Journal of Inclusive Education*, 5 (1).

Kyei, A. y Kwadwo, S. (2015). Assessing school leadership challenges in Ghana using Leadership Practice Inventory. *International Journal of Education and Practice*, 3(4): 168-181.

Laub, J. A. (1998). Organizational leadership assessment. Recuperado de: <http://www.olagroup.com/documents/instrument.pdf>

Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N. y Polese, J. (2011). *School dropout and completion*. Dordrecht: Springer.

Legislación General de Universidades. (2013). *Universidades*. Textos legales, 58. Madrid: Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado.

Leithwood, K. y Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School effectiveness school improves*, 1, 249-280.

Leithwood, K. y Jantzi, D. (2005). *A review of transformational school leadership research*. Proceedings of the annual meeting of american educational research association: Motreal.

Leithwood, K. Y Levin, D. (2005). *Assesing school leader and leadership programme effects on pupil learning: Conceptual and methodological challenges*. Departamento for Education and Skills.

Leithwood, K., Jantzi, D. y Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing time*. Open University Press: Philadelphia.

Leithwood, K. y Sun, J. P. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research, *Educational administration Q.* 48, 387-423.

León, M. J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educación Siglo XXI*, 30 (1).

León, M. J., Crisol, E. Y Moreno, R. (2017). El liderazgo inclusivo en zonas desfavorecidas vs. Favorecidas. *Red de investigación sobre liderazgo y mejora de la educación (RILME)*, 1.

Lewin, K., Lippitt, R. Y White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10.

Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE), de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Likert, R. (1961). *Nuevos patrones de gestión*. Nueva York: McGraw-Hill.

Lips, M. y Allan, H. (2017). The student voice in critical leadership Education: an exploration of student-faculty partnership learning in sustainability education. *Sage Journal leadership*, 0 (0), 1-16. DOI: 10.1177/1742715016688563

Lizarte, E. (2016). El liderazgo pedagógico ante el abandono universitario. *En Globalización y organizaciones educativas*. Recuperado de: http://www.unizar.es/cce/cioie/CIOIE_simposios.pdf

Loeb, P. (2009). *Soul of a citizen: Living with conviction in a cynical time*. New York, NY: St, Martin's

Logue, C. Hutchens, T. Y Hector, M. (2005) Student leadership: A phenomenological exploration of post-secondary experiences. *Journal of College Student Development*, 46 (4).

Longman, K. Y Anderson, P. (2016). Women in leadership: the future of Christian Higher Education. *Re-Imagining Christian Higher Education*, 15(1), 24,37.

Lord De Vader, R. G. Y Alliger, G. M. (1986). A comparison of four information processing models of leadership and social perceptions. *Human Relations*, 38.

Lorenzo Delgado, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revision y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía* (232), 367-388.

Lorenzo, M. (2007). La participación institucional de los estudiantes a través de los consejos escolares del centro. *Participación educativa*. 2.

Lorenzo Delgado, M. (2007). El liderazgo estudiantil en la universidad: un cuestionario para evaluar sus percepciones. "Revista para la Gestión de Centros Educativos Praxis 1984/2007". Sección Experiencias. Wolters Kluwer España.

Lorenzo, M. (2011). Las comunidades de liderazgo de centros educativos. *Revista Educar*, 48 (1).

Lorenzo, M., Cáceres, P., Aznar, I., Hinojo, F. Y Trujillo, J. (2011). Aportaciones actuales del liderazgo estudiantil en el contexto italiano: la Universidad de Bolonia. *Educatio Siglo XXI*, 29 (2).

Lucas, J. (de) (1994): *El desafío de las fronteras. Derechos humanos y xenofobia frente a una [SÉP]sociedad plural*. Madrid: Temas de Hoy. [SÉP]

Luescher-Mamashela, T.M. (2013). Student representation in university decision making: good reasons, a new lens? *Studies in Higher Education*, 38(10), 1–15.

Luescher-Mamashela, T.M. (2014). Representación estudiantil y política multipartidista en la educación superior africana. *Studies in Higher Education*, 39

Luescher-Mamashela, T.M. & Mugume, T. (2008). Student representation and multiparty politics in African higher education. *Studies in Higher Education*, 39(3), 500–515.

Lupano, M. L. y Castro, A. (2003). Estudios sobre el liderazgo. Teorías y evaluación. *Psicología, Cultura y Sociedad*, 1, 107-129.

Maccoby, M. (2004). *Los líderes narcisistas. Liderazgo al más alto nivel*. Bilbao: Harvard Business Review-Deusto.

