

EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS. ESTUDIO DE CASO: COLEGIO DE EDUCACIÓN DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

RESUMEN

El presente trabajo es un estudio de caso sobre los rasgos de liderazgo transformacional (LT) que perciben tener los profesores universitarios del Colegio de Educación (CE) de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Es un estudio que se realizó en un semestre académico en 2011 y en donde participaron 22 profesores de las tres categorías laborales: tiempo completo (TC), medio tiempo (MT) y por hora (PH). Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario y la entrevista.

PALABRAS CLAVE:

1. Liderazgo; 2. Trabajo docente; 3. Profesores

I. MARCO DE REFERENCIA

A. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

El liderazgo es la capacidad de influir en las personas para que se esfuercen voluntaria y entusiastamente en la consecución de las metas; asimismo, es la capacidad de guiar y estimular hacia el logro de resultados. Por ello, el liderazgo se reviste de un componente de desempeño y de afán de logro (Ginebra, 1994: 5-6). Así entendido, el liderazgo en las organizaciones educativas y vinculado a la

docencia universitaria, resulta fundamental en: 1), la interpretación y uso que se hace de los aspectos institucionales y en este sentido, los docentes son actores de conexión clave dentro de la organización para alcanzar metas; 2), la gestión de los planes formativos en el conjunto de la institución dando coherencia y continuidad a la intervención de las diversas instancias, en donde los docentes se vislumbran claramente como agentes de innovación y de cambio, toda vez que sus planes de acción educativa suponen la adecuación a los tiempos y variables del entorno, así como la intervención para coadyuvar en el desarrollo de las personas educandas (Zabalza, 2002: 93-94).

Este estudio retoma el paradigma liderazgo transaccional / transformacional¹, porque se considera que ambas proyecciones de liderazgo, resultan consustanciales para que la Universidad esté en condiciones de cumplir su misión formativa, como sugiere Zabalza (2002: 96). Lo anterior porque, en la medida en la que el docente orienta su liderazgo a hacer concesiones a los intereses personales de los educandos mediante un refuerzo positivo o negativo, según si el estudiante cumple o no los compromisos adquiridos dentro de la normativa institucional, ejerce un liderazgo transaccional. Es decir, el docente ejerce un poder sobre sus educandos. En cambio, si el docente potencia el interés hacia el logro y la formación continua de sus estudiantes y les anima a trascender su

¹ Bernard Bass desarrolla el paradigma de liderazgo transaccional / liderazgo transformacional, basándose en el continuo liderazgo transaccional / liderazgo transformacional, de James MacGregor Burns (1978). En el libro *Leadership Beyond Expectations*, Bass describe el nuevo paradigma de liderazgo y explica los modelos, teorías, experimentos y encuestas sobre los conceptos y mediciones de ambos liderazgos. La bibliografía de los textos a los que hacemos referencia, se encuentra al final en el apartado de Referencias.

interés individual con miras a un bien común, ejerce un LT. Es decir, ejerce un poder a través de sus estudiantes.

Es posible que los profesores no se identifiquen con un estilo de liderazgo puro, pues el liderazgo es un continuo (Bass, 1999: 5). Sin embargo, el LT en la actividad docente es más significativo ya que dirige a los estudiantes hacia la excelencia educativa, porque un docente orientado al logro, se convierte a su vez en un pivote motivador de sus alumnos, al impulsarlos a dirigir sus mejores esfuerzos hacia el alcance de resultados exitosos. Un binomio docente-alumno motivado, se torna en una poderosa herramienta de innovación y de cambio, capaz de transformar las realidades más adversas en oportunidades de desarrollo (Prieto Sánchez y Zambrano Van Beverhoudt, 2005: 8). De ahí el impacto y la importancia de ejercer un liderazgo docente más transformacional que transaccional.

El LT, conforme a la teoría de Bass, contiene algunos factores. A saber (Pascual, *et. al.*, 1993: 24):

- Carisma. Capacidad de entusiasmar, transmitir confianza, generar respeto, sentido de finalidad y orgullo por la tarea realizada.
- Consideración individual. Capacidad para atender las necesidades individuales de las personas y dar un trato diferenciado a cada una de ellas; así como la capacidad para orientar y apoyar el logro de metas de cada persona, haciéndolas agentes de su propia formación.

- Estimulación intelectual. Capacidad para encontrar nuevos enfoques a viejos problemas; es decir, creatividad e innovación para resolver problemas.
- Inspiración. Capacidad para identificar las expectativas en la gente, generar visión de un futuro posible, despertar el optimismo y el entusiasmo para alcanzar las metas.

Además, para efectos de esta investigación, se añadieron tres factores, que se consideraron relevantes porque se refieren al ámbito educativo, mismos que se tomaron del esquema de Bernal Agudo (2000: 445):

- Tolerancia psicológica. Capacidad para resolver conflictos.
- Participación. Capacidad para trabajar en equipo.
- Actuación del / de la docente. Capacidad para asumir riesgos.

