

## **LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN PROFESORES UNIVERSITARIOS Y SU ROL COMO PROMOTOR DE COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS EN ESTUDIANTES**

### **TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP IN UNIVERSITY PROFESSORS AND THEIR ROLE AS PROMOTER OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCES IN STUDENTS**

**María Emilia Rompató,<sup>1</sup> Yamila Silva Peralta,<sup>2</sup> María Ginette Gelos,<sup>3</sup>  
Marilina Tomatti<sup>4</sup>, Christian Walter Illuzzi<sup>5</sup>**

---

#### RESUMEN

---

Esta investigación se orienta a conocer las características del liderazgo transformacional de profesores universitarios que tienen a cargo estudiantes que realizan actividades académicas *ad honorem* en cátedras y proyectos de investigación/ extensión universitaria, explorando su rol como promotores de competencias emprendedoras en dichos estudiantes. Mediante metodología cualitativa, con un diseño fenomenológico y enfoque etnometodológico, fueron realizadas entrevistas semi- estructuradas a una muestra intencional de 13 profesores de una universidad pública argentina. Los resultados muestran un desempeño mayor de acciones de consideración individual y estimulación intelectual y menor desempeño en las restantes habilidades transformacionales, a la vez que se valida el rol del profesor como promotor de competencias emprendedoras, en tanto se produce y reproduce sobre la base de las experiencias, conocimientos, habilidades, que los estudiantes son capaces de construir.

Palabras clave: liderazgo transformacional, profesor universitario, competencias emprendedoras, estudiante de grado.

---

#### ABSTRACT

---

This research is aimed at knowing the characteristics of the transformational leadership of university professors who are in charge of students who carry out *ad honorem* academic activities in professorship and university research/ extension projects, exploring their eventual role as promoters of entrepreneurial skills in said students. Through qualitative methodology, with a phenomenological design and an ethnomethodological approach, semi-structured interviews were conducted with an intentional sample of 13 professors from a public university in Argentina. The results show a greater performance of actions of individual consideration and intellectual stimulation

---

Recepción artículo: 02.05.2019

<sup>1</sup> Candidata a doctoranda en Psicología. UNMDP, becaria de investigación. merompato@gmail.com

<sup>2</sup> Doctora en Psicología. UNMDP- CONICET, investigadora asistente.

<sup>3</sup> Lic. en Psicología.

<sup>4</sup> Lic. en Psicología.

<sup>5</sup> Lic. en Psicología.

Aprobado: 28.06.2019

and lower performance in the remaining transformational skills, while validating the professor's role as a promoter of entrepreneurial skills, as it is produced and reproduced on the basis of the experiences, knowledge, skills, that the students are capable of build.

Keywords: transformational leadership, college professor, entrepreneurial skills, grade student

## **Introducción**

Los paradigmas educativos han evolucionado, logrando introducir como protagonista de su propia formación al estudiante, mediante técnicas que propician el desarrollo de la motivación, la curiosidad, el compromiso, entre otros. La educación superior no se encuentra exenta de esta realidad, pero además de formar futuros profesionales de calidad, se encuentra ante el desafío de desarrollar y enseñar a gestionar nuevos conocimientos, habilidades y destrezas, en consonancia con las actuales necesidades sociales, incluyendo el mercado laboral y el desarrollo científico- tecnológico (De Pineda, 2015). Lo que está en juego es un nuevo modelo educacional competencial, que tome como eje la importancia de adquirir competencias, genéricas y específicas, que permitan sortear con éxito los desafíos actuales y, a su vez, auguren un desarrollo profesional auspicioso.

El modelo de liderazgo transformacional (Bass & Avolio, 2004) aplicado a profesores universitarios, demuestra ser de gran relevancia en este camino (Salazar, 2006; Semprún- Perich & Fuenmayor-Romero, 2007), en tanto la metodología de enseñanza- aprendizaje competencial se sustancia a través de un docente capaz de acompañar y guiar al estudiante en su formación, desde una posición de continua consideración, estimulación y motivación, todas características de dicho modelo.

