



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CARRERA DE PSICOLOGÍA

LIDERAZGO DE SERVICIO Y JUSTICIA ACADÉMICA PERCIBIDA:
EL ROL MODERADOR DE LA VALORACIÓN AFECTIVA
ACADÉMICA

TESIS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

ANDRÉS VALDEZ ESTRELLA

JURADO DE EXAMEN

DIRECTORA

DRA. Fabiola Itzel Villa George

COMITÉ

MTRA. Eloisa Rodríguez Martínez

LIC. Clara Haydee Solís Ponce

DR. Emmanuel Martínez Mejía

DR. Pedro Wolfgang Velasco Matus



CIUDAD DE MÉXICO

NOVIEMBRE 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

EN LA INMENSIDAD del universo no hay nada nuevo, nada distinto. Lo que puede parecer excepcional para la mente diminuta del hombre es quizás inevitable para el ojo infinito de Dios. Este instante raro, ese acontecimiento insólito, oportunidades y encuentros..., todo puede repetirse en el planeta de un sol cuya galaxia gira una vez cada doscientos millones de años y que ya ha girado nueve veces.

Hay y ha habido mundos y culturas sin fin, y todos con la orgullosa ilusión de ser únicos en el espacio y el tiempo. Ha habido innumerables hombres con la misma megalomanía; hombres que se creían únicos, irremplazables, irreproductibles. Habrá más..., infinitamente más. Ésta es la historia de una época semejante, y de un hombre semejante... El hombre demolido.

-Alfred Bester, El hombre demolido.

Agradezco a mi familia por apoyarme, a mis amigos por compartir las palabras precisas y a mis hermanos por todo lo que he aprendido con ellos.

De manera particular agradezco a la directora de esta tesis y miembro del jurado, la Dra. Fabiola Itzel Villa George, por su paciencia y todo el esfuerzo invertido para llevar a cabo este proyecto.

Agradezco el tiempo y las observaciones hechas por mis asesores conformadores del jurado de esta tesis: Mtra. Eloisa Rodríguez Martínez, Lic. Clara Haydee Solís Ponce, Dr. Emmanuel Martínez Mejía y Dr. Pedro Wolfgang Velasco Matus. Fue grato trabajar con ustedes. Debo decirles que valoro el tiempo que invirtieron revisando este trabajo.

Como agradecimiento singular a mi colega y compañero Mauricio, por los buenos tiempos que pasamos, y los que vendrán.

Contenido

Liderazgo de Servicio y Justicia Académica Percibida: el rol Moderador de la	
Valoración Afectiva Académica.....	6
1. Liderazgo de Servicio.....	8
1.1. ¿Cómo se conceptualiza el liderazgo de servicio?	8
1.2. Enfoque psicométrico para evaluar el liderazgo de servicio.	10
1.3. El liderazgo de servicio y su relación con otros modelos de liderazgo.	13
1.4. ¿Por qué liderazgo de servicio?	18
1.5. El liderazgo de servicio y sus repercusiones en el ámbito educativo.	19
1.6. El liderazgo de servicio en el ámbito académico de nivel licenciatura.	22
2. Valoración Afectiva Académica.....	26
2.1. Valoración afectiva: Evidencia empírica.	30
2.2. Ventajas de utilizar la adaptación de la escala JAWS.	32
2.3 La relevancia del bienestar afectivo en el contexto académico.	33
3. Justicia Académica Percibida.....	35
3.1. Perspectivas psicométricas para realizar un esbozo de la justicia académica	
percibida.	37
4. Liderazgo de Servicio y Justicia Académica Percibida.....	42
5. La Valoración Afectiva Académica y su Relación con la Justicia Académica	
Percibida.....	43
6. Liderazgo de Servicio y la Valoración Afectiva Académica.....	45
7. Relación Entre Liderazgo de Servicio Docente, Valoración Afectiva Académica y	
Justicia Académica Percibida.....	49

8. Método.....	51
8.1. Justificación.....	51
8.2. Pregunta de Investigación.....	51
8.3. Objetivo General.....	51
8.4. Objetivos Específicos.....	51
8.5. Recapitulación de Hipótesis.....	52
8.6. Definición de Variables.....	52
8.6.1. Definición de liderazgo de servicio desplegado por docentes.....	52
8.6.2. Definición de la variable valoración afectiva académica de los alumnos(as).....	54
8.6.3. Definición de la variable de justicia académica percibida por los alumnos(as)...	56
8.7. Población.....	57
8.8. Muestra.....	57
8.9. Muestreo.....	57
8.10. Criterio de Inclusión.....	58
8.11. Criterio de Eliminación.....	58
8.12. Tipo de Estudio y Diseño.....	58
8.13. Instrumentos.....	58
8.14. Procedimiento.....	60
9. Resultados.....	61
9.1. Participantes.....	61
9. 2. Regresiones Lineales.....	69
9.2.1. Justicia procedimental académica.....	69
9.2.2. Justicia distributiva académica.....	72

9.2.3. Justicia interpersonal académica.....	75
9.2.4. Justicia informacional académica.	78
9.3. Regresiones Jerárquicas Múltiples por Pasos Sucesivos.....	81
9.3.1. Análisis estadístico para justicia procedimental académica.	81
9.3.2. Justicia procedimental académica.	84
9.3.3. Análisis estadístico para justicia distributiva académica.....	86
9.3.4. Justicia distributiva académica.....	88
10. Discusión.....	90
11. Conclusiones.....	109
12. Limitaciones.....	111
13. Referencias.....	114
14. Anexo.....	127

Índice de tablas

Tabla 1. Hipótesis.....	52
Tabla 2. Datos sociodemográficos cuantitativos.....	61
Tabla 3. Datos sociodemográficos nominales y ordinales.....	62
Tabla 4. Correlaciones.....	68
Tabla 5. Resumen del análisis de regresión paso a paso para los predictores de justicia procedimental académica.....	70
Tabla 6. Resumen del análisis de regresión paso a paso para los predictores de justicia distributiva académica.....	73
Tabla 7. Resumen del análisis de regresión paso a paso para los predictores de justicia interpersonal académica.....	76

Tabla 8. Resumen del análisis de regresión paso a paso para los predictores de justicia informacional académica.....	79
Tabla 9. Resultados de la regresión jerárquica múltiple por pasos sucesivos de justicia procedimental académica.....	85
Tabla 10. Resultados de la regresión jerárquica múltiple por pasos sucesivos de justicia distributiva académica.....	89

Índice de figuras

Figura 1. Componentes principales del núcleo afectivo.....	29
Figura 2. Modelo de regresión paso por paso para predecir la justicia procedimental académica.....	71
Figura 3. Modelo de regresión paso por paso para predecir la justicia distributiva académica.....	74
Figura 4. Modelo de regresión paso por paso para predecir la justicia interpersonal académica.....	77
Figura 5. Modelo de regresión paso por paso para predecir la justicia informacional académica.....	80
Figura 6. Tres estados de la valoración afectiva.....	108

Liderazgo de Servicio y Justicia Académica Percibida: el rol Moderador de la Valoración Afectiva Académica

En el devenir de la psicología se tiene registro de un conjunto de definiciones que podrían ayudar a aclarar los objetos de estudio de esta ciencia. La finalidad que se persigue al recapitular definiciones básicas sobre la psicología es contextualizar las variables de este trabajo dentro de un marco referencial que otorgue orden categórico de estas variables.

Algunas de las definiciones de la psicología que es viable rescatar son las siguientes:

- La psicología es la ciencia de la vida mental, de los fenómenos y sus condiciones. Se entiende por fenómenos: sensaciones, deseos, cogniciones, razonamientos y decisiones (William, 1989).
- La psicología estudia el comportamiento de los seres vivientes con énfasis en investigar el comportamiento mental (Koffka, 1935).
- La psicología cognitiva estudia los procesos mentales básicos y superiores como la memoria, el aprendizaje, el pensamiento y el lenguaje (Hunt y Ellis, 2007).
- Bunge y Ardila mencionan que la psicología es: “*el estudio científico de la conducta (y de la mente, en caso de que existiera) de los animales dotados de un sistema nervioso que los capacite por lo menos para percibir y aprender*” (2002, p. 38).

Considerando las anteriores definiciones se puede recapitular que en la psicología se investigan tres tipos principales de variables: (a) la conducta de organismos con sistema nervioso; (b) el ámbito mental entendido como procesos psicológicos; y (c) el ámbito mental entendido como resultado de procesos psicológicos.

En este trabajo se utilizan tres variables principales, en primer lugar se aborda el constructo *liderazgo de servicio* (LS) desempeñado por profesores, al evaluar este constructo se hace referencia a un conjunto de respuestas llevadas a cabo por un profesor(a) que se clasifican dentro del modelo de LS que se describirá en apartados posteriores.

El segundo concepto que se aborda en este trabajo es la valoración afectiva, este constructo hace referencia a la evaluación que se hace sobre cómo se percibe lo que sentimos, en este trabajo dicha valoración afectiva se centra en el contexto académico y es evaluada con un

inventario de autorreporte dirigido al estudiantado. La valoración afectiva se considera un fenómeno causado por las emociones o estados emocionales, manifestada en la conciencia gracias al proceso cognoscitivo del lenguaje, por tal motivo se puede considerar el constructo de valoración afectiva como un resultado mental con sustrato de procesos emocionales (Posner, Russell & Peterson, 2005).

En tercer término se utiliza el constructo de *justicia académica percibida* (JAP) que hace referencia a la valoración realizada por los estudiantes sobre las interacciones que existen entre un docente en específico y ellos mismos, dentro de esta interacción se consideran cuatro ámbitos primordiales que se expondrán más adelante. Este componente se puede clasificar como un resultado mental sustentado por el proceso cognoscitivo del lenguaje, con relaciones antecedentes y consecuentes en el ámbito emocional.

En este trabajo empírico se describe primero el constructo de LS en el ámbito académico, de manera consecuente la JAP y por último se aborda el tema de la *valoración afectiva académica* (VAA). De manera consecuente se describen las relaciones entre estos tres constructos debido a que el objetivo de este trabajo es evaluar el rol moderador de la VAA de los estudiantes en la relación del LS desplegado por docentes y las evaluaciones de JAP realizadas por el alumnado.

1. Liderazgo de Servicio

El constructo de liderazgo ha experimentado un cambio radical en su abordaje en el ámbito psicológico, en principio se plantean liderazgos basados en el autoritarismo, la coerción y se remarca su particularidad de jerarquización (Xu, Stewart & Haber-Curran, 2015).

Los viejos paradigmas de liderazgo que predominaban en el siglo XX se basan en organizaciones jerárquicas, de carácter patriarcal, donde se ejerce el poder de manera coercitiva y se relaciona el liderazgo con la riqueza y las influencias (Crippen, 2005).

En las aproximaciones actuales de liderazgo se puede identificar una preocupación por desarrollar características positivas que contextualizan a un líder, no solo como una persona capaz de dirigir grupos, sino como un humano ético y autentico, centrado en interacciones que hacen crecer a sus seguidores pero a su vez procuran generar un fuerte vínculo interrelacional, mostrándose capaces de contribuir a la sociedad en general, más allá de los intereses propios de una organización (Xu et al., 2015).

Dentro del devenir de las investigaciones enfocadas en el liderazgo se pueden diferenciar tres fases principales: (a) el liderazgo centrado en el carisma; (b) el liderazgo centrado en el paradigma transformacional; y (c) los liderazgos que utilizan como base la vertiente transformacional poniendo énfasis en el componente interrelacional y ético de este fenómeno.

El constructo de LS se subordina a las líneas de investigación generadas dentro de la psicología organizacional positiva y se desprende de las investigaciones centradas en el liderazgo transformacional, la psicología organizacional positiva tiene como objetivo principal: (a) entender los procesos positivos en el humano; (b) delimitar las dinámicas organizacionales que hacen de la vida una experiencia provista de significado; y (c) orientar el conocimiento psicológico hacia el bienestar humano (Ilies, Morgeson & Nahrgang, 2005).

1.1. ¿Cómo se conceptualiza el liderazgo de servicio?

Como se menciona anteriormente el LS se desprende de los planteamientos estipulados dentro de la teoría del liderazgo transformacional (Carroll & Patterson, 2014).

Una definición concisa del LS es otorgada por Xu et al. (2015): es la clase de liderazgo orientado a satisfacer las necesidades de sus seguidores antes que las necesidades del líder, esto se realiza con la finalidad de promover el desarrollo personal y el empoderamiento de los seguidores.

Greenleaf (en Espy, 2006) define el LS como una filosofía práctica que se presenta en personas que deciden servir en primer término y liderar de manera secundaria con la finalidad de expandir el servicio a individuos e instituciones. La capacidad de servir primero, encuadra todas las teorías de LS y es la clave fundamental para diferenciar al LS entre otros modelos de liderazgo. Al decir que el LS es una filosofía práctica se hace referencia a que un líder de servicio traslada sus principios más allá de su trabajo y refleja sus creencias de líder también en actos de su vida cotidiana,

Otras características clave de un líder de servicio son: (a) su preocupación por un desarrollo moral y la implementación de mejoras que competan al bien común (Graham, 1991 en Stewart, 2012); y (b) la preocupación genuina por construir relaciones de calidad con sus seguidores, así como servir a terceros (Taylor, Martin, Hutchinson & Jinks, 2007).

Los líderes de servicio se caracterizan por apartarse de su ego, centran sus energías en un encuadre social, en la organización o en los retos académicos que producen en los estudiantes y colegas; también manifiestan un compromiso dirigido a la propiedad colectiva y a la búsqueda del bien común (Bowman, 2014).

El LS se basa en la premisa de conseguir lo mejor de sus seguidores, los líderes confían en la comunicación uno a uno para entender las habilidades, las necesidades, los deseos, las metas y el potencial de los seguidores. Con el conocimiento de las características e intereses de los subordinados los líderes pueden dirigir a sus seguidores para que logren alcanzar su potencial. Esta motivación se logra a través de la construcción de auto-confianza, sirviendo como un modelo, inspirando confianza, y proporcionando información, retroalimentación, y recursos (Liden, Wayne, Zhao & Henderson, 2008; Walumbwa, Hartnell & Oke, 2010).

El LS también puede presentar las siguientes características (Van Dierendonck & Nuijten, 2011):

- El ideal de servir se encuentra incrustado en la relación líder-seguidor.
- Se encuentra centrado de manera genuina en los seguidores en lugar de los objetivos organizacionales.
- Se basa en la equidad y en un fuerte sentido de responsabilidad social.
- Promueve ir más allá del interés personal.
- Crea oportunidades para que sus seguidores crezcan.
- Juega un rol ocupado en mantener a la organización en términos de confianza.

En última instancia el LS se enfoca a guiar a los seguidores por una senda encausada a un bien último, en beneficio del seguidor (Sendjaya, Sarros & Santora, 2008).

Las prioridades de un líder de servicio pueden organizarse de la siguiente forma: (a) en primer lugar los seguidores, (b) en segundo término los objetivos organizacionales, y (c) por último se encuentran las necesidades del líder. Este desarrollo se lleva a cabo desde una aproximación de orden ético (Sendjaya et al., 2008).

El objetivo de un profesor(a) que ejerce el LS es desatar el potencial de los alumnos, (sus fortalezas, talentos y pasiones), el despliegue de las capacidades físicas, intelectuales o espirituales, en plenitud, tendrá repercusiones sociales positivas en la búsqueda del futuro común (Bowman, 2014).

Acorde con lo planteado por Schwepker y Schultz (2015) las personas que ejercen el LS contextualizan el éxito de sus seguidores como un fin, no como un medio para alcanzar objetivos organizacionales. Debido a que el objetivo primordial de la educación de licenciatura es promover el desarrollo y éxito profesional de los alumnos, una clase de liderazgo centrado en los seguidores como el LS, puede ayudarnos a lograr las metas de desarrollo estudiantil planteadas por organizaciones educativas.

1.2. Enfoque psicométrico para evaluar el liderazgo de servicio.

El LS es un constructo que ha sido estudiado desde distintas perspectivas psicométricas, algunos autores exponen un abordaje multidimensional del constructo (Barbutto & Wheeler, 2006; Liden et al., 2008; Sendjaya et al. 2008; Van Dierendonck & Nuijten, 2011) en

contraposición Ehrhart (2004) desarrolla un cuestionario unidimensional para evaluar esta clase de liderazgo.

Distintos autores proponen diversos instrumentos para evaluar el LS, sin embargo a pesar de la diversidad de enfoques, en este trabajo se utiliza la Encuesta de Liderazgo de Servicio (SLS) de Van Dierendonck y Nuijten (2011) debido a que la estructura factorial del instrumento ha funcionado de manera óptima en distintas poblaciones (Los Países Bajos, Reino Unido, México, Argentina, España), como se recapitula a continuación.

Los planteamientos teóricos realizados por Van Dierendonck y Nuijten (2011) sintetizan los ocho constructos conformadores del LS que se utilizan en este trabajo:

1. Empoderamiento: concepto motivacional centrado en alentar el desarrollo personal. El objetivo de estas conductas es aumentar la proactividad y la actitud de seguridad personal entre los seguidores otorgándoles un sentido de poder personal. Estos comportamientos incluyen aspectos como promover la toma de decisiones auto-dirigida, compartir información y dirigir el desempeño innovador.
2. Responsabilizar: mantener a las personas a cargo del desempeño que pueden demostrar. En este mecanismo los individuos y equipos adquieren responsabilidad sobre los resultados que manifiestan. Esta responsabilidad se logra a través del conocimiento que las personas tienen sobre el rendimiento esperado.
3. Posición secundaria: se refiere a la capacidad propia de un líder para priorizar los intereses de terceros otorgándoles el crédito y soporte necesario. También describe la retirada que emprende un líder hacia un segundo plano cuando una tarea ha sido completada de manera exitosa.
4. Humildad: contextualizada como la capacidad de poner los logros y talentos propios en una perspectiva adecuada. Esta habilidad se centra en poder admitir la posibilidad de fallar y cometer errores. Cuando un líder conoce sus fortalezas y debilidades es capaz de comprender sus limitaciones, de manera consecuente busca las contribuciones de otros con la finalidad de superar sus flaquezas.
5. Autenticidad: consiste en la capacidad de auto-expresarse de manera consistente entre los pensamientos y las emociones. Es la habilidad de manifestarse, en el ámbito público y privado, en congruencia con los estados internos, intenciones y compromisos.

6. Coraje: esta variable se enfoca, en el contexto organizacional, en la capacidad para promover cambios en los modelos convencionales de conductas laborales. Es esencial para la innovación y la creatividad. El coraje se relaciona con comportamientos proactivos e implica la generación de nuevas vías de acción.
7. Aceptación interpersonal: la habilidad de entender y experimentar los sentimientos de otros, entender los orígenes de las personas y la habilidad para percibir comportamientos deshonestos y no trasladar el resentimiento en otras situaciones. Incluye la capacidad de perdonar cuando se presentan confrontaciones con ofensas, discusiones y errores.
8. Responsabilidad social: la voluntad de tomar responsabilidades de envergadura institucional actuando como un modelo a seguir. A través del ejemplo, el líder busca promover acciones dirigidas al interés común. Este constructo se relaciona con la responsabilidad, la lealtad y el trabajo en equipo. Es un sentimiento de identificación y sentido de obligación con el bien común, que nos incluye, pero sobrepasa los intereses personales. Se intenta regresar algo a la comunidad (Thompson, 2014).

En el tercer estudio del artículo realizado por Van Dierendonck y Nuijten (2011) se corrobora mediante un análisis factorial confirmatorio, que el modelo de ocho factores propuesto por los autores arroja los mejores datos de ajuste: ($\chi^2 = 562.5$, $df = 377$, $CFI = .94$, $TLI = .93$, $SRMR = .05$, $AIC = 17150.5$, $RMSEA = .05$.) en comparación con modelos de siete y seis factores. Las subescalas tienen índices de confiabilidad que oscilan entre $\alpha = .69$ hasta $\alpha = .91$.

Aunado a los resultados conseguidos en el estudio de Van Dierendonck y Nuijten (2011), Rodríguez-Carvajal, Rivas, Herrero, Moreno-Jiménez y Van Dierendonck (2014) prueban la estructura de ocho factores del mismo cuestionario de LS traducido al castellano con muestras de Argentina, España y México. Mediante un análisis factorial confirmatorio corroboran la estructura de ocho factores con un factor de segundo orden (LS) en las tres muestras con los índices de ajuste siguientes: $CFI, IFI > .92$, $TLI > .91$, $RMSEA < .70$. Estos resultados corroboran que la estructura factorial propuesta por Van Dierendonck y Nuijten (2011) puede conservarse en muestras de países hispanoparlantes latinoamericanos, por tal motivo se utiliza este instrumento, traducido y adaptado al contexto académico, para evaluar el LS desplegado por docentes en este trabajo.

Debido a la diversidad de abordajes psicométricos sobre el constructo de LS no se puede llegar a un consenso unívoco sobre la estructura factorial o composición conceptual del LS. Sin embargo, se puede delimitar la característica fundamental que contienen todas las definiciones del LS: en primera instancia se atienden las necesidades de los seguidores dando una orientación o dirección para promover el desarrollo y empoderamiento de las personas (Black, 2010; Jaramillo, Grisaffe, Chonko & Roberts, 2009; Parris & Peachey, 2013).

1.3. El liderazgo de servicio y su relación con otros modelos de liderazgo.

Acorde con lo planteado por Van Dierendonck (2011) existen siete teorías de liderazgo que manifiestan superposiciones con el LS:

1. Liderazgo transformacional: se centra en el desarrollo de los seguidores a través de consideraciones individualizadas, estimulación intelectual, motivación inspiradora y la influencia idealizada (Pearce & Sims Jr, 2002).
 - El LS se diferencia del liderazgo transformacional debido a que éste último tiene como objetivo primario promover el desarrollo organizacional y se centra en cumplir los objetivos organizacionales, lo que podría exacerbar el narcisismo, promoviendo una orientación hacia la máxima ganancia a corto plazo dando como resultado consecuencias adversas a largo plazo; en cambio el LS tiene como objetivo primario centrarse en el desarrollo de los seguidores y en la satisfacción de sus necesidades (Gregory Stone, Russell & Patterson, 2004).
 - Otra diferencia radica en que el liderazgo transformacional se conceptualiza como orientado a una postura pseudo-egoísta, motivada por cuestiones de orden político (Reed, 2015). En el ámbito moral el liderazgo transformacional es ambiguo, en cambio el LS se sustenta en su sacrificio consiente y en su servicio altruista; los líderes de servicio se enfocan en desarrollar líderes de servicio autónomos capaces de beneficiar a la sociedad, mientras que los líderes transformacionales desarrollan a sus seguidores como los líderes del futuro (Parolini, Patterson & Winston, 2009). El liderazgo transformacional puede llegar a ser coercitivo en ciertas circunstancias, pero un líder de servicio rechaza de manera constante cualquier ejercicio de poder que se desarrolle a través de la coerción (Reinke, 2004).

2. Liderazgo auténtico: acorde con lo estipulado por Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing y Peterson (2008) esta vertiente del liderazgo promueve un comportamiento en el líder que se basa en las capacidades psicológicas positivas y en un clima ético positivo, para aumentar el nivel de auto-conciencia, perspectiva moral internalizada, el procesamiento balanceado de información y la transparencia relacional, esta clase de líderes buscan promover el auto-desarrollo positivo. Este liderazgo puede operacionalizarse como centrado en ser auténtico en las interacciones de uno mismo con otros y ser congruente con los pensamientos, demostrándolo en un comportamiento consistente, con una mente abierta a la voluntad de cambiar.
 - Los dos liderazgos comparten la auto-conciencia enfocada al comportamiento, la transparencia relacional, la transparencia internalizada, la motivación centrada en los valores, la conciencia del contexto en el que operan y el procesamiento equilibrado para fomentar la autenticidad en sus seguidores (Reed, 2015). El liderazgo auténtico tiene una relación directa con los constructos de autenticidad y humildad del LS. Algunas de sus diferencias radican en que en vez de abordar el constructo de empoderamiento, la teoría de liderazgo auténtico se centra en construir las fortalezas de sus seguidores y ampliar su pensamiento (Ilies et al., 2005). Los constructos de responsabilidad social y proveer dirección no se incluyen en la teoría de liderazgo auténtico.
3. Liderazgo ético: puede definirse como la demostración de conducta normativa apropiada a través de acciones personales y relaciones interpersonales y la promoción de dicha conducta en sus seguidores a través de la comunicación de dos vías, el reforzamiento y la toma de decisiones (Brown, Treviño & Harrison, 2005). Los líderes éticos, al igual que los líderes de servicio son vistos como personas morales, honestas y dignas de confianza, también se preocupan por tomar decisiones basadas en principios que benefician en mayor medida a sus empleados, a la organización y a la sociedad (Walumbwa et al., 2011).
 - El liderazgo ético se relaciona de manera positiva y significativa con: el comportamiento de consideración, la honestidad, la confianza en el líder, la justicia interaccional y con el carisma enfocado a la socialización, inversamente, se relaciona de manera negativa y significativa con la supervisión abusiva (Brown et al., 2005). Esta dirección en la correlación de los constructos anteriormente listados podría

presentarse también en el LS. Esta clase de liderazgo se centra en promover un comportamiento normativo y directivo propuesto por términos estipulados desde la organización, por otra parte, el LS se aboca en el desarrollo de sus seguidores y en cómo las personas se dedican a emprender tareas por su cuenta y si son capaces de llevarlas a cabo.

4. Liderazgo de nivel 5: este liderazgo se fundamenta en dos componentes principales (a) la voluntad profesional y (b) la humildad personal, factores clave para alcanzar el mejor desempeño organizacional. Los líderes de nivel 5 logran los objetivos organizacionales a través del pensamiento ético, la integridad y su capacidad para reclutar personal con calidad de carácter y con valores que compaginen con el núcleo cultural de valores en la organización (Fry & Slocum Jr, 2008).
 - Las semejanzas que presenta este estilo de liderazgo con el LS son la necesidad de humildad y la capacidad de proporcionar dirección. El liderazgo de nivel 5 se centra en el éxito organizacional y deja en segundo plano el desarrollo de los seguidores, dentro de la contextualización de este liderazgo se pierden elementos propios del LS como la autenticidad, la aceptación interpersonal y la responsabilidad social.
5. Liderazgo de empoderamiento: las bases históricas de esta teoría se encuentran en el comportamiento de auto-administración, la teoría social cognitiva, la investigación en la modificación cognitiva del comportamiento y el establecimiento de metas participativo (Pearce & Sims Jr, 2002). El núcleo de esta teoría recae en la perspectiva de los empleados y las acciones que los líderes llevan a cabo con la finalidad de involucrar a otros en la toma de decisiones. Remarca los procesos de auto-influencia de los empleados y fomenta de manera activa a los seguidores para guiarlos a la auto-administración y al auto-liderazgo.
 - Comportamientos representativos de esta teoría son: estimular las acciones independientes, estimular el pensamiento de oportunidades, promover el trabajo en equipo, promover el auto-desarrollo, utilizar el planteamiento de metas participativo y promover la auto-recompensa (Pearce & Sims Jr, 2002). El LS absorbe el carácter de empoderamiento de esta teoría en el constructo de empoderamiento y desarrollo de personas, pero además incluye otras características que lo posicionan como una visión más amplia del liderazgo.

6. Liderazgo espiritual: se centra en el sentido significativo del trabajo y en los valores organizacionales que permiten un sentimiento de trascendencia y conexión con los demás. Promueve la motivación intrínseca basada en una visión trascendental que comparten líderes y seguidores (Fry & Slocum Jr, 2008), esto se establece dentro de una cultura basada en el amor altruista, lo que provoca en los empleados un sentimiento de pertenencia hacia la comunidad.
- Fry y Slocum Jr (2008) plantean un modelo de liderazgo espiritual basado en tres componentes principales: (a) promover una visión de desempeño; (b) esperanza y fe en el esfuerzo; y (c) una recompensa basada en el amor altruista; estos tres factores dan como resultado; (d) el llamado para hacer una diferencia que otorga sentido a nuestras vidas; y (e) la afiliación que se produce por ser entendido y apreciado; lo que cual provoca respuestas como: (f) el compromiso organizacional; (g) el aumento en la productividad organizacional; (h) el aumento de las ventas y las ganancias; (i) promueve el bienestar de los empleados; y (j) establece una responsabilidad social de orden corporativo.
 - Esta teoría se vincula con el LS al proponer experimentar la vida como un llamado y el sentimiento de entendimiento y apreciación, los dos conceptos de liderazgo comparten valores como la integridad, la honestidad, la humildad, enfocándose en la confianza y en la admiración (Reed, 2015); sin embargo el significado del liderazgo espiritual se basa primordialmente en la cultura organizacional y el término de espiritualidad no se establece de modo claro.
 - En un estudio realizado por Beazley y Gemmill (2006) se encontró una relación de la orientación espiritual de los gerentes y el comportamiento de líder de servicio gerencial de .25 con un nivel de significancia de $<.05$, aunque estos resultados muestran una relación positiva y significativa el nivel de correlación es débil, por tal motivo se puede considerar que el LS y la orientación espiritual son dos constructos diferenciables.
7. Liderazgo de auto-sacrificio: se define como el abandono total o parcial y el aplazamiento permanente o temporal de los intereses personales, privilegios y bienestar en la división del trabajo, la distribución de recompensas y el ejercicio del poder (Choi & Mai-Dalton, 1999). Este liderazgo se relaciona de manera cercana con el LS gracias al vínculo existente en el

constructo de altruismo, definido como un acto prosocial dirigido hacia los demás en las organizaciones, no obstante debido a la subordinación teórica presentada por el liderazgo de auto-sacrificio hacia la teoría del liderazgo transformacional el objetivo primario de estos dos modelos se centra en la organización en lugar de los seguidores.

Otros autores también han planteado comparaciones entre el LS y otras teorías de liderazgo:

1. Liderazgo distribuido: el LS y el distribuido son equiparables en las dimensiones de colaboración y compartir las funciones de rol o los medios institucionalizados para trabajar en equipo. Sin embargo el liderazgo distribuido no incluye las dimensiones de valoración de personas, ayudar a otros a desarrollarse y desplegar autenticidad, propias del LS. El liderazgo distribuido se centra en el proceso para sistematizar una serie de funciones, mientras que el LS es un conjunto de características o atributos conformadores de la personalidad para ejercer una dirección de carácter ético (Cerit, 2009).
2. Liderazgo de estructura básica: esta comparación se centra en señalar las diferencias entre estos dos modelos, el liderazgo de estructura básica se centra en dirigir el desempeño, definir metas y expectativas de rol laboral y señalar las restricciones, lo que provoca una orientación de los trabajadores guiada a un enfoque de prevención basado en dar respuestas asociadas a recompensas y evitar los comportamientos que pueden llegar a ser castigados; en contraposición, el LS se centra en satisfacer las necesidades de sus seguidores, promueve un comportamiento en los trabajadores basado en un enfoque de promoción dirigido al desarrollo integral de los otros, orientado a ideales y persiguiendo el crecimiento (Neubert, Kacmar, Carlson, Chonko & Roberts, 2008).
3. Carácter: es definido como la capacidad para hacer lo correcto sin importar las presiones exteriores para realizar lo contrario, podría ser clasificado como la habilidad de actuar en un estadio de excelencia moral, es una característica sustancial para ejercer liderazgo (Barlow, Jordan & Hendrix, 2003). El constructo de carácter y el LS saturan teóricamente en las dimensiones de desinterés, justicia, apreciación espiritual, compasión, integridad, honestidad, respeto y lealtad por parte de los empleados, variables estrechamente relacionadas con la subordinación voluntaria. Sendjaya y Cooper (2011) encontraron una correlación positiva y significativa de puntajes globales entre el constructo de carácter y el LS de $r = .84$.

4. Liderazgo de orientación maquiavélica: se basa en la manipulación para conseguir sus objetivos dentro de la relación líder-seguidores, la premisa ética que lo sustenta es que el fin justifica los medios. En contraposición el LS despliega autenticidad y se preocupa por el desarrollo de sus seguidores. Sendjaya y Cooper (2011) encontraron una correlación negativa y significativa entre los puntajes globales de estos dos constructos ($r = -.65$).

1.4. ¿Por qué liderazgo de servicio?

El concepto de LS puede hacer una contribución sustancial en el ámbito educativo, debido a que las organizaciones educativas se dedican en primera instancia a desarrollar personas (Xu et al., 2015).