Si bien en la acción se encuentran interrelacionados estos siete factores, desde un punto de vista teórico se pueden desglosar. El propio Bass, apunta en sus trabajos empíricos, que los factores están presentes de manera conjunta en un todo identificado como LT.

En este tipo de estudios, es clásico ya el cuestionario diseñado por Bass y Avolio, el *Multifactor Leadership Questionnaire* MLQ², por sus siglas, que identifica la unidad de observación de una investigación con los factores del liderazgo transformacional. El MLQ es una escala tipo Likert, compuesta por ítems que

² Desarrollado por Bernard Bass y Bruce Avolio. La referencia completa se encuentra al final en el apartado de Referencias.

miden variables llamadas de primer orden. Una de ellas es la de LT. Dentro de esta variable se encuentran otras, llamadas de segundo orden, que se identifican con los factores de la teoría del LT.

B. MARCO CONTEXTUAL

El estudio se realizó en la FFyL, de la UANL, que está conformada por siete colegios: Historia y Humanidades, Filosofía y Humanidades, Ciencias del Lenguaje, Sociología, Letras Mexicanas, Bibliotecología y Ciencias de la Información, y Educación. El CE está orientado a formar profesionistas de la educación a nivel licenciatura, en dos áreas fundamentales: planeación y desarrollo educativo; y, formación de recursos humanos. La planta de profesores se compone de 40 profesores, de los cuales veinticinco son profesores de TC. De estos 25 profesores, siete tienen doctorado y 18 maestría. Los profesores de MT son 2. Ambos cuentan con maestría. 13 son los profesores PH. De ellos, uno es doctor, seis son maestros, 5 estudian una maestría y uno es licenciado.

II. METODOLOGÍA

El estudio de caso es un trabajo cualitativo que sigue el paradigma de N=1. Se sirve de los más diversos instrumentos de investigación. Este trabajo, sigue los pasos de la metodología mencionada y se apoya en sus herramientas.

El propósito de este estudio era conocer los rasgos de LT que perciben tener los profesores del CE, de la FFyL de la UANL. Para lo cual, se planteó la siguiente

pregunta inicial: ¿Qué rasgos de LT perciben tener los docentes del CE, de la FFyL de la UANL? La pregunta de investigación conllevó dos hipótesis:

- 1.- A mayor nivel educativo del docente, mayor es el número de LT, que percibe tener.
- 2.- A mayor antigüedad en la institución, mayor número de rasgos de LT perciben tener los docentes.

Se solicitó la participación de todos los profesores del CE (unidad de observación) que impartieron clase en un semestre académico, lo que significó una población de 22 profesores. El grupo de profesores fue dividido en tres categorías de acuerdo con su estatus laboral: TC (73.3%), MT (6.7%) y PH (20.0%) (tabla 2). Al final, siete maestros de esta población decidieron no participar en el estudio.

Como herramientas para la recolección de la información, se utilizaron un cuestionario y entrevistas. En el caso del cuestionario se retomó el esquema del MLQ, adaptado por Bernal, para analizar el LT de los profesores de instituciones educativas. Se hizo una ponderación del número de preguntas y se consideraron los factores mencionados previamente. También, se adaptó el lenguaje del cuestionario para perfilarlo a la unidad de observación. Por lo tanto, el cuestionario que se aplicó constó de 24 preguntas divididas en los siete factores del LT.

Para triangular las respuestas del cuestionario, se realizaron ocho preguntas en entrevista con los docentes, que se plantearon en función de los factores del LT y en ponderación con el número de preguntas del cuestionario de Bernal.

III. DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En la tabla 1, se observa que el **grado máximo de estudios** de los docentes es el de maestría, lo que no se consideró es si el docente cuenta con el título de maestro: En segundo lugar, están aquellos que tiene grado de doctor.

TABLA 1

Los profesores del CE tienen una **antigüedad** promedio de 15.2 años, reflejando que están a la mitad de su etapa laboral dentro de la UANL, pues el total de años mínimos laborados como docentes debe ser de 30 años de servicio, antes de su jubilación. Sobre la antigüedad, Mendoza, *et. al.*, (2006: 30-31), señalan en su estudio que, el LT se afecta por el grado académico y por la experiencia profesional del profesor, porque la profesionalización de la actividad docente incrementa las conductas transformacionales.

Por otro lado, la distribución del tipo de profesor según su categoría laboral, se muestra en la tabla dos.