La presente investigación profundiza esta corriente, en tanto tiene como objetivo conocer las características del liderazgo transformacional de profesores universitarios que tienen a cargo estudiantes que realizan actividades académicas *ad honorem* en cátedras y proyectos de investigación/ extensión universitaria, explorando su rol como promotores de competencias emprendedoras. Específicamente se busca identificar mediante qué acciones concretas los profesores coordinan y/o supervisan el trabajo de estos estudiantes y si estas acciones dan cuenta de un desempeño transformacional. A su vez, se busca explorar si bajo la tutela de dichos profesores, los alumnos son capaces de adquirir

competencias emprendedoras, hecho que los convertiría en promotores de estas competencias.

Es importante destacar que se carece de este tipo de información, aunque la misma es de suma importancia, en tanto permite reconocer los efectos positivos de un liderazgo transformacional en el estudiantado y comenzar a analizar la relación entre el liderazgo transformacional y la educación competencial.

Para finalizar, es necesario aclarar que la presente investigación cuenta únicamente con la voz de profesores, es por eso que simplemente se explora su rol como promotor de competencias, mas no se realizan afirmaciones, por lo que se espera sumar la voz de los estudiantes conforme se avance.

### **Revisión teórica**

El liderazgo es un concepto que ha sido estudiado por muchos autores y abordado desde diferentes perspectivas. En Venezuela, Ganga y Navarrete (2013) realizaron una revisión bibliográfica en la base de datos ISI, *Journal Citation Reports* (entre los años 1924-2005), concluyendo que el liderazgo es entendido como un fenómeno complejo que puede ser abordado desde diferentes ópticas, resaltando estudios de rasgos y conductas presentados por el líder, de atribuciones que hacen los seguidores y la incidencia del contexto en el proceso de influencia líder-seguidor. También Silva Peralta (2013) y Gil Alcover y Sánchez Manzanares (2011) sostienen que los contextos y retos a los que se enfrentan las organizaciones requieren reexaminar y ampliar los modelos tradicionales de liderazgo, puesto que los líderes necesitan implicar y comprometer a los seguidores, tener en cuenta la visión, la misión, y los valores y ser proactivos a la hora de actuar.

En contextos educativos latinoamericanos, la literatura revisada focaliza en modelos transformadores. Según Salazar (2006) el liderazgo transformacional encaja bien con las peculiaridades de la organización escolar, ya que este enfoque de liderazgo no busca someter a los colaboradores, sino que se busca el compromiso personal, poniendo el énfasis en la capacidad del líder para lograr entusiasmar al alumno con el objetivo de que se sientan identificados con el trabajo que llevan a cabo y sean capaces de rendir más allá de lo que se espera. Según Semprún-Perich y Fuenmayor-Romero (2007), un genuino estilo de liderazgo educativo es factible siempre y cuando el profesional en la educación posea grandes cualidades, valores y atributos que le permitan ser un

modelo digno de admirar e imitar. Éste debe ser además una persona versada en pedagogía, que esté siempre a la vanguardia en la adquisición de nuevos conocimientos. Debe ser capaz de identificar los motivos y las necesidades de los miembros que conforman su equipo, pues cada individuo puede reaccionar de manera distinta ante el mismo estímulo. En esta línea Mendoza Martínez, Escobar Alvarez y García Rivera (2012) analizaron la relación entre el liderazgo transformacional y la satisfacción organizacional del personal docente y administrativo en una Institución Pública de Educación Media Superior, afirmando que la satisfacción organizacional se ve influenciada por los resultados del liderazgo y no por el liderazgo en sí mismo. Lozado (2013) analizó la relación entre el liderazgo transformacional y la percepción del clima institucional, afirmando que se vive un sentido de pertenencia, cuanto más participativo, democrático y transformacional es el liderazgo en la organización. González- González y González- González (2008) realizaron un estudio descriptivo con 200 estudiantes universitarios, encontrando que evalúan transformacionalmente a sus docentes, ya que éstos últimos muestran un liderazgo basado en valores que estimula y alienta a sus estudiantes a buscar el éxito, a desarrollar sus capacidades, teniendo en cuenta sus necesidades, motivaciones, sus valores e intereses. Parra Rivas (2011) analizó el liderazgo transformacional del director y el desempeño laboral de los docentes, sus resultados muestran que el personal directivo no desarrolla en los docentes un liderazgo transformacional sino del autocrático, muestran poca comunicación, estimulación y consideración respecto a las motivaciones y opiniones de los docentes en relación al trabajo que realizan. En México, Meza-Mejía y Flores-Alanís (2014) realizaron estudios sobre el liderazgo transformacional en el trabajo docente, concluyendo que el líder transformacional apunta a ser un agente de cambio que influye en los estudiantes para que se esfuercen voluntaria y entusiastamente en la consecución de las metas establecidas, el líder transformacional es quien potencia el interés hacia el logro y la formación continua de sus colaboradores, los anima a trascender en su interés individual con miras a un bien común. Tiene carisma, consideración individual, estimulación intelectual, inspiración, tolerancia psicológica, participación y actuación docente. Figueroa Soledispa y Machado Ramírez (2013) realizaron un estudio exploratorio de investigaciones educativas, cuyo objetivo fue valorar el rol transformador del docente de la educación superior; las autoras plantean la necesidad de desarrollar una pedagogía del cambio centrada en el contexto específico del alumno y en los proyectos institucionales que articulan acciones que involucra a toda la comunidad educativa universitaria, así los líderes se enfocan dentro de la institución a la comunicación para la acción, en los estados de ánimo de los diversos