El profesor Robert Greenleaf es el creador del concepto de LS, él trabajó en instituciones educativas como; Massachusetts Institute of Technology, Dartmouth, y Harvard Business School; de manera consecuente se puede esperar que el constructo de LS se haya permeado de concepciones propias del ámbito educativo así como del ámbito organizacional (Thompson, 2014).

Como antecedente teórico es prudente mencionar que la interacción generada entre los líderes y sus seguidores es similar en el ámbito organizacional y educativo, esta similitud se presenta en las visiones compartidas para lograr metas y en los objetivos que promueven el desarrollo personal y el crecimiento del alumnado (Thompson, 2014). Por este motivo uno de los objetivos de este estudio es comprobar que la relación entre el LS de los gerentes y las consecuencias positivas en sus subordinados no es exclusiva del ámbito organizacional, de manera consecuente se espera que dentro del ámbito educativo exista una relación entre el LS desplegado por los profesores(as) y las consecuencias positivas experimentadas por el alumnado.

La importancia de estudiar este modelo de liderazgo recae en las consecuencias positivas que podrían presentarse en el alumnado cuando perciben que el profesor(a) despliega un comportamiento propio del LS. Algunas de las consecuencias que podrían presentarse son: aumento de la autoeficacia académica, respuestas creativas, un aumento en la satisfacción académica, un aumento del trabajo colaborativo, un aumento en la percepción de justicia o de

clima ético y mejorías en el desempeño académico (Carroll & Patterson, 2014; Cerit, 2009; Liden, Wayne, Liao & Meuser 2014).

1.5. El liderazgo de servicio y sus repercusiones en el ámbito educativo.

El LS es una teoría que surge en el ámbito organizacional, sin embargo, en un estudio realizado por Parris y Peachey (2013) con el objetivo de demostrar los alcances empíricos del LS, se concluye que el 44% de los artículos recaudados, se desarrollaron dentro de un contexto educativo, por tal motivo es prudente considerar que esta teoría de liderazgo puede fundamentarse y llevarse a la práctica dentro del contexto académico, los estudios recapitulados dentro de esta revisión teórica indican que el LS es capaz de provocar consecuencia positivas en los seguidores que experimentan el mismo.

Los resultados obtenidos en un estudio realizado por Taylor et al., (2007) indican que los profesores que interactúan con un director que expresa comportamientos propios de un líder de servicio, evalúan a su director como más efectivo al presentar los proyectos de trabajo como retadores, inspiran con mayor facilidad una visión compartida, son capaces de habilitar a otros para actuar, pueden modelar las pautas necesarias para desempeñar tareas laborales en estándares de excelencia y promueven el coraje entre compañeros de trabajo.

Carroll y Patterson (2014) mencionan que los líderes que practican el LS crean una cultura organizacional abierta a la comunicación e intercambio de información, esto conlleva al aumento de la confianza y la lealtad entre los miembros que componen la organización. Este fenómeno podría reproducirse en el ámbito académico, los docentes que desplieguen conductas propias del LS podrían generar un cambio de información efectivo que aumente la confianza del alumnado.

El docente que ejerce el LS y actúa como modelo para sus alumnos(as) puede propiciar en ellos conductas de trabajo colaborativo, mejora en la toma de decisiones, un incremento en su productividad y puede llevar a sus alumnos(as) a experimentar un aumento en la moral general (Carroll & Patterson, 2014; Walumbwa et al., 2010).

El LS en el ámbito educativo se centra en inspirar la energía creativa en sus estudiantes y colegas, además procura desarrollar las fortalezas, los talentos y las pasiones de sus alumnos. La

conducción que genera un líder de servicio en el salón de clases se orienta a la interdependencia percibida y la generosidad; un líder de servicio busca mantener un clima de equidad entre sus alumnos y establecer altos estándares de rendimiento para los mismos (Bowman, 2005).

Para un educador(a) que ejerce el LS es una prioridad procurar un estado de bienestar en sus alumnos, esta afirmación se vincula con la relación que existe entre la valoración afectiva de alta activación placentera de alta activación y las respuestas creativas (Baas, De Dreu & Nijstad, 2008; Bowman, 2014; De Dreu, Baas & Nijstad, 2008). Dentro del ámbito educativo en el nivel licenciatura el LS ejercido por profesores(as) puede promover en el alumnado respuestas creativas, un mayor empoderamiento respecto a las responsabilidades adquiridas involucradas en el desarrollo profesional de los alumnos(as) y un aumento en su autoeficacia académica. Con la finalidad de incrementar la autoeficacia del alumnado el líder de servicio despliega tres habilidades básicas: las experiencias de dominio, el modelamiento y la persuasión verbal (Cerit, 2009).

Los hallazgos realizados por Cerit (2009) indican que existe una relación positiva y significativa entre los comportamientos propios del LS de directores y la satisfacción laboral de los profesores(a), más aun, los comportamientos de LS tienen un efecto significativo en la satisfacción laboral, aunque estos efectos varían en términos de magnitud. De manera consecuente se puede plantear una relación entre el LS proyectado por profesores(as) y la satisfacción académica del alumnado, factor determinante del desempeño estudiantil.

El LS enfatiza las relaciones significativas entre líderes y seguidores, promueve el empoderamiento y el desarrollo de los seguidores, además de valorar a los alumnos. Todas estas variables pueden afectar de manera positiva el compromiso escolar (Cerit, 2010).

Pekerti, Sendjaya y Ayoko (2007 en Sendjaya et al., 2008) argumentan que la relación entre el comportamiento de LS y la conducta cívica organizacional es probablemente mediada por la confianza y el afecto o emociones de los seguidores, esta afirmación pone las bases para argumentar en el ámbito educativo una relación entre el LS desplegado por docentes y los comportamientos de apoyo entre estudiantes, esta relación podría encontrarse mediada por el componente afectivo propio de los alumnos(as).

El LS se encuentra dirigido a seguir los principios morales y éticos, como la honestidad y la integridad lo cual debería relacionarse con un clima ético (Jaramillo, Bande & Varela, 2015), de manera equivalente en este trabajo se espera una alta percepción de justicia académica.

Los maestros que manifiestan una vocación de servicio, de manera frecuente, son respetados y admirados por sus seguidores, esto puede desencadenar un proceso de aprendizaje vicario en el cual los alumnos comienzan a llevar a cabo respuestas propias del líder de servicio, lo que a su vez aumenta la percepción de justicia o de clima ético en el contexto educativo además de promover mejorías en el desempeño de los alumnos (Liden et al., 2014).

Acorde con lo propuesto por Liden et al. (2014) los líderes de servicio son la causa que propaga comportamientos de mayor compromiso entre sus seguidores. De manera consecuente se puede afirmar: los alumnos que interactúan con profesores que manifiestan un LS son más propensos a experimentar estados de compromiso que repercutan de manera positiva en su desempeño académico.

Los hallazgos encontrados por Neubert et al. (2008), indican que el LS en el ámbito docente de licenciatura podría relacionarse de manera positiva y significativa con los constructos de comportamiento de apoyo y comportamiento creativo en estudiantes. Además, los profesores que adoptan comportamientos propios del LS pueden promover en sus estudiantes una regulación centrada en aspiraciones académicas, ganancias profesionales, desarrollo físico y emocional. Por tal motivo el LS puede afectar variables del contexto académico a nivel licenciatura como las percepciones del clima académico que a su vez influyen el comportamiento de los estudiantes.

Reinke (2003) realizó un estudio donde confirma que el constructo de confianza es el predictor más importante de la actitud hacia el proceso de evaluación de desempeño. Para los empleados el único predictor importante del nivel de aceptación del proceso de evaluación fue la percepción de su supervisor como un líder de servicio. Mientras los empleados percibían a su supervisor como más cercano para ser un líder de servicio era más probable que aceptaran el proceso de evaluación. Siguiendo la línea de estos hallazgos puede inferirse que mientras la percepción de los estudiantes hacia sus profesores(a) se acerque a los lineamientos propios de un

líder de servicio es más probable que los estudiantes sean capaces de aceptar el proceso de evaluación de desempeño escolar.

Para concluir este apartado se recapitulan algunas implementaciones que pueden hacerse en las instituciones educativas a través del LS, acorde con lo estipulado por Crippen (2005):

- la creación de grupos de estudio;
- implementación de programas para regresarle algo a la comunidad;
- ante los conflictos, el hecho de ejercer las capacidades propias del LS como la curación, el escuchar, promover el diálogo y la visión para resolver problemas pueden promover un espacio para desarrollar estas habilidades en los seguidores a través del modelamiento;
- una convicción de servicio en docentes puede aminorar las consecuencias negativas de los retos diarios de la enseñanza en el salón de clases;
- las capacidades de un líder de servicio ayudan a generar acciones de cuidado particularmente necesarias en docentes que trabajan en contextos de educación especial, conceptos como la inclusión, la empatía, la aceptación y la capacidad prospectiva forman un conjunto de recursos cognitivos que permiten lidiar de manera proactiva con las necesidades especiales de los estudiantes y sus padres; y
- el LS en la docencia promueve una visión global en el proceso de enseñanza aprendizaje, donde actores como las personas inmediatas a la institución educativa (pero no relacionadas con la institución de manera directa), la familia, el personal administrativo, los estudiantes y los mismos docentes juegan un papel primordial en el proceso de enseñanza aprendizaje.

1.6. El liderazgo de servicio en el ámbito académico de nivel licenciatura.

Como consideración básica se deben definir las tareas esenciales que involucran la docencia; los profesores(as) son contratados con la finalidad de transmitir mediante la enseñanza un conjunto de conocimientos o habilidades concretas a un grupo de estudiantes, en el lapso en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje entre el docente y alumnado, los profesores tienen la necesidad y responsabilidad de llevar a cabo múltiples decisiones. Entre estas decisiones se incluyen la adecuación de contenidos y de procesos de enseñanza a distintos

grupos de estudiantes, los profesores(as) también son responsables de establecer la gestión y organización del trabajo en el aula (Ávalos, 2011).

El trabajo desempeñado por profesores implica tomar decisiones en el salón de clases, por tal motivo cumplen un papel de liderazgo institucional, consciente o inconsciente de importancia capital entre sus alumnos(as). Consecuentemente es relevante definir qué clases de liderazgo pueden promover un mayor número de variables positivas que repercutan en la mejoría del desempeño académico en nivel licenciatura.

Con la finalidad de entender los valores que comparten las organizaciones educativas y las organizaciones en general se retoman planteamientos de Kets de Vries (2010 en Bowman, 2014), mediante un modelo organizacional se conceptualizan tres valores principales de una institución educativa: (a) un enfoque de acción guiado al significado, el líder y los estudiantes sienten que las tareas que llevan a cabo son significativas; (b) compartir un conjunto de creencias que generan un vínculo ético grupal; y (c) apreciar el trabajo o las tareas realizadas como actividades divertidas o enfocadas al gozo. Este modelo engloba algunos componentes que pueden promover las instituciones enfocadas a ejercer el LS.

De manera consecuente dentro del ámbito educativo es imprescindible delimitar un conjunto de competencias necesarias para ejercer la docencia, Campo (2010 en Bolívar, 2011) plantea un conjunto de competencias directivas necesarias para ejercer un liderazgo docente, algunas dimensiones del LS pueden facilitar el desarrollo de las siguientes competencias: (a) el empoderamiento estimula la delegación de responsabilidades educativas, la motivación y el desarrollo personal integral del estudiantado; (b) la dimensión de responsabilizar promueve las competencias de flexibilidad y trabajo en equipo; (c) la humildad impulsa la competencia de planificación de proyectos, debido a que motiva a profesores(as) a implementar actividades en las cuales sus alumnos(as) contribuyan con sus habilidades personales que pueden subsanar las carencias del profesor(a); y (d) la aceptación interpersonal fomenta las competencias de empatía, preocupación y escucha activa hacia estudiantes (Van Dierendonck & Nuijten, 2011).

Aunado a estas contribuciones promovidas por el LS se pueden recapitular estándares planteados por Condon y Clifford (2010 en Bolívar, 2011), que tienen el objetivo de conseguir el éxito educativo del estudiantado, para ilustrar cómo estos estándares pueden implementarse a

partir de componentes propios del LS. El constructo de responsabilidad social puede favorecer la colaboración con profesores(as) y la comunidad, respondiendo a intereses y necesidades diversas de la comunidad; mientras que el comportamiento ético propio del desarrollo moral cognitivo, antecedente correspondiente al LS, promueve comportamientos basados en la integridad, la imparcialidad y la implementación ética (Van Dierendonck, 2011).

El LS puede convertirse en el modelo fundamental para promover el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel licenciatura, dentro de este proceso deben alcanzarse ciertos objetivos primordiales en el alumnado: (a) un dominio impecable de los contenidos de asignatura; (b) un dominio básico y funcional de las habilidades prácticas para ejercer la profesión en el ámbito laboral (saber hacer); (c) todo este proceso debe desarrollarse dentro de una atmósfera que promueva un clima de respeto, ética, apoyo y participación social por parte de profesores y alumnos(as); y (d) el proceso de enseñanza-aprendizaje debe desarrollarse en un contexto que promueva la salud psicológica de los alumnos(as), las interrelaciones que surgen dentro de un contexto ético, de respeto mutuo, resultan en el cuidado de los componentes emocionales como la VAA y cognitivos como los juicios de autoeficacia escolar; esto se logra a través de comportamientos propios del LS que son replicados por parte del alumnado a través del fenómeno del modelado de roles (Liden et al., 2008; Walumbwa et al., 2010).

Para que un proceso de esta clase se lleve a cabo se necesita un alumnado dispuesto a aprender y a obedecer, dispuesto a participar, aportando sus conocimientos previos en el proceso enseñanza-aprendizaje, con la capacidad de escuchar y dejarse guiar con humildad; por otro lado los docentes deben cumplir el requisito de dominar conocimientos y habilidades pertenecientes a las clases que imparten, además de proyectar una convicción para enseñar. En el caso de que algunas de estas características no se presenten en los profesores(as) o en el alumnado, es casi indefectible que se presenten otras clases de liderazgo en el ámbito educativo.

Los requisitos anteriores son fundamentales en conocimientos y capacidades que necesitan los profesores(as) para lograr realizar una transmisión efectiva de conocimientos en el proceso enseñanza-aprendizaje, pero para ejercer un LS no son suficientes los conocimientos, también debe considerarse la integridad y el compromiso de los profesores, para cumplir estos objetivos. Mayer, Bardes y Piccolo (2008) recomiendan utilizar entrevistas estructuradas y

pruebas de integridad como herramientas para procesos de selección enfocados a puestos que requieren personal dispuesto a ejercer un LS.

Es prudente recapitular las seis consecuencias fundamentales que pueden presentarse en el alumnado ante los profesores(as) que ejerzan un LS: aumento de la autoeficacia académica, respuestas creativas, un aumento en la satisfacción académica, un aumento del trabajo colaborativo, un aumento en la percepción de justicia o de clima ético y mejorías en el desempeño académico (Carroll & Patterson, 2014; Cerit, 2009; Liden et al., 2014).

El LS ejercido dentro del salón de clases por un profesor(a) puede promover variables de orden positivo como la confianza, la lealtad, el trabajo colaborativo, la mejora en la toma de decisiones, incremento de productividad académica, aumento de la moral general, clima ético, autoeficacia académica, creatividad, comportamientos de apoyo social, aumento en la percepción de justicia y mejora en los estados de compromiso estudiantil. Estas variables tienen un nexo estrecho con componentes del ámbito afectivo que se relacionan de manera directa con el bienestar general académico, por tal motivo se revisará a continuación la variable de VAA, el segundo componente psicológico de este estudio.

2. Valoración Afectiva Académica

Al abordar el tema de afecto se hace referencia a sentimientos accesibles a la conciencia, incluyendo diferentes estados anímicos y emociones. Las emociones son un conjunto de respuestas adaptativas presentes en un organismo que interactúa ante contingencias ambientales. En la mayoría de los animales se presentan emociones básicas, en animales más complejos como el humano se presentan emociones secundarias como la vergüenza, la culpa y el orgullo. Estas emociones entran en la esfera de lo consciente siendo identificadas y diferenciadas a través del lenguaje. El componente afectivo es de carácter fenomenológico, se encuentra centrado en la percepción de los sentimientos y en su distinción a través del lenguaje (Barsky & Kaplan, 2007; Balducci, Schaufeli & Fraccaroli, 2011).

En resumen las emociones pueden ser vistas como: “...the end product of a complex interaction between cognitions, likely occurring primarily in neocortical structures, and neurophysiological changes related to the valence and arousal systems, which presumably are subserved largely by subcortical structures”¹ (Posner et al., 2005, p. 719).

Las emociones juegan un papel crucial dentro de todos los contextos en que interactúa el ser humano, algunos de esos contextos son la familia, las relaciones sociales, las relaciones interpersonales, el entorno laboral y de manera consecuente también juegan un papel capital en el contexto académico, dado que toda actividad intelectual se entrelaza con un componente afectivo.

La importancia del bienestar afectivo académico radica en su capacidad para promover mejoras en la creatividad, la cooperación, la motivación, el esfuerzo, el desempeño de las tareas y el bienestar subjetivo del estudiantado (Bono & Ilies, 2006). El estado anímico es uno de los predictores más certeros de la creatividad, esta afirmación se sustenta en la amplia evidencia empírica sobre esta relación (Baas et al., 2008). Estados emocionales de alta activación

¹ Traducción: “...el producto final de una compleja interacción entre cogniciones, que muy probablemente ocurren primariamente en estructuras neocorticales, y cambios neurofisiológicos relacionados con los sistemas de valencia y activación, que presumiblemente se encuentran sustentados en gran medida por estructuras subcorticales”.

placentera o displacentera pueden relacionarse con la flexibilidad y la originalidad de las ideas independientemente de la valencia del estado anímico (Dreu, Baas & Nijstad, 2008).

Para señalar la relevancia de la valoración afectiva se recapitulan hallazgos realizados por Watson y Naragon-Gainey (2010), bajos niveles de afecto positivo se asocian con ansiedad social, fobia social, afecto constreñido, retraimiento social, esquizofrenia y esquizotipia, también encontraron relaciones de bajo afecto positivo con síntomas depresivos como la anhedonia, la disforia, la lasitud y el pensamiento suicida. Indican que los estados elevados de afecto positivo se relacionan con un mayor riesgo de presentar trastorno bipolar y síntomas de manía.

Existen dos aproximaciones teóricas para medir el afecto, por un lado se plantea la visión de rasgo, referido como una tendencia general a experimentar estados afectivos específicos; la segunda corriente se enfoca en los estados afectivos, definidos como la experiencia de afecto en un tiempo particular o centrada en un dominio particular (Van Katwyk, Fox, Spector & Kelloway, 2000).

En este trabajo se utiliza un instrumento de bienestar afectivo traducido y adaptado para el ámbito académico basado en el modelo bidimensional del afecto de Russell que conceptualiza los estados afectivos como percepciones interrelacionadas que mantienen una estructura dialéctica, esta organización responde a un orden compuesto por dos ejes, en el eje horizontal se aprecian las dimensiones comprendidas desde la miseria hasta el placer (valencia), en el eje vertical se abarca el rango que comienza con la somnolencia y alcanza la excitación (activación). Russell (1991) recapitula un conjunto de estudios en distintos países que corroboran la existencia de las dos dimensiones de la valoración afectiva (activación y valencia).

La clasificación axial de placer-displacer y activación-somnolencia se relaciona con estados del sistema nervioso central, ambos tienen correlaciones fisiológicas periféricas además de experiencias subjetivas clasificadas como estados mentales. La relevancia de esta organización radica en que la mayoría de las definiciones verbales dirigidas a etiquetar cómo nos sentimos y de manera consecuente catalogar las emociones, pueden integrarse dentro del espacio configurado por estas dos dimensiones (Barrett & Russell, 1999; Posner et al., 2005; Russell, 1980; Russell, 2003; Shirom, 2003; Van Katwyk et al., 2000; Yik, Russell & Steiger, 2011).

Russell (2003) habla de un patrón que incluye dos elementos principales: emociones y estados, organizados en dos categorías: sentimientos de placer y activación. En este contexto se considera a las emociones como primitivas e independientes de la cognición. No obstante, la teoría del núcleo afectivo también considera el aspecto cognitivo de la emoción como los fenómenos de atribución, atribución errónea, prototipos, evaluación y metas. Otra de las características de esta postura teórica es que las emociones se encuentran centradas en un objeto y siempre cuentan con un componente cognitivo. La organización de este modelo ha sido corroborada en 21 lenguajes distintos (Russell, 1978).

El desglose especulativo del bienestar afectivo se compone en primer término por el *núcleo afectivo* estructurado por las dos dimensiones descritas anteriormente (activación o energía y placer o valencia); la función de este elemento es englobar estados anímicos y eventos con carga emocional. En palabras de Yik et al. en el 2011, el núcleo afectivo es:

... a component of discrete emotional episodes, but not the whole of them. Unlike an “emotion,” Core Affect is not necessarily directed at a specific object, although it can become so. Core Affect, when changing rapidly, directed at an object, and accompanied by certain cognitions, physiological changes, and behaviors, is part of what in English is called “emotion” (Yik et al., 2011, p. 705).²

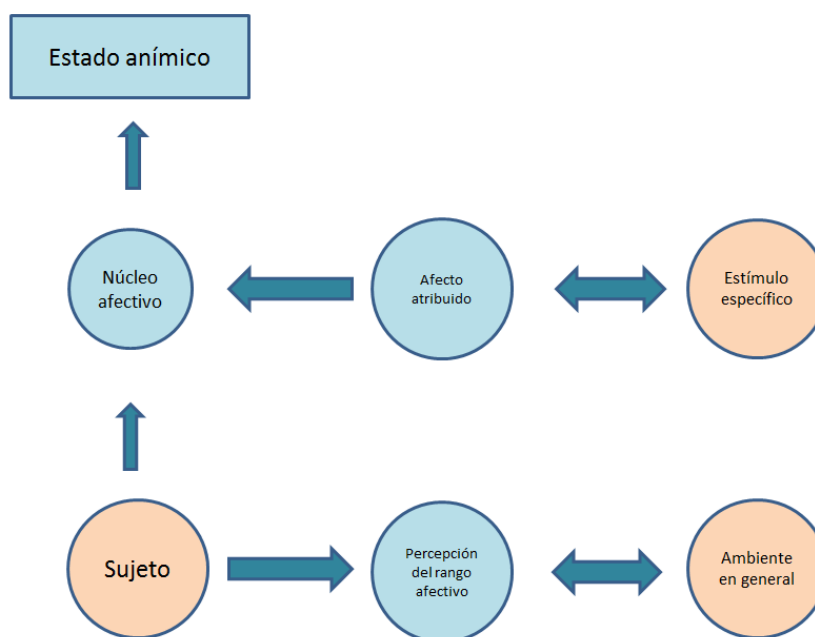
El *núcleo afectivo* se acompaña de un fundamento que se clasifica como una reacción secundaria denominado *percepción del rango afectivo*, compuesto también por los dos ejes del *núcleo afectivo*, la diferencia entre estos dos términos radica en que el núcleo afectivo se desarrolla dentro de la persona (sujeto) y la percepción del rango afectivo es una atribución que se realiza sobre el estímulo (objeto). La unión de estos dos procesos primitivos más la suma del

² Traducción: ...un componente de episodios emocionales discretos, pero no la totalidad de ellos. A diferencia de la "emoción", el Núcleo Afectivo no se encuentra necesariamente dirigido a un objeto específico, aunque puede llegar a ser así. El núcleo afectivo, cuando cambia rápidamente, siendo dirigido a un objeto, y acompañado por ciertas cogniciones, cambios fisiológicos, y comportamientos, es parte de lo que en Inglés es llamado "emoción".

procesamiento de información y la planificación comportamental dan como resultado la gama de manifestaciones emocionales (Russell, 2003).

Otra pieza fundamental dentro de la disertación teórica de Russell (2003) es el *afecto atribuido* que se manifiesta al encontrarse presentes los siguientes tres componentes: a) un cambio en el núcleo afectivo; b) un objeto; y c) una atribución del núcleo afectivo hacia el objeto. El afecto atribuido tiene las funciones de: a) explicar las variaciones en el núcleo afectivo relacionadas con el estado anímico o las emociones experimentadas; b) guiar la atención para dirigir el comportamiento hacia un objeto; y c) es la ruta principal de obtención de información necesaria para constituir la percepción del rango afectivo.

Figura 1. Componentes principales del núcleo afectivo



Realizado con información obtenida en Russell, 2003.

Las respuestas emocionales tienen un vínculo estrecho con el temperamento, por tal motivo es posible esperar que exista una relación entre el núcleo afectivo y los constructos que componen las teorías de la personalidad. Entre los fenómenos psicológicos conformadores de la personalidad la extraversión y el neuroticismo mantienen una correspondencia de orden afectivo.

Las afirmaciones previas dan la pauta para considerar que distintos estados emocionales pueden proporcionar resultados concomitantes en patrones de desempeño escolar (Yik, 2010; Yik & Russell, 2004).

2.1. Valoración afectiva: Evidencia empírica.

Para recapitular la relevancia del modelo de valoración afectiva de Russell, se exponen algunos hallazgos que indican correlaciones fisiológicas y neuropsicológicas sustanciales para corroborar el sistema teorizado.

Se pueden recapitular un conjunto de correlaciones que corroboran el modelo de bienestar afectivo propuesto por Russell (1980, en Posner et al., 2005):

- Los estados emocionales placenteros correlacionan de manera positiva con la actividad de los músculos cigomáticos y corrugador de la cara que participan en el proceso de la expresión emocional.
- Los estados emocionales de alta activación se relacionan con la alta conductividad de la piel y con la activación del sistema nervioso simpático.
- La activación del sistema dopaminérgico mesolímbico se relaciona con la percepción de estados emocionales placenteros, entre tanto, una hipoactivación o baja estimulación del sistema mesolímbico se asocia a la percepción de estados emocionales displacenteros.
- Los estados emocionales displacenteros se vinculan con la activación del estriado ventral.
- La activación del lóbulo frontal derecho se relaciona con la percepción de estados emocionales displacenteros.
- La activación del lóbulo frontal izquierdo se acompaña por la detección de estados emocionales placenteros.
- La formación reticular regula los niveles de activación del sistema nervioso central a través de sus conexiones con el sistema límbico y el tálamo.
- La amígdala responde a estímulos agradables y aversivos, con una mayor activación, antecedida por la presentación de estímulos más excitantes.
- Los estímulos que propician estados de activación emocional aumentan la actividad del sistema reticular incrementando la actividad de los núcleos intralaminares del tálamo.

- Los estados de activación emocional correlacionan con el aumento en el tono muscular y la actividad de las glándulas sudoríparas, acciones vinculadas con la modulación de los tractos descendientes del sistema reticular.
- Las lesiones en la red reticular producen hipoactivación emocional.
- Las lesiones en la amígdala en los humanos alteran la capacidad de reconocimiento de los estímulos afectivos.
- Un aumento en la actividad de las redes del sistema reticular y la amígdala pueden ocasionar estados emocionales de hiperactivación como el pánico y la manía.

En un estudio realizado por Gerber et al. (2008) con el objetivo de evaluar la activación y la valencia de los estados emocionales de 10 sujetos sanos ante la presentación de estímulos de caras expresando emociones estandarizadas, se recapitulan los posteriores hallazgos:

- Estados emocionales de baja activación se presentan de manera simultánea con mayor activación en el complejo de la amígdala, el cerebelo, la protuberancia dorsal y la corteza prefrontal medial.
- Los estados emocionales displacenteros desencadenan una mayor activación en la corteza cingulada anterior dorsal y la corteza parietal.
- Estados emocionales de alta activación placentera y displacentera provocan la activación en la corteza temporal y en el giro fusiforme.
- La activación del complejo de la amígdala, el cerebelo y la protuberancia dorsal se relaciona de manera positiva con estados emocionales placenteros y displacenteros, inversamente, la activación de estas mismas áreas correlaciona negativamente con la valoración de activación.
- La activación del giro fusiforme y la unión parieto-occipital correlacionan de manera positiva con evaluaciones individuales de valencia (dimensión de placer- displacer).

Russell y Barrett (1999) recapitulan la siguiente evidencia para corroborar su modelo bidimensional del núcleo afectivo:

- La dimensión de placer-displacer se relaciona con el comportamiento expresivo (la activación del músculo zigomático corrugador), respuestas cardiovasculares como el ritmo cardíaco y la magnitud del reflejo de sobresalto.
- La dimensión de activación se relaciona con respuestas electrodérmicas.

- Las dimensiones de placer y displacer se relacionan con la activación asimétrica de los lóbulos frontales.
- Los estados de activación se asocian con la activación del área parietotemporal derecha.

Además de los resultados de orden neurocientífico que se mencionan anteriormente, en un estudio realizado por Russell y Bullock (1985) se recaudó evidencia que indica una organización parecida de los cuatro sectores que componen el núcleo afectivo en sus dos dimensiones de valencia y activación entre un grupo de 30 adultos angloparlantes universitarios(as) y un segundo grupo de 42 niños(as) angloparlantes de 4 y 5 años de edad. Este hallazgo indica una configuración similar que puede ser identificada desde la infancia y permanece en la edad adulta, se puede concluir que el *lexicón emocional* (elemento constituyente del núcleo afectivo) es una estructura estable difícilmente modificada por la edad.

Se han elaborado un número extenso de herramientas con el objetivo de evaluar constructos como los rasgos afectivos, las emociones, los estados anímicos, el afecto positivo y negativo, sin embargo, en este trabajo se utiliza el instrumento denominada JAWS, desarrollada por los autores Van Katwyk et al. (2000), que sigue de manera estrecha los planteamientos sobre la valoración afectiva realizados por Russell. A continuación se enumeran un conjunto de ventajas que se desprenden al utilizar el instrumento anteriormente mencionado.

2.2. Ventajas de utilizar la adaptación de la escala JAWS.

Las principales ventajas de utilizar la escala JAWS son: a) proporciona una medida específica del afecto, en contraposición a la perspectiva actitudinal compleja del constructo satisfacción; b) medir respuestas afectivas centradas en un lugar específico en oposición a las tendencias afectivas de rasgo; y c) hacer referencia a un amplio rango de estados afectivos enfocados al placer, displacer y nivel activación (Van Katwyk et al., 2000).

En este trabajo se utiliza la escala de Bienestar Afectivo Relacionado al Trabajo (JAWS) adaptada al ámbito académico desarrollada por Van Katwyk et al. (2000) cuenta con 30 ítems distribuidos en cuatro subescalas, los autores de la escala recomiendan utilizar la composición de 20 ítems, sin embargo se han propuesto versiones de la escala de 12 y 8 ítems (Basińska, Gruszczyńska & Schaufeli, 2014).

El propósito de utilizar esta escala es evaluar la relación entre el LS y su capacidad para promover un bienestar de orden general, por tal motivo también emocional en los individuos que interactúan con una organización. Dentro del contexto educativo de nivel licenciatura se puede plantear la existencia de una relación entre el LS desplegado por profesores y el bienestar afectivo de su alumnado (Cerit, 2010).

2.3 La relevancia del bienestar afectivo en el contexto académico.

Para contextualizar la magnitud de la importancia del bienestar afectivo dentro del ambiente escolar es prudente que se considere a las respuestas emocionales como la primera respuesta que se genera ante la interacción con el ambiente. Conceptualmente la emoción no es una respuesta conductual pero forma parte de una predisposición comportamental. Las emociones son el fundamento para el proceso de motivación, este segundo eslabón se relaciona de manera directa con el comportamiento. Es posible concebir que episodios emocionales o atribuciones emocionales placenteras se relacionan de manera directa con la motivación para realizar actividades académicas y de manera consecuente obtener mejores resultados en el ámbito escolar. De manera contraria los episodios emocionales o atribuciones emocionales displacenteras se relacionan con la falta de motivación para emprender tareas de orden académico y de manera subsecuente resultados de pobre aprovechamiento escolar (Ittelson, 1973 en Russell & Pratt, 1980).

Para ejemplificar la idea que se intenta transmitir, se puede recapitular el siguiente texto:

Feeling enthused (core affect of pleasure and arousal) gives a person a sense of optimism in choosing goals and plans. One might therefore choose the more difficult task and might work harder at what goal is chosen. Feeling depressed (core affect of displeasure

and low arousal) has the opposite effect, and one might therefore choose the less challenging task and work less hard at it ³ (Russell, 2003, p. 156).