TABLA 2

En la tabla 3 se observa que al igual que en muchas instituciones donde se trabaja la educación como profesión, el número de **docentes femeninos** es mayor que el de **docentes masculinos**, y el CE no es la excepción. Si bien en este estudio no

se indagó sobre la predominancia de los rasgos del LT en cuanto a las diferencias de género, estudios como los de Mendoza, *et. al.*, ya citados, afirman que las mujeres tienden a ser más transformacionales en su liderazgo que los hombres (2006: 28).

TABLA 3

Ahora bien, los datos obtenidos sobre los factores de LT, se resumen en la tabla 4 y se comenta cada uno por separado, a continuación.

TABLA 4

Del factor **carisma**, el 65.8% afirma que frecuentemente busca entusiasmar, dar confianza e inspirar respeto a sus estudiantes. El cuestionario, abarcaba ocho preguntas de este factor. Las otras preguntas arrojaron los siguientes resultados: más del 50% asegura tener confianza en sí mismos. El 53.3% expresa que a menudo se siente cercano a sus estudiantes. Sobre los ítems que se refieren a aspectos de coherencia, honestidad y optimismo, los profesores perciben frecuentemente la presencia de esos rasgos en su actuar docente; también resaltan su capacidad de escucha al señalar que frecuentemente están abiertos a atender a sus estudiantes. Lo que el factor carisma aglutina en la teoría del LT, resume una actitud pedagógica básica que parte del nivel de consciencia que tiene el docente sobre sus competencias personales y profesionales. Así, el profesor se percibe capaz de demostrar su tacto pedagógico, su conocimiento

profundo del ambiente de aprendizaje que generan sus acciones y la inteligencia emocional que subyace en la interacción educativa.

Sobre la **consideración individual**. La tabla 4 señala que el 62.2% a menudo forma y aconseja a sus estudiantes; y el 31.1% percibe que lo hace frecuentemente. Al sumar los datos de las opciones “a menudo” y “frecuentemente”, se establece que más del 90% de los profesores perciben que este rasgo está presente en su actuar docente. El profesor que desarrolla este factor transformacional, no concibe al alumno genérico (aunque evidentemente detecta aspectos comunes entre sus estudiantes). Se adapta al contexto, a la historia de cada sujeto, comprende sus motivaciones y necesidades de aprendizaje.

La tabla 4, reporta sobre la **estimulación intelectual**, que el 60% de los profesores frecuentemente se perciben utilizando nuevos enfoques para ir solucionando los problemas que se les presentan; pueden estar centrados en estrategias de enseñanza y en actividades innovadoras que fomenten el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de competencias. Actualmente los profesores afrontan retos que les implica innovar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues las tendencias y recomendaciones que marcan los organismos internacionales para el aprendizaje del siglo XXI, requieren de nuevos enfoques y de apertura a la innovación y la mejora continua en la enseñanza.

La **inspiración** como factor de LT reporta un porcentaje del 100% en el nivel más alto de la escala del cuestionario, al sumar el 66.6% de las respuestas dadas como “frecuentemente” y el 33.4% de “a menudo”. Por tanto, la capacidad para aumentar el optimismo y el entusiasmo de los estudiantes para lograr una mayor implicación de ellos en el aula, parece ser vital para los docentes del CE.

Los datos de la tabla 4 muestran que el 70% de los profesores frecuentemente recurren a la **tolerancia psicológica** para lograr un ambiente áulico agradable y así resolver los conflictos que en ella se generan. Saber convivir, es una competencia a tener presente en un entorno en donde diferentes conductas antisociales, como el *bullying*, están presentes.

Acerca de la **participación docente** el 44.4% contestó “frecuentemente”; el 51.1%, “a menudo”. En este sentido, los profesores se perciben construyendo un liderazgo compartido entre los estudiantes y ellos mismos. De lo anterior, se puede inferir que el trabajo en equipo está presente en la actividad docente del CE. Ahora bien, este factor también arrojó información en un sentido negativo, pues como se comentó ya, para este estudio, siete profesores no contestaron el cuestionario ni la entrevista, de este dato, se infiere que esos profesores no presentan el rasgo de participación.

Por último, está la **actuación del / de la docente**, que enfatiza el sentido de cambio del proceso educativo, donde juntos el profesor y el estudiante se

comunican, corren riesgos y buscan la eficacia. En la tabla 4 se visualiza la respuesta docente en cuanto a este factor de LT.

Ahora bien, sobre la pregunta de investigación 1, la acentuación de los rasgos de LT de los profesores del CE, se muestra en la tabla 5. De ella, podría inferirse que existe cierta interrelación entre todos los factores que conforman el perfil del LT, como apuntan los estudios empíricos de Bass.

TABLA 5

La tabla 6, compara los datos de las variables que intervienen en la hipótesis, donde la variable independiente es el “grado académico de los profesores”, y la variable dependiente es “el número de rasgos de LT” que perciben tener los profesores del CE.