actores, como en el diseño, organización y gestión de los planes estratégicos institucionales.

En lo que respecta a la definición competencial, es posible decir que la misma es múltiple y diversa. Constituida originalmente desde la psicología organizacional con autores como McClelland (1963), Boyatzis (1982), Woodruffe, (1993), Spencer y Spencer (1993), Hamel y Prahalad (1995), Le Boterf (2001), Tejada y Navío (2005), ha sabido adentrarse en diversas áreas, siendo una de ellas la educación superior. En el presente trabajo se hará uso de la definición propuesta por Le Boterf (2001), quien afirma que la noción de competencia implica ser capaz de movilizar un sistema compuesto por recursos tales como conocimientos, evaluaciones y capacidades de acuerdo a las necesidades contextuales. Esta noción no implica un simple conglomerado de conocimientos, sino un saber combinatorio. Este autor también afirma que dicho saber combinatorio no se transmite, sino que el centro de la competencia es el sujeto- aprendiz, quien la construye a partir de actividades concretas de aprendizaje que movilizan múltiples conocimientos especializados. Según Tejada- Fernández y Ruiz- Bueno (2016), la construcción de competencias toma valor, significatividad, representatividad y pertinencia a partir de las condiciones específicas en las que se activan, por lo tanto, es indispensable que estas permitan una aproximación a lo real. En el ámbito educacional esto se refiere a crear ambientes de aprendizaje que estén centrados en: (1) la situación auténtica como fuente de especificación de las competencias, (2) el estudiante como protagonista y agente de la acción, (3) el fomento de la competencia, a la acción y a los recursos, (4) la comunidad que propicia la colaboración con otros estudiantes y miembros de la misma y (5) la evaluación auténtica, para retroalimentar en formación y para tener una valoración de su desempeño.

Las competencias pueden diferenciarse según sean específicas o genéricas. Las primeras se relacionan con aspectos técnicos de la profesión y no son fácilmente trasladables a otro contexto (Corominas, 2001; Perrrenoud, 2004; Rodríguez Zambrano, 2007; Beneitone et al, 2007), mientras que las segundas se relacionan con resultados de formación general y son transversales a diversas profesiones (Beneitone et al, 2007; Aristimuño, 2004; Rodríguez Zambrano, 2007, Agurdin, 2015). Aristimuño (2004) señala la experiencia en la definición de competencias genéricas en la Universidad Católica de Uruguay, clasificando las mismas como: competencias comunicativas fluidas y de calidad; gestión y organización de personas y recursos materiales; aprendizaje permanente; meta cognición y competencias heurísticas; innovación, iniciativa y emprendimiento; discernimiento espiritual e