El párrafo anterior ilustra que el núcleo afectivo placentero de alta activación incita a conseguir metas dentro del contexto en que se desenvuelven los individuos, modificando la motivación y de manera secundaria guiando el comportamiento para centrarnos en la realización de tareas complejas. Antagónicamente, el sentimiento de depresión que corresponde a la valoración afectiva displacentera de baja activación dirige la motivación hacia tareas más sencillas de complementar, por tal motivo el desempeño académico no se desplegaría de manera óptima.

En una investigación realizada por Lubbers, Loughlin y Zweig (2005) se encontró que el afecto relacionado al trabajo tenía una relación estrecha con el desempeño laboral (coeficiente estandarizado = .65, $p < .01$). Dentro del contexto académico los promedios de los estudiantes son un indicador de desempeño, por tal motivo, se puede esperar que la valoración afectiva placentera de alta activación se relacione de manera positiva y significativa con la variable promedio general. De manera contraria, se espera encontrar una relación negativa y significativa entre la variable promedio general y la valoración afectiva displacentera de baja activación de los alumnos(as).

³ Traducción: Sentirse entusiasmado (núcleo afectivo de placer y activación) da a una persona un sentimiento de optimismo al escoger metas y planes. Por lo tanto uno puede elegir las tareas más difíciles y puede trabajar más duro en la meta elegida. Sentirse deprimido (núcleo afectivo displacentero de baja activación) tiene el efecto opuesto, de manera consecuente uno puede elegir las tareas menos retadoras y trabajar menos duro en ellas.

3. Justicia Académica Percibida

Los deseos de justicia surgen por la necesidad que tiene nuestra especie de garantizar el desarrollo en un entorno de seguridad y protección encaminado a cometer acciones con la finalidad de promover un ambiente de contingencias predecibles. Nuestra necesidad de estabilidad obedece a nuestra voluntad de sobrevivencia.

La necesidad de estabilidad tiene su génesis en nuestra interacción como seres biológicos con entornos que no comparten similitudes con la temporalidad humana, por milenios nuestros antepasados interactuaron con ambientes que experimentaban cambios en lapsos sumamente pausados, en términos del desarrollo filogenético de nuestro cerebro, esto se traduce en una capacidad adaptativa renuente al cambio de contingencias ambientales, lo cual podría resumirse en: a mayor estabilidad mayores probabilidades de sobrevivencia.

El vínculo que existe entre el desarrollo de seres biológicos y la interacción que se establece con el entorno también procura disimilitudes entre las consideraciones de cómo debe ser el ambiente y cómo funciona el ambiente que nos rodea. En principio el desarrollo del cerebro obedece fines adaptativos de sobrevivencia, que lo llevan a desentrañar los componentes de información relevantes del entorno, en su mayoría interacciones físicas, interacciones bioquímicas básicas involucradas en la alimentación y por último patrones de convivencia que permiten el desarrollo en sociedad.

Las concepciones que se generan sobre la justicia pueden sesgarse o constituirse en gran medida por dictámenes parecidos a los que constituyen los modelos de las ciencias fácticas, por ejemplo, en ciertas ocasiones se considera que si el contexto es favorable, se vive un estado de justicia, sin embargo si se percibe el contexto como poco ventajoso, se cataloga la situación como injusta. Las atribuciones de justicia son juicios de orden moral propios de la vida social humana, sin embargo, el origen de esta clase de juicios puede provenir de arbitrariedades emocionales o creencias de maldad y bondad, en estos casos se intenta hacer una valoración objetiva con elementos altamente subjetivos y relativos. En ocasiones se pretende calificar lo que es justo basándonos en criterios maleables. De manera consecuente se puede considerar que las atribuciones de justicia se basan más en la ignorancia, compasión o beneficio en lugar del conocimiento objetivo (Nietzsche, 2006).

Para concretar el significado del párrafo anterior es conveniente hacer referencia a Skinner (1977), de manera cotidiana se pueden realizar generalizaciones admisibles de la conducta de la gente, sin embargo pocas de ellas resistirán un análisis riguroso. Existe una gran dosis de ignorancia en el fenómeno de ser observador de ciertas conductas y de manera consecuente el intento “objetivo” que se realiza para describir de forma acertada un conjunto de comportamientos.

El desempeño dentro del contexto académico es estimado a partir de calificaciones, como se señala anteriormente las percepciones de justicia percibida se subordinan la mayoría del tiempo en valoraciones de cómo nos sentimos o en evaluaciones basadas en la conveniencia de los resultados, por tal motivo es probable esperar la existencia de una relación positiva y significativa entre la variable promedio general y la subescala de justicia distributiva académica. De manera equivalente se espera encontrar una relación positiva y significativa entre la variable promedio general y la subescala de justicia procedimental académica, estos resultados podrían esperarse porque al obtener consecuencias favorables es más probable inferir que las circunstancias que propiciaron esas consecuencias fueron equitativas (Dalbert & Stoeber, 2005).

Dentro del contexto educativo la justicia percibida se contextualiza en el marco de las evaluaciones que los estudiantes realizan sobre la enseñanza (Wendorf & Alexander, 2005). La justicia es considerada un constructo relevante dentro del contexto educativo debido a que constituye una de las tres características básicas para un buen docente (Dalbert & Stoeber, 2005).

Las investigaciones sobre justicia se centran en dos dimensiones principales: la justicia distributiva y la justicia procedimental. La justicia distributiva es una evaluación realizada entre las respuestas (que implican tiempo, esfuerzo y habilidad) y los resultados que conllevan recompensas. La justicia procedimental hace referencia a los procesos para conseguir recompensas, se considera que la calidad de un proceso depende de su consistencia, precisión, que se encuentre libre de sesgos, que tenga un carácter ético, que sea apelable y representativo de los intereses de los individuos implicados dentro del proceso. La justicia procedimental se conforma por dos constructos fundamentales: la justicia de procesos formales y la justicia interaccional (Burney, Henle & Widener, 2009).

3.1. Perspectivas psicométricas para realizar un esbozo de la justicia académica percibida.

Cuando se aborda la JAP desde la perspectiva de Moorman (1991) y Niehoff y Moorman (1993) se hace referencia a un constructo conformado por tres subescalas:

1. Justicia distributiva: es la evaluación que se realiza en relación con las recompensas y su distribución de manera equitativa conforme al esfuerzo realizado. Se relaciona con los resultados que se obtienen dentro de un intercambio, considerando la inversión hecha (Pérez-Arechaederra, Briones, Lind & García-Ortiz, 2014).
2. Justicia de procesos formales: es la evaluación que realizan los alumnos(as) sobre la calidad de los procesos de toma de decisiones instaurados por un profesor(a) mediante los cuales se establece una relación respuesta(s)-recompensa(s) con la finalidad de cumplir objetivos académicos (Restubog et al., 2011); también se relaciona con el grado de influencia que tienen los alumnos(as) respecto al proceso de toma de decisiones realizado por un profesor(a). La influencia se relaciona con la capacidad que tienen los alumnos(as) para compartir pensamientos y opiniones dentro del salón de clases (Gelens, Dries, Hofmans & Pepermans, 2013).
3. Justicia interaccional: es la evaluación que se realiza sobre la equidad del tratamiento que se recibe como alumno(a) por parte de los profesores y la calidad de explicaciones de los procesos educativos o de evaluación otorgadas por los profesores. Esta subescala se centra en evaluar la calidad interpersonal con la cual los alumnos(as) perciben son tratados por su profesor(a). Aspectos fundamentales de esta escala son: la amabilidad del profesor(a), su respeto por los derechos del alumnado y la veracidad con la cual el profesor se dirige a sus alumnos.

El instrumento para medir las percepciones de justicia organizacional desarrollado por Niehoff y Moorman (1993) ha sido ampliamente utilizado en investigaciones desarrolladas dentro de contextos laborales, sin embargo presenta ciertas problemáticas como la sobreposición de dos de sus subescalas: justicia de procesos formales y justicia interaccional; el alto índice de correlación entre estas dos subescalas ha provocado que ciertos autores consideren más viable combinar estas dos subescalas y unirlas dentro de un constructo denominado “Justicia interaccional”. Este acto pone fin a la tridimensionalidad factorial estipulada para la justicia

organizacional percibida. De manera consecuente algunos autores prefieren considerar a la justicia percibida como un constructo bidimensional lo que pone en duda la estructura factorial de dicho constructo (Colquitt, 2001).

Por tal motivo es viable utilizar el instrumento de justicia percibida organizacional adaptado para contextos educativos, desarrollo por Colquitt (2001) por dos razones principales: (a) ha comprobado tener buenos índices de ajuste que validan su modelo teórico; y (b) ha sido probada su composición teórica a través de análisis factorial confirmatorio con una muestra de estudiantes de licenciatura, acorde con la muestra utilizada en este trabajo.

En este trabajo se utiliza la escala de justicia organizacional de Colquitt (2001) traducida y adaptada para ser utilizada en el ámbito académico; se mantuvo la estructura factorial de la escala conservando sus cuatro dimensiones, sin embargo no se descarta que, a través de análisis de orden cualitativo y cuantitativo se puedan eliminar o añadir dimensiones con la finalidad de obtener un instrumento que se adapte de forma más fiel al fenómeno denominado JAP (juicios sobre la equidad dentro del salón de clases realizados por el alumnado).

El modelo de JAP se divide en cuatro subescalas (Colquitt, 2001):

1. Justicia procedimental: relacionada con la evaluación de: (a) la capacidad que tienen los alumnos(as) para expresar su punto de vista y argumentar durante el proceso de toma de decisiones llevado a cabo por su profesor(a); (b) la capacidad de los estudiantes para influenciar las consecuencias de un proceso de toma de decisiones; y (c) la evaluación de los procesos de toma de decisiones realizado por los alumnos(as) basados en juicios de: consistencia, neutralidad, exactitud de la información en la cual se basan los procesos, capacidad de corrección del proceso, representatividad y calidad ética de las decisiones tomadas por su profesor(a).
2. Justicia distributiva: evalúa la percepción de reglas normativas que dictan la distribución de recompensas y recursos en concordancia con las contribuciones o esfuerzos realizados por los alumnos(as). Las percepciones de justicia distributiva se forman mediante la comparación de los recursos invertidos en actividades académicas y la relación que tiene este esfuerzo con los beneficios recibidos, funciona como una evaluación de causa-consecuencia, donde la causa es el esfuerzo invertido por el alumno(a) y las consecuencias, más palpables,

son las calificaciones. Estas percepciones difieren entre estudiantes, aunque se encuentren en el mismo ambiente académico por que las evaluaciones de las relaciones inversión-resultados suelen ser distintas, o se comparan las inversiones y los resultados entre distintos alumnos (Janssen, Lam & Huang, 2010).

3. Justicia interpersonal: evalúa la percepción de la calidad de trato que reciben los alumnos(as) por parte de su profesor(a), valora aspectos como: la dignidad, el respeto, la educación y la propiedad que utiliza su profesor(a) al dirigirse al alumnado.
4. Justicia informacional: evalúa las percepciones de calidad en la comunicación que reciben los estudiantes por parte de su profesor(a). Aspectos como: la sinceridad, la explicación de la información que utiliza para basar sus decisiones y la capacidad del profesor(a) para otorgar información oportuna y efectiva para cada alumno(a).

Al hacer referencia al constructo de justicia procedimental en el ámbito académico dentro del salón de clases se hace referencia a la capacidad de los profesores para: a) ser sensibles respecto a los puntos de vista de los alumnos(as); b) tomar decisiones de manera imparcial; c) aplicar decisiones de manera consistente; d) tomar decisiones justificadas a partir de información adecuada; e) comunicar las ideas de manera honesta; y f) tratar a los alumnos(as) involucrados en cierta decisión con cortesía y educación. De manera consecuente se puede asumir que las capacidades de tratamiento interpersonal que despliegan los profesores(a) son cruciales al determinar las evaluaciones de JAP del alumnado (Greenberg, 1990). En este trabajo la JAP es un juicio de calidad interperpersonal realizado por los alumnos(as) dirigido hacia la relación que generan con uno de sus profesores,

La importancia de estudiar la JAP radica en que las percepciones de justicia distributiva, justicia de procesos formales y justicia interaccional en el ámbito educativo pueden relacionarse con variables como: mayor compromiso académico, mayor satisfacción académica, aceptación de reglas escolares, mayor esfuerzo académico y menor absentismo académico (Barsky & Kaplan, 2007).

La justicia procedimental académica que despliegan los profesores(as) hacia sus alumnos puede asociarse con un conjunto de variables positivas experimentadas por el alumnado como la satisfacción académica, la confianza que sienten los alumnos por la institución educativa y el compromiso académico, dentro de estos tres componentes interactúa la variable de la valoración

afectiva, constructo valorado en este trabajo (Loi, Yang & Diefendorff, 2009; Chung, Jung, Kyle & Petrick, 2010).

El clima académico, constructo dentro del cual recaen las percepciones de justicia académica, impacta la calidad y efectividad de la experiencia educativa de los estudiantes, lo que podría relacionarse con una mejora en la evaluación afectiva realizada por los alumnos(as) sobre su entorno académico (Black, 2010).

Los hallazgos encontrados en un estudio realizado por Black (2010) demuestran correlaciones canónicas positivas y significativas entre las subescalas del LS y las subescalas del clima académico positivo. Específicamente en las variables de Valorar a las personas y Clima de apoyo (0.66); Desarrollo de personas y Dimensión colegial (0.54); y Muestra de autenticidad y Dimensión de intimidad (0.36); estos resultados podrían indicar la preocupación de un líder de servicio por promover procesos e interrelaciones justas en el ámbito académico.

Walumbwa, Wu y Orwa (2008) encontraron que las percepciones de clima de justicia procedimental y su fuerza, median la relación entre el comportamiento de liderazgo transaccional de recompensas contingente y la satisfacción con el supervisor, el compromiso organizacional y la conducta cívica organizacional. Esto podría indicar dentro del plano educativo en nivel licenciatura que un sistema contingente de recompensas basado en la equidad ejercido por un líder de servicio aumentaría las percepciones de justicia procedimental y a su vez promovería la satisfacción académica, en específico la satisfacción relacionada con la evaluación de los profesores, el compromiso académico y un mayor número de respuestas encaminadas a promover un clima de apoyo dentro del salón de clases.

Algunas ventajas que pueden presentarse ante mayores percepciones de justicia académica experimentada por los estudiantes son: mayor confianza en las instituciones sociales, disminución en los comportamientos en contra de las normas escolares, mejora de logros académicos alcanzados por los estudiantes y evaluaciones de la escuela como un entorno menos estresante (Dalbert, Schneidewind & Saalbach, 2007).

El líder juega un rol en los niveles de justicia percibida por sus subordinados, centrándonos en el LS que engloba el comportamiento ético y prioriza las preocupaciones de sus

subordinados debe encontrarse positivamente relacionado con el clima de justicia procedimental (Ehrhart, 2004).

Siguiendo lo postulado por Ehrhart (2004) se puede argumentar que las actitudes individuales, en este caso el componente de bienestar afectivo académico puede influenciar las percepciones individuales de justicia.

Algunas de las consecuencias que pueden presentarse en al alumnado ante las percepciones de tratamiento injusto son: emociones negativas, como el enojo, la indignación y el resentimiento; deseos de venganza, vandalismo, sabotaje y reducción de apoyo social dentro del grupo (Greenberg, 1990; Fox, Spector & Miles, 2001).

Dentro del contexto educativo las creencias sobre un mundo justo son un recurso personal que actúa como moderador para mejorar las percepciones del clima en el salón de clase. Un mejor clima en el salón de clase se relaciona con la satisfacción académica, el bienestar, un mejor desempeño académico, ayuda al desarrollo de un auto-concepto positivo, fomenta la tolerancia hacia los extranjeros y facilita el ajuste psicológico y conductual en el contexto escolar (Peter & Dalbert, 2010).

En un estudio realizado por Wendorf y Alexander (2005) en una universidad metropolitana con 575 estudiantes se encontraron correlaciones positivas y significativas entre: la justicia procedimental y el grado de satisfacción en las calificaciones y la satisfacción por el instructor ($r = .739, p < .01$; y $r = .73, p < .01$, respectivamente); la justicia interaccional y el grado de satisfacción en las calificaciones y la satisfacción por el instructor ($r = .72, p < .01$; y $r = .836, p < .01$, respectivamente); y la justicia distributiva y el grado de satisfacción en las calificaciones y la satisfacción por el instructor ($r = .69, p < .01$; y $r = .644, p < .01$, respectivamente). Estos resultados indican una relación cercana entre las percepciones de justicia y la satisfacción académica lo cual remarca la importancia de estudiar la JAP.

4. Liderazgo de Servicio y Justicia Académica Percibida

Acorde con lo estipulado por Van Dierendonck (2011) una condición previa y necesaria para el desarrollo del LS es el desarrollo moral cognitivo, esto permite que las acciones que llevan a cabo los líderes de servicio se relacionen de manera directa con un conjunto de consideraciones éticas previas, de este modo los líderes de servicio son, de manera imperativa, considerados por sus seguidores como representantes de decisiones justas dentro de las dinámicas de trabajo.

Greenleaf (1996 en Brockner, Wiesenfeld, Siegel, Bobocel & Liu, 2015) creó su teoría de LS estipulando que los líderes tienden a comportarse de una forma más ética si experimentan un alto compromiso por asignar prioridad a las necesidades de sus seguidores; esto concuerda con lo postulado con la teoría del estatus y el poder que indica como más probable que las personas que perciben un alto estatus entre su grupo de seguidores tienden a desplegar comportamientos más justos en comparación con las personas que perciben tener una posición de poder entre sus seguidores, que eligen realizar acciones que pueden ser clasificadas como menos justas.

Estas afirmaciones fueron constatadas en un estudio llevado a cabo por Zehir, Akyuz, Eren y Turhan (2013) en 10 escuelas privadas de nivel bachillerato en Turquía con una población de 300 profesores(a), donde se encontró una correlación positiva y significativa entre el LS y la justicia organizacional ($r = .658$, $p = 0.01$), de manera consecuente se comprobó un efecto mediador total de la justicia organizacional en la relación entre el LS y el desempeño laboral, más aún, la justicia organizacional también tiene un papel mediador entre el LS y la conducta cívica organizacional.

Es probable que los líderes de servicio cumplan una función como modelos de rol legítimos entre sus seguidores debido a su preocupación genuina por desarrollar el potencial de sus subordinados, esta condición antecedente puede promover a través del aprendizaje vicario que los seguidores comiencen a exteriorizar respuestas propias del líder de servicio dando como resultado la preservación y el aumento en las percepciones de justicia dentro de los grupos de trabajo (Walumbwa et al., 2010; Walumbwa et al., 2011).

Acorde con lo estipulado por Bandura (1982) el aprendizaje social de las conductas de carácter ético expresadas por un líder y posteriormente interiorizadas y desplegadas por sus

seguidores se lleva a cabo mediante cuatro mecanismos principales (a) el modelamiento realizado por el líder; (b) la persuasión verbal; (c) la activación psicológica o afectiva; y (d) las experiencias de dominio o logros personales.

Dentro de una organización el LS puede ser considerado un predictor significativo de la justicia procedimental y la satisfacción laboral. A su vez el LS y la satisfacción laboral se relacionan con un mejor desempeño laboral (Chung et al., 2010).

Debido a que los líderes de servicio se centran en el crecimiento y el desarrollo de sus seguidores, los líderes se aseguran de que sus seguidores sean apropiadamente recompensados, lo que a su vez alentará el mejoramiento en las percepciones de justicia (Mayer et al., 2008). Es probable que las percepciones de justicia sean más favorables cuando los seguidores interactúan con un líder de servicio (Mayer et al., 2008).

De acuerdo con los hallazgos encontrados por Mayer et al. (2008) se plantea que un mecanismo mediante el cual un líder de servicio es capaz de satisfacer las necesidades de sus seguidores es mejorando sus percepciones de justicia.

A partir de lo planteado por Mayer et al. (2008) se afirma que un líder de servicio busca generar un sistema de recompensas justo, y tratar a sus subordinados de una manera interpersonal adecuada. Además, deben desarrollar la habilidad para reconocer las necesidades específicas de sus seguidores y buscar encaminar sus actos de tal modo que ayuden a sus seguidores a crecer y desarrollarse.

5. La Valoración Afectiva Académica y su Relación con la Justicia Académica Percibida

El bienestar afectivo académico comparte una relación bidireccional con la JAP. Acorde con lo estipulado por Van den Bos (2003) las evaluaciones de justicia que se realizan tienen una relación con nuestros estados afectivos, si se evalúa un evento mientras se experimenta un estado de afecto positivo es más probable que se evalúe dicho evento como justo, en contraposición, si se evalúa cierta situación experimentando un estado de afecto negativo se clasificara a esta situación como injusta, este orden de resultados puede presentarse solo si las personas que evalúan la situación carecen de información para comparar sus resultados con resultados de

terceros, es decir, este desarrollo de percepciones de justicia se genera en un ambiente de información incierta.

La relación opuesta también se presenta, si se evalúa cierta situación como injusta es más probable que dicha situación produzca valoraciones afectivas negativas. Van den Bos (2002) ha comprobado la afirmación anterior, en ciertas condiciones bajos niveles de justicia procedimental percibida lleva a mayores índices de afecto negativo.

La relación positiva entre el estado de afecto positivo y la percepción de justicia y la relación negativa entre el estado de afecto negativo y la percepción de justicia fue constatada en una investigación metanalítica realizada por Barsky y Kaplan (2007).

Loi et al., (2009) realizaron un estudio en Hong Kong dentro de un contexto organizacional con 231 participantes, encontraron correlaciones positivas y significativas entre la afectividad positiva y la justicia distributiva, la justicia procedimental, la justicia interpersonal y la justicia informacional ($r = .09$, $r = .17$, $p < .01$, $r = .21$, $p < .01$; y $r = .14$, $p < .05$, respectivamente); lo cual puede indicar una relación estrecha entre los constructos de justicia percibida académica y afecto positivo académico.

Cojuharenco, Patient y Bashshur (2011) encontraron en su investigación resultados que indican relaciones significativas entre la justicia organizacional percibida y el afecto positivo y negativo ($r = .12$, $p < .05$; y $r = -.22$, $p < .01$; respectivamente). Esta clase de estudios señala una relación entre las experiencias de justicia que motivan emociones positivas, en contraposición las experiencias de injusticia activan emociones negativas, los efectos positivos o negativos juegan un papel fundamental en el aumento o reducción de la satisfacción académica de los estudiantes (Ouyang, Sang, Li & Peng, 2015). La misma dirección entre las relaciones de la JAP y el afecto académico positivo y negativo puede presentarse también dentro del contexto educativo.

En un estudio realizado por Mayer et al. (2008) se sugiere que las necesidades de satisfacción son un mecanismo explicativo que subyace los efectos de la justicia, entre las variables que componen los mecanismos de la satisfacción se puede recapitular el componente emocional, primordial para establecer percepciones de justicia y también consecuencia de las valoraciones de justicia.

En un estudio realizado por Fox et al. (2001) se encontraron relaciones negativas y significativas entre la justicia distributiva percibida y las emociones negativas y el comportamiento contraproducente organizacional ($r = -.38$ $p < .001$; $r = -.17$ $p < .05$; respectivamente). Las emociones negativas se relacionan de manera positiva y significativa con el comportamiento contraproducente organizacional ($r = .45$ $p < .001$). También se encontraron pruebas para proponer la mediación parcial de las emociones en la relación existente entre los estresores y el comportamiento contraproducente, lo que indica que las emociones tienen un papel capital en el proceso de estresores hacia tensiones en general y el comportamiento contraproducente en particular. Los resultados citados anteriormente fueron replicados por Chernyak-Hai y Tziner (2014) quienes encontraron una correlación negativa y significativa entre la justicia procedimental y el comportamiento contraproducente organizacional ($r = -.19$, $p < .05$).

6. Liderazgo de Servicio y la Valoración Afectiva Académica

Una de las características fundamentales del líder de servicio es establecer relaciones interpersonales de calidad a través del entendimiento que generan sobre el comportamiento de sus seguidores, esta habilidad se recapitula en la concepción teórica desarrollada por Van Dierendonck y Nuijten (2011) en el apartado de *aceptación interpersonal* que hace referencia a la *empatía*.

En algunas ocasiones las expresiones emocionales positivas generadas por los líderes son percibidas por los seguidores como señales de empatía, esta clase de comportamientos promueven una clase de contagio emocional positivo que puede generar una diferencia en la felicidad y en el bienestar de los seguidores influenciando sus vidas en el ámbito emocional (Bono & Ilies, 2006).

Acorde con la investigación realizada por Bono e Ilies (2006) los líderes que expresan en su discurso un mayor porcentaje de adjetivos positivos, resaltan la importancia de su trabajo y mencionan los sentimientos positivos que les produce su trabajo, son capaces de ocasionar un aumento en el afecto positivo de sus seguidores, sin embargo los líderes de servicio no se determinan de manera necesaria por una capacidad magistral para desarrollar discursos, la comunicación de un líder de servicio se basa en ser capaz de escuchar para conseguir la empatía

con sus seguidores. De manera consecuente es más viable que un líder de servicio sea capaz de promover un contagio emocional de afecto positivo a través de sus actos, que son interpretados por sus seguidores como una muestra de igualdad, preocupación, justicia y ética, en lugar de ser capaz de transmitir el contagio emocional a través del discurso.

Es prudente señalar que el carisma y el LS no son constructos excluyentes, es decir, un líder de servicio tiene de manera imperativa grandes capacidades para escuchar pero a su vez puede ser también un orador admirable. Sin embargo, el constructo de carisma por sus características de manipulación emocional puede encontrarse relacionado con el liderazgo de orden maquiavélico, en contraposición el LS se encuentra estrechamente relacionado con el constructo de carácter.

La aceptación interpersonal puede promover estados afectivos positivos, las emociones positivas experimentadas por un líder se propagan y repercuten a través de un proceso de contagio social en el aumento positivo emocional y cognitivo de desarrollo de otros miembros que conforman la organización, en el caso de este trabajo alumnos(as) (Avolio & Gardner, 2005).

La aceptación interpersonal se define como la capacidad para entender los sentimientos de otros y comprender de dónde provienen las personas, es un constructo parecido a la empatía (Van Dierendonck & Nuijten, 2011). A partir de acciones e interacciones llevados a cabo por un profesor(a) que denoten la empatía que es capaz de sentir por sus alumnos(as), se pueden generar valoraciones afectivas placenteras de alta y baja activación en los alumnos(as), por tal motivo se espera que exista una relación positiva y significativa entre estos constructos.

Dentro de la teoría del LS utilizada en este trabajo se define al coraje como:

Daring to take risks and trying out new approaches to old problems (Greenleaf 1991). According to Greenleaf (1991) courage is an important characteristic that distinguishes the servant leader from other leaders. Within the organizational context, courage is about challenging conventional models of working behaviors (Hernandez 2008); it is essential for innovation and creativity. Courage is related to pro-active behavior and implies creating new ways. To do so, means strongly relying on values and convictions that

govern one's actions (Russell and Stone 2002) ⁴ (Van Dierendonck & Nuijten, 2011, p. 252).

Siguiendo el planteamiento anterior se puede considerar que el constructo *coraje* dentro del contexto académico desplegado por los docentes se manifiesta como la capacidad para implementar soluciones innovadoras dirigidas a problemas viejos, es decir, proponer modificaciones a los procesos de enseñanza-aprendizaje inclusive cuando estas modificaciones se encuentran en contra de lo establecido de manera oficial por los estatutos académicos, para llevar a cabo una rectificación de esta clase es necesaria la convicción de que las creencias personales del profesor(a) sobre lo indispensable y lo secundario son correctas y aplicables a la realidad académica. La convicción que se tiene sobre las creencias propias puede generar un estado de contagio emocional, activando el núcleo afectivo de los alumnos(as) dirigiendo sus estados emocionales hacia el cuadrante de baja activación placentera o alta activación placentera.

Más aún, esta clase de comportamientos emprendidos por el docente pueden incitar a la replicación de estas conductas en sus alumnos(as) a través del proceso de aprendizaje vicario. A este concepto en el cual se rompen las reglas establecidas debido a una evaluación personal de lo que se cree pertinente o bondadoso se podría denominar *sublime subversión*, como menciona Riva (2015) el bien tiene un lugar superior a la ley y este bien debe fundamentar las bases para imponer la ley o reglamentación . Esta clase de actividades tienen una repercusión en el sistema académico, político y social.

El coraje es un constructo que expresa la preocupación por implementar acciones que conserven el bienestar de un grupo a largo o corto plazo, cuando los alumnos perciben que el profesor(a) es capaz de cambiar las reglas o procedimientos con la finalidad de beneficiarlos es

⁴ Traducción: Atreverse a tomar riesgos y probar nuevos enfoques para viejos problemas (Greenleaf 1991). Acorde con Greenleaf (1991) el coraje es una importante característica que distingue al líder de servicio de otros líderes. Dentro del contexto organizacional, el coraje se trata de retar modelos convencionales de comportamiento en el trabajo (Hernandez 2008); es esencial para la innovación y la creatividad. El coraje se relaciona con los comportamientos proactivos e implica crear nuevas estrategias. Los medios necesarios para lograrlo son una fuerte confianza en los valores y convicciones que gobiernan nuestras acciones (Russell and Stone 2002).

posible que experimenten valoraciones afectivas placenteras de alta y baja activación, este tipo de implementaciones puede generar un cambio en la valoración afectiva del alumnado. Por tal motivo se infiere que estas variables tienen una relación positiva y significativa.

El concepto de empoderamiento dentro de la teoría de LS delimitada por Van Dierendonck y Nuijten (2011) constituye un componente motivacional, este constructo se conceptualiza de este modo debido a su implicación de conceder poder a los seguidores o a las personas involucradas en las acciones para llevar a cabo un objetivo, en el caso de este trabajo una meta académica, el otorgar poder y control a los alumnos por parte de un profesor(a) es una demostración de confianza en sus capacidades para desarrollar un proyecto, cuando los estudiantes son investidos de libertad son capaces de expresar sus capacidades de manera óptima, sin el obstáculo de ser subestimados por su profesor(a).

Si el empoderamiento se relaciona con la motivación es viable esperar que dentro de este vínculo se manifieste una carga afectiva, como se ha mencionado anteriormente los estados de valoración afectiva placenteros van ligados con el fenómeno de la motivación. De manera consecuente es viable esperar que la variable de empoderamiento tenga una relación positiva y significativa con la valoración afectiva placentera de baja y alta activación que deben tener una relación directa con los estados de motivación.

En la misma línea de pensamiento, se podría esperar que ante la inexistencia de las acciones propias del empoderamiento decaiga la motivación de los alumnos(as) y comiencen a aparecer valoraciones afectivas de orden displacentero de baja y alta activación en los mismos, se espera que exista una relación negativa y significativa entre estos constructos.

7. Relación Entre Liderazgo de Servicio Docente, Valoración Afectiva Académica y Justicia Académica Percibida

El concepto de LS en el ámbito académico cuenta con constructos que tienen el objetivo de otorgarle libertad a los alumnos(as) para llevar a cabo sus tareas de licenciatura (como el empoderamiento y responsabilizar). Para que la función de estos constructos sea alcanzada el/la profesor(a) que desempeña esta clase de liderazgo, actúa mediante normas que preservan un ambiente ético académico, como se ha mencionado anteriormente el LS se relaciona de manera estrecha con un componente ético que puede sustentarse a través de fenómenos como la complejidad cognitiva (Van Dierendonck, 2011). De manera consecuente se espera que exista una estrecha relación entre el LS de docentes en nivel licenciatura y una alta JAP por parte del alumnado.

Acorde con lo planteado por la teoría social cognitiva observar a un líder modelo que ejerza un comportamiento ético así como las consecuencias de su comportamiento, puede provocar que los seguidores internalicen valores y actitudes, y emulen los comportamientos modelados (Reed, 2015; Walumbwa et al., 2010). En el ámbito educativo este modelo explicativo puede ayudarnos para plantear cómo los comportamientos del docente tienen una repercusión directa o indirecta sobre las futuras respuestas comportamentales de sus alumnos.