Mann, R. (1959). A review of the relationship between personality and performance in small groups. *Psychological Bulletin*, 56, 241 – 270.

Marquinez, L. P. Y Obando, O. (2012). *Liderazgo estudiantil y representación política en la fundación escolar Nelson Mandela, a través del ejercicio de la democratización escolar*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.

Mateos, F. (2009:87). En Herrera, F. (2011) *Aprender a aprender* Ceuta: Instituto de estudios ceutíes.

Medina Rivilla, A. et al (2014) *Desarrollo de las instituciones y su incidencia en la innovación de la docencia*. Madrid: Universitas.

Merton, R. K. (1969). The social nature of leadership. *American Journal Nurs.* 69.

Mesa, R. (1982). *La sociedad internacional contemporánea*. Madrid: Taurus.

Michavila, F. y Parejo J. Políticas de participación estudiantil en el proceso de Bolonia. *Revista de educación*, número extraordinario.

Miranda, J. (2013). La axiología de la cooperación como elemento sustentador del liderazgo cooperativo. *Revista del instituto de estudios cooperativos de la facultad de derecho de la Universidad de Deusto*, 2.

Mockus, A. (2004). Competencias ciudadanas, ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia?. Al tablero. Recuperado de: www.mineducacion.gov.co/altabletero/articulo.asp?sec=4&id=207&num=27

Molero, F., Recio, P., & Cuadrado, I. (2012). Liderazgo transformacional y liderazgo transaccional: un análisis de la estructura factorial del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ). *PSICOTHEMA*, 22, 495-501.

Molina, G. Y Mousalli, G. (2016). *Bases de la investigación científica*. Mérida.

Moliner, M. (2013). *Etimologías esenciales de la lengua española*. Madrid: Gredos.

Mujis, D., Ainscow, M., Dyson, A., Raffo, R., Boldrick, W., Kerr, J., Lennie, . y Miles, A. (2007). *Every Child Matters. Leading under pressure: leadership for social inclusión*. Nottingham. National College for School Leadership (NCSL).

Myers, T. (2005). Developing a culture of student leadership. *Teacher*, 3 (1).

Ocampo, O. (2012). *Liderazgo cooperativo*. Recuperado de: <https://prezi.com/wibjn1dzejwe/liderazgo-cooperativo/?webgl=0>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (2011). *Panorama de la educación*. Indicadores de la OCDE. Recuperado de: <http://www.ite.educacion.es/es/inicio/noticias-de-interes/492-informe-ocde-2011-de-la-educacion->

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, (2018). Getting it Right: Prioridades estrategias para México. *Editions OCDE*.

Osborn, R. N. Y Hunt, J. G. (1975). *An adaptative-reactive ththeory of leadersshhip: The role of macro variables in leadership research*. Kent: Kent State University Press.

Peiró, J. M. (1991). *Psicología de la Organización*. 5ª edición. Vol. II. Madrid: U.N.E.D.

Pérez, E. (2014). Organizational climate for a quality culture. *Revista cientofica electrónica de Ciencias Humanas*, 29 (10), 121 – 144.

Pervin, L. A. (1984). *The stasis and flow of behavior: toward a theory of goals*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Peña, R.D.P., & Fernández, M.D. (2013). La inteligencia emocional como una herramienta de la gestión educativa para el liderazgo estudiantil. *Cuadernos de Administración*, 29(50), 132-141.

Pons, I. (1993). *Programación de la investigación social*. Barcelona: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Posner, B.Z. (2004). A leadership development instrument for students: Updated. *Journal of College Student Development*, 45(4), 443-456.

Posner, B. Z. (2010). *El desafío del liderazgo: cómo obtener permanentemente logros extraordinarios*. Buenos Aires: Garnica.

Posner, B.Z., & Brodsky, B. (1992). A Leadership Development Instrument for College Students. *Journal of College Student Development*, 33 (3), 231-37.

Quinn Mills, D. (2002). *E-Liderazgo*. Bilbao: Deusto.

Radinger, T. (2014), School leader appraisal—a tool to strengthen school leaders' pedagogical leadership abd skills for teacher management. *European Journak of Education*, 49 (3), 378-394.

Razak, N.; Hamidon, N. (2015). Effects of leadership styles in technical and vocational students, UTHM. *Journal of education and practice*, 6 (1), 57-60.

Real Academia Española, R. (2006). *Diccionario esencial de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Red Summa (2020). Liderazgo: características de un líder. Recuperado de: https://campusvirtual.iep.edu.es/recursos/recursos_premium/programa-habilidades/pdf/motivacion_liderazgo/contenido1/liderazgo_caracteristicas.pdf

Rehaag, I. (2010). La perspectiva intercultural en la educación. °, 160.