intervención competente en situaciones que demandan mayores niveles de humanización. Así también señala una clara semejanza entre dichas competencias y las establecidas por las universidades de Sheffield Hallam y Luton, ambas pertenecientes al Reino Unido. Así entonces, las competencias emprendedoras se conforman como un subgrupo dentro del conjunto de competencias genéricas. Las mismas son definidas como características de la personalidad que se manifiestan en la forma de pensar y actuar vinculadas con la búsqueda y el aprovechamiento de las oportunidades (Órnelas, Contreras González, Silva Olvera & Liquidano Rodríguez, 2015). Es decir, no hacen referencia a una acepción económica- comercial, sino que refieren a emprender en su definición humana y social (Martínez & Carmona, 2009; Martínez- Rodríguez, 2009; Sobrado & Fernández Rey, 2010; Sánchez, Caggiano & Hernández, 2011; Trejo López, 2015). Algunas de las investigaciones sobre la temática destacan como competencias psicosociales emprendedoras la actitud optimista, proactiva, persistente y creativa, la autoeficacia, entendida como la creencia del individuo sobre su capacidad para realizar actividades con éxito, la capacidad de liderazgo, la resiliencia, las estrategias de afrontamiento, el compromiso y la asunción de riesgos son (Molero, Recio & Cuadrado, 2010; Pino & Aguilar 2013; Ortiz & Moncayo, 2010; López, Vázquez & Montes, 2010; Villa & Poblete, 2008; Martínez & Carmona Salinas, 2009; Duran Aponte, 2013).

Es reducida la literatura científica sobre competencias emprendedoras en contextos educativos, y nula en lo que respecta al rol del profesor como promotor de dichas competencias, y en la relación entre las formas que adquiere el liderazgo transformacional en dicha población y el rol antes descrito. Por tanto, el análisis aquí realizado se presenta como un área de vacancia a cubrir.

## **Método**

Se trata de un estudio cualitativo, con un diseño fenomenológico y enfoque etnometodológico, realizado mediante el instrumento de entrevistas semi- estructuradas. Dicha metodología fue seleccionada considerando la necesidad de conocer el desempeño transformacional de los profesores en todas las instancias que conforman su relación con el estudiante que cumple tareas *ad honorem*, siendo estos los procesos de selección, formación y evaluación de los mismos. Este análisis pormenorizado conlleva, necesariamente, el desarrollo de entrevistas que den cuenta de la voz y perspectiva de los participantes. Las mismas fueron realizadas en la dependencia universitaria correspondiente a cada profesor y versaron principalmente sobre los procesos antes nombrados.

Una vez realizadas, se analizó cualitativamente el contenido de las mismas siguiendo a Flick (2004).

Por su parte, la muestra, de carácter intencional, estuvo compuesta por 13 profesores de una universidad pública argentina, siendo 4 varones y 9 mujeres. De ellos 6 con el cargo de Profesor Adjunto y 7 con el cargo de Profesor Titular, 8 de ellos con dedicación exclusiva (full time) al cargo. Respecto a la antigüedad en la universidad, 4 de ellos se distribuyen entre 6 y 10 años de antigüedad y 7 profesores de la muestra presentan más de 15 años de antigüedad. De los 13 profesores, 9 tienen un grupo de investigación a cargo y sólo 1 un grupo de extensión.

Para llevar a cabo el análisis se tuvieron en cuenta las cuatro habilidades del liderazgo transformacional: *consideración individual*, que representa el apoyo, la escucha y seguimiento personal del líder hacia cada uno de sus seguidores; *estimulación intelectual*, que es la capacidad del líder de estimular a sus seguidores a pensar lateralmente, cuestionar y ser creativos; *motivación inspiracional*, que es la capacidad del líder de comunicar una visión de futuro deseable y significativa persuadiendo a sus seguidores con entusiasmo y optimismo despertando el espíritu de equipo para alcanzarla; *influencia idealizada*, que refiere la capacidad del líder de ser un modelo a seguir, una figura con la cual identificarse, de comunicar una visión clara y un sentido de misión colectiva, pone en evidencia comportamientos éticos y morales, ganándose el respeto y la confianza de sus seguidores. Esta última habilidad de liderazgo transformacional ha sido dividida como atributo y como comportamiento. La *influencia idealizada como atributo* se refiere a la inspiración de orgullo, respeto y seguridad que promueve el líder; la *influencia idealizada como comportamiento* se centra en comportamientos éticos, consistentes, íntegros del líder, quien transmite valores congruentes con sus acciones y promueve la importancia de una misión colectiva. Dichas habilidades fueron analizadas en cada uno de los procesos antes mencionados (selección, incorporación, desempeño y evaluación).

Para finalizar se analizó ex post facto el rol de los profesores como promotores de competencias emprendedoras en los estudiantes que realizan tareas académicas *ad honorem*. Para realizar el análisis se consideró la palabra de los profesores entrevistados, principalmente aquellas que dieran cuenta de los pormenores de su búsqueda al seleccionar estudiantes y la evaluación que de los mismos se hiciera, en tanto dicha información permite conocer el recorrido que realizó el estudiante y sus transformaciones durante la experiencia académica.