Cuando un profesor(a) realiza comportamientos encaminados a conservar el clima ético dentro del salón de clases y este esfuerzo tiene consecuencias en la JAP del alumnado, se puede decir que el profesor(a) se convierte en un modelo para sus alumnos(as), debido al respeto y admiración que genera en los mismos, subsecuentemente a través de los cuatro mecanismo básicos estipulados por Bandura (1982) (a) el modelamiento realizado por el líder; (b) la persuasión verbal; (c) la activación psicológica o afectiva; y (d) las experiencias de dominio o logros personales, la percepción de justicia o de clima ético incrementa por respuestas realizadas por los mismos alumnos(as) que internalizan de manera inconsciente los valores y actitudes, emulando los comportamientos modelados del docente (Bandura, 1973 en Cole, Walter & Bruch, 2008; Reed, 2015).

Los líderes de servicio y transformacionales pueden incurrir en la manipulación emocional a través de vías distintas, dado que la preocupación primordial del líder de servicio es

el bienestar de sus seguidores (Van de Bunt-Kokhuis, 2011; Cerit, 2009; Chung et al., 2010; Kool & Dierendonck, 2012; Laub, 2000; Sendjaya et al., 2008; Zehir et al., 2013). Se ha argumentado que los líderes transformacionales pueden desplegar emociones fuertes, con el objetivo de ocasionar los mismos sentimientos en su audiencia.

Las emociones que expresan los líderes transformacionales modelan cómo deben sentirse los seguidores en ciertas situaciones o contextos; este fenómeno puede repetirse también con el LS ejercido por docentes en nivel licenciatura, sustentando esta manipulación afectiva a través de constructos como el coraje y la responsabilidad social. Las emociones expresadas por un líder pueden causar contagio emocional en sus seguidores a través de tres mecanismos: (a) el proceso de procesamiento cognitivo; (b) una respuesta emocional condicionada o incondicionada; y (c) la imitación de expresiones emocionales (Lewis, 2000).

Lewis (2000) realizó un experimento que tenía el objetivo de comprobar cómo el despliegue emocional de tres clases de comportamientos de líderes (tristeza, enojo y neutralidad) ejercían un cambio en la valoración afectiva de los seguidores. Lewis concluye que la expresión de tristeza reduce la activación afectiva, mientras que, el enojo de un líder incrementa la activación afectiva de los seguidores. Estos hallazgos sugieren que el comportamiento emocional de los líderes tiene una consecuencia en el afecto y la motivación de los seguidores. Finalmente, puede esperarse que el contagio emocional ejercido entre líderes y seguidores se manifieste mediante vías semejantes para las emociones positivas como la valoración afectiva de alta y baja activación placentera.

8. Método

8.1. Justificación

Este trabajo responde a la necesidad de encontrar respuestas respecto al papel que juega el liderazgo de servicio dentro de contextos educativos (Crippen, 2005), de manera específica se plantean relaciones positivas entre el liderazgo de servicio docente y la justicia académica percibida; la valoración afectiva académica y el liderazgo de servicio docente; y la valoración afectiva académica y la justicia académica percibida.

8.2. Pregunta de Investigación

¿Cuál es el valor de moderación que tiene la variable de valoración afectiva académica de los alumnos(as) en la relación que existe entre la variable de liderazgo de servicio desplegado por el docente y la percepción de justicia académica del alumnado?

8.3. Objetivo General

Evaluar la existencia de un efecto moderador de la variable de valoración afectiva académica en la relación que existe entre el liderazgo de servicio desplegado por profesores y la justicia académica percibida.

8.4. Objetivos Específicos

- Evaluar las correlaciones existentes entre los constructos de valoración afectiva académica, liderazgo de servicio y justicia académica percibida.
- Evaluar la función predictiva de las subescalas que conforman el liderazgo de servicio y la valoración afectiva académica, para la variable de justicia académica percibida.

8.5. Recapitulación de Hipótesis

Tabla 1. Hipótesis

Hipótesis
H1a: La valoración afectiva de alta activación placentera exagera la relación que existe entre las subescalas de liderazgo de servicio y las subescalas de justicia académica percibida.
H1b: La valoración afectiva de baja activación placentera exagera la relación que existe entre las subescalas de liderazgo de servicio y las subescalas de justicia académica percibida.
H1c: La valoración afectiva de alta activación displacentera amortigua la relación que existe entre las subescalas de liderazgo de servicio y las subescalas de justicia académica percibida.
H1d: La valoración afectiva de baja activación displacentera amortigua la relación que existe entre las subescalas de liderazgo de servicio y las subescalas de justicia académica percibida.

8.6. Definición de Variables

8.6.1. Definición de liderazgo de servicio desplegado por docentes

Para conceptualizar el liderazgo de servicio desplegado por docentes se utilizó la perspectiva psicométrica desarrollada por Van Dierendonck y Nuijten (2011), a continuación se presentan las definiciones operacionales de las variables, el número de ítems de cada subescala y los datos de confiabilidad obtenidos con las muestras de los tres primeros estudios de la investigación anteriormente mencionada. La muestra se conformó por 1685 trabajadores de los Países Bajos, para obtener estos datos utilizaron medios de recaudación electrónicos.

1. Empoderamiento: concepto motivacional centrado en alentar el desarrollo personal de los alumnos(as). El objetivo de estas conductas es aumentar la proactividad y la actitud de seguridad personal entre los alumnos(as) otorgándoles un sentido de poder personal. Estos comportamientos incluyen aspectos como promover la toma de decisiones auto-dirigida, compartir información y dirigir acciones innovadoras. Esta subescala se compone por 7 ítems con un alfa de Cronbach de .89. El formato de calificación es una escala tipo Likert que va de 1 “Totalmente en desacuerdo” a 6 “Totalmente de acuerdo”. Si la calificación se apega al 1 indica bajos índices de empoderamiento, la calificación 6 indicaría el mayor índice de empoderamiento.

2. Responsabilizar: mantener a los alumnos(as) a cargo del desempeño que demuestran. En este mecanismo los alumnos(as) y equipos de trabajo adquieren responsabilidad sobre los resultados que manifiestan. Esta responsabilidad se logra a través del conocimiento que el estudiantado tiene sobre el rendimiento esperado. Esta subescala se compone por 3 ítems con un alfa de Cronbach de .81. El formato de calificación es una escala tipo Likert que va de 1 “Totalmente en desacuerdo” a 6 “Totalmente de acuerdo”. Si la calificación se apega al 1 indica bajos índices de responsabilizar, la calificación 6 indicaría el mayor índice de responsabilizar.

3. Posición secundaria: se refiere a la capacidad de un profesor(a) para otorgar crédito y soporte necesario. También describe la retirada que emprende un profesor(a) hacia un segundo plano cuando una tarea ha sido completada de manera exitosa por los alumnos(as). Esta subescala se compone por 3 ítems con un alfa de Cronbach de .76. El formato de calificación es una escala tipo Likert que va de 1 “Totalmente en desacuerdo” a 6 “Totalmente de acuerdo”. Si la calificación se apega al 1 indica bajos índices de posición secundaria, la calificación 6 indicaría el mayor índice de posición secundaria.

4. Humildad: contextualizada como la capacidad de poner los logros y talentos propios en una perspectiva adecuada. Esta habilidad se centra en la capacidad de los profesores(as) para admitir que pueden fallar y cometer errores. Cuando un profesor(a) conoce sus fortalezas y debilidades es capaz de comprender sus limitaciones, de manera consecuente busca las contribuciones de sus alumnos(as) con la finalidad de superar sus flaquezas. Esta subescala se compone por 5 ítems con un alfa de Cronbach de .91. El formato de calificación es una escala tipo Likert que va de 1 “Totalmente en desacuerdo” a 6 “Totalmente de acuerdo”. Si la calificación se apega al 1 indica bajos índices de humildad, la calificación 6 indicaría el mayor índice de humildad.

5. Autenticidad: consiste en la capacidad de un profesor(a) para auto-expresarse de manera consistente entre los pensamientos y las emociones. Es la habilidad de manifestarse, en el ámbito público y privado, en congruencia con los estados internos, intenciones y compromisos. Esta subescala se compone por 4 ítems con un alfa de Cronbach de .82. El formato de calificación es una escala tipo Likert que va de 1 “Totalmente en desacuerdo” a 6 “Totalmente de acuerdo”. Si la calificación se apega al 1 indica bajos índices de autenticidad, la calificación 6 indicaría el mayor índice de autenticidad.

6. Coraje: esta variable se enfoca en la capacidad de los profesores(as) para promover cambios en los modelos convencionales de conductas proyectadas en el contexto académico. Es esencial para la innovación y la creatividad. El coraje se relaciona con comportamientos proactivos e implica la generación de nuevas vías de acción. Esta subescala se compone por 2 ítems con un alfa de Cronbach de .69. El formato de calificación es una escala tipo Likert que va de 1 “Totalmente en desacuerdo” a 6 “Totalmente de acuerdo”. Si la calificación se apega al 1 indica bajos índices de coraje, la calificación 6 indicaría el mayor índice de coraje.

7. Capacidad de perdonar: habilidad para no comprometerse con actitudes hostiles, ni darle continuidad a disputas u ofensas pasadas. La capacidad de perdonar permite que los profesores(as) olviden con facilidad confrontaciones, ofensas, discusiones u errores. Esta subescala se compone por 3 ítems con un alfa de Cronbach de .72 (dos de los ítems se encuentran diseñados de modo inverso: el 14 y el 30, acorde con el orden del instrumento incluido en este trabajo en el apartado de Anexos). El formato de calificación es una escala tipo Likert que va de 1 “Totalmente en desacuerdo” a 6 “Totalmente de acuerdo”. Si la calificación se apega al 1 indica bajos índices de capacidad de perdonar, la calificación 6 indicaría el mayor índice de capacidad de perdonar.

8. Responsabilidad social: la voluntad de tomar responsabilidades de envergadura institucional actuando como un modelo a seguir. A través del ejemplo, el profesor(a) busca promover acciones dirigidas al interés común. Este constructo se relaciona con la responsabilidad, la lealtad y el trabajo en equipo. Es un sentimiento de identificación y sentido de obligación con el bien común, que nos incluye, pero sobrepasa los intereses personales. Esta subescala se compone por 3 ítems con un alfa de Cronbach de .74. El formato de calificación es una escala tipo Likert que va de 1 “Totalmente en desacuerdo” a 6 “Totalmente de acuerdo”. Si la calificación se apega al 1 indica bajos índices de responsabilidad social, la calificación 6 indicaría el mayor índice de responsabilidad social.

8.6.2. Definición de la variable valoración afectiva académica de los alumnos(as)

Para conceptualizar la variable de valoración afectiva académica del alumnado se utilizan definiciones desarrolladas por Basińska et al. (2014) a continuación se presentan las definiciones operacionales de las variables, el número de ítems de cada subescala y los datos de confiabilidad

obtenidos con una muestra de 395 oficiales de policía polacos del estudio anteriormente mencionado.

1. Estados placenteros de alta activación: esta variable hace referencia a estados que se pueden catalogar como agradables por el sujeto y se manifiestan aumentando la motivación de los estudiantes. Son causados por experiencias vinculadas al entorno académico. Esta subescala se compone por 3 ítems con un alfa de Cronbach de .81. El formato de calificación es una escala tipo Likert que va de 1 “Nunca” a 5 “Extremadamente seguido o siempre”. Si la calificación se apega al 1 indica que la frecuencia en que se experimentan estos estados es baja, la calificación 5 indica una alta frecuencia en la experimentación de estos estados.
2. Estados placenteros de baja activación: indica los estados que se pueden definir como agradables, pero que no alteran drásticamente la motivación para realizar una actividad. Pueden llegar a relacionarse con la hipoactivación conductual, sin embargo, el sujeto lo percibe como una sensación relajante. Son causados por experiencias vinculadas al entorno académico. Esta subescala se compone por 3 ítems con un alfa de Cronbach de .82. El formato de calificación es una escala tipo Likert que va de 1 “Nunca” a 5 “Extremadamente seguido o siempre”. Si la calificación se apega al 1 indica que la frecuencia en que se experimentan estos estados es baja, la calificación 5 indica una alta frecuencia en la experimentación de estos estados.
3. Estados displacenteros de alta activación: señala un conjunto de sensaciones aversivas asociadas con una alta motivación para actuar, el sujeto percibe este estado como apremiante, por tal causa, será más propenso a actuar con el objetivo de aminorar este estado. Son causados por experiencias vinculadas al entorno académico. Esta subescala se compone por 3 ítems con un alfa de Cronbach de .75. El formato de calificación es una escala tipo Likert que va de 1 “Nunca” a 5 “Extremadamente seguido o siempre”. Si la calificación se apega al 1 indica que la frecuencia en que se experimentan estos estados es baja, la calificación 5 indica una alta frecuencia en la experimentación de estos estados.
4. Estados displacenteros de baja activación: se asocia a sensaciones aversivas como la tristeza, acompañadas de una baja motivación que puede desencadenar hipoactivación conductual. Son causados por experiencias vinculadas al entorno académico. Esta subescala se compone por 3 ítems con un alfa de Cronbach de .80. El formato de calificación es una escala tipo Likert que va de 1 “Nunca” a 5 “Extremadamente seguido o siempre”. Si la calificación se

apega al 1 indica que la frecuencia en que se experimentan estos estados es baja, la calificación 5 indica una alta frecuencia en la experimentación de estos estados.

8.6.3. Definición de la variable de justicia académica percibida por los alumnos(as)

Para conceptualizar la variable justicia académica percibida del alumnado se utilizan definiciones desarrolladas por Colquitt (2001) a continuación se presentan las definiciones operacionales de las variables, el número de ítems de cada subescala y los datos de confiabilidad obtenidos con una muestra de 301 estudiantes de licenciatura que participaban en un curso de administración gerencial.

1. Justicia procedimental: es la evaluación de: (a) la capacidad que tienen los alumnos(as) para expresar su punto de vista y argumentar durante el proceso de toma de decisiones llevado a cabo por su profesor(a); (b) la capacidad de los estudiantes para influenciar las consecuencias de un proceso de toma de decisiones; y (c) la evaluación de los procesos de toma de decisiones realizado por los alumnos(as) basados en juicios de: consistencia, neutralidad, exactitud de la información en la cual se basan los procesos, capacidad de corrección del proceso, representatividad y calidad ética de las decisiones tomadas por su profesor(a). Esta subescala se compone por 7 ítems con un alfa de Cronbach de .78. El formato de calificación es una escala tipo Likert que va de 1 “Nunca” a 5 “Extremadamente seguido o siempre”. Si la calificación se apega al 1 indica que la justicia procedimental percibida es baja, la calificación 5 indica una alta percepción de justicia procedimental académica.
2. Justicia distributiva: evalúa la percepción de reglas normativas que dictan la distribución de recompensas y recursos en concordancia con las contribuciones o esfuerzos realizados por los alumnos(as). De manera específica se centra en la evaluación de equidad en la relación causa-consecuencia y esfuerzo-beneficio que hace un alumno en el proceso de otorgación de calificaciones organizado por un profesor(a). Esta subescala se compone por 4 ítems con un alfa de Cronbach de .92. El formato de calificación es una escala tipo Likert que va de 1 “Nunca” a 5 “Extremadamente seguido o siempre”. Si la calificación se apega al 1 indica que la justicia distributiva percibida es baja, la calificación 5 indica una alta percepción de justicia distributiva académica.

3. Justicia interpersonal: evalúa la percepción de la calidad de trato que reciben los alumnos(as) por parte de su profesor(a), valora aspectos como: la dignidad, el respeto, la educación y la propiedad que utiliza su profesor(a) al dirigirse al alumnado. Esta subescala se compone por 4 ítems con un alfa de Cronbach de .79. El formato de calificación es una escala tipo Likert que va de 1 “Nunca” a 5 “Extremadamente seguido o siempre”. Si la calificación se apega al 1 indica que la justicia interpersonal percibida es baja, la calificación 5 indica una alta percepción de justicia interpersonal académica.
4. Justicia informacional: evalúa las percepciones de calidad en la comunicación que reciben los estudiantes por parte de su profesor(a). Aspectos como: la sinceridad, la explicación de la información que utiliza para basar sus decisiones y la capacidad del profesor(a) para otorgar información oportuna y efectiva para cada alumno(as). Esta subescala se compone por 5 ítems con un alfa de Cronbach de .79. El formato de calificación es una escala tipo Likert que va de 1 “Nunca” a 5 “Extremadamente seguido o siempre”. Si la calificación se apega al 1 indica que la justicia informacional percibida es baja, la calificación 5 indica una alta percepción de justicia informacional académica.

8.7. Población

La población se conformó por los estudiantes de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Estos estudiantes se encontraban matriculados entre los meses de marzo y abril del 2016.

8.8. Muestra

Se conformó por 365 estudiantes de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Estos estudiantes se encontraban matriculados entre los meses de marzo y abril del 2016.

8.9. Muestreo

No probabilístico, accidental (Kerlinger, & Lee, 2002).

8.10. Criterio de Inclusión

El criterio de inclusión para contestar la batería de instrumentos fue que estuvieran inscritos en algún área de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

8.11. Criterio de Eliminación

Que la persona dejara más de 20% de la batería en blanco (sin respuestas).

8.12. Tipo de Estudio y Diseño

No experimental, transversal, correlacional (Kerlinger, & Lee, 2002).

8.13. Instrumentos

Encuesta de Liderazgo de Servicio: desarrollada por Van Dierendonck y Nuijten (2011) constituida por ocho subescalas: *Empoderamiento* (p. ej. “Mi profesor (a) me da la información que necesito para hacer bien mis tareas.”); *Responsabilizar* (p. ej. “Mi profesor (a) me hace responsable de las tareas que llevo a cabo.”); *Posición secundaria* (p. ej. “Mi profesor (a) se mantiene al margen y deja que los demás se lleven los elogios.”); *Humildad* (p. ej. “Mi profesor (a) aprende de las críticas.”); *Autenticidad* (p. ej. “Mi profesor (a) muestra sus limitaciones y debilidades.”); *Coraje* (p. ej. “Mi profesor (a) toma riesgos aun cuando no está seguro del apoyo de su supervisor.”); *Capacidad de perdonar* (p. ej. “Mi profesor (a) critica a los alumnos (a) por los errores que han cometido en sus tareas.”); y *Responsabilidad social* (p. ej. “Mi profesor (a) enfatiza la importancia de poner atención en lo bueno de las cosas.”).

El cuestionario fue traducido y los ítems adaptados para evaluar la percepción que tienen los alumnos(a) sobre el liderazgo de servicio que ejercen sus profesores. El diseño de esta escala corresponde al tipo Likert donde 1 es “Total en desacuerdo” y 6 “Totalmente de acuerdo”.

Escala de Bienestar Afectivo Académico: desarrollada por Van Katwyk et al. (2000) constituida por cuatro subescalas: *Valoración afectiva de alta activación placentera* (p. ej. enérgico/a, emocionado/a, extasiado/a, entusiasmado/a e inspirado/a); *Valoración afectiva de*

baja activación placentera (p. ej. calmado/a, contento/a, satisfecho/a, cómodo/a y relajado/a); *Valoración afectiva de alta activación displacentera* (p. ej. enojado/a, ansioso/a, disgustado/a, asustado/a y furioso/a); y *Valoración afectiva de baja activación displacentera* (p. ej. aburrido/a, deprimido/a, desanimado/a, melancólico y fatigado/a). Cada subescala se conforma por 5 ítems que dan un total de 20 ítems que constituyen la escala.

El cuestionario fue traducido y los ítems adaptados para evaluar la percepción afectiva de estado que tienen los estudiantes respecto a su entorno académico. El diseño de esta escala corresponde al tipo Likert donde 1 es “Nunca” y 5 “Extremadamente seguido o siempre”.

Acorde con la revisión teórica realizada, al utilizar este instrumento se pretenden subsanar omisiones inherentes a la escala PANAS centrada en evaluar emociones de alta activación positivas y negativas ignorando las emociones de baja activación, mientras que la Escala de Bienestar Afectivo Académico nos permite captar un mayor espectro de emociones específicas relacionadas con el entorno educativo, esta ventaja es posible gracias al modelo teórico subyacente de la escala basada en un esquema circumorfo con dos dimensiones ortogonales: la valencia y la activación (Basińska et al., 2014).

Escala de Justicia Académica Percibida: desarrollada por Colquitt (2001). El cuestionario fue traducido y los ítems adaptados para evaluar las percepciones de justicia de los alumnos(a) en el ámbito académico. Se compone de cuatro subescalas y veinte ítems: *Justicia procedimental académica* conformada por 7 ítems (p. ej. “¿Has sido capaz de expresar tus puntos de vista y sentimientos durante los procesos de toma de decisiones implementados por tu profesor (a)?”); *Justicia distributiva académica* conformada por 4 ítems (p. ej. “¿Tus calificaciones reflejan el esfuerzo que has invertido en tus actividades académicas?”); *Justicia interpersonal académica* conformada por 4 ítems (p. ej. “¿Tu profesor (a) te ha tratado de una manera educada?”); y *Justicia informacional académica* conformada por 5 ítems (p. ej. “¿Tu profesor (a) ha sido sincero al comunicarse contigo?”). El diseño de esta escala corresponde al tipo Likert donde 1 es “Nunca” y 5 “Extremadamente seguido o siempre”.

Hoja de datos sociodemográficos: contenía variables relevantes para este trabajo que pueden observarse en la tabla 2 y en la tabla 3, elaborada con el objetivo de evaluar si alguna de

las variables sociodemográficas podría manifestar correlaciones significativas con los constructos psicológicos enumerados anteriormente.

8.14. Procedimiento

Se aplicaron un total de 365 cuestionarios a estudiantes de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM, 331 cuestionarios fueron contestados en formato físico y 34 respondieron la batería de pruebas en formato digital. La batería de pruebas fue aplicada entre marzo y abril del 2016. Para contestar la prueba las instrucciones fueron las siguientes:

“A continuación se presentan una serie de preguntas sobre el contexto académico, debes elegir algún profesor o profesora con el cual curses una clase actualmente, al contestar el cuestionario SL (Liderazgo de servicio en docencia) y el cuestionario de Justicia Académica Percibida debes pensar en los eventos experimentados en el salón de clases con el profesor(a) que escogiste. El cuestionario de Bienestar Afectivo Académico debes contestarlo a partir de tu experiencia general como alumno de tu universidad, las respuestas son confidenciales y serán utilizadas con propósitos de análisis estadísticos”.

Las instrucciones para contestar la batería de pruebas se encontraban escritas en la parte superior de cada cuestionario, la finalidad de compaginar la evaluación de una clase que cursaban los alumnos(as) en el momento de la aplicación de los instrumentos en la Encuesta de Liderazgo de Servicio (Van Dierendonck & Nuijten, 2011) y la Escala de Justicia Académica Percibida (Colquitt, 2001), tenía el propósito de corroborar la relación entre los comportamientos de liderazgo de servicio desplegados por el profesor(a) y la evaluación de los procesos de justicia académica implementados por el mismo profesor(a).

Los datos fueron analizados con el programa SPSS 20.

9. Resultados

9.1. Participantes

Se eligió una muestra no aleatoria, intencional, conformada por 365 participantes, estudiantes de licenciatura de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM. De los 365 participantes 248 eran mujeres (67.9%) y 117 eran hombres (32.1%). Con una edad media de $\mu = 21.03$ y una desviación estándar de $DE = 1.874$. La cantidad de participantes con una relación estable fue de 173 (47.4%), la cantidad de personas sin relación estable fue de 190 (52.1%). Los participantes sin empleo fueron 282 (77.3%) y los que contaban con empleo fueron 81 (22.3%). Las horas que dedicaron al empleo semanalmente tuvo una media de $\mu = 20.95$ con un $DE = 13.94$. El promedio del semestre anterior tuvo una media de $\mu = 9.02$, con una desviación estándar de $DE = .655$. El promedio general tuvo una media de $\mu = 8.96$, con una desviación estándar de $DE = .557$. En la tabla 2 y tabla 3 se pueden ver los resultados de las variables sociodemográficas.

Tabla 2. Datos sociodemográficos cuantitativos

	Edad	Horas semanales del empleo	Antigüedad en el empleo (meses)	Promedio del semestre anterior	Promedio general	Horas de estudio semanal
<i>M</i>	21.03	20.95	17.61	9.02	8.96	14.01
<i>DE</i>	1.874	13.94	20.533	.655	.557	8.271
<i>Min.</i>	18	2	1	7	7	0
<i>Max</i>	29	72	108	10	10	30

Tabla 3. Datos sociodemográficos nominales y ordinales

Variable	Clasificación	Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Mujeres	248	67.9%
	Hombres	117	32.1%
En relación estable	Sin relación estable	190	52.3%
	Con relación estable	173	47.4%
Número de hermanos	Un hermano	138	37.8%
	Dos hermanos	110	30.1%
	Sin hermanos	34	9.3%
	Tres hermanos	29	7.9%
	Cuatro o más hermanos	20	5.4%
Actualmente vive con	Con dos padres	229	62.7%
	Con madre	82	22.5%
	Con padre	18	4.9%
	Con algún otro miembro de su familia	13	3.6%
	Con pareja	10	2.7%
	Solo	9	2.5%
Gastos académicos	Padre	193	52.9%
	Madre	96	26.3%
	Estudiante	60	16.4%
	Pareja	7	1.9%
	Algún familiar	7	1.9%
Religión	Católico(a)	183	50.1%
	Agnóstico(a)	52	14.2%
	Ateo(a)	50	13.7%
	Otro(a)	43	11.8%
	Cristiano(a)	16	4.4%
	Espiritualista	13	3.6%
Empleo	Sin empleo	282	77.3%
	Con empleo	81	22.2%
Tipo de empleo	Formal	41	11.2%
	Informal	40	11%
Área que cursaban	Psicología Clínica	114	31.2%
	Psicología del Trabajo y las Organizaciones	73	20%
	Psicología Social	71	19.5%

	Psicología Educativa	53	14.5%
	Etapa Básica	53	14.5%
Baja Temporal	Sin baja temporal	340	93.2%
	Con baja temporal	24	6.6%
Carrera	Psicología	356	97.5%
	Otra	1	.3%
Regularidad académica	Alumnos(as) regulares	269	73.7%
	Alumnos(as) irregulares	85	23.3%
Semestre que cursaban	2° Semestre	52	14.2%
	4° Semestre	67	18.4%
	6° Semestre	132	36.2%
	8° Semestre	111	30.4%
Materias reprobadas	0 Materias reprobadas	242	66.3%
	1 Materias reprobadas	38	10.4%
	2 Materias reprobadas	31	8.5%
	3 Materias reprobadas	18	4.9%
	4 Materias reprobadas	13	3.6%
	> 4 Materias reprobadas	20	5.3%
Materias recursadas	0 Materias recursadas	270	74%
	1 Materias recursadas	59	16.2%
	2 Materias recursadas	16	4.4%
	3 Materias recursadas	5	1.4%
	4 Materias recursadas	4	1.1%
	> 4 Materias recursadas	7	1.9%
Turno	Matutino	173	47.4%
	Vespertino	155	42.5%
	Mixto	32	8.8%
Profesor(a)	Práctica supervisada = 188	188	51.5%
	Seminario = 111	111	30.4%
	Seminario de investigación = 41	41	11.2%
	Psicología experimental II = 24	24	6.6%
Sexo del profesor(a)	Mujeres	193	52.9%
	Hombres	170	46.6%

El primer análisis que se llevó a cabo fue de correlaciones bivariadas. Los análisis de confiabilidad indican que los alfas de Cronbach para las subescalas que conforman el instrumento de liderazgo de servicio oscilan entre $\alpha = .54$ y $\alpha = .91$; los índices de confiabilidad para las subescalas de justicia académica percibida oscilan entre $\alpha = .76$ y $\alpha = .92$; y los índices de confiabilidad para las subescalas de valoración afectiva académica oscilan entre $\alpha = .65$ y $\alpha = .72$.

La escala análoga visual de valoración afectiva académica tiene una media de 7.4, con una desviación estándar de $DE = 1.58$, este puntaje indica una valoración afectiva académica orientada a la percepción de estados anímicos placenteros en la mayoría de la muestra de este estudio. La escala análoga visual de justicia académica percibida tiene una media de 7.47 con una desviación estándar de $DE = 1.74$, este puntajes indica conformidad, en la mayoría de la muestra, sobre el trato y los procesos suscitados dentro de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

La subescala de *empoderamiento* tiene una media de 4.89 con una desviación estándar de $DE = 1.06$, lo cual indica altos puntajes en la mayor parte de la muestra de este trabajo. La subescala de *posición secundaria* tiene una media de 4.34 con una desviación estándar de $DE = 1.09$, lo cual indica altos puntajes en la mayor parte de la muestra de este trabajo. La subescala de *responsabilizar* tiene una media de 5.13 con una desviación estándar de $DE = .82$, lo cual señala altos puntajes en la percepción de responsabilizar puesta sobre los alumnos(as) por parte de los profesores. La subescala de *capacidad de perdonar* tiene una media de 4.12 con una desviación estándar de $DE = 1.23$, este puntaje advierte que en general los profesores(as) de esta muestra, son percibidos, en general, como aptos para olvidar ofensas recibidas en el pasado. La subescala de coraje tiene una media de 3.51 con una desviación estándar de $DE = 1.31$, lo cual apunta a que las actitudes enfocadas a la toma de riesgos realizadas por profesores(as) apenas supera el puntaje intermedio de esta subescala para la mayoría de la muestra de este trabajo. La subescala de *autenticidad* tiene una media de 3.72, con una desviación estándar de $DE = 1.06$, lo cual sugiere que la mayoría de los profesores de este muestra son percibidos como capaces de expresar comportamientos congruentes con lo que sienten en la mayoría de las ocasiones. La subescala de *humildad* tiene una media de 4.45, con una desviación estándar de $DE = 1.16$, lo cual indica altos puntajes en los comportamientos desplegados por profesores que son

interpretados como muestras de reconocimiento de las habilidades propias y habilidades de los alumnos. La subescala de *responsabilidad social* tiene una media de 5.02, con una desviación estándar de $DE = .93$, lo cual señala altos puntajes en esta variable, lo que indica que los profesores son percibidos como interesados en mantener una visión a largo plazo.

La subescala de *justicia procedimental académica* tiene una media de 3.81, con una desviación estándar de $DE = .67$, lo cual apunta a un alta percepción para intervenir y participar, como alumno, dentro de los procesos de toma de decisiones para asignar calificaciones en el salón de clases. La subescala de *justicia distributiva académica* tiene una media de 4.19, con una desviación estándar de $DE = .83$, lo cual señala que la mayoría de los estudiantes de la muestra de estudio se encuentran satisfechos con la relación esfuerzos-resultados obtenidos en sus calificaciones. La subescala de *justicia interpersonal académica* tiene una media de 4.42 con una desviación estándar de $DE = .71$, lo cual advierte que la mayoría de los alumnos de esta muestra perciben que son tratados con respeto por su profesor(a). La subescala de *justicia informacional académica* tiene una media de 4.19, con una desviación estándar de $DE = .77$, lo cual indica que la mayoría de los alumnos de esta muestra perciben que los comunicados sobre las decisiones que toma su profesor(a) son prudentes y basados en datos confiables.

Se organizaron tres ítems por cada una de las cuatro subescalas que componen el instrumento de Valoración Afectiva Académica, estos ítems se organizaron acorde con la estructura planteada por Basińska et al., (2014) de 12 ítems:

- Valoración afectiva de alta activación placentera: emocionado (a), enérgico (a) e inspirado (a) (Ítem 14, 15 y 25 de la escala de Escala de Bienestar Afectivo Académico, en la sección de *Anexo*).
- Valoración afectiva de baja activación placentera: cómodo (a), relajado (a) y satisfecho (a) (Ítem 1, 30 y 29 de la escala de Escala de Bienestar Afectivo Académico, en la sección de *Anexo*).
- Valoración afectiva de alta activación displacentera: enojado (a), ansioso (a) y disgustado (a) (Ítem 2, 4 y 11 de la escala de Escala de Bienestar Afectivo Académico, en la sección de *Anexo*).

- Valoración afectiva de baja activación displacentera: fatigado (a), desanimado (a) y melancólico (a) (Ítem 22, 12 y 21 de la escala de Escala de Bienestar Afectivo Académico, en la sección de *Anexo*).