Robbins, S. (1999). *Comportamiento organizacional*. México: Prentice Hall.

Rodríguez, J y Aguiar, M.V (2015). Fortalezas y debilidades de la gestión universitaria desde la visión de los gestores *Revista Iberoamericana de Educación* vol. 67, núm. 2, 67-82.

Rojas, G., Alemany, . y Ortiz, . (2011). Influencia de los factores familiares en el abandono escolar temprano. Estudio de un contexto multicultural. *Electronic Journal of Research in Educational Psycgolog*, 25 (9), 1377-1402.

Rosch, D., Collier, D. y Thompson, S.E. (2015). An Exploration of Students' Motivation to Lead: An Analysis by Race, Gender, and Student Leadership Behaviors. *Journal of college student development*, 56(3), 286-291.

Rodríguez Fernández, A., Sánchez Santa-Bárbara, E., Zarco Martin, V. y Martín Quirós, M. A. (2004). El grupo como unidad de análisis. En Rodríguez Fernández, A. (Coord.), *Psicología de las Organizaciones* (pp. 167- 230). Barcelona: UOC.

Rodríguez, R.M., Guerra, J.M. y Herrera, M.R. (2009). “Experiencia de coordinación docente: construyendo una cultura reflexiva y colaborativa de la docencia universitaria en el marco de la puesta en marcha de los ECTS”, en R. Roig Vila (Ed.), *Investigar desde un contexto educativo innovador*. Alcoy, Marfil, S.A., pp. 389–398.

Rodríguez, J. y Rodríguez, A. (2020). PRC Grupo de Liderazgo Estudiantil de la sede Central: una iniciativa para el fortalecimiento humano de la comunidad universitaria. *Revista Académica Arjé*, 3 (1).

Rubiralta, M. (2011). *El futuro de la Universidad en español y la conmemoración de su VIII centenario*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Ruíz, J. (2019). *Programa de liderazgo cooperativo para mejorar la eficacia del proyecto del club de turismo en la I.E. "Victor Raul Haya de la Torre" del distrito de Victor Larco Herrera*. Perú: Universidad Nacional de Trujillo.

Rumberger, R. Y Palardy, G. (2005). Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in High School. *Teacher college record*, 107 (9).

Saari, F. y Ghani, A. (2015). Perception on leadership in electrical engineering students, UTHM. *Journal of education and practice*, 6 (1), 129-132.

Sánchez Santa-Bárbara, E. (1998). Liderazgo y estilos de dirección. En Rodríguez, A. (Ed), *Introducción a la psicología del trabajo y de las organizaciones*. Madrid: Pirámide.

Sánchez, M.C., y Candela, P. (2014). Coordinación docente : ¿realidad o reto ? Experiencia de una asignatura interdepartamental en los Grados de Maestro. *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio*.

Sashkin, A. (2004). Transformation leadership approaches: a review and synthesis. En Antonakis, J., Cianciolo, A. T. y Stenberg, R. J, (2004). *the nature of leadership*. Sage: Thousand Oaks.

Schein, V. (1973). The relationship between sex role stereotypes and requisite management characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 57(2).

Schein, V. (1975). The relationship between sex role stereotypes and requisite management characteristics among female managers. *Journal of Applied Psychology*, 57(2).

Schuemann, K. B. (2014). *A phenomenological study into how students experience and understand the university presidency*. Michigan, United States: Dissertation Abstracts International.

Seemiller, C. (2014) *The student leadership competencies [Guidebook]*. Designing intentional leadership learning and development. San Francisco: John Wiley & Sons.

Sharma, R. (2003). *Las 8 claves del liderazgo del monje que vendió su Ferrari*. Barcelona: Grijalbo.

Shim, Y. (2013). International faculty perceptions of requestive emails by Korean university students. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 16 (4).

Skalicky, J., Warr, K., Van der Meer, J., Fuglsang, S., Dawson, P. Y Sterwart, S. (2020). A Framework for developing and supporting student leadership in higher education. *Studies in Higher Education*, 45.

Smith, P. y Peterson, M. (1990). *Liderazgo, organizaciones y cultura. Un modelo de dirección de sucesos*. Madrid: Pirámide.

Soria, K.M., Roberts, J.E. y Richard, A.P. (2015). First-year college students' strengths a wareness and perceived leadership development. *Journal of student affairs research and practice*, 52(1), 89-103.

Specht, J. A. Y Young, G. (2010). How administrators build schools as inclusive communities. En Edmunds, L. Y Macmillan, R. (Eds.), *Leadership for inclusion: A practical guide*. Róterdam: Sense Publishers.