TABLA 6

De acuerdo con el análisis de correlación, se observa que el coeficiente de correlación de Pearson es de $-.386$, con un grado de significancia de $.155$. Esto se puede observar en la tabla 7. De aquí se deriva que tenemos una correlación que no difiere significativamente de 0; es decir, no hay relación entre los rasgos de LT que percibe el docente con el grado académico de éste.

TABLA 7

De la segunda hipótesis tampoco se observó correlación, porque los factores no mostraron significancia menor al 0. Esto quiere decir, que no existe correlación entre la antigüedad del docente y la percepción de la posesión de rasgos de LT por los mismos, como se evidencia en la tabla 8. No obstante, el número de observaciones es reducido por lo que las pruebas estadísticas no son concluyentes sino solamente sugerentes.

TABLA 8

De la entrevista, se infirió que los docentes del CE, perciben tener varios de los rasgos de LT. Las respuestas explican sobre todo, las razones por las cuales los profesores consideran que dichos rasgos están presentes en su actuación docente. Los profesores se perciben líderes de sus grupos en el sentido de que son expertos en sus temas, buscan cumplir los objetivos educativos con eficacia, ponderan una interacción abierta y respetuosa con sus estudiantes, investigan nuevas maneras de abordar los retos que les presentan las necesidades educativas del entorno a partir de la reflexión sobre su quehacer cotidiano, porque esto además, les permite enriquecer su labor y les causa satisfacción. Nuevamente, podría considerarse que existe cierta interrelación entre los factores del LT, como apunta la teoría de Bass.

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES DEL ESTUDIO

El liderazgo es la capacidad de influir en las personas para que se esfuercen voluntaria y entusiastamente en la consecución de las metas. Conforme a la teoría de Bass, el LT en los docentes es aquél que potencia el interés hacia el logro y la formación continua de sus estudiantes y les anima a trascender su interés individual con miras a un bien común: grupal, organizacional y/o social.

El LT aglutina siete factores: carisma, consideración individual, estimulación intelectual, inspiración, tolerancia psicológica, participación y actuación docente. Siguiendo las conclusiones de los estudios empíricos de Bass, estos factores si bien pueden estudiarse de manera individual, están interrelacionados en la práctica, lo que varía en cada docente, es la intensidad en la que se presenta cada rasgo.

Entre las limitaciones de este estudio de caso, puede señalarse que al dirigirse el estudio a una muestra pequeña, no permitió que las correlaciones fueran significativas para las hipótesis planteadas. Como recomendaciones futuras, se puede mencionar que el estudio puede abrirse a una población más amplia y a las comparaciones que puedan obtenerse .

Sería interesante incluir en un estudio posterior, variables dirigidas a conocer la percepción de los estudiantes sobre los rasgos de liderazgo transformacional que perciben tener los docentes con la finalidad de cruzar la información y obtener nuevas vertientes de investigación.

REFERENCIAS

BASS, Bernard (1985), *Leadership and Performance Beyond Expectations*, New York, Free Press.

BASS, Bernard (1999), "Current developments in transformational leadership" en *The Psychologist-Manager Journal*, Revista de la Society of Psychologists in Management (SPIM), nº 3 (1), Philadelphia, Psychology Press, pp. 5-21.

BASS, Bernard y AVOLIO, Bruce (1995), *The Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)*, Redwood City, Mind Garden, www.mindgarden.com, [Consulta: agosto de 2012].

BERNAL AGUDO, José Luis (2000), "Cuestionario sobre liderazgo transformacional. Aportaciones desde una investigación" en *Liderazgo y organizaciones que aprenden*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 441-458.

GINEBRA, Joan (1995), *El Liderazgo y la acción. Mitos y realidades*, México, McGraw-Hill Interamericana.

MACGREGOR BURNS, James (1978), *Leadership*, New York, Harper & Row.

MENDOZA MARTÍNEZ, Ignacio Alejandro, ORTÍZ ARÉVALO, María Fernanda y PARKER ROSELL, Héctor Carlos (2007), "Dos décadas de investigación y desarrollo en liderazgo transformacional" en *Revista del Centro de Investigación Universidad La Salle*, enero-julio, año/vol. 7, número 27, México, pp. 25-41.

PASCUAL PACHECO, Roberto, VILLA SÁNCHEZ, Aurelio y AUZMENDI ESCRIBANO, Elena (1993), *El liderazgo transformacional en los centros docentes*, Bilbao, Mensajero.

PRIETO SÁNCHEZ, Ana, ZAMBRANO VAN BEVERHOUDT, Egilde (2005), "Ética y liderazgo transformacional en la docencia", en *Telos*, vol. 7, núm. 1, enero-abril, pp. 81-91, Universidad Rafael Beloso Chacín, Maracaibo, Venezuela.

ZABALZA, Miguel Ángel (2002), *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, Madrid, Narcea.