También se separaron los 12 ítems, conformadores de este instrumento, en dos subescalas de seis ítems agrupados conforme la estructura del afecto positivo y negativo. Los ítems que conformaron las subescalas de *Valoración afectiva académica de baja y alta activación placentera* se agruparon en el constructo de afecto positivo y los ítems que conforman las subescalas de *Valoración afectiva académica de baja y alta activación displacentera* se agruparon en el constructo de afecto negativo.

La subescala de valoración afectiva académica placentera de alta activación tiene una media de 3.46, con una desviación estándar de $DE = .84$, lo cual señala una alta disposición para que los alumnos(as) de esta muestra experimenten estados anímicos de esta clase. La subescala de valoración afectiva académica placentera de baja activación tiene una media de 3.64, con una desviación estándar de $DE = .77$, lo cual advierte una alta probabilidad de que los participantes que componen esta muestra experimenten esta clasificación de estado anímico. La subescala de valoración afectiva académica displacentera de alta activación tiene una media de 2.55, con una desviación estándar de $DE = .80$, lo cual indica que la percepción de esta clase de estados displacenteros se encuentra en la mitad de la escala para la mayoría de los participantes que conforman esta muestra. La subescala de valoración afectiva académica displacentera de baja activación tiene una media de 2.50, con una desviación estándar de $DE = .83$, lo cual sugiere que la percepción de estos estados displacenteros se encuentra en la mitad de la escala para la mayoría de los participantes que conforman esta muestra.

A continuación se recapitulan las correlaciones consideradas relevantes que se pueden observar en la tabla 4. La subescala de liderazgo de servicio que tiene una mayor correlación con la justicia procedimental académica es el empoderamiento ($r = .619, p < .01$). La subescala de liderazgo de servicio que tiene una mayor correlación con la justicia distributiva académica es el empoderamiento ($r = .463, p < .01$). La subescala de liderazgo de servicio que tiene una mayor correlación con la justicia interpersonal académica es la responsabilidad social ($r = .529, p < .01$). La subescala de liderazgo de servicio que tiene una mayor correlación con la justicia informativa académica es el empoderamiento ($r = .680, p < .01$).

La subescala de valoración afectiva académica que tiene una mayor correlación con la justicia procedimental académica es la subescala de baja activación placentera ($r = .271$ $p < .01$). La subescala de valoración afectiva académica que tiene una mayor correlación con la justicia distributiva académica es la subescala de baja activación placentera ($r = .357$ $p < .01$). La subescala de valoración afectiva académica que tiene una mayor correlación con la justicia informacional académica es la subescala de baja activación placentera ($r = .245$ $p < .01$).

Tabla 4. Correlaciones

Escala	No. de ítems	NO.																				
		M	DE	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1. EAVVA ^A	1	7.4	1.58	-	.38*	.18*	.13	.04	.03	.13	.11	.14	.23*	.28*	.09	.21*	.46*	-.42*	.33*	.48*	-.36*	-.42*
2. EAVVA ^P	1	7.47	1.74	-	.29*	.25*	.25*	.08	-.03	.14*	.22*	.29*	.42*	.44*	.27*	.37*	.36*	-.19*	.26*	.38*	-.20*	-.17*
3. EMP	7	4.89	1.06	.91	-.63*	.60*	.23*	.11*	.34*	.67*	.81*	.61*	.46*	.52*	.68*	.25*	-.11*	.20*	.25*	-.09	-.08	
4. PS	3	4.34	1.09	.62	-.43*	.13*	.12*	.41*	.64*	.60*	.50*	.33*	.41*	.53*	.21*	-.10	.16*	.21*	-.09	-.09		
5. RES	3	5.13	.82	.61	-.09	.13*	.13*	.27*	.42*	.60*	.45*	.35*	.33*	.42*	.23*	-.11*	.19*	.21*	-.10*	-.08		
6. CP	3	4.12	1.23	.60	-.28*	.04	.31*	.20*	.29*	.22*	.29*	.26*	.03	-.07	.04	.01	-.12*	-.01	-.01			
7. COR	2	3.51	1.31	.54	-.23*	.08	.15*	.06	.00	-.03	.04	.12*	.06	.10	.12*	.09	.00	-.03				
8. AU	4	3.72	1.06	.63	-.50*	.35*	.32*	.19*	.17*	.27*	.15*	-.02	.14*	.12*	-.02	.12*	-.02	-.03				
9. HU	5	4.45	1.16	.82	-.68*	.36*	.40*	.49*	.59*	.18*	-.11*	.15*	.16*	-.10	-.09	-.01	-.01					
10. RSO	3	5.02	.93	.75	-.55*	.45*	.52*	.60*	.24*	-.03	.22*	.21*	-.04	-.01	-.01	-.01	-.01					
11. JPA	7	3.61	.67	.76	-.56*	.55*	.64*	.26*	-.12*	.19*	.27*	-.11*	-.10	-.10	-.10	-.10	-.10					
12. JDA	4	4.19	.83	.92	-.46*	.35*	.35*	-.20*	.28*	.35*	-.16*	-.16*	-.19*	-.19*	-.19*	-.19*	-.19*					
13. JIPA	4	4.42	.71	.83	-.65*	.09	.01	.08	.09	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01				
14. JFA	5	4.19	.77	.88	-.25*	-.15*	.20*	.24*	-.15*	-.09	-.09	-.09	-.09	-.09	-.09	-.09	-.09	-.09				
15. VAP	6	3.55	.72	.79	-.33*	.30*	.30*	.30*	.30*	.30*	.30*	.30*	.30*	.30*	.30*	.30*	.30*	.30*	.30*			
16. VAD	6	2.52	.73	.79	-.24*	-.46*	-.46*	-.46*	-.46*	-.46*	-.46*	-.46*	-.46*	-.46*	-.46*	-.46*	-.46*	-.46*	-.46*			
17. PAA	3	3.46	.84	.72	-.58*	-.22*	-.22*	-.22*	-.22*	-.22*	-.22*	-.22*	-.22*	-.22*	-.22*	-.22*	-.22*	-.22*	-.22*			
18. PBA	3	3.64	.77	.69	-.47*	-.38*	-.38*	-.38*	-.38*	-.38*	-.38*	-.38*	-.38*	-.38*	-.38*	-.38*	-.38*	-.38*	-.38*			
19. DAA	3	2.55	.80	.69	-.54*	-.19*	-.19*	-.19*	-.19*	-.19*	-.19*	-.19*	-.19*	-.19*	-.19*	-.19*	-.19*	-.19*	-.19*			
20. DBA	3	2.50	.83	.65	-.54*	-.19*	-.19*	-.19*	-.19*	-.19*	-.19*	-.19*	-.19*	-.19*	-.19*	-.19*	-.19*	-.19*	-.19*			

Nota: 1. EAVVA^A: Escala análoga visual de valoración afectiva académica; 2. EAVVA^P: Escala análoga visual de justicia académica percibida; 3. EMP: Empoderamiento; 4. PS: Posición secundaria; 5. RES: Responsabilizar; 6. CP: Capacidad de Perdonar; 7. COR: Coraje; 8. AU: Autenticidad; 9. HU: Humildad; 10. RSO: Responsabilidad social; 11. JPA: Justicia procedimental académica; 12. JDA: Justicia distributiva académica; 13. JIPA: Justicia interpersonal académica; 14. JFA: Justicia informativa académica; 15. VAP: Subescala de valoración académica placentera; 16. VAD: Subescala de valoración académica displacentera; 17. PAA: Subescala de valoración académica placentera de alta activación; 18. PBA: Subescala de valoración académica displacentera de baja activación; 19. DAA: Subescala de valoración académica displacentera de alta activación; 20. DBA: Subescala de valoración académica displacentera de baja activación.

* Las variables 1. EAVVA^A; Escala análoga visual de valoración afectiva académica; y 2. EAVVA^P: Escala análoga visual de justicia académica percibida no tienen el valor de alfa de Cronbach debido que se componen por ítems únicos.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

9. 2. Regresiones Lineales

9.2.1. Justicia procedimental académica.

Se realizó un análisis de regresión múltiple paso a paso, la Justicia Procedimental Académica fue la variable dependientes y *Empoderamiento*, *Posición Secundaria*, *Responsabilizar*, *Capacidad de Perdonar*, *Coraje*, *Autenticidad*, *Humildad*, *Responsabilidad Social*, *Valoración Afectiva de Alta Activación Placentera*, *Valoración Afectiva de Baja Activación Placentera*, *Valoración Afectiva de Alta Activación Displacentera*, *Valoración Afectiva de Baja Activación Displacentera* y la *Escala Análoga Visual de Valoración Afectiva Académica* fueron las variables independientes. La [tabla 5](#) muestra los coeficientes de regresión no estandarizados (B), los estandarizados (β), los coeficientes de determinación (R^2) y los intervalos de confianza.

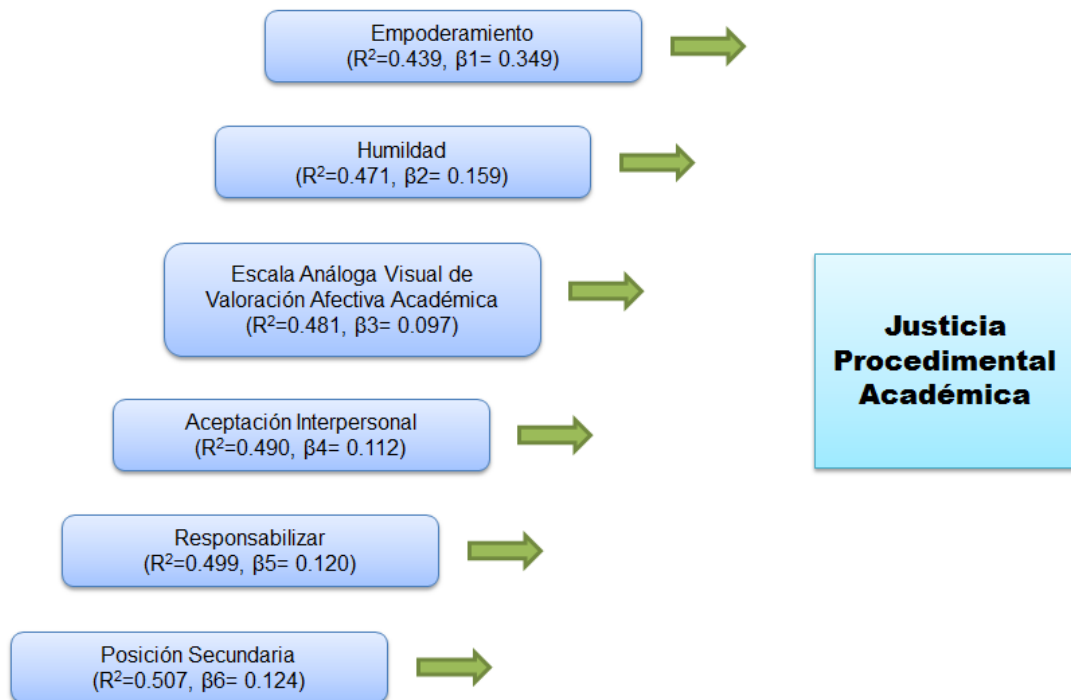
En el primer paso del análisis, se incorporó en la ecuación el *Empoderamiento* como predictor explicando el 43.9% de la varianza, $F(1, 298)=233.576$ $p<0.001$. En el segundo paso se incluyó en la ecuación la *Humildad* como predictor, explicando el 47.1% de la varianza, con un incremento en $R^2=0.031$, $F_{incrementada}(1, 297)=17.452$ $p<0.001$. Para el tercer paso, se incluyó la *Escala Análoga Visual de Valoración Afectiva Académica*, explicando el 48.1% de varianza, con un incremento en $R^2=0.010$, $F_{incrementada}(1, 296)=5.857$ $p<0.05$. El cuarto paso incluyó la *Capacidad de perdonar*, explicando el 49.0% de varianza, con un incremento en $R^2=0.009$, $F_{incrementada}(1, 295)=5.241$ $p<0.05$. El quinto paso incluyó la *Responsabilizar*, explicando el 49.9% de varianza, con un incremento en $R^2=0.009$, $F_{incrementada}(1, 294)=5.544$ $p<0.05$. El sexto paso incluyó la *Posición Secundaria*, explicando el 50.7% de varianza, con un incremento en $R^2=0.008$, $F_{incrementada}(1,293)=4.695$ $p<0.05$.

Tabla 5. Resumen del análisis de regresión paso a paso para los predictores de justicia procedimental académica

Variables	B	EE	β	Intervalo de confianza	
				Mínimo	Máximo
1^{er} Paso					
Empoderamiento	.223	.043	.349	.139	.308
2^o Paso					
Humildad	.089	.034	.159	.022	.157
3^{er} Paso					
Escala Análoga Visual de Valoración Afectiva Académica	.043	.019	.097	.005	.080
4^o Paso					
Capacidad de perdonar	.063	.025	.112	.014	.111
5^o Paso					
Responsabilizar	.101	.042	.120	.017	.184
6^o Paso					
Posición Secundaria	.076	.035	.124	.007	.145

Nota: $R^2=0.439$ para el paso 1 ($p<0.001$), $R^2=0.471$ para el paso 2 ($p<0.01$), $R^2=0.481$ para el paso 3 ($p<0.05$), $R^2=0.490$ para el paso 4 ($p<0.05$), $R^2=0.499$ para el paso 5 ($p<0.05$), $R^2=0.507$ para el paso 6 ($p<0.05$).

Figura 2. Modelo de regresión paso por paso para predecir la justicia procedimental académica



9.2.2. Justicia distributiva académica.

Se realizó un análisis de regresión múltiple paso a paso, la *Justicia Distributiva Académica* fue la variable dependientes y *Empoderamiento*, *Posición Secundaria*, *Responsabilizar*, *Capacidad de Perdonar*, *Coraje*, *Autenticidad*, *Humildad*, *Responsabilidad Social*, *Valoración Afectiva de Alta Activación Placentera*, *Valoración Afectiva de Baja Activación Placentera*, *Valoración Afectiva de Alta Activación Displacentera*, *Valoración Afectiva de Baja Activación Displacentera* y la *Escala Análoga Visual de Valoración Afectiva Académica* fueron las variables independientes. La [tabla 6](#) muestra los coeficientes de regresión no estandarizados (B), los estandarizados (β), los coeficientes de determinación (R^2) y los intervalos de confianza.

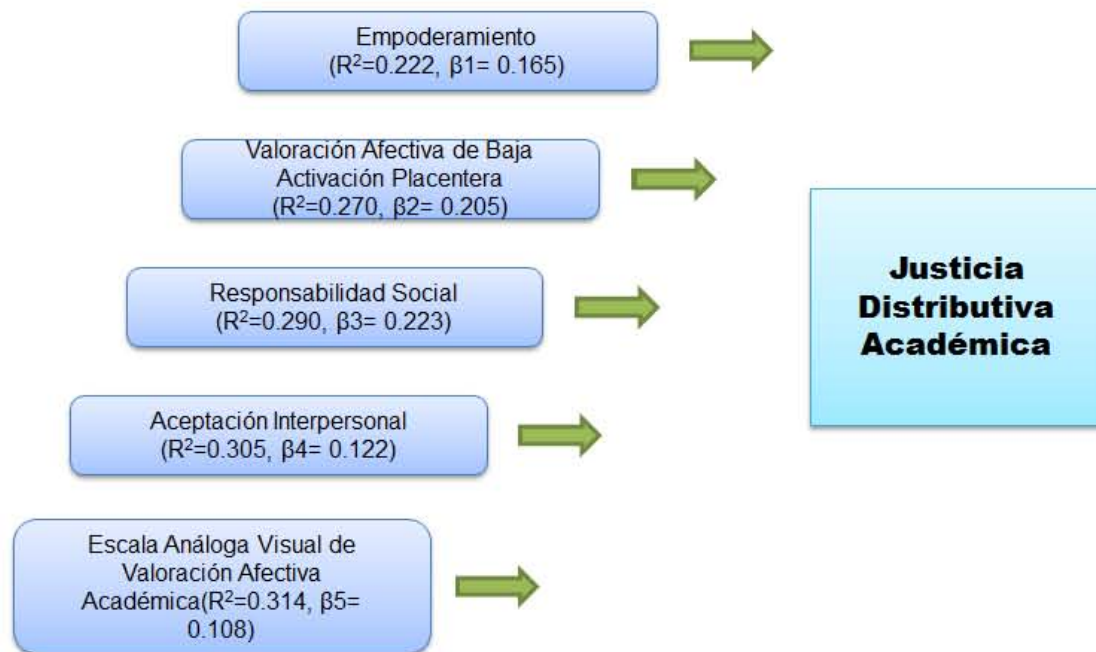
En el primer paso del análisis, se incorporó en la ecuación el *Empoderamiento* como predictor explicando el 22.2% de la varianza, $F(1, 305)=86.867$ $p<0.001$. En el segundo paso se incluyó en la ecuación la *Valoración Afectiva de Baja Activación Placentera* como predictor, explicando el 27.5% de la varianza, con un incremento en $R^2=0.053$, $F_{incrementada}(1, 304)= 22.303$ $p<0.001$. Para el tercer paso, se incluyó la *Responsabilidad Social*, explicando el 29.0% de varianza, con un incremento en $R^2=0.016$, $F_{incrementada}(1, 303)=6.622$ $p<0.05$. El cuarto paso incluyó la *Capacidad de perdonar*, explicando el 30.5% de varianza, con un incremento en $R^2=0.015$, $F_{incrementada}(1, 302)=6.488$ $p<0.05$. En el quinto paso incluyó la *Escala Análoga Visual de Valoración Afectiva Académica*. Explicando el 31.4% de varianza, con un incremento en $R^2=0.009$, $F_{incrementada}(1, 301)=3.964$ $p<0.05$.

Tabla 6. Resumen del análisis de regresión paso a paso para los predictores de justicia distributiva académica

Variables	B	EE	β	Intervalo de confianza	
				Mínimo	Máximo
1^{er} Paso					
Empoderamiento	.128	.068	.165	-.005	.262
2^o Paso					
Valoración Afectiva de Baja Activación Placentera	.230	.062	.205	.107	.353
3^{er} Paso					
Responsabilidad Social	.197	.075	.223	.050	.344
4^o Paso					
Capacidad de Perdonar	.086	.035	.122	.017	.154
5^o Paso Escala Análoga Visual de Valoración Afectiva Académica	.061	.030	.108	.001	.121

Nota: $R^2=0.222$ para el paso 1 ($p<0.001$), $R^2=0.270$ para el paso 2 ($p<0.001$), $R^2=0.290$ para el paso 3 ($p<0.05$), $R^2=0.305$ para el paso 4 ($p<0.05$), $R^2=0.314$ para el paso 5 ($p<0.001$).

Figura 3. Modelo de regresión paso por paso para predecir la justicia distributiva académica



9.2.3. Justicia interpersonal académica.

Se realizó un análisis de regresión múltiple paso a paso, la *Justicia Interpersonal Académica* fue la variable dependientes y *Empoderamiento*, *Posición Secundaria*, *Responsabilizar*, *Capacidad de Perdonar*, *Coraje*, *Autenticidad*, *Humildad*, *Responsabilidad Social*, *Valoración Afectiva de Alta Activación Placentera*, *Valoración Afectiva de Baja Activación Placentera*, *Valoración Afectiva de Alta Activación Displacentera* y *Valoración Afectiva de Baja Activación Displacentera* fueron las variables independientes. La [tabla 7](#) muestra los coeficientes de regresión no estandarizados (B), los estandarizados (β), los coeficientes de determinación (R^2) y los intervalos de confianza.

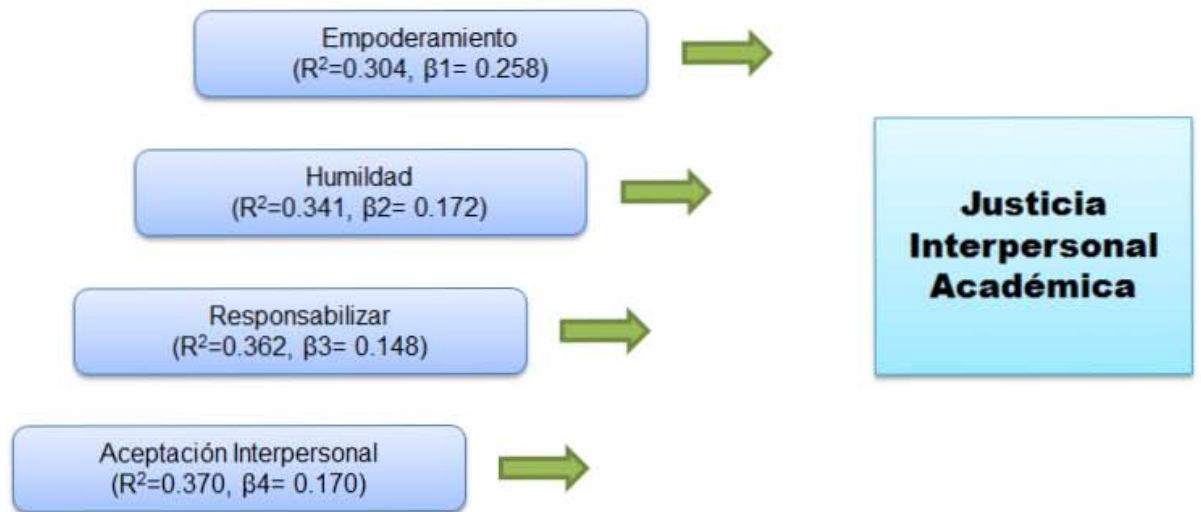
En el primer paso del análisis, se incorporó en la ecuación el *Responsabilidad Social* como predictor explicando el 30.4% de la varianza, $F(1, 314)=137.001$ $p<0.001$. En el segundo paso se incluyó en la ecuación la *Humildad* como predictor, explicando el 34.1% de la varianza, con un incremento en $R^2=0.037$, $F_{incrementada}(1, 313)=17.639$ $p<0.001$. Para el tercer paso, se incluyó la *Capacidad de Perdonar*, explicando el 36.2% de varianza, con un incremento en $R^2=0.021$, $F_{incrementada}(1, 312)=10.120$ $p<0.01$. El cuarto paso incluyó la *Empoderamiento*, explicando el 37.0% de varianza, con un incremento en $R^2=0.009$, $F_{incrementada}(1, 311)=4.201$ $p<0.05$.

Tabla 7. Resumen del análisis de regresión paso a paso para los predictores de justicia interpersonal académica

Variables	B	EE	β	Intervalo de confianza	
				Mínimo	Máximo
1^{er} Paso					
Responsabilidad Social	.197	.064	.258	.072	.322
2^o Paso					
Humildad	.104	.040	.172	.026	.183
3^{er} Paso					
Capacidad de Perdonar	.088	.029	.148	.031	.146
4^o Paso					
Empoderamiento	.115	.056	.170	.005	.225

Nota: $R^2=0.304$ para el paso 1 ($p<0.001$), $R^2=0.341$ para el paso 2 ($p<0.001$), $R^2=0.362$ para el paso 3 ($p<0.01$), $R^2=0.370$ para el paso 4 ($p<0.05$).

Figura 4. Modelo de regresión paso por paso para predecir la justicia interpersonal académica



9.2.4. Justicia informacional académica.

Se realizó un análisis de regresión múltiple paso a paso, la *Justicia Informacional Académica* fue la variable dependientes y *Empoderamiento*, *Posición Secundaria*, *Responsabilizar*, *Capacidad de Perdonar*, *Coraje*, *Autenticidad*, *Humildad*, *Responsabilidad Social*, *Valoración Afectiva de Alta Activación Placentera*, *Valoración Afectiva de Baja Activación Placentera*, *Valoración Afectiva de Alta Activación Displacentera* y *Valoración Afectiva de Baja Activación Displacentera* fueron las variables independientes. La [tabla 8](#) muestra los coeficientes de regresión no estandarizados (B), los estandarizados (β), los coeficientes de determinación (R^2) y los intervalos de confianza.

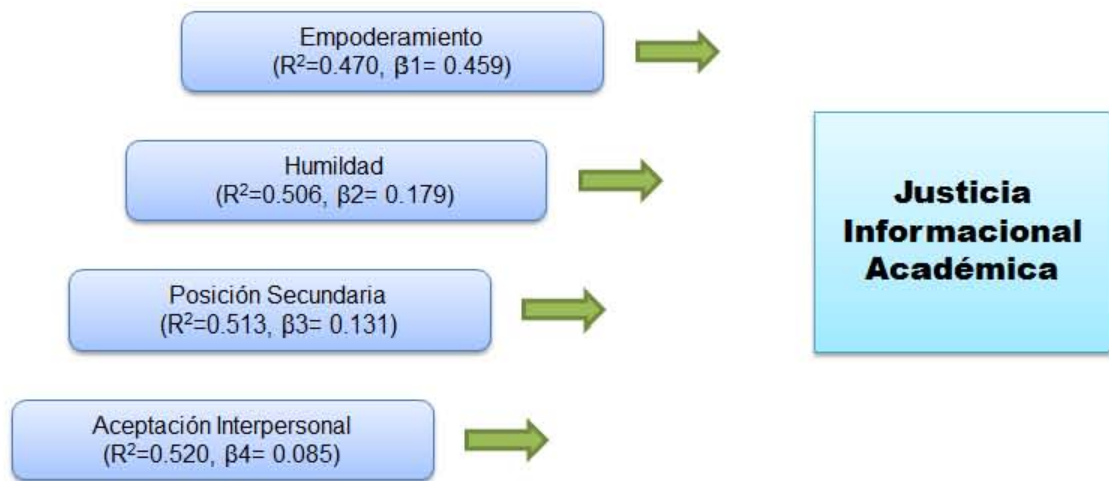
En el primer paso del análisis, se incorporó en la ecuación el *Empoderamiento* como predictor explicando el 47.0% de la varianza, $F(1, 312)=276.222$ $p<0.001$. En el segundo paso se incluyó en la ecuación la *Humildad* como predictor, explicando el 50.6% de la varianza, con un incremento en $R^2=0.036$, $F_{incrementada}(1, 311)=22.799$ $p<0.001$. Para el tercer paso, se incluyó la *Posición Secundaria*, explicando el 51.3% de varianza, con un incremento en $R^2=0.007$, $F_{incrementada}(1, 310)=4.735$ $p<0.05$. El cuarto paso incluyó la *Capacidad de Perdonar*, explicando el 52.0% de varianza, con un incremento en $R^2=0.006$, $F_{incrementada}(1, 309)=4.033$ $p<0.05$.

Tabla 8. Resumen del análisis de regresión paso a paso para los predictores de justicia informacional académica

Variables	B	EE	β	Intervalo de confianza	
				Mínimo	Máximo
1^{er} Paso					
Empoderamiento	.336	.042	.459	.253	.418
2^o Paso					
Humildad	.117	.039	.179	.041	.193
3^{er} Paso					
Posición Secundaria	.092	.039	.131	.015	.169
4^o Paso					
Capacidad de Perdonar	.054	.027	.085	.001	.107

Nota: $R^2=0.470$ para el paso 1 ($p<0.001$), $R^2=0.506$ para el paso 2 ($p<0.001$), $R^2=0.513$ para el paso 3 ($p<0.05$), $R^2=0.520$ para el paso 4 ($p<0.05$).

Figura 5. Modelo de regresión paso por paso para predecir la justicia informacional académica



9.3. Regresiones Jerárquicas Múltiples por Pasos Sucesivos

9.3.1. Análisis estadístico para justicia procedimental académica.

Se realizaron análisis de regresiones lineales con el objetivo de determinar el porcentaje de varianza explicada que explica a cada variable de la justicia académica percibida. A partir de las variables predictoras significativas de la justicia académica percibida, se realizaron los posteriores análisis de regresión jerárquica múltiple por pasos sucesivos y la organización de las multiplicaciones de variables para dar cuenta de los efectos de moderación inferidos de la variable de valoración académica percibida. Todas las variables independientes fueron estandarizadas antes de entrar en las ecuaciones de regresión. La significancia estadística del efecto de la interacción o moderación se evaluó después de controlar todos los efectos principales.

A partir de análisis de regresión lineal se determinó que las variables *justicia interpersonal académica* y *justicia informacional académica* no tienen porcentajes de varianza explicada significativos proporcionados por los constructos propios de la *valoración afectiva académica*, por tal motivo, los siguientes análisis de regresión jerárquica múltiple por pasos solo se realizaron con la finalidad de determinar el porcentaje de varianza explicada que explica la *justicia procedimental académica* y la *justicia distributiva académica*, incluyendo un paso que incorporaba la multiplicación de variables, con el objetivo de determinar la existencia de los efectos de moderación de la variable *valoración afectiva académica*.

Condiciones para realizar la regresión jerárquica múltiple por pasos sucesivos de justicia procedimental académica, acorde con estipulado por Moreno (2008):

- Para constatar la independencia se calcula el estadístico Durbin-Watson, en el caso de este análisis fue 2.079. Por tal motivo se corrobora la hipótesis de independencia de residuos.
- Para evaluar la homecedasticidad se realizó un gráfico que cuenta con la variable ZRESID en el eje Y y la variable Z PRED en el eje X, el diagrama no presentaba signos de heterocedasticidad.

- Para evaluar normalidad se utilizó en primera instancia un Histograma de los residuos, su distribución fue aproximadamente normal; en segunda instancia se utilizó un gráfico de probabilidad normal, este gráfico demostró que la distribución acumulada observada coincide con la distribución acumulada esperada.
- Para evaluar la linealidad se utilizaron gráficos parciales. Las variables: Promedio del semestre anterior, Empoderamiento, Humildad, Capacidad de Perdonar, Responsabilizar, Posición Secundaria, Escala Análoga Visual de Valoración Afectiva Académica, Humildad X Escala Análoga Visual de Valoración Afectiva Académica, Empoderamiento X Escala Análoga Visual de Valoración Afectiva Académica, Posición secundaria X Escala Análoga Visual de Valoración Afectiva Académica y Responsabilizar X Escala Análoga Visual de Valoración Afectiva Académica parecen indicar relaciones lineales y positivas. Las variables: Edad, Sexo, Horas de trabajo, Promedio general y Materias reprobadas no son concluyentes
- Para evaluar colinealidad se usan los indicadores de tolerancia, valores bajos en tolerancia indican que cierta variable independiente puede ser explicada por el resto de variables independientes, lo cual es un indicio de colinealidad. De los cuatro pasos, los índices de tolerancia oscilaron entre .111 hasta .743 para las variables que no fueron utilizadas como control (variables del paso 1). Los valores de *Factor de inflación de la varianza* (FIV) oscilan entre 1 y 5, lo que indica que las variables independientes se encuentran moderadamente correlacionadas.
- El criterio para organizar los pasos de regresión jerárquica múltiple por pasos sucesivos de justicia procedimental académica fue el siguiente:
 - Paso 1: variables control de orden sociodemográfico que correlacionaron de manera significativa con subescalas de los instrumentos de liderazgo de servicio, justicia académica percibida y valoración afectiva académica.
 - Paso 2: variables que conformaron el instrumento de liderazgo de servicio desplegado por docentes que tuvieron un rol predictivo y significativo en el análisis de regresión lineal de justicia procedimental académica.
 - Paso 3: variables que conformaron el instrumento de valoración afectiva académica y la Escala Análoga Visual de Valoración Afectiva Académica,

siempre que tuvieran un rol predictivo y significativo en los análisis de regresión lineal de justicia procedimental académica.

- Paso 4: se multiplicaron las variables del paso 2 y el paso 3, siempre que estas variables tuvieran una correlación positiva y significativa con el objetivo de evaluar el rol moderador de la variable de valoración afectiva académica.

9.3.2. Justicia procedimental académica.

Se realizó un análisis de regresión jerárquica múltiple por pasos sucesivos, la *Justicia procedimental académica* fue la variable dependiente y *Edad*, *Sexo*, *Horas de trabajo*, *Promedio del semestre anterior*, *Promedio general*, *Materias reprobadas* (para el primer paso, variables control), *Empoderamiento*, *Humildad*, *Capacidad de Perdonar*, *Responsabilizar*, *Posición Secundaria* (para el segundo paso), *Escala Análoga Visual de Valoración Afectiva Académica* (para el tercer paso), *Empoderamiento X Escala Análoga Visual de Valoración Afectiva Académica*, *Humildad X Escala Análoga Visual de Valoración Afectiva Académica*, *Responsabilizar X Escala Análoga Visual de Valoración Afectiva Académica* y *Posición secundaria X Escala Análoga Visual de Valoración Afectiva Académica* (para el cuarto paso) fueron las variables independientes. La [tabla 9](#) muestra los coeficientes estandarizados (β), los coeficientes de determinación (R^2) y los cambios en los coeficientes de determinación por modelo (ΔR^2).