Starratt, R. J. (1995). *Leaders with vision: The quest for school renewal*. London: Sage.

Starratt, R. J. (2005). *Ethical leadership*. En Davies, B. (2009). *The essential of school leadership* (segunda edición). London: Sage.

Stewart, R. (1976). *Contrast in management*. Maidenhead, Berkshire: McGrawHill UK.

Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of personality*, 25, 35-71.

Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership*. New York: Free press.

Sun, J., Chen, X. y Zhang, S. (2017). A review of research evidence on the antecedents of transformational leadership. *Education Science*, 7 (15).

Sun J. y Leithwood, K. (2015). Leadership effects on student learning mediated by teacher emotions. *Societies*, 5, 566-582.

Susinos, T. (2009): Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, pp. 119-136.

Tan, G. (2001). I want my teachers to like me: multiculturalism and school dropout rates among Mexican Americans. *Equity and excellence in education*, 34 (2), 35 - 42.

Tan, S. C. (2010). School technology leadership: lessons from empirical research. In C. H. Steel , M. J. Keppell , P. Gerbic & S. Housego (Eds.), *Curriculum, technology and transformation for an unknown future. Proceedings of the Ascilite Conference*, Sydney 2010: 896–906. Retrieved August 11, 2013, from http://www.ascilite.org.au/conferences/sydney10/procs/Seng_chee_tan-full.pdf

Terman, L. M. (1904). A preliminary study of the psychology and pedagogy of leadership. *Journal of Genetic Psychology*, 11, 413 – 451.

Tichy, N. M. y Devanna, M. A. (1986). *The transformational leader*. John Willey and Sons: Toronto.

Tinto, V. (1987). Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition. *University of Chicago Press*, Chicago.

Ulrich, D. (2000). *Liderazgo basado en resultados*. Barcelona: Gestión 2000.

Vázquez, L. (2010). *Habilidades directivas y técnicas de liderazgo*. Bogotá: Ediciones de la Universidad.

Villa, A. (2004). *Dirección para la innovación: Apertura de los centros a la sociedad del conocimiento*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.

Visauta, A. (1989) *Técnicas de investigación social: recogida de datos*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias

Vroom, V. y Jago, A. (1990). *El nuevo liderazgo. Dirección de la participación en las organizaciones*. Madrid: Díaz de Santos, S.A.

Vroom, V. (2000). Leadership and the Decision-Making Process. *Organizational Dynamics*, 28 (4).

Vroom, V. Y Yetton, P. (1973) *Leadership and decision making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Wallin, D. (2003). Student leadership and democratic schools: a case study. *National Association os Secondary Schools Principals*, NASSP Bulletin, 87 (636).

Webster, M. (1986). *Third New International Dictionary*. Massachusetts: Staff.

Weilgelt, A. (2017). Estilos de liderazgo. Recuperado de <http://liderazgo24.com/blog-liderazgo/>

Welton, A., Harris, T., Altamirano, K. y Williams, T. (2017). The politics of student voice: conceptualizing a model for critical analysis. *Education, Equality, Economy*, 4, 83 - 109.

Whitt, E.J. (1994). “I can be anything”: Student leadership in three women’s colleges. *Journal of College Student. Development*.

Wofford, J. C. (1982). An integrative theory of leadership. *Journal of Management*, 8.

Yeum, A. (2014). Teacher’s conceptions of borderless-a cross-cultural study on multicultural sensitivity of the chinese teachers. *Educational research for policy and practice*, 5.

Yuane, J., Timothy, K. Y Dewey, C. (2016). Authoritative school climate and high school dropout rates. *School Psychology Quarterly*, 3 (2), 289-303.

Yukl, G. (1981). *Leadership in organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Yukl, G. (1994). *Leadership in organizations (3ª ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Yukl, G. y Van Fleet, (1992). *Handbook of industrial and organizational psychology*. California: consulting psychologist press.

Zohar, D. (2001). *Renovar la filosofía corporativa*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.

DEFINITIVO - TESIS DOCTORAL - UGR

ANEXOS

DEFINITIVO - TESIS DOCTORAL - UGR

“INVENTARIO DE PRÁCTICAS DE LIDERAZGO ESTUDIANTIL”

Con este inventario de creencias acerca de las prácticas de liderazgo estudiantil se pretende conocer las autopercepciones acerca del ejercicio del liderazgo de aquellos estudiantes que ocupan cargos de representación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

Te agradecemos que respondas este sencillo cuestionario.

Indica con una (x) el valor numérico con el que más te identificas, según las afirmaciones presentadas. En el apartado *Cargo que representa* debes rellenar tantas casillas como cargos ocupes simultáneamente.

Las respuestas oscilan en un rango valorativo del **1 al 5**. Siendo:

- 1- *Totalmente en Desacuerdo*, es decir, que siente que no tiene ninguna afinidad con la afirmación que se presenta.
- 2- *Poco Acuerdo*, es decir, que siente que no tiene mucha afinidad con la afirmación que se presenta.
- 3- *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, es decir, que no sabe si tiene afinidad con la afirmación que se presenta.
- 4- *De Acuerdo*, es decir, que siente que tiene alguna afinidad con la afirmación que se presenta.
- 5- *Totalmente de Acuerdo*, es decir, que siente que tiene mucha afinidad con la afirmación que se presenta.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Fecha: _____ Edad: _____ Sexo H M Curso: _____ Titulación: _____

Cargo que representa:

En Claustro: Representante en Junta: Delegado/ Subdelegado de Curso:

Representante en Consejos de Departamento: En Consejo de Gobierno:

En Comisiones de los Consejo de Departamento: Delegación de estudiantes:

En Juntas de dirección de los Consejos de Departamento:

En Comisiones de la Junta de Centro:

Tiempo que lleva desempeñando el cargo:

1- 2 años / cursos: De 3 a 4 años: Más de 4 años:

Inicio del cargo:

En primer año de carrera: En años posteriores al inicio de la carrera:
En años finales de la carrera:

¿En qué medida está usted de acuerdo con estas afirmaciones acerca de vuestro líder?		ESCALA			
Señala el número de la escala que mejor refleje su opinión: 1- Totalmente en Desacuerdo, el 2- Poco Acuerdo, el 3- De Acuerdo y el 4- Totalmente de Acuerdo.		1	2	3	4
Establece un ejemplo personal de lo que espera de nosotros.		1	2	3	4
Habla acerca de lo que cree que puede afectar al grupo en el futuro.		1	2	3	4
Busca la forma de desarrollar habilidades y capacidades en nosotros.		1	2	3	4
Fomenta la cooperación en vez de las relaciones de competencia entre nosotros mismos.		1	2	3	4
Elogia a la gente por un trabajo bien hecho.		1	2	3	4

Dedica tiempo y esfuerzo asegurándose que la gente que trabaja se adhieran a los principios y normas que se acuerdan.	1	2	3	4
Describe a los demás lo que somos capaces de lograr.	1	2	3	4
Busca la forma de que los otros puedan probar nuevas ideas y métodos.	1	2	3	4
Escucha de forma activa diversos puntos de vista.	1	2	3	4
Anima a los otros como ellos trabajan en las actividades y programas que realizan.	1	2	3	4
Cumple las promesas y compromisos que hago.	1	2	3	4
Habla con los otros acerca de cómo podría mejorarse el futuro.	1	2	3	4
Busca la forma de innovar y mejorar lo que hacemos.	1	2	3	4
Trata a los demás con dignidad y respeto.	1	2	3	4
Expresa agradecimiento por las contribuciones que nosotros hacemos.	1	2	3	4
Busca entender cómo sus acciones afectan a nuestro rendimiento.	1	2	3	4
Habla con otros de cómo sus propios intereses pueden verse reflejados trabajando hacia un objetivo común.	1	2	3	4
Cuando las cosas no salen como espera, se pregunta , ¿Qué podemos aprender de esta experiencia?.	1	2	3	4
Apoya las decisiones que hacemos.	1	2	3	4
Reconoce públicamente a las personas que son ejemplo de compromiso con los valores compartidos.	1	2	3	4
Se asegura de que la gente apoya los valores que hemos acordado.	1	2	3	4
Es optimista cuando habla sobre lo que podemos lograr.	1	2	3	4
Se asegura de que nos fijamos metas y hacemos planes específicos para los proyectos que llevamos a cabo.	1	2	3	4
Da a la gente gran cantidad de libertad y elección para decidir cómo hacer su trabajo.	1	2	3	4
Encuentra maneras de celebrar los logros.	1	2	3	4
Habla de sus valores y los principios que guían sus acciones.	1	2	3	4
Habla con entusiasmo sobre los altos propósitos y significados que podemos lograr.	1	2	3	4
Toma la iniciativa para experimentar con la forma en las que se pueden hacer las cosas.	1	2	3	4
Proporciona oportunidades para que otros ejerzan responsabilidades de liderazgo.	1	2	3	4
Se asegura de que las personas sean reconocidas por sus contribuciones.	1	2	3	4