En el primer paso del análisis, se observa que ninguna variable es un predictor significativo, se explica el 7.8% de la varianza [$F(6,55)=.775$]. En el segundo paso se añaden dos variables como predictores: *Empoderamiento* ($\beta, = .683$; $p<.001$); y *Posición secundaria* ($\beta, = .365$; $p<.05$) explicando el 59.7% de la varianza [$F_{incrementada}(5,50)= 12.897$; $p<0.001$]. En el tercer paso se mantiene como predictor la variable *Empoderamiento* ($\beta, = .632$; $p<.01$) explicando el 61.0% de varianza [$F_{incrementada}(1,49)= 1.635$]. Para el cuarto paso se mantiene como predictor la variable *Empoderamiento* ($\beta, = .643$; $p<.01$) explicando el 61.8% de varianza [$F_{incrementada}(4,45)= .237$].

Tabla 9. Resultados de la regresión jerárquica múltiple por pasos sucesivos de justicia procedimental académica

Pasos del modelo y variables	Justicia procedimental académica			
	β Paso 1	β Paso 2	β Paso 3	β Paso 4
Betas estandarizadas				
Paso 1. Controles				
Edad	-.061	-.094	-.123	-.112
Sexo	.029	.060	.048	.061
Horas de trabajo	-.096	-.028	.003	.006
Promedio del semestre anterior	.165	.073	.052	.041
Promedio general	.086	-.047	-.004	.001
Materias reprobadas	.076	.047	.074	.048
Paso 2. Liderazgo de Servicio				
Empoderamiento		.683***	.632**	.643**
Humildad		-.166	-.149	-.125
Capacidad de perdonar		.165	.168	.155
Responsabilizar		-.236	-.200	-.175
Posición secundaria		.365*	.313	.325
Paso 3. Valoración afectiva académica				
Escala análoga visual de valoración afectiva académica			.137	.100
Paso 4. Moderación				
Empoderamiento X Escala análoga visual de valoración afectiva académica				.091
Humildad X Escala análoga visual de valoración afectiva académica				.048
Responsabilizar X Escala análoga visual de valoración afectiva académica				.073
Posición secundaria X Escala análoga visual de valoración afectiva académica				-.158
R²	.078	.597***	.610	.618
ΔR²	.078	.519***	.013***	.008***

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

9.3.3. Análisis estadístico para justicia distributiva académica.

Todas las variables independientes fueron estandarizadas antes de entrar en las ecuaciones de regresión. La significancia estadística del efecto de la interacción o moderación se evaluó después de controlar todos los efectos principales.

Condiciones para realizar la regresión jerárquica múltiple por pasos sucesivos de justicia distributiva académica, acorde con estipulado por Moreno (2008):

- Para constatar la independencia se calcula el estadístico Durbin-Watson, en el caso de este análisis fue 1.877. Por tal motivo se corrobora la hipótesis de independencia de residuos.
- Para evaluar la homocedasticidad se realizó un gráfico que cuenta con la variable ZRESID en el eje Y y la variable Z PRED en el eje X, el diagrama no presentaba signos de heterocedasticidad.
- Para evaluar normalidad se utilizó en primera instancia un Histograma de los residuos, su distribución fue aproximadamente normal; en segunda instancia se utilizó un gráfico de probabilidad normal, este gráfico demostró que la distribución acumulada observada coincide con la distribución acumulada esperada.
- Para evaluar la linealidad se utilizaron gráficos parciales. Las variables: Promedio del semestre anterior, Promedio general, Empoderamiento, Capacidad de Perdonar, Subescala Placentera de Baja Activación, Escala Análoga Visual de Valoración Afectiva Académica, Empoderamiento X Subescala Placentera de Baja Activación, Responsabilidad social X Subescala Placentera de Baja Activación y Responsabilidad social X Escala Análoga Visual de Valoración Afectiva Académica parecen indicar relaciones lineales y positivas. Las variables: Horas de trabajo, Responsabilidad social y Empoderamiento X Escala Análoga Visual de Valoración Afectiva Académica parecen indicar relaciones lineales negativas. Las variables: Edad, Sexo y Materias reprobadas no son concluyentes.
- Para evaluar colinealidad se usan los indicadores de tolerancia, valores bajos en tolerancia indican que cierta variable independiente puede ser explicada por el resto de variables independientes, lo cual es un indicio de colinealidad. De los cuatro pasos, los índices de

tolerancia oscilaron entre .119 hasta .750 para las variables que no fueron utilizadas como control (variables del paso 1). La mayoría de los valores de *Factor de inflación de la varianza* (FIV) oscilan entre 1 y 5, lo que indica que las variables independientes se encuentran moderadamente correlacionadas. Las variables: Empoderamiento, Empoderamiento X Subescala Placentera de Baja Activación y Responsabilidad social X Subescala Placentera de Baja Activación tienen valores de FIV de 6.550, 8.397 y 7.882 respectivamente; lo cual indica variables independientes que se encuentran altamente correlacionadas.

- El criterio para organizar los pasos de regresión jerárquica múltiple por pasos sucesivos de justicia distributiva académica fue el siguiente:
 - Paso 1: variables control de orden sociodemográfico que correlacionaron de manera significativa con subescalas de los instrumentos de liderazgo de servicio, justicia académica percibida y valoración afectiva académica.
 - Paso 2: variables que conformaron el instrumento de liderazgo de servicio desplegado por docentes que tuvieron un rol predictivo y significativo en los análisis de regresión lineal de justicia distributiva percibida.
 - Paso 3: variables que conformaron el instrumento de valoración afectiva académica y la Escala Análoga Visual de Valoración Afectiva Académica, siempre que tuvieran un rol predictivo y significativo en los análisis de regresión lineal de justicia distributiva percibida.
 - Paso 4: se multiplicaron las variables del paso 2 y el paso 3, siempre que estas variables tuvieran una correlación positiva y significativa con el objetivo de evaluar el rol moderador de la variable de valoración afectiva académica.

9.3.4. Justicia distributiva académica

Se realizó un análisis de regresión jerárquica múltiple por pasos sucesivos, la *Justicia distributiva académica* fue la variable dependiente y *Edad*, *Sexo*, *Horas de trabajo*, *Promedio del semestre anterior*, *Promedio general*, *Materias reprobadas* (primer paso, variables control), *Empoderamiento*, *Capacidad de Perdonar*, *Responsabilidad social* (segundo paso), *Subescala Placentera de Baja Activación*, *Escala Análoga Visual de Valoración Afectiva Académica* (tercer paso), *Empoderamiento X Subescala Placentera de Baja Activación*, *Responsabilidad social X Subescala Placentera de Baja Activación*, *Empoderamiento X Escala Análoga Visual de Valoración Afectiva Académica*, *Responsabilidad social X Escala Análoga Visual de Valoración Afectiva Académica* (cuarto paso) fueron las variables independientes. La [tabla 10](#) muestra los coeficientes estandarizados (β), los coeficientes de determinación (R^2) y los cambios en los coeficientes de determinación por modelo (ΔR^2).

En el primer paso del análisis, se observa que ninguna variable es un predictor significativo, se explica el 28.0% de la varianza [$F(6,55)=3.567$; $p<0.01$]. En el segundo paso se añaden tres variables como predictores: *Promedio del semestre anterior* ($\beta = .297$; $p<.05$); *Empoderamiento* ($\beta = .888$; $p<.001$); y *Responsabilidad social* ($\beta = -.397$; $p<.05$) explicando el 62.6.% de la varianza [$F_{incrementada}(3,52)= 15.990$; $p<0.001$]. En el tercer paso se mantienen dos variables: *Empoderamiento* ($\beta = .847$; $p<.001$); y *Responsabilidad social* ($\beta = -.378$; $p<.05$) explicando el 62.8% de la varianza [$F_{incrementada}(2,50)= .169$]. En el cuarto paso se mantienen dos variables. *Empoderamiento* ($\beta = .939$; $p<.001$); y *Responsabilidad social* ($\beta = -.428$; $p<.05$) explicando el 63.6% de la varianza [$F_{incrementada}(4,46)= .253$].

Tabla 10. Resultados de la regresión jerárquica múltiple por pasos sucesivos de justicia distributiva académica

Pasos del modelo y variables	Justicia distributiva académica			
	β Paso 1	β Paso 2	β Paso 3	β Paso 4
Betas estandarizadas				
Paso 1. Controles				
Edad	-.183	-.182	-.191	-.218
Sexo	.096	.082	.080	.088
Horas de trabajo	-.005	-.002	.014	.019
Promedio del semestre anterior	.308	.297*	.289	.281
Promedio general	.220	.040	.059	.038
Materias reprobadas	.138	.097	.107	.113
Paso 2. Liderazgo de Servicio				
Empoderamiento		.888***	.847***	.939***
Capacidad de perdonar		.074	.080	.071
Responsabilidad social		-.397*	-.378*	-.428*
Paso 3. Valoración afectiva académica				
Subescala placentera de baja activación			.006	-.032
Escala análoga visual de valoración afectiva académica			.056	.050
Paso 4. Moderación				
Empoderamiento X Subescala placentera de baja activación				.151
Responsabilidad social X Subescala placentera de baja activación				-.175
Empoderamiento X Escala análoga visual de valoración afectiva académica				-.137
Responsabilidad social X Escala análoga visual de valoración afectiva académica				.208
R²	.280**	.626***	.628	.636
ΔR^2	.280**	.345***	.003***	.008***

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

10. Discusión

El objetivo de este trabajo fue evaluar la relación entre el LS y las variables de JAP y VAA, más aún, a partir de los análisis realizados en el apartado anterior se intenta dar respuesta a la pregunta sustancial de este trabajo: ¿cuál es el valor de moderación que tiene la variable de VAA de los alumnos(as) en la relación que existe entre la variable de LS desplegado por el docente y la percepción de justicia académica del alumnado? A continuación se desglosan hallazgos relevantes para responder esta pregunta.

Los resultados de la [tabla 4](#) sugieren la disposición que tienen los líderes de servicio para promover el crecimiento y el bienestar de sus seguidores, además de su orientación para otorgar justas recompensas (Van Dierendonck, 2011). La subescala de *empoderamiento* tiene una correlación de $r = .619$ $p < .01$ con la subescala de justicia procedimental académica; la subescala de *posición secundaria* tiene una correlación de $r = .537$ $p < .01$ con la subescala de justicia informacional académica; la subescala *responsabilizar* tiene una correlación de $r = .454$ $p < .01$ con el componente de justicia procedimental académica; la subescala *capacidad de perdonar* tiene una correlación de $r = .295$ $p < .01$ con el constructo de justicia interpersonal académica; el componente de *autenticidad* tiene una correlación de $r = .325$ $p < .01$ con el constructo de justicia procedimental académica; la subescala de *humildad* tiene una correlación de $r = .591$ $p < .01$ con el constructo de justicia informacional académica; la escala de responsabilidad social tiene una correlación de $r = .608$ $p < .01$ con la subescala de justicia informacional.

De los ocho constructos conformadores del LS, siete de ellos (menos *coraje*) se relacionan de forma positiva y significativa con subescalas de la variable JAP, lo cual corrobora el aspecto ético que se encuentra en el LS, implementando un clima donde imperan normas justas dentro del salón de clases (Bowman, 2005; Stewart, 2012; Thompson, 2014).

Los resultados anteriores se suman a lo encontrado por Ehrhart (2004), quien reporta una correlación entre el LS y el clima de justicia procedimental relativamente alta ($r = .72$).

En un estudio realizado por Schwepker y Schultz (2015) se encuentra una correlación positiva y significativa entre el LS y el cuidado por el clima ético ($r = 0.78$ $p < .01$). El constructo de JAP dentro del salón de clases se manifiesta como la participación en los

procesos para otorgar calificaciones, la percepción de equidad entre la relación esfuerzo recompensa, el respeto que el profesor(a) tiene por sus alumnos(as) y la capacidad para comunicar decisiones de manera justificada, dentro de estos constructos no existe una relación que haga referencia a un sueldo, como se contextualiza dentro del ámbito organizacional en la justicia distributiva (Colquitt, 2001). Al cambiar el medio y el orden del reforzador pueden esperarse respuestas ligeramente distintas entre el ámbito educativo y el organizacional, sin embargo, el valor motivador de la JAP se sigue manifestando en el desempeño de tareas.

Acorde con lo expuesto por Stewart (2012) los profesores que manifiestan LS en sus aulas valoran de manera auténtica a los estudiantes, crean un clima de comunidad y propósito común, y ayudan a los estudiantes estructurando las experiencias de aprendizaje para alcanzar logros individuales, dentro de un ambiente que respeta normas de orden ético.

El conjunto de repertorios conductuales desplegados por los profesores que ejercen el LS, puede llegar a promover en el salón de clases, entendido como una pequeña organización social (Stewart, 2012), constructos abstractos como la democracia y un clima centrado en la justicia, lo que puede favorecer una interacción centrada en el estudiante, permitiendo generar una discusión abierta sobre la mejor manera de abordar los contenidos de aprendizaje de cada asignatura y subsecuentemente obtener respuestas de mayor compromiso académico (Thompson, 2014).

La mayoría de las correlaciones positivas y significativas entre las subescalas que conforman el LS y la VAA se encuentran en la valoración afectiva placentera de alta y baja activación, esto podría señalar el carácter motivador de esta teoría de liderazgo, a partir de las correlaciones de la [tabla 4](#) se puede considerar que se corrobora la preocupación sobre el cuidado integral de los seguidores manifestada por los docentes que despliegan un LS, en este trabajo se señala la relación entre el LS y la parcialidad correspondiente a los estados emocionales placenteros.

Las subescalas de LS con mayores correlaciones positivas y significativas con estados emocionales placenteros de alta y baja activación son: *empoderamiento*, *responsabilizar* y *responsabilidad social*. La importancia de esta relación radica en que los

estados emocionales positivos se asocian con comportamientos de ayuda, lo que podría dar como resultado un conjunto de respuesta enfocadas a promover el apoyo entre el estudiantado (Spector & Fox, 2002).

Los resultados ponen de manifiesto una correlación de $r = .165$ $p < .01$ entre la variable promedio general y la valoración afectiva de alta activación placentera esto indica que los alumnos con un mayor promedio general tienen mayor probabilidad de experimentar estados afectivos de alta activación placenteros, una explicación tentativa es que las buenas calificaciones les provocan este estado; por otra parte, al experimentar estados de alta activación placenteros son más capaces de llevar a cabo las demandas escolares e imprimir creatividad en sus trabajos, podría ser una relación de vías dobles.

La variable de promedio general no se relaciona de manera significativa con la valoración afectiva displacentera de baja activación con una correlación de $r = -.038$, esto puede deberse al carácter motivador de la variable de promedio general, ocurre algo parecido a lo estipulado en la teoría de los dos factores de Herzberg, la variable de promedio general se relaciona con estados de alta activación placenteros por su carácter orientado a la motivación pero no se relaciona con estados de baja activación displacenteros, en otras palabras, un promedio alto puede promover estados anímicos positivos, sin embargo un promedio bajo no causa estados anímicos displacenteros en esta muestra de alumnos(as) (Spector, 2002).

Además se encontró que existe una correlación positiva y significativa entre la variable promedio general y la justicia distributiva académica ($r = .218$ $p < .01$), lo cual indica una tendencia a clasificar a un profesor(a) como más justo en la relación de esfuerzo recompensa si el promedio que tiene el alumno(a) es mayor. La correlación que existe entre el promedio general y la justicia procedimental no es significativa ($r = .101$) lo que indica que no existe una relación entre el promedio de los alumnos(as) y su percepción de justicia respecto a la implementación de normas para obtener los puntajes de calificación.

Los resultados sugieren que la correlación entre el coraje y la valoración afectiva placentera de alta activación no es significativa ($r = .101$) sin embargo existe una moderada correlación significativa y positiva entre la variable coraje y la valoración afectiva placentera

de baja activación ($r = .121$ $p < .05$) que puede indicar que el despliegue de comportamientos encaminados a reestructurar las tareas académicas con la finalidad de mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje realizados por el profesor(a) se compaginan con la valoración afectiva placentera de baja activación en los alumnos, esto puede deberse a que un cambio en las dinámicas académicas realizadas por el profesor(a) sin el consentimiento de su supervisor es evaluado como una acción en contra de las normas con el objetivo de procurar el aprendizaje del alumnado.

Los resultados señalan que las correlaciones existentes entre el empoderamiento y la valoración afectiva de alta activación placentera; y el empoderamiento y la valoración afectiva de baja activación placentera manifiestan resultados positivos y significativos ($r = .202$ $p < .01$; y $r = .257$ $p < .01$, respectivamente) lo cual indica que los comportamientos desplegados por el profesor(a) encaminados a procurar la libertad y el cuidado de los alumnos en su desarrollo profesional se presenta paralelamente con un aumento en la valoración afectiva placentera de alta y baja activación de los alumnos, estos resultados podrían ser la base para promover estados de motivación académica basados en la valoración afectiva.

Además se encontró que las correlaciones entre los constructos de empoderamiento y valoración afectiva de alta activación displacentera; y empoderamiento y valoración afectiva de baja activación displacentera no son significativas ($r = -.099$; y $r = -.084$, respectivamente) esto resalta el carácter motivador del empoderamiento en cuanto al aspecto afectivo de la variable, pero indica que en la ausencia del mismo existe una baja probabilidad de percibir un aumento en la valoración afectiva negativa de los estudiantes.

Los resultados ponen de manifiesto que la correlación entre la humildad y la valoración afectiva de baja activación es positiva y significativa ($r = .184$ $p < .01$), este resultado indica una tendencia de asociar los comportamientos de los docentes relacionados con la aceptación de sus errores, capacidad para entender sus fortalezas individuales y de manera consecuente implementar tareas que incluyan las contribuciones de otros para superar las limitaciones personales con los estados de valoración afectiva de baja activación placentera de los alumnos(as) (Van Dierendonck & Nuijten, 2011). Esta relación puede generarse a través del fenómeno de contagio emocional, que interfiere en la valoración

afectiva de las personas a través de los comportamientos auténticos o percibidos como auténticos (Lewis, 2000).

Los resultados indican que las correlaciones entre la humildad y la valoración afectiva de alta activación displacentera; y la humildad y la valoración afectiva de baja activación displacentera no son significativas ($r = -.101$, y $r = -.098$; respectivamente), indican que el constructo de humildad no se relaciona con una valoración afectiva de alta activación displacentera ni con la valoración afectiva displacentera de baja activación, sin embargo existe una relación positiva y significativa entre el constructo de humildad y la valoración afectiva placentera de alta activación ($r = .151$ $p < .01$) por tal motivo el constructo de humildad se considera de carácter motivador, sin repercusiones en la valoración afectiva displacentera de los alumnos(as).

Además, la correlación entre la autenticidad y la valoración afectiva de baja activación placentera es positiva y significativa ($r = .122$ $p < .05$) lo cual señala que los comportamientos congruentes en el ámbito privado y social y las expresiones de la personalidad genuina dentro del salón de clases se asocian con la valoración afectiva placentera de baja activación en los alumnos(as). También existe una correlación positiva y significativa entre la autenticidad y la valoración afectiva de orden placentero de alta activación de los alumnos(as) ($r = .146$ $p < .01$). Estos resultados podrían presentarse por el fenómeno del contagio emocional, al percibir comportamientos genuinos por parte de un docente (Lewis, 2000).

La justicia distributiva académica manifiesta un vínculo estrecho con la valoración afectiva, acorde con las correlaciones entre la valoración afectiva de alta activación placentera de los alumnos(as) y la subescala de justicia distributiva académica; y la valoración afectiva de baja activación placentera de los alumnos(as) y la subescala de justicia distributiva académica, se puede identificar que existe evidencia para corroborar la relación entre la justicia distributiva académica y la valoración afectiva de alta y baja activación placentera por parte de los alumnos ($r = .268$ $p < .01$, y $r = .357$ $p < .01$, respectivamente). Estos resultados son equiparables con los obtenidos en una investigación realizada por Janssen et al. (2010), en el contexto organizacional, donde encontraron que la justicia

distributiva organizacional se relaciona de manera positiva y significativa con el afecto positivo $r = .24 p < .001$.

Jacobs, Belschak y Den Hartog (2014) realizaron un estudio con policías alemanes que revela una relación positiva y significativa entre la justicia distributiva y el afecto positivo ($r = .75 p < .01$), estos hallazgos indican una dirección parecida a lo encontrado en este trabajo, en la relación que existe entre la justicia distributiva académica y la valoración afectiva de alta y baja activación placentera.

Contrariamente, existe una relación negativa y significativa entre la justicia académica distributiva y la valoración afectiva de orden displacentero, acorde con los resultados propios de las correlaciones entre la valoración afectiva de alta activación displacentera de los alumnos(as) y la subescala de justicia distributiva académica; y la valoración afectiva de baja activación displacentera de los alumnos(as) y la subescala de justicia distributiva académica ($r = -.181 p < .01$, y $r = -.194 p < .01$; respectivamente).

Los resultados anteriores indican que la justicia puede generar un proceso motivador basado en su asociación con la valoración afectiva, al existir una carencia en la percepción de justicia distributiva académica puede apreciarse un aumento de las valoraciones afectivas displacenteras, lo que puede repercutir en un proceso precario de motivación y por tal motivo desemboca en deficiencias en el desempeño académico. Este resultado es equiparable con lo encontrado por Jacobs et al. (2014) en una investigación del ámbito organizacional realizada con una muestra de policías alemanes, donde se encontró una relación negativa y significativa entre la justicia distributiva organizacional y el afecto negativo ($r = -.65 p < .01$).

La justicia procedimental académica tiene una relación positiva y significativa con la valoración afectiva placentera de alta y baja activación en los alumnos(as), acorde con las correlaciones entre la valoración afectiva de alta activación placentera de los alumnos(as) y la subescala de justicia procedimental académica; y la valoración afectiva de baja activación placentera de los alumnos(as) y la subescala de justicia procedimental académica ($r = .198 p < .01$, y $r = .271 p < .01$; respectivamente) lo cual indica una asociación entre la percepción de la implementación de procesos justos para la obtención de calificaciones, la impugnación de las decisiones que se obtienen a través de esos proceso y la capacidad que tienen los

alumnos(as) para interferir en la elección de dichos procesos con la valoración afectiva de índole placentera, este constructo podría actuar como un componente motivador al activar estados emocionales de valencia positiva.

Los resultados recapitulados en el párrafo anterior concuerdan con los obtenidos por Weiss, Suckow y Cropanzano (1999) en una investigación de corte experimental, encontraron que los grupos expuestos a condiciones de justicia procedimental reportaban sentirse más felices y orgullos, en comparación con los grupos que experimentaban un sesgo de justicia procedimental en favor de su grupo o en contra de su grupo, estas valoraciones afectivas solo se reportaron en los casos en que el resultado del grupo fue favorable. Jacobs et al. (2014) encuentran resultados similares en la relación existente entre la justicia procedimental organizacional y el afecto positivo ($r = .58 p < .01$).

La correlación entre la valoración afectiva de alta activación displacentera de los alumnos(as) y la subescala de justicia procedimental académica ($r = -.110 p < .05$) indica que al presentarse la justicia procedimental académica disminuyen las probabilidades de experimentar estados afectivos de alta activación displacentera por parte de los alumnos.

En una investigación realizada por Jacobs et al. (2014) se encuentran resultados similares en la correlación de la justicia procedimental organizacional y el afecto negativo ($r = -.44 p < .01$). La correlación anteriormente reportada concuerda con lo encontrado en un estudio realizado por Weiss et al., (1999) en una investigación de corte experimental, el grupo que interactuó con las variables de sesgo en contra de su grupo, con resultados negativos, reportó mayores índices de culpa (activación displacentera) en comparación con los otros dos grupos que habían tenido un resultado negativo y habían experimentado un sesgo en favor de su equipo o habían experimentado justicia procedimental dentro del experimento. El otro grupo que tuvo indicadores significativos de activación displacentera fue el que tuvo un resultado positivo y experimentó un sesgo en favor de su grupo, experimentando mayores índices de culpa.

Entre los componentes que conforman el compromiso estudiantil, el elemento afectivo, en este estudio la VAA, puede encontrarse relacionado con variables de salida como respuestas de desempeño estudiantil, en este estudio se puede equiparar el desempeño con

las calificaciones. A continuación se presentan las variables que se asocian de manera positiva y significativa con un mayor promedio general: percibir en el docente el constructo de *capacidad de perdonar* ($r = .163$ $p < .01$), la percepción de justicia distributiva ($r = .218$ $p < .01$) y la valoración afectiva placentera de alta activación por parte de los alumnos ($r = .165$ $p < .01$).

El último resultado relacionado con la variable de valoración afectiva es comparable con la investigación de Konradt, Filip y Hoffmann (2003) donde se encuentra una asociación positiva y significativa entre el afecto positivo y el puntaje total de éxito del entrenamiento de una experiencia de aprendizaje desarrollada a través de hipermedios.

Boehm y Lyubomirsky (2008) mencionan, en una investigación donde recapitulaban los siguientes temas: (a) si las personas más felices son más adaptativas en sus trabajos; (b) si la felicidad predice el éxito en el trabajo; y (c) la capacidad que tienen las investigaciones experimentales para relacionar la manipulación de la valoración afectiva y la calidad de las respuestas laborales; que el afecto positivo es relevante para conseguir el éxito en el trabajo, esta clase de afirmación tiene también evidencia en el ámbito académico acorde con los resultados de este trabajo.

A partir del análisis de regresión paso a paso para los predictores de justicia procedimental académica se puede concluir que la variable empoderamiento es la más importante para predecir la justicia procedimental académica ($R^2=0.439$, $\beta = 0.349$, $p<0.001$).

Esto significa que los profesores que (a) otorgan la información necesaria a sus alumnos(as) para hacer sus tareas; (b) animan a sus alumnos(as) a desarrollar sus talentos; (c) ayudan a sus alumnos(as) a desarrollarse; (d) animan a sus alumnos para que propongan nuevas ideas; (e) capacitan a sus alumnos(as) para resolver tareas escolares por sí mismos; y (f) otorgan oportunidades para aprender nuevas habilidades, tienen una mayor probabilidad para ser percibidos como docentes que implementan procesos que: (a) permiten la expresión del punto de vista de los alumnos(as) y permiten argumentaciones durante el proceso de toma de decisiones; (b) dan la oportunidad de que los alumnos(as) influyeran los resultados de un proceso de toma de decisiones; y (c) cumplen las siguientes cualidades: consistencia,

neutralidad, exactitud de la información en la cual se basan los procesos, capacidad de corrección del proceso, representatividad y calidad ética.

Este resultado concuerda con lo encontrado por Khajehpour, Baharlou, Montakhab-Yeganeh y Hashemi (2016), en el ámbito correlacional se advierte una relación positiva y significativa entre el LS y la justicia procedimental ($r = 0.26$ $p < .01$). Investigaciones anteriores han encontrado correlaciones positivas y significativas entre el LS y la justicia organizacional (Walumbwa et al., 2010; Zehir et al., 2013).

En el segundo paso del análisis de regresión paso a paso para los predictores de justicia procedimental académica se acomoda la variable de humildad como segundo predictor ($R^2=0.471$, $\beta = 0.159$, $p<0.01$). Estos datos indican que la capacidad que tienen los profesores(as) para aceptar sus debilidades y fortalezas, y su habilidad para establecer grupos de trabajo que ayuden a subsanar sus flaquezas, predice que sean evaluados como más flexibles al incluir el punto de vista de sus alumnos(as) en los procesos de toma de decisiones.

Como se puede observar en la [tabla 5](#) existen otros cuatro predictores significativos (3er Paso Escala Análoga Visual de VAA, 4º Paso Capacidad de Perdonar, 5º Paso Responsabilizar, 6º Paso Posición Secundaria), sin embargo, el porcentaje de varianza explicada no aumenta drásticamente al incluir estos predictores, en un análisis posterior se podrá apreciar cómo son conservadas solo dos variables del análisis de regresión paso a paso para los predictores de justicia procedimental académica ([tabla 9](#)).

En el análisis de regresión paso a paso para los predictores de justicia distributiva académica se encontró que el primer predictor es el constructo de empoderamiento ($R^2=0.222$, $\beta = 0.165$, $p<0.001$). Esto significa que los profesores(as) que despliegan conductas centradas en promover la motivación y el desarrollo personal de los alumnos(as), a través de comportamientos que suscitan la toma de decisiones auto-dirigida; comparten información; o dirigir el desempeño innovador; tiene la capacidad de predecir las evaluaciones de justicia distributiva en los alumnos(as), es decir, una evaluación equitativa de distribución de recompensas y recursos en concordancia con las contribuciones o esfuerzos realizados por los alumnos(as).

En el segundo paso del análisis de regresión paso a paso para los predictores de justicia distributiva académica se acomoda la variable de valoración afectiva de baja activación placentera ($R^2=0.270$, $\beta = 0.205$, $p<0.001$). Este resultado indica que las valoraciones afectivas de los alumnos como la comodidad, la relajación y la satisfacción predicen de manera positiva la percepción de equidad en la distribución de recompensas, en este trabajo, calificaciones.

El resultado anterior se podría explicar por medio de dos recursos principales: (a) se argumenta que las sensaciones placenteras de baja activación causan un sesgo en la percepción de justicia distributiva; o (b) una explicación más viable considera el constructo de justicia distributiva académica y el proceso de valoración afectiva de baja activación placentera como constructos en interacción bidireccional constante, es decir que, al presenciar un acto de injusticia distributiva dentro del salón de clase, la VAA de baja activación placentera disminuye, de manera inversa, presenciar actos de justicia distributiva aumenta la VAA de baja activación placentera, lo que origina los sesgos o corroboraciones, ante la presencia de actos donde se ponga en juego la justicia distributiva académica.

Como indica la [tabla 6](#) existen otros tres predictores significativos (3er Paso Responsabilidad Social, 4º Paso Capacidad de Perdonar, 5º Paso Escala Análoga Visual de VAA) sin embargo, el porcentaje de varianza explicada no aumenta drásticamente al incluir estos predictores.

En el análisis de regresión paso a paso para los predictores de justicia interpersonal académica se encontró como primer predictor el constructo de responsabilidad social ($R^2=0.304$, $\beta = 0.258$, $p<0.001$). Estos datos indican que los comportamientos de los profesores que enfatizan la importancia social de su trabajo y que tienen una visión a largo plazo predicen las conductas de desplegar un tratamiento digno, respetuoso y educado hacia sus alumnos(as). Esto puede atribuirse a que la importancia que sienten los docentes por la responsabilidad social de su trabajo también la reflejan en la forma en que se relacionan con los alumnos, considerándolos personas dignas de respeto. Este resultado es equiparable a lo encontrado por Kool y Van Dierendonck (2012) en un estudio llevado a cabo en un contexto organizacional, en su investigación se observa una relación positiva y significativa entre el LS y la justicia interpersonal ($r = 0.47$ $p < 0.05$).

En el segundo paso del análisis de regresión paso a paso para los predictores de justicia interpersonal académica se acomoda la variable de humildad ($R^2=0.341$, $\beta = 0.172$, $p<0.001$). Estos datos sugieren que los comportamientos de un profesor(a) enfocados a dimensionar sus talentos y capacidades de una forma equilibrada predicen la percepción que generan sus alumnos(as) sobre sus habilidades para proporcionar un trato que exprese dignidad, respeto, educación y propiedad. Esto puede deberse a que los docentes que tienden a valorarse de una forma objetiva, sin infravalorarse o sobrevalorarse, son más capaces de entablar relaciones con sus alumnos(as) sin matices de desprecio o sobre-aprecio.

El reconocimiento personal del talento propio del docente y las habilidades con que cuenta el alumnado ayudan a que se genere un trato docente-alumno(a) basado en el respeto. Como indica la [tabla 7](#) existen otros dos predictores significativos (3er Paso Capacidad de Perdonar, 4º Paso Empoderamiento) sin embargo, el porcentaje de varianza explicada no aumenta drásticamente al incluir estos predictores.

En el análisis de regresión paso a paso para los predictores de justicia informacional académica se encontró como primer predictor el constructo de empoderamiento ($R^2 = 0.470$, $\beta = 0.459$, $p<0.001$). Estos datos sugieren que los docentes que despliegan comportamientos propios del constructo empoderamiento son percibidos como más capaces en sus habilidades de comunicación, son percibidos como más sinceros y aptos para otorgar información efectiva y oportuna de orden individual para cada alumno(a). Esto parece un descubrimiento lógico, debido a que la subescala de empoderamiento contiene un ítem que hace referencia a la información necesaria otorgada por los profesores(as), para que los alumnos puedan realizar bien sus tareas.

El resultado anteriormente mencionado resultado es equiparable a lo encontrado por Kool y Van Dierendonck (2012), en su investigación, centrada en el ámbito organizacional, se localiza una relación positiva y significativa entre el LS y la justicia informacional ($r = 0.69$ $p < 0.05$).

En el segundo paso del análisis de regresión paso a paso para los predictores de justicia informacional académica se acomoda la variable de humildad ($R^2=0.506$, $\beta = 0.179$, $p<0.001$). Estos resultados indican que los profesores que evalúan sus talentos y capacidades

de manera equilibrada, al igual que los talentos y habilidades de sus alumnos(as) son percibidos como más competentes para expresar información sincera, efectiva, prudente e individualizada.

Esto puede deberse a que dos ítems de la subescala de humildad hacen referencia a la relación que existe entre el profesor(a) y su superior al momento de aceptar críticas y comunicar errores, por tal motivo hace referencia a la comunicación de información que existe entre un profesor(a) y su superior, de manera subsecuente esta calidad en la comunicación puede tener relación con la calidad en la comunicación de la relación profesor(a)-alumnos(as). Como indica la [tabla 8](#) existen otros dos predictores significativos (3er Paso Posición Secundaria, 4º Paso Capacidad de Perdonar) sin embargo, el porcentaje de varianza explicada no aumenta drásticamente al incluir estos predictores.

Los resultados de los análisis de regresión paso a paso concuerdan por lo encontrado en una investigación de Khajehpour et al., (2016) en el ámbito organizacional, a partir de un análisis de ecuaciones estructurales obtuvieron que existe una relación de $.48$ $p < .01$ (coeficiente estandarizado) entre las variables de LS y justicia organizacional.

En la [tabla 9](#) se encuentran los resultados de la regresión jerárquica múltiple por pasos sucesivos de justicia procedimental académica, para llevar a cabo este análisis en el primer paso se incluyeron variables de orden sociodemográfico, en el segundo paso se incluyeron las variables del LS desplegado por docentes, en el tercer paso se incluyeron las variables propias de la VAA y en el cuarto paso se incluyeron multiplicaciones de variables para corroborar el efecto de moderación.

Los resultados de la [tabla 9](#) indican que el constructo de justicia procedimental académica puede predecirse de manera significativa desde el segundo paso por dos variables: empoderamiento ($R^2 = .597$; $p < 0.001$; $\beta = .683$; $p < 0.001$) y posición secundaria ($R^2 = .597$; $p < 0.001$; $\beta = .365$; $p < 0.05$). En el tercer paso permanece la variable de empoderamiento como predictor ($R^2 = .610$; $\beta = .632$; $p < 0.01$). En el cuarto paso permanece como predictor la variable empoderamiento ($R^2 = .618$; $\beta = .643$; $p < 0.01$).

A partir de estos resultados se puede concluir que no existe un efecto moderador de la variable de VAA en la relación del LS desplegado por docentes y la justicia procedimental

académica percibida del alumnado. La justicia procedimental académica puede predecirse con dos variables: empoderamiento y posición secundaria.

El empoderamiento significa llevar a cabo acciones para promover el desarrollo profesional y personal de los alumnos y la justicia procedimental hace referencia a la libertad que otorgan los profesores a los alumnos(as) para que opinen e intervengan sobre los procesos de toma de decisiones dentro del salón de clases, estos dos constructos diferenciables comparten la similitud de centrarse en el bienestar de los seguidores, por un lado el empoderamiento se centra en promover el crecimiento personal del alumnado y la justicia procedimental académica hace referencia a la libertad que tienen los alumnos(as) para expresar sus opiniones y participar activamente en la implementación de procesos para obtener calificaciones, por tal motivo es sensato esperar que el empoderamiento haya manifestado una función predictiva, como se muestra en los resultados del párrafo anterior (Colquitt, 2001; Van Dierendonck y Nuijten, 2011).

La posición secundaria, evaluada con el instrumento de LS de Van Dierendonck y Nuijten (2011) puede definirse como la habilidad para respetar el crédito del trabajo de los alumnos(as) cuando algo sale bien. Los constructos de posición secundaria y justicia procedimental académica no tienen una relación directa. Los resultados indican que los profesores(as) que manifiestan comportamientos propios de posición secundaria tienen más posibilidades de ser percibidos como docentes que implementan mayores facilidades para que se lleve a cabo la justicia procedimental, estos resultados podrían indicar una relación espuria.

Sin embargo puedo plantear una explicación provisional para estos resultados dado que la posición secundaria y la justicia procedimental comparten una característica. Estas dos habilidades retratan la capacidad de valorar a los alumnos(as), en dos sentidos distintos: (a) la posición secundaria refiere al aprecio del docente por el trabajo de los alumnos(as), por tal motivo se siente satisfecho al observar el desarrollo de sus alumnos(as); (b) en segundo término dentro de la justicia procedimental académica es fundamental la capacidad del profesor(a) para escuchar las opiniones y los sentimientos de los alumnos(as), esto indica el aprecio que manifiestan los docentes en la expresión de sus alumnos(as) sobre asuntos

académicos. Como puede inferirse estos dos constructos comparten la similitud de apreciar de manera personal (como docente) las contribuciones de los alumnos(as).

La justicia académica procedimental puede incrementar la motivación intrínseca de los estudiantes y aumentar el desempeño en sus tareas, en contraposición, cuando existe la percepción de una falta de justicia procedimental académica en el alumnado pueden presentarse mayores índices de estrés percibido entre los estudiantes (Kool & Dierendonck, 2012).

En la [tabla 10](#) se encuentran los resultados de la regresión jerárquica múltiple por pasos sucesivos de justicia distributiva académica, para llevar a cabo este análisis en el primer paso se incluyeron variables de orden sociodemográfico, en el segundo paso se incluyeron las variables del LS desplegado por docentes, en el tercer paso se incluyeron las variables propias de la VAA y en el cuarto paso se incluyeron multiplicaciones de variables para corroborar el efecto de moderación.

Los resultados de la [tabla 10](#) indican que el constructo de justicia distributiva académica puede predecirse de manera significativa desde el primer paso ($R^2 = .280$; $p < 0.01$), sin embargo ningún coeficiente estandarizado de las variables sociodemográficas control es significativo. En el segundo paso se agregan tres variables predictivas y significativas: promedio del semestre anterior ($R^2 = .626$; $p < 0.001$; $\beta = .297$; $p < 0.05$); empoderamiento ($R^2 = .626$; $p < 0.001$; $\beta = .888$; $p < 0.001$); y responsabilidad social ($R^2 = .626$; $p < 0.001$; $\beta = -.397$; $p < 0.05$). En el tercer paso se mantienen dos variables predictivas y significativas: empoderamiento ($R^2 = .628$; $\beta = .847$; $p < 0.001$); y responsabilidad social ($R^2 = .628$; $\beta = -.378$; $p < 0.05$). En el cuarto paso se mantienen dos variables predictivas y significativas: empoderamiento ($R^2 = .636$; $\beta = .939$; $p < 0.001$); y responsabilidad social ($R^2 = .636$; $\beta = -.428$; $p < 0.05$).

A partir de estos resultados se puede concluir que no existe un efecto moderador de la variable de VAA en la relación del LS desplegado por docentes y la justicia distributiva académica percibida del alumnado. La justicia distributiva académica puede predecirse con tres variables: el promedio del semestre anterior; y dos constructos propios del LS: el empoderamiento y responsabilidad social.

El empoderamiento como lo describe Van Dierendonck y Nuijten (2011) indica un conjunto de acciones realizadas por el docente con el objetivo de promover el desarrollo profesional y personal de los alumnos(as), por otro lado, la justicia distributiva académica hace referencia a la percepción de equidad que tienen los alumnos(as) en las relaciones de esfuerzo-recompensa en el proceso de asignación de calificaciones. Esta relación de variables podría indicar que los profesores centrados en el desarrollo de sus alumnos(as) se esfuerzan por implementar normas de justicia que guíen los procesos de asignación de calificaciones y mantengan un clima saludable dentro del salón de clases.

Como indican los resultados de la [tabla 10](#) se puede observar que la variable responsabilidad social tiene coeficientes estandarizados negativos en el paso dos ($\beta = -.397$; $p < 0.05$), paso tres ($\beta = -.378$; $p < 0.05$) y paso cuatro ($\beta = -.428$; $p < 0.05$) de la regresión jerárquica múltiple por pasos sucesivos de justicia distributiva académica. Lo que indica que esta variable predice la justicia distributiva académica cuando disminuye su valor. La interpretación de este resultado puede dirigirse a que los profesores que expresan un alto compromiso social por el trabajo que realizan y tienen una visión a largo plazo son más exigentes con sus alumnos(as) en cuanto a la determinación de resultados para otorgar calificaciones, de manera opuesta los profesores(as) que no enfatizan la responsabilidad social de su trabajo y no tienen una visión a largo plazo son más permisivos al conceder calificaciones y menos estrictos al elaborar criterios para asignar calificaciones, por tal motivo son percibidos como más justos al momento de distribuir las mismas.

Los resultados de los análisis de regresiones jerárquicas múltiples por pasos sucesivos indican que no existe evidencia para afirmar la existencia de un efecto moderador, en esta muestra, conformada por alumno(as) de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, de la VAA en la relación que existe entre el LS desplegado por docentes y la JAP por el alumnado. De manera subsecuente las hipótesis **H1a**, **H1b**, **H1c** y **H1d** son rechazadas.

Uno de los objetivos de este trabajo obedece a la necesidad de evaluar si el LS puede facilitar que el desempeño y las tareas de los estudiantes se realicen dentro de un contexto que promueva la valoración afectiva de alta o baja activación (Janssen et al., 2010). Sin

embargo los datos de este trabajo indican que el LS desplegado por docentes y la VAA realizada por los alumnos no tienen una relación predictora.

Para dimensionar estos hallazgos se deben realizar las siguientes consideraciones, en primer término identificar la existencia de un conjunto de autores que afirman que el LS tiene una relación con el bienestar de sus seguidores (Van de Bunt-Kokhuis, 2011; Cerit, 2009; Chung et al., 2010; Kool & Dierendonck, 2012; Laub, 2000; Sendjaya et al., 2008; Zehir et al., 2013). Sin embargo al revisar los trabajos realizados con la finalidad de corroborar la relación entre el LS y el bienestar se puede considerar que el bienestar es una categoría amplia, que incluye en algunos casos el constructo de satisfacción, bienestar emocional o bienestar eudemónico.

Los resultados encontrados por Lohrey (2016) indican que la correlación entre LS y bienestar eudemónico es $r = .05$, esta relación no es significativa en este trabajo, sin embargo, Lohrey fue capaz de predecir la relación indirecta positiva de la interacción entre LS y políticas y prácticas de la empresa con el bienestar eudemónico a través del capital psicológico: $\gamma = 0.47$, $SE = 0.15$, $p < .01$. Estos resultados son apenas commensurables debido a que cuando Lohrey hace referencia al bienestar eudemónico habla de la autonomía, la pericia ambiental, el crecimiento personal, la relación positiva con otros, el propósito en la vida y la auto-aceptación, mientras que, cuando en este trabajo se hace referencia a la valoración afectiva, se habla de bienestar afectivo (estados anímicos).

A pesar de las marcadas diferencias entre las aproximaciones metodológicas de esta investigación y el protocolo de Lohrey (2016), se puede coincidir en que el LS por sí solo, no tiene la capacidad de predecir de manera amplia el bienestar. Los hallazgos de Lohrey indican que el capital psicológico conforma el primer predictor del bienestar eudemónico ($r = .57$, $p < .01$).

En un estudio realizado por Okonkwo (2015) se encuentra una relación positiva y significativa entre el LS y el bienestar espiritual ($r = .45$, $p < .01$), más aún, el LS tiene la capacidad de predecir el bienestar espiritual ($\beta = .28$, $p < .05$). En este trabajo el LS no fue un drástico predictor del bienestar afectivo, sin embargo se debe considerar que el bienestar

espiritual tiene una orientación eudemónica, mientras que, la valoración afectiva puede ser clasificada, por algunos autores, dentro de la categoría “hedónica”.

Okonkwo (2015) también encontró que el LS predice el clima socio-moral ($\beta = .79$, $p < .05$). Hallazgo que corrobora lo encontrado en este estudio debido a que dos componentes de clima socio-moral (apertura en la confrontación de empleados con conflictos y apreciación confiable y constante, ayuda y soporte) pueden equipararse con constructos conformadores de la JAP (justicia procedimental académica y justicia interpersonal académica).

Una de las razones que podría dar cuenta de la falta de relación predictora entre el constructo de LS desplegado por docentes y la valoración académica afectiva de los alumnos(as), es la naturaleza de los constructos, mientras que, el LS es un constructo de orden eudemónico, la VAA es un constructo de orden hedónico. Desde esta perspectiva el LS estaría más capacitado para predecir constructos de orden existencial, en lugar de constructos prácticos que explican de manera directa la variable desempeño académico (Okonkwo, 2015).

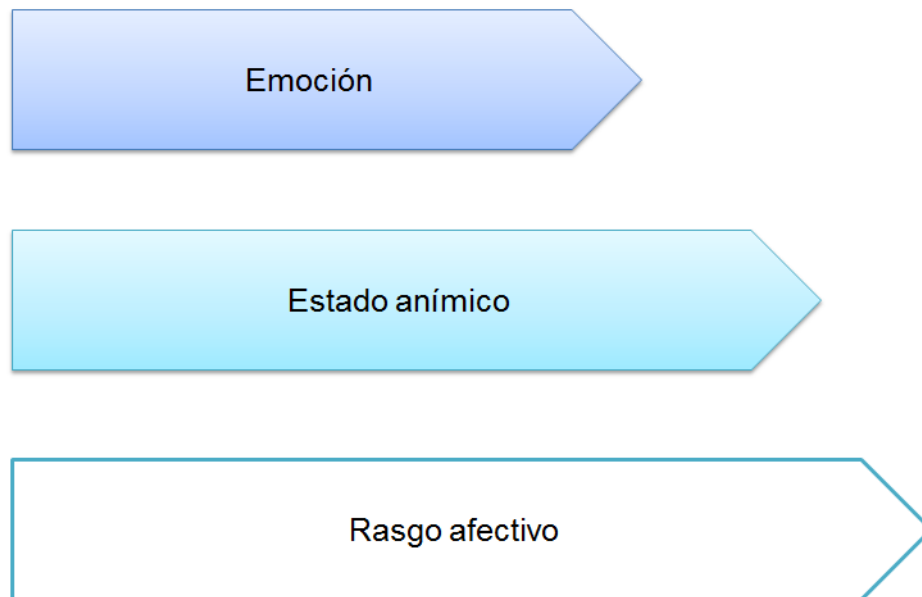
La débil relación que existe entre el LS en docentes y la valoración afectiva de los alumnos(as), puede deberse a que el constructo de LS no hace referencias directas al estado anímico del líder. Menciono esto debido a que existen pruebas para afirmar que los líderes exitosos despliegan una gran cantidad de energía en su discurso, energía enfocada a acentuar su estado anímico positivo, lo cual podría ser el componente principal para impactar de manera directa la valoración afectiva de los alumnos (George & Brief, 1992).

La VAA en este trabajo, centrada en el ámbito de estado anímico, puede explicarse mediante un conjunto amplio de variables, se pueden recapitular: extroversión, sociabilidad, neuroticismo, audacia social, psicoticismo, ansiedad, impulsividad, agresividad, el tono afectivo del grupo, el liderazgo enfocado al afecto positivo, la similitud de los miembros del grupo, los alrededores físicos y las disposiciones de los mismos (George & Brief, 1992). El conjunto de estas variables puede dar cuenta de la valoración afectiva de los alumnos(as) sin embargo los resultados de este estudio indican que el LS desplegado por docentes y la JAP por el alumnado, no mantienen una relación predictora, por tal motivo el efecto moderador de la variable VAA fue nulo.

La valoración afectiva puede manifestarse en tres niveles distintos: (a) como rasgo afectivo hace referencia a la constitución afectiva de la persona, señalando cómo se siente cierto individuo la mayoría del tiempo en la mayoría de las actividades que desempeña en su vida cotidiana; (b) como estado anímico da cuenta de un conjunto de sensaciones y sentimientos que duran largo tiempo e impregnan de manera casi total la valoración afectiva, no tienen una atribución definida, de intensidad baja, de reacción constante, atribuidas a un momento o lugar específico como la convivencia familiar, la escuela, el trabajo, la interacción con amigos o la interacción con la pareja; y (c) como emoción significa una evaluación de corto tiempo, enfocada a un suceso específico, intensa, infrecuente, de orden adaptativo (George & Brief, 1992; Shirom, 2003).

El instrumento que se utilizó en este trabajo se centra en dos de los ámbitos descritos anteriormente, intenta evaluar el estado anímico y las emociones asociadas al ambiente escolar de los alumnos, de manera consecuente, cuando se afirma que el efecto moderador de la variable VAA fue nulo, se expresa que los datos que se han obtenido en este trabajo denotan una relación predictora débil entre el LS desplegado por docentes y la JAP por los alumnos(as) en el estado anímico y las emociones asociadas al ámbito académico de los alumnos(as). El instrumento de valoración afectiva utilizado no está diseñado para medir el rasgo afectivo de los individuos.

Figura 6. Tres estados de la valoración afectiva



Elaborado con información de (George & Brief, 1992; Shirom, 2003)

Una de las ventajas de promover el bienestar afectivo académico radica en que estos estados de emociones positivas pueden causar con mayor frecuencia respuestas de compromiso estudiantil, lo que puede garantizar una mejoría en el desempeño académico (Spector & Fox, 2002).

Algunas de las actividades que pueden implementarse para aumentar el afecto positivo son: (a) la expresión de gratitud por beneficios que parecen ser habituales en nuestras vidas; (b) la visualización del mejor yo-mismo posible, en este ejercicio se imagina un estado ideal de nosotros mismos donde todas nuestras metas han sido logradas, se determinan cuáles son las motivaciones primordiales de nuestras vidas, para relacionar las actividades que se hacen de manera cotidiana con los propósitos de vida; y (c) la meditación (Davidson, Jackson & Kalin, 2000; Sheldon & Lyubomirsky, 2006).

Algunos autores han mencionado la responsabilidad ética de un líder de servicio, su compromiso por establecer un clima ético o su predisposición para establecer un clima socio moral (Van de Bunt-Kokhuis, 2011; Ehrhart, 2004; Jaramillo et al., 2015; Okonkwo, 2015;

Parris & Peachey, 2013; Sendjaya, Sarros & Santora, 2008; Thompson, 2014; Walumbwa et al., 2010). En una investigación realizada por Kool y Dierendonck (2012) encontraron, a partir de un estudio de ecuaciones estructurales, que existe una relación estrecha entre el LS y dos constructos que componen la justicia organizacional, (justicia interpersonal y justicia informacional) relación de .52 (coeficiente estandarizado); estos resultados van en la misma dirección que los hallazgos realizados en este trabajo.

Walumbwa et al. (2010) llevaron a cabo una investigación para determinar cómo el LS promueve el comportamiento cívico organizacional, a través de variables mediadoras y moderadoras (clima de justicia procedimental, clima de servicio, autoeficacia y compromiso con el supervisor), encontraron que el LS y el clima de justicia procedimental tiene una correlación de $r = .17, p < .01$. En la misma línea de hallazgos Ehrhart (2004) encontró una correlación entre LS y clima de justicia procedimental $r = .72, p < .05$. Los resultados anteriormente mencionados respaldan los datos encontrados en este trabajo, se puede considerar que acorde con los análisis de regresión jerárquica múltiple por pasos sucesivos, el empoderamiento y la posición secundaria desplegados por docentes son un predictor significativo de la justicia procedimental académica, como se muestra en la [tabla 9](#).

Zehir et al. (2013) realizaron un estudio para determinar la relación entre el LS y las variables desempeño y comportamiento cívico organizacional, en una muestra de profesores, utilizando como mediador la justicia organizacional, encontraron que el LS y la justicia organizacional tiene una relación estrecha $r = .658 p < .01$. Incluso reportan a partir de un análisis de ecuaciones estructurales que el LS tiene un efecto positivo en la justicia organizacional (Estimado = .78, $t = 11.28, p < .01$). Este hallazgo confirma lo encontrado en este trabajo acorde con los análisis de regresiones jerárquicas múltiples por pasos sucesivos y los análisis de regresión jerárquica múltiple por pasos sucesivos.

11. Conclusiones

Los resultados obtenidos en este trabajo remarcan la importancia del LS desplegado por docentes, particularmente, un constructo de poder predictivo para la variable de JAP es el empoderamiento, sin embargo, este constructo puede ser crucial para fomentar la colaboración dentro del salón de clases, como señala Van de Bunt-Kokhuis (2011): “Students

are empowered and inspired by their teacher and peer-students to take ownership and responsibility for their own learning”⁵ (p. 73).

Acorde con lo estipulado por Mayer et al. (2008) recomiendan utilizar entrevistas estructuradas y pruebas de integridad como herramientas útiles para desarrollar procesos de selección para puesto que requieren personal enfocado a ejercer un LS.

Los hallazgos de este trabajo ayudan a confirmar algunas declaraciones establecidas de manera teórica, entre el LS ejercido por docentes y la JAP. Resta confirmar la relación establecida teóricamente entre el LS y el bienestar, para futuras investigaciones se abre la línea de investigación con el objetivo de aclarar qué clases de bienestar de los seguidores o alumnos(as) tienen relación con el LS y otras clases de liderazgo. La relevancia de este trabajo empírico radica en su capacidad para aclarar las relaciones del LS con otros constructos de relevancia dentro del salón de clase, debido a que como indican Kool y Dierendonck (2012), la investigación empírica sobre el LS comienza a realizarse apenas a principios del siglo XXI.

Para explicar el nexo que existe entre las percepciones de justicia y las emociones, se ha propuesto dos teorías distintas, la primera considera que las evaluaciones de justicia constituyen una valoración de orden cognitivo; mientras que, las posturas basadas en la emoción señalan que las evaluaciones son de orden subjetivo y se basan en cómo nos sentimos. Los resultados de este trabajo indican que aunque en el plano correlacional se obtuvieron pruebas que entrelazan la VAA y la JAP, en el ámbito predictivo no se encontró una relación estrecha entre estas variables.

Como señala Murphy en el 2009⁶:

⁵ Traducción: “Los estudiantes están empoderados e inspirados por su profesor y sus compañeros estudiantes para tomar posesión y responsabilidad por su propio aprendizaje”.

⁶ Traducción: Aunque muy pocos estudios han explorado el rol de las emociones en la literatura de la justicia procedimental, los pocos que se han conducido tienden a mostrar que la justicia procedimental y la injusticia llevan a respuestas emocionales discretas; aquellos que ven su experiencia como procedimentalmente justa tienden a desplegar emociones positivas como alegría y orgullo, mientras aquellos que ven la experiencia como procedimentalmente injusta tienden a desplegar emociones negativas como la ira.

Although very few studies have explored the role of emotions in the procedural justice literature, the few that have been conducted tend to show that procedural justice and injustice lead to discrete emotional responses; those who see their experience as procedurally fair tend to display positive emotions such as joy or pride, while those who see an experience as procedurally unfair tend to display negative emotion such as anger (p. 4).

Para aclarar la relación existente entre la valoración afectiva y la justicia procedimental percibida es prudente realizar investigaciones que ayuden a explicar la naturaleza del vínculo entre estos constructos.

Es prudente enfocar investigaciones en el futuro, con el objetivo de determinar la composición factorial de la JAP, debido a que la teoría utilizada para sustentar esta variable psicológica, en este trabajo, tiene una estructura basada en el entorno organizacional. Trabajos posteriores sobre la JAP podrían enfocarse desde la investigación cualitativa y cuantitativa para fundamentar este constructo de una manera empírica y concreta.

12. Limitaciones

Una de las limitaciones más evidentes es el diseño de este estudio, su corte transversal no permite trazar relaciones causales de las variables, los instrumentos utilizados son medidas de auto-reporte. Para futuras investigaciones se recomienda realizar estudios de orden longitudinal y ocupar análisis multinivel para aclarar el papel que ocupan las variables en los modelos grupales de LS y sus consecuencias en los seguidores o estudiantes.

Los hallazgos de este trabajo no pueden ser generalizados debido a que la muestra de esta investigación corresponde a un entorno académico, por tal motivo las relaciones encontradas en este estudio pueden tener mayor relevancia para el ámbito académico, en lugar de indicar viabilidad práctica de estos descubrimientos en el contexto organizacional.

Es importante evaluar las respuestas de valoración afectiva que generan los estudiantes ante su entorno escolar, sin embargo, otras consideraciones de orden emocional relacionadas con los resultados en el desempeño escolar son: las valoraciones afectivas centradas en el resultado prospectivo, el resultado retrospectivo y la valoración de la

actividad misma, estas evaluaciones forman parte de la teoría del valor- control, es recomendable que investigaciones posteriores se centren en investigar las contribuciones de las valoraciones afectivas centradas en las acciones y el resultado de las mismas (Pekrun, 2006).

Las aportaciones de este trabajo contribuyen en los siguientes aspectos:

- contribuye a la realización de investigación de orden cuantitativo sobre el LS para determinar las consecuencias positivas que pueden experimentar los alumnos(as) al interactuar con un profesor que despliegue conductas propias del LS;
- los datos de este estudio revelan la existencia de un vínculo estrecho entre el LS y la JAP (un constructo fundamental para instaurar un clima ético dentro del salón de clases), una relación que se ha estipulado de manera frecuente dentro de la literatura del ámbito organizacional de este tema;
- a partir de estos hallazgos se puede considerar que los constructos que surgen dentro del ámbito organizacional pueden ser útiles también en otras áreas de la psicología (en el caso de este trabajo. en el ámbito académico);
- a partir de los resultados obtenidos se puede considerar que el constructo de empoderamiento es fundamental para predecir la justicia procedimental y distributiva académica, este constructo puede ser utilizado para capacitar a los profesores(as) con el objetivo de que motiven a sus alumnos a desarrollar sus talentos y habilidades para imprimir creatividad, originalidad e innovación en la elaboración de sus productos escolares;
- este trabajo señala que el LS ejercido por profesores(as) no mantiene un vínculo estrecho con la VAA de esta muestra, de manera consecuente genera apertura para nuevas líneas de investigación con el objetivo de determinar qué clase de bienestar genera el LS en sus seguidores y mediante cuáles mecanismos se genera el bienestar propiciado por el LS; y
- por último este trabajo utiliza un constructo poco recurrente dentro de la literatura psicológica enfocada al ámbito académico: la JAP; por tal motivo indica una incipiente vertiente para la investigación de psicología en el ámbito académico, el objetivo de futuras investigaciones debe centrarse en definir el constructo de JAP de

manera concisa y determinar qué variables se vinculan con este constructo en el ámbito educativo.

13. Referencias

- Ávalos, B. (2011). El liderazgo docente en comunidades de práctica. *Educar*, 47 (2), 237-252.
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The leadership quarterly*, 16 (3), 315-338.
- Baas, M., De Dreu, C. K., & Nijstad, B. A. (2008). A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: Hedonic tone, activation, or regulatory focus?. *Psychological bulletin*, 134 (6), 779-806.
- Balducci, C., Schaufeli, W. B., & Fraccaroli, F. (2011). The job demands–resources model and counterproductive work behaviour: The role of job-related affect. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20 (4), 467-496.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147
- Barbuto, J. E., & Wheeler, D. W. (2006). Scale development and construct clarification of servant leadership. *Group & Organization Management*, 31 (3), 300-326.
- Barlow, C. B., Jordan, M., & Hendrix, W. H. (2003). Character assessment: An examination of leadership levels. *Journal of Business and Psychology*, 17 (4), 563-584.
- Barrett, L. F., & Russell, J. A. (1999). The structure of current affect controversies and emerging consensus. *Current directions in psychological science*, 8 (1), 10-14.
- Barsky, A., & Kaplan, S. A. (2007). If you feel bad, it's unfair: a quantitative synthesis of affect and organizational justice perceptions. *Journal of Applied Psychology*, 92 (1), 286-295.
- Basińska, B., Gruszczyńska, E., & Schaufeli, W. (2014). Psychometric properties of the polish version of the Job-related Affective Well-being Scale. *International journal of occupational medicine and environmental health*, 27 (6), 993-1004.

- Beazley, D., & Gemmill, G. (2006). Spirituality and Servant Leader Behavior. *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 3 (3), 258-270.
- Black, G. L. (2010). Correlational Analysis of Servant Leadership and School Climate. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 13 (4), 437-466.
- Boehm, J. K., & Lyubomirsky, S. (2008). Does happiness promote career success?. *Journal of career assessment*, 16 (1), 101-116.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educación*, 47 (2), 253-275.
- Bono, J. E., & Ilies, R. (2006). Charisma, positive emotions and mood contagion. *The Leadership Quarterly*, 17 (4), 317-334.
- Bowman, R. F. (2005). Teacher as servant leader. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78 (6), 257-260.
- Bowman, R. (2014). Educators as Serving Leaders in the Classroom and on Campus. *The Educational Forum*, 78 (2), 164-173.
- Brockner, J., Wiesenfeld, B. M., Siegel, P. A., Bobocel, D. R., & Liu, Z. (2015). Riding the Fifth Wave: Organizational Justice as Dependent Variable. *Research in Organizational Behavior*, 35, 103-121.
- Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational behavior and human decision processes*, 97 (2), 117-134.
- Bunge, M. y Ardila, R. (2002). Filosofía de la psicología. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Burney, L. L., Henle, C. A., & Widener, S. K. (2009). A path model examining the relations among strategic performance measurement system characteristics, organizational justice, and extra-and in-role performance. *Accounting, Organizations and Society*, 34 (3), 305-321.

- Carroll, B. C., & Patterson, K. (2014). Servant Leadership: A Cross Cultural Study Between India & the United States. *Servant Leadership: Theory and Practice*, 1 (1), 15-44.
- Cerit, Y. (2009). The effects of servant leadership behaviours of school principals on teachers' job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 37 (5), 600-623.
- Cerit, Y. (2010). The effects of servant leadership on teachers' organizational commitment in primary schools in Turkey. *International Journal of Leadership in Education*, 13 (3), 301-317.
- Chernyak-Hai, L., & Tziner, A. (2014). Relationships between counterproductive work behavior, perceived justice and climate, occupational status, and leader-member exchange. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 30 (1), 1-12.
- Choi, Y., & Mai-Dalton, R. R. (1999). The model of followers' responses to self-sacrificial leadership: An empirical test. *The Leadership Quarterly*, 10 (3), 397-421.
- Chung, J. Y., Jung, C. S., Kyle, G. T., & Petrick, J. F. (2010). Justice in the US National Park Service: The Antecedents of Job Satisfaction. *Journal of Park and Recreation Administration*, 28 (3), 1-15.
- Cojuharenco, I., Patient, D., & Bashshur, M. R. (2011). Seeing the "forest" or the "trees" of organizational justice: Effects of temporal perspective on employee concerns about unfair treatment at work. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 116 (1), 17-31.
- Cole, M. S., Walter, F., & Bruch, H. (2008). Affective mechanisms linking dysfunctional behavior to performance in work teams: a moderated mediation study. *Journal of Applied Psychology*, 93 (5), 945-958.
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: a construct validation of a measure. *Journal of applied psychology*, 86 (3), 386-400.
- Crippen, C. (2005). The Democratic School: First to Serve, Then to Lead. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 47, 1-17.

- Dalbert, C., Schneidewind, U., & Saalbach, A. (2007). Justice judgments concerning grading in school. *Contemporary Educational Psychology, 32* (3), 420-433.
- Dalbert, C. y Stoeber, J. (2005). The belief in a just world and distress at school. *Social Psychology of Education, 8* (2), 123-135.
- Davidson, R. J., Jackson, D. C., & Kalin, N. H. (2000). Emotion, plasticity, context, and regulation: perspectives from affective neuroscience. *Psychological bulletin, 126* (6), 890-909.
- De Dreu, C. K., Baas, M., & Nijstad, B. A. (2008). Hedonic tone and activation level in the mood-creativity link: toward a dual pathway to creativity model. *Journal of personality and social psychology, 94* (5), 739.
- Ehrhart, M. G. (2004). Leadership and procedural justice climate as antecedents of unit-level organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology, 57*, 61-94.
- Espy, T. Y. (2006). Educating the heart, head, and hands: Servant leadership as a transformational model for student success. *Journal of College and Character, 7* (6), 1-5.
- Fox, S., Spector, P. E., & Miles, D. (2001). Counterproductive work behavior (CWB) in response to job stressors and organizational justice: Some mediator and moderator tests for autonomy and emotions. *Journal of vocational behavior, 59* (3), 291-309.
- Fry, L. W., & Slocum Jr, J. W. (2008). Maximizing the triple bottom line through spiritual leadership. *Organizational dynamics, 37* (1), 86-96.
- Gelens, J., Dries, N., Hofmans, J., & Pepermans, R. (2013). The role of perceived organizational justice in shaping the outcomes of talent management: A research agenda. *Human Resource Management Review, 23*(4), 341-353.
- George, J. M., & Brief, A. P. (1992). Feeling good-doing good: a conceptual analysis of the mood at work-organizational spontaneity relationship. *Psychological bulletin, 112* (2), 310-329.

- Gerber, A. J., Posner, J., Gorman, D., Colibazzi, T., Yu, S., Wang, Z., Kangarlu, A., Zhu, H., Russell, J., & Peterson, B. S. (2008). An affective circumplex model of neural systems subserving valence, arousal, and cognitive overlay during the appraisal of emotional faces. *Neuropsychologia*, 46(8), 2129-2139.
- Greenberg, J. (1990). Employee theft as a reaction to underpayment inequity: The hidden cost of pay cuts. *Journal of applied psychology*, 75 (5), 561-568.
- Gregory Stone, A., Russell, R. F., & Patterson, K. (2004). Transformational versus servant leadership: A difference in leader focus. *Leadership & Organization Development Journal*, 25 (4), 349-361.
- Hunt, R. R. y Ellis, H. C. (2007). *Fundamentos de psicología cognitiva*. México: Editorial el Manual Moderno.
- Ilies, R., Morgeson, F. P., & Nahrgang, J. D. (2005). Authentic leadership and eudaemonic well-being: Understanding leader–follower outcomes. *The Leadership Quarterly*, 16 (3), 373-394.
- Jacobs, G., Belschak, F. D., & Den Hartog, D. N. (2014). (Un) ethical behavior and performance appraisal: the role of affect, support, and organizational justice. *Journal of business ethics*, 121 (1), 63-76.
- Janssen, O., Lam, C. K., & Huang, X. (2010). Emotional exhaustion and job performance: The moderating roles of distributive justice and positive affect. *Journal of Organizational Behavior*, 31(6), 787-809.
- Jaramillo, F., Bande, B., & Varela, J. (2015). Servant leadership and ethics: a dyadic examination of supervisor behaviors and salesperson perceptions. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 35 (2), 108-124.
- Jaramillo, F., Grisaffe, D. B., Chonko, L. B., & Roberts, J. A. (2009). Examining the impact of servant leadership on sales force performance. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 29 (3), 257-275.

- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- Khajehpour, N., Baharlou, M., Montakhab-Yeganeh, N., & Hashemi, S. E. (2016). The mediating role of psychological empowerment and organizational justice in the relationship of servant leadership with job satisfaction, organizational citizenship behavior and organizational commitment. *International Journal of Behavioral Sciences*, 10 (3), 99-105.
- Koffka, K. (1935). *Principios de psicología de la forma*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Konradt, U., Filip, R., & Hoffmann, S. (2003). Flow experience and positive affect during hypermedia learning. *British journal of educational technology*, 34 (3), 309-327.
- Kool, M., & van Dierendonck, D. (2012). Servant leadership and commitment to change, the mediating role of justice and optimism. *Journal of Organizational Change Management*, 25 (3), 422-433.
- Laub, J. A. (2000). *ASSESSING THE SERVANT ORGANIZATION: DEVELOPMENT OF THE ORGANIZATIONAL* (Doctoral dissertation, Florida Atlantic University Boca Raton, Florida).
- Lewis, K. M. (2000). When leaders display emotion: How followers respond to negative emotional expression of male and female leaders. *Journal of Organizational Behavior*, 21 (2), 221-234.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., Zhao, H., & Henderson, D. (2008). Servant leadership: Development of a multidimensional measure and multi-level assessment. *The Leadership Quarterly*, 19 (2), 161-177.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., Liao, C., & Meuser, J. D. (2014). Servant leadership and serving culture: Influence on individual and unit performance. *Academy of Management Journal*, 57 (5), 1434-1452.

- Lohrey, S. (2016). The effects of servant leadership on follower performance and well-being: underlying mechanisms, boundary conditions, and the role of training (Doctoral dissertation, Aston University).
- Loi, R., Yang, J., & Diefendorff, J. M. (2009). Four-factor justice and daily job satisfaction: a multilevel investigation. *Journal of Applied Psychology, 94* (3), 770-781.
- Lubbers, R., Loughlin, C., & Zweig, D. (2005). Young workers' job self-efficacy and affect: Pathways to health and performance. *Journal of Vocational Behavior, 67* (2), 199-214.
- Mayer, D. M., Bardes, M., & Piccolo, R. F. (2008). Do servant-leaders help satisfy follower needs? An organizational justice perspective. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 17* (2), 180-197.
- Moorman, R. H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship?. *Journal of applied psychology, 76* (6), 845-855.
- Moreno, E. (2008). Manual de uso de SPSS. Madrid: UNED IUED Instituto Universitario de Educación a Distancia.
- Murphy, K. (2009). Procedural justice and affect intensity: Understanding reactions to regulatory authorities. *Social Justice Research, 22* (1), 1-30.
- Neubert, M. J., Kacmar, K. M., Carlson, D. S., Chonko, L. B., & Roberts, J. A. (2008). Regulatory focus as a mediator of the influence of initiating structure and servant leadership on employee behavior. *Journal of applied psychology, 93* (6), 1220-1233.
- Niehoff, B. P., & Moorman, R. H. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management journal, 36* (3), 527-556.
- Nietzsche, F. (2006). La voluntad de poder. España: EDAF.

- Okonkwo, J. C. (2015). The Effects of Servant Leadership on the Socio-moral Climate of Catholic Parishes and the Spiritual Well-being of Followers (Doctoral dissertation, UNIVERSITY OF OKLAHOMA).
- Ouyang, Z., Sang, J., Li, P., & Peng, J. (2015). Organizational justice and job insecurity as mediators of the effect of emotional intelligence on job satisfaction: A study from China. *Personality and Individual Differences, 76*, 147-152.
- Parolini, J., Patterson, K., & Winston, B. (2009). Distinguishing between transformational and servant leadership. *Leadership & Organization Development Journal, 30*(3), 274-291.
- Parris, D. L., & Peachey, J. W. (2013). A systematic literature review of servant leadership theory in organizational contexts. *Journal of business ethics, 113* (3), 377-393.
- Pearce, C. L., & Sims Jr, H. P. (2002). Vertical versus shared leadership as predictors of the effectiveness of change management teams: An examination of aversive, directive, transactional, transformational, and empowering leader behaviors. *Group dynamics: Theory, research, and practice, 6* (2), 172-197.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review, 18*(4), 315-341.
- Pérez-Arechaederra, D., Briones, E., Lind, A., & García-Ortiz, L. (2014). Perceived Organizational Justice in Care Services: Creation and multi-sample validation of a measure. *Social Science & Medicine, 102*, 26-32.
- Peter, F., & Dalbert, C. (2010). Do my teachers treat me justly? Implications of students' justice experience for class climate experience. *Contemporary Educational Psychology, 35* (4), 297-305.
- Posner, J., Russell, J. A., & Peterson, B. S. (2005). The circumplex model of affect: An integrative approach to affective neuroscience, cognitive development, and psychopathology. *Development and psychopathology, 17* (03), 715-734.

- Reed, L. (2015). Servant Leadership, Followership, and Organizational Citizenship Behaviors in 9-1-1 Emergency Communications Centers: Implications of a National Study. *Servant Leadership: Theory and Practice*, 2 (1), 71-94.
- Reinke, S. J. (2003). Does the form really matter? Leadership, trust, and acceptance of then performance appraisal process. *Review of Public Personnel Administration*, 23 (1), 23-37.
- Reinke, S. J. (2004). Service before self: Towards a theory of servant leadership. *Global Virtue Ethics Review*, 5 (3), 30-57.
- Restubog, S. L. D., Garcia, P. R. J. M., Toledano, L. S., Amarnani, R. K., Tolentino, L. R., & Tang, R. L. (2011). Yielding to (cyber)-temptation: Exploring the buffering role of self-control in the relationship between organizational justice and cyberloafing behavior in the workplace. *Journal of Research in Personality*, 45 (2), 247-251.
- Riva, M. (2015, noviembre, 24). Sobre cómo funciona el sistema político argentino. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=a2Q_ZjrJRkA
- Rodríguez-Carvajal, R., Rivas, S. D., Herrero, M., Moreno-Jiménez, B., & Van Dierendonck, D. (2014). Leading People Positively: Cross-Cultural Validation of the Servant Leadership Survey (SLS). *The Spanish Journal of Psychology*, 17, e63, 1-13.
- Russell, J. A. (1978). Evidence of convergent validity on the dimensions of affect. *Journal of personality and social psychology*, 36 (10), 1152-1168.
- Russell, J. A. (1980). A Circumplex Model of Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39 (6), 1161-1178.
- Russell, J. A. (1991). Culture and the categorization of emotions. *Psychological bulletin*, 110 (3), 426-450.
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological review*, 110 (1), 145-172.

- Russell, J. A., & Barrett, L. F. (1999). Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called emotion: dissecting the elephant. *Journal of personality and social psychology*, 76 (5), 805-819.
- Russell, J. A., & Bullock, M. (1985). Multidimensional scaling of emotional facial expressions: similarity from preschoolers to adults. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(5), 1290-1298.
- Russell, J. A., & Pratt, G. (1980). A description of the affective quality attributed to environments. *Journal of personality and social psychology*, 38 (2), 311-322.
- Schwepker, C. H., & Schultz, R. J. (2015). Influence of the ethical servant leader and ethical climate on customer value enhancing sales performance. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 35 (2), 93-107.
- Sendjaya, S., & Cooper, B. (2011). Servant Leadership Behaviour Scale: A hierarchical model and test of construct validity. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20 (3), 416-436.
- Sendjaya, S., Sarros, J. C., & Santora, J. C. (2008). Defining and Measuring Servant Leadership Behaviour in Organizations. *Journal of Management Studies*, 45 (2), 402-424.
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2006). How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *The Journal of Positive Psychology*, 1 (2), 73-82.
- Shirom, A. (2003). Feeling vigorous at work? The construct of vigor and the study of positive affect in organizations. *Research in organizational stress and well-being*, 3, 135-165.
- Skinner, B. F. (1977). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona, España: Editorial Fontanella.
- Spector, P. E. (2002). Capítulo 8. Teorías de la motivación de los empleados. *Autor* (Ed.), *Psicología industrial y organizacional. Investigación y práctica* (pp. 172-173). México: Editorial El Manual Moderno.

- Spector, P. E., & Fox, S. (2002). An emotion-centered model of voluntary work behavior: Some parallels between counterproductive work behavior and organizational citizenship behavior. *Human Resource management review*, 12 (2), 269-292.
- Stewart, T. (2012). Classroom teacher leadership: service-learning for teacher sense of efficacy and servant leadership development. *School Leadership & Management*, 32 (3), 233-259.
- Taylor, T., Martin, B. N., Hutchinson, S., & Jinks, M. (2007). Examination of leadership practices of principals identified as servant leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 10 (4), 401-419.
- Thompson, A. (2014). Fostering Growth and Development of Recovering Students in Higher Education Through Servant Leadership. *Peabody Journal of Education*, 89 (2), 244-257.
- Van de Bunt-Kokhuis, S. (2011). Enhancing social justice in e-learning by servant-leadership. *Internationalisation and Social Justice: the role of Open, Distance and e-Learning*, 68-75.
- Van den Bos, K. (2002). Assimilation and contrast in organizational justice: The role of primed mindsets in the psychology of the fair process effect. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 89 (1), 866-880.
- Van den Bos, K. (2003). On the subjective quality of social justice: the role of affect as information in the psychology of justice judgments. *Journal of personality and social psychology*, 85 (3), 482-498.
- Van Dierendonck, D. (2011). Servant leadership: A review and synthesis. *Journal of Management*, 37 (4), 1228-1261.
- Van Dierendonck, D., & Nuijten, I. (2011). The servant leadership survey: Development and validation of a multidimensional measure. *Journal of Business and Psychology*, 26 (3), 249-267.

- Van Katwyk, P. T., Fox, S., Spector, P. E., & Kelloway, E. K. (2000). Using the Job-Related Affective Well-Being Scale (JAWS) to Investigate Affective Responses to Work Stressors. *Journal of Occupational Health Psychology, 5* (2), 219-230.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure†. *Journal of management, 34* (1), 89-126.
- Walumbwa, F. O., Hartnell, C. A., & Oke, A. (2010). Servant leadership, procedural justice climate, service climate, employee attitudes, and organizational citizenship behavior: a cross-level investigation. *Journal of Applied Psychology, 95* (3), 517-529.
- Walumbwa, F. O., Mayer, D. M., Wang, P., Wang, H., Workman, K., & Christensen, A. L. (2011). Linking ethical leadership to employee performance: The roles of leader-member exchange, self-efficacy, and organizational identification. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 115* (2), 204-213.
- Walumbwa, F. O., Wu, C., & Orwa, B. (2008). Contingent reward transactional leadership, work attitudes, and organizational citizenship behavior: The role of procedural justice climate perceptions and strength. *The Leadership Quarterly, 19* (3), 251-265.
- Watson, D., & Naragon-Gainey, K. (2010). On the specificity of positive emotional dysfunction in psychopathology: Evidence from the mood and anxiety disorders and schizophrenia/schizotypy. *Clinical psychology review, 30* (7), 839-848.
- Weiss, H. M., Suckow, K., & Cropanzano, R. (1999). Effects of justice conditions on discrete emotions. *Journal of Applied Psychology, 84* (5), 786-794.
- Wendorf, C. A., & Alexander, S. (2005). The influence of individual-and class-level fairness-related perceptions on student satisfaction. *Contemporary Educational Psychology, 30* (2), 190-206.
- William, J. (1989). Principios de psicología. México: Fondo de Cultura Económica.

- Xu, L., Stewart, T., & Haber-Curran, P. (2015). Measurement invariance of the Servant Leadership Questionnaire across K-12 principal gender. *School Leadership & Management, 35* (2), 202-214.
- Yik, M. (2010). Affect and interpersonal behaviors: Where do the circumplexes meet?. *Journal of Research in Personality, 44* (6), 721-728.
- Yik, M., Russell, J. A., & Steiger, J. H. (2011). A 12-point circumplex structure of core affect. *Emotion, 11* (4), 705-731.
- Yik, M. S., & Russell, J. A. (2004). On the relationship between circumplexes: Affect and Wiggins' IAS. *Multivariate Behavioral Research, 39*(2), 203-230.
- Zehir, C., Akyuz, B., Eren, M. S., & Turhan, G. (2013). The indirect effects of servant leadership behavior on organizational citizenship behavior and job performance: Organizational justice as a mediator. *International Journal of Research in Business and Social Science, 2* (3), 1-13.

14. Anexo

INVENTARIO SL

Instrucciones

Teniendo en cuenta las siguientes frases, elige el número que mejor describa que tan de acuerdo estás con cada una de las siguientes afirmaciones acerca de tu profesor (a):

1	2	3	4	5	6
Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Un poco en desacuerdo	Un poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Recuerda que debes enfocarte en el profesor o profesora que elegiste en la hoja de datos sociodemográficos.

Mi profesor (a): *	1	2	3	4	5	6
1. * me da la información que necesito para hacer bien mis tareas.	1	2	3	4	5	6
2. * me anima a usar mis talentos.	1	2	3	4	5	6
3. * me ayuda a desarrollarme aún más.	1	2	3	4	5	6
4. * anima al grupo a desarrollar nuevas ideas.	1	2	3	4	5	6
5. * se mantiene al margen y deja que los demás se lleven los elogios.	1	2	3	4	5	6
6. * me hace responsable de las tareas que llevo a cabo.	1	2	3	4	5	6
7. * critica a los alumnos (as) por los errores que han cometido en sus tareas.	1	2	3	4	5	6
8. * toma riesgos aun cuando no está seguro del apoyo de su supervisor.	1	2	3	4	5	6
9. * muestra sus limitaciones y debilidades.	1	2	3	4	5	6
10. * aprende de las críticas.	1	2	3	4	5	6
11. * enfatiza la importancia de poner atención en lo bueno de las cosas.	1	2	3	4	5	6
12. * me da la autoridad que necesito para tomar decisiones que faciliten mis tareas.	1	2	3	4	5	6
13. * no busca reconocimiento o recompensas por las cosas que hace por otros.	1	2	3	4	5	6
14. * mantiene una actitud dura hacia aquellas personas que le han ofendido en la escuela.	1	2	3	4	5	6
15. * toma riesgos y hace lo que es necesario se haga desde su parecer.	1	2	3	4	5	6
16. * se conmueve frecuentemente por las cosas que pasan a su alrededor.	1	2	3	4	5	6
17. * trata de aprender de las críticas que le hace su superior.	1	2	3	4	5	6
18. * tiene una visión a largo plazo.	1	2	3	4	5	6
19. * me da la oportunidad de resolver problemas por mí mismo, en lugar de solo decirme que hacer.	1	2	3	4	5	6
20. * demuestra disfrutar los éxitos de sus alumnos (as) más que los propios.	1	2	3	4	5	6
21. * nos hace a mí y a mis compañeros (as) responsables de cómo organizamos nuestras tareas.	1	2	3	4	5	6
22. * está dispuesto a expresar sus sentimientos incluso aunque conduzcan a consecuencias indeseables.	1	2	3	4	5	6
23. * admite sus errores ante su superior.	1	2	3	4	5	6
24. * enfatiza la responsabilidad social de nuestro trabajo.	1	2	3	4	5	6
25. * me da bastantes oportunidades para aprender nuevas habilidades.	1	2	3	4	5	6
26. * muestra sus verdaderos sentimientos a sus alumnos (as).	1	2	3	4	5	6
27. * aprende de las diferentes visiones y opiniones de los demás.	1	2	3	4	5	6
28. Si la gente expresa una crítica, mi profesor (a) trata de aprender de ella.	1	2	3	4	5	6
29. Para mí profesor (a), soy responsable de mi rendimiento académico.	1	2	3	4	5	6
30. A mi profesor (a) le cuesta trabajo olvidar cosas que salieron mal en el pasado.	1	2	3	4	5	6

Escala de Bienestar Afectivo Académico

Instrucciones

Las siguientes frases describen diferentes emociones que puede sentir una persona en el ámbito escolar. Indica que tanto te ha hecho sentir la escuela (por ejemplo, las clases, el trabajo o tareas, tus profesores, actividades administrativas, tus compañeros y compañeras) las siguientes emociones en los pasados 30 días.

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	A veces	Muy seguido	Extremadamente seguido o siempre

Mi escuela me hace sentir: *	1	2	3	4	5
1. * cómodo (a).	1	2	3	4	5
2. * enojado (a).	1	2	3	4	5
3. * enfadado (a).	1	2	3	4	5
4. * ansioso (a).	1	2	3	4	5
5. * aburrido (a).	1	2	3	4	5
6. * alegre.	1	2	3	4	5
7. * calmado (a).	1	2	3	4	5
8. * confundido (a).	1	2	3	4	5
9. * contento (a).	1	2	3	4	5
10. * deprimido (a).	1	2	3	4	5
11. * disgustado (a).	1	2	3	4	5
12. * desanimado (a).	1	2	3	4	5
13. * eufórico (a).	1	2	3	4	5
14. * enérgico (a).	1	2	3	4	5
15. * emocionado (a).	1	2	3	4	5
16. * extasiado (a).	1	2	3	4	5
17. * entusiasmado (a).	1	2	3	4	5
18. * asustado (a).	1	2	3	4	5
19. * frustrado (a).	1	2	3	4	5
20. * furioso (a).	1	2	3	4	5
21. * melancólico (a).	1	2	3	4	5
22. * fatigado (a).	1	2	3	4	5
23. * feliz.	1	2	3	4	5
24. * intimidado (a).	1	2	3	4	5
25. * inspirado (a).	1	2	3	4	5
26. * miserable.	1	2	3	4	5
27. * complacido (a).	1	2	3	4	5
28. * orgulloso (a).	1	2	3	4	5
29. * satisfecho (a).	1	2	3	4	5
30. * relajado (a).	1	2	3	4	5

Considerando el número uno como el momento más desagradable emocionalmente y el número diez como el momento más agradable en términos emocionales ¿Cuál es el grado de satisfacción emocional que has experimentado en los pasados 30 días?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Escala de Justicia Académica Percibida

Instrucciones

Las siguientes frases describen una serie de relaciones entre situaciones académicas, marca la evaluación que estimes más adecuada respecto a los siguientes ámbitos. Recuerda que debes enfocarte en el profesor o profesora que elegiste en la hoja de datos sociodemográficos.

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	A veces	Muy seguido	Extremadamente seguido o siempre

	1	2	3	4	5
1. ¿Has sido capaz de expresar tus puntos de vista y sentimientos durante los procesos de toma de decisiones implementados por tu profesor (a)?	1	2	3	4	5
2. ¿Has tenido influencia sobre las calificaciones obtenidas mediante esos procesos?	1	2	3	4	5
3. ¿Los procesos implementados por tu profesor (a) son aplicados de manera consistente?	1	2	3	4	5
4. ¿Los procesos implementados por tu profesor (a) son neutrales?	1	2	3	4	5
5. ¿Los procesos implementados por tu profesor (a) se basan en información precisa?	1	2	3	4	5
6. ¿Has sido capaz de apelar las calificaciones obtenidas mediante los procesos implementados por tu profesor (a)?	1	2	3	4	5
7. ¿Los procesos implementados por tu profesor respetan normas éticas y morales?	1	2	3	4	5
8. ¿Tus calificaciones reflejan el esfuerzo que has invertido en tus actividades académicas?	1	2	3	4	5
9. ¿Tus calificaciones son apropiadas en relación con las actividades académicas que has completado?	1	2	3	4	5
10. ¿Tus calificaciones reflejan el grado en que has contribuido en tu clase?	1	2	3	4	5
11. ¿Tus calificaciones son adecuadas, en relación con tu desempeño?	1	2	3	4	5
12. ¿Tu profesor (a) te ha tratado de una manera educada?	1	2	3	4	5
13. ¿Tu profesor (a) te ha tratado con dignidad?	1	2	3	4	5
14. ¿Tu profesor (a) te ha tratado con respeto?	1	2	3	4	5
15. ¿Tu profesor (a) evita realizar observaciones o comentarios inapropiado?	1	2	3	4	5
16. ¿Tu profesor (a) ha sido sincero al comunicarse contigo?	1	2	3	4	5
17. ¿Tu profesor (a) ha explicado los procedimientos que implementa de manera exhaustiva?	1	2	3	4	5
18. ¿Las explicaciones que otorga tu profesor (a) respecto a sus procedimientos implementados son razonables?	1	2	3	4	5
19. ¿Tu profesor (a) se comunica detalladamente en el tiempo oportuno?	1	2	3	4	5
20. ¿Tu profesor (a) parece adaptar su comunicación a las necesidades específicas de sus estudiantes?	1	2	3	4	5

Considerando el número uno como el grado más bajo de justicia y el número diez como el grado más alto de justicia ¿Cuál es tu percepción del nivel de justicia que experimentas en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Instrucciones

Teniendo en cuenta las siguientes frases, elige el número que mejor describa que tan de acuerdo estás con cada una de las siguientes afirmaciones acerca de tu profesor (a):

1	2	3	4	5	6
Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Un poco en desacuerdo	Un poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Recuerda que debes enfocarte en el profesor o profesora que elegiste en la hoja de datos sociodemográficos.

Mi profesor (a): *	1	2	3	4	5	6
1. * me da la información que necesito para hacer bien mis tareas.	1	2	3	4	5	6
2. * me anima a usar mis talentos.	1	2	3	4	5	6
3. * me ayuda a desarrollarme aún más.	1	2	3	4	5	6
4. * anima al grupo a desarrollar nuevas ideas.	1	2	3	4	5	6
5. * se mantiene al margen y deja que los demás se lleven los elogios.	1	2	3	4	5	6
6. * me hace responsable de las tareas que llevo a cabo.	1	2	3	4	5	6
7. * critica a los alumnos (as) por los errores que han cometido en sus tareas.	1	2	3	4	5	6
8. * toma riesgos aun cuando no está seguro del apoyo de su supervisor.	1	2	3	4	5	6
9. * muestra sus limitaciones y debilidades.	1	2	3	4	5	6
10. * aprende de las críticas.	1	2	3	4	5	6
11. * enfatiza la importancia de poner atención en lo bueno de las cosas.	1	2	3	4	5	6
12. * me da la autoridad que necesito para tomar decisiones que faciliten mis tareas.	1	2	3	4	5	6
13. * no busca reconocimiento o recompensas por las cosas que hace por otros.	1	2	3	4	5	6
14. * mantiene una actitud dura hacia aquellas personas que le han ofendido en la escuela.	1	2	3	4	5	6
15. * toma riesgos y hace lo que es necesario se haga desde su parecer.	1	2	3	4	5	6
16. * se conmueve frecuentemente por las cosas que pasan a su alrededor.	1	2	3	4	5	6
17. * trata de aprender de las críticas que le hace su superior.	1	2	3	4	5	6
18. * tiene una visión a largo plazo.	1	2	3	4	5	6
19. * me da la oportunidad de resolver problemas por mí mismo, en lugar de solo decirme que hacer.	1	2	3	4	5	6
20. * demuestra disfrutar los éxitos de sus alumnos (as) más que los propios.	1	2	3	4	5	6
21. * nos hace a mí y a mis compañeros (as) responsables de cómo organizamos nuestras tareas.	1	2	3	4	5	6
22. * está dispuesto a expresar sus sentimientos incluso aunque conduzcan a consecuencias indeseables.	1	2	3	4	5	6
23. * admite sus errores ante su superior.	1	2	3	4	5	6
24. * enfatiza la responsabilidad social de nuestro trabajo.	1	2	3	4	5	6
25. * me da bastantes oportunidades para aprender nuevas habilidades.	1	2	3	4	5	6
26. * muestra sus verdaderos sentimientos a sus alumnos (as).	1	2	3	4	5	6
27. * aprende de las diferentes visiones y opiniones de los demás.	1	2	3	4	5	6
28. Si la gente expresa una crítica, mi profesor (a) trata de aprender de ella.	1	2	3	4	5	6
29. Para mi profesor (a), soy responsable de mi rendimiento académico.	1	2	3	4	5	6
30. A mi profesor (a) le cuesta trabajo olvidar cosas que salieron mal en el pasado.	1	2	3	4	5	6

Instrucciones

Las siguientes frases describen diferentes emociones que puede sentir una persona en el ámbito escolar. Indica que tanto te ha hecho sentir la escuela (por ejemplo, las clases, el trabajo o tareas, tus profesores, actividades administrativas, tus compañeros y compañeras) las siguientes emociones en los pasados 30 días.

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	A veces	Muy seguido	Extremadamente seguido o siempre

Mi escuela me hace sentir: *	1	2	3	4	5
1. * cómodo (a).	1	2	3	4	5
2. * enojado (a).	1	2	3	4	5
3. * enfadado (a).	1	2	3	4	5
4. * ansioso (a).	1	2	3	4	5
5. * aburrido (a).	1	2	3	4	5
6. * alegre.	1	2	3	4	5
7. * calmado (a).	1	2	3	4	5
8. * confundido (a).	1	2	3	4	5
9. * contento (a).	1	2	3	4	5
10. * deprimido (a).	1	2	3	4	5
11. * disgustado (a).	1	2	3	4	5
12. * desanimado (a).	1	2	3	4	5
13. * eufórico (a).	1	2	3	4	5
14. * enérgico (a).	1	2	3	4	5
15. * emocionado (a).	1	2	3	4	5
16. * extasiado (a).	1	2	3	4	5
17. * entusiasmado (a).	1	2	3	4	5
18. * asustado (a).	1	2	3	4	5
19. * frustrado (a).	1	2	3	4	5
20. * furioso (a).	1	2	3	4	5
21. * melancólico (a).	1	2	3	4	5
22. * fatigado (a).	1	2	3	4	5
23. * feliz.	1	2	3	4	5
24. * intimidado (a).	1	2	3	4	5
25. * inspirado (a).	1	2	3	4	5
26. * miserable.	1	2	3	4	5
27. * complacido (a).	1	2	3	4	5
28. * orgulloso (a).	1	2	3	4	5
29. * satisfecho (a).	1	2	3	4	5
30. * relajado (a).	1	2	3	4	5

Considerando el número uno como el momento más desagradable emocionalmente y el número diez como el momento más agradable en términos emocionales ¿Cuál es el grado de satisfacción emocional que has experimentado en los pasados 30 días?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Instrucciones

Las siguientes frases describen una serie de relaciones entre situaciones académicas, marca la evaluación que estimes más adecuada respecto a los siguientes ámbitos. Recuerda que debes enfocarte en el profesor o profesora que elegiste en la hoja de datos sociodemográficos.

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	A veces	Muy seguido	Extremadamente seguido o siempre

	1	2	3	4	5
1. ¿Has sido capaz de expresar tus puntos de vista y sentimientos durante los procesos de toma de decisiones implementados por tu profesor (a)?	1	2	3	4	5
2. ¿Has tenido influencia sobre las calificaciones obtenidas mediante esos procesos?	1	2	3	4	5
3. ¿Los procesos implementados por tu profesor (a) son aplicados de manera consistente?	1	2	3	4	5
4. ¿Los procesos implementados por tu profesor (a) son neutrales?	1	2	3	4	5
5. ¿Los procesos implementados por tu profesor (a) se basan en información precisa?	1	2	3	4	5
6. ¿Has sido capaz de apelar las calificaciones obtenidas mediante los procesos implementados por tu profesor (a)?	1	2	3	4	5
7. ¿Los procesos implementados por tu profesor respetan normas éticas y morales?	1	2	3	4	5
8. ¿Tus calificaciones reflejan el esfuerzo que has invertido en tus actividades académicas?	1	2	3	4	5
9. ¿Tus calificaciones son apropiadas en relación con las actividades académicas que has completado?	1	2	3	4	5
10. ¿Tus calificaciones reflejan el grado en que has contribuido en tu clase?	1	2	3	4	5
11. ¿Tus calificaciones son adecuadas, en relación con tu desempeño?	1	2	3	4	5
12. ¿Tu profesor (a) te ha tratado de una manera educada?	1	2	3	4	5
13. ¿Tu profesor (a) te ha tratado con dignidad?	1	2	3	4	5
14. ¿Tu profesor (a) te ha tratado con respeto?	1	2	3	4	5
15. ¿Tu profesor (a) evita realizar observaciones o comentarios inapropiado?	1	2	3	4	5
16. ¿Tu profesor (a) ha sido sincero al comunicarse contigo?	1	2	3	4	5
17. ¿Tu profesor (a) ha explicado los procedimientos que implementa de manera exhaustiva?	1	2	3	4	5
18. ¿Las explicaciones que otorga tu profesor (a) respecto a sus procedimientos implementados son razonables?	1	2	3	4	5
19. ¿Tu profesor (a) se comunica detalladamente en el tiempo oportuno?	1	2	3	4	5
20. ¿Tu profesor (a) parece adaptar su comunicación a las necesidades específicas de sus estudiantes?	1	2	3	4	5

Considerando el número uno como el grado más bajo de justicia y el número diez como el grado más alto de justicia ¿Cuál es tu percepción del nivel de justicia que experimentas en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