## **Resultados**

### *Desempeño de habilidades transformacionales*

El contenido de las respuestas a las entrevistas semi-estructuradas administradas requirió la construcción de categorías que permitieron clasificar la información. Para construir estas categorías se consideraron las cuatro habilidades transformacionales en su entrecruzamiento con los diferentes procesos de gestión de los estudiantes *ad honorem*. Es así que encontramos acciones de consideración en la selección de estudiantes, en la formación y en la evaluación; acciones de estimulación intelectual en la selección, formación y evaluación de estudiantes y así ocurre con las restantes habilidades transformacionales, a excepción de influencia idealizada, ya que sólo se hallaron acciones vinculadas a la evaluación de estudiantes, ofreciendo guía y orientación desde los valores y creencias del docente, es decir que sólo se infirieron acciones de influencia idealizada como comportamiento.

### *Consideración individual*

Las entrevistas han demostrado que los profesores mantienen acciones de consideración individual en cada una de las acciones que conforman sus actividades con los estudiantes que realizan actividades *ad honorem*, aunque las mismas suelen reforzarse cuando se trata del seguimiento individual. Los profesores realizan búsquedas activas de estudiantes para formar parte de sus actividades, una vez seleccionados los mismos se integran a la cátedra, grupo de investigación y/o extensión, cumpliendo tareas que le sean asignadas. En todo el recorrido se muestra un marcado interés por hacer que los estudiantes tengan un trato individualizado y fomenten sus potencialidades, hecho que no solo le servirá a la cátedra/ grupo, sino que también será beneficioso para el estudiante de manera personal. Es por esto que remarcan la necesidad de encontrar estudiantes altamente motivados que, eventualmente, puedan unirse de manera rentada. Las acciones de seguimiento individualizado se llevan a cabo durante todo el proceso del estudiante como adscripto y revisten de una gran importancia, en tanto se centran no solo en la formación pedagógica que el estudiante está recibiendo, sino en la dimensión personal e individual del estudiante, registrando continuamente las necesidades, inquietudes o deseos de los mismos.

A continuación, se presentan citas textuales de acciones relacionadas a un trato individualizado e identificación de potencialidades, en lo que respecta a la selección de estudiantes *ad honorem*:



*(...) Les hago una entrevista junto con otro colega, analizamos los currículums, antecedentes y se hacen preguntas sobre los motivos que los lleva a incorporarse, para ver hasta qué punto su intención es participar en la cátedra porque les interesa el ámbito y no solamente porque les interesa estar en cualquier cátedra.*

En cuanto a la formación se destaca las siguientes citas:

*(...) Nosotros les brindamos la oportunidad de estar en un lugar académico, los orientamos y acompañamos en su proyecto, además de la información que uno puede tener sobre los temas.*

*(...) Principalmente que el espacio les sirva para formarse tanto en docencia como en investigación. Además, que se muestren motivados, que se interesen en lo que la cátedra o el proyecto les proponen para formarse.*

En lo que respecta al seguimiento:

*(...) Le pregunto cómo está, entonces de esa manera yo veo qué es lo que pasa del lado del estudiante en cuanto a cómo se siente y cómo evalúa la responsabilidad (...) qué es lo que le está pasando.*

*(...) La participación, la actitud hacia el trabajo en equipo, el cumplimiento de las tareas, por un lado, lo que hacen y por otro cómo lo hacen.*

*(...) Si vemos que tienen vocación por los temas nuestros y dedicación, les proponemos el ingreso al grupo de investigación (...) Si están en el grupo de investigación con un buen rendimiento y nosotros vemos que tienen una proyección para presentarlos a beca, los preparamos para ello. Si son estudiantes avanzados los "en-rutamos" para beca en la Universidad (...) Es todo un proceso.*

Las citas seleccionadas demuestran que los profesores no solo tienen interés en que los adscriptos como un potencial recurso humano para la cátedra y/o grupo, sino que el principal interés radica en desarrollar las potencialidades de los estudiantes y que los mismos encuentren un espacio de desarrollo profesional dentro de la academia. Es por esto que el seguimiento individualizado resulta vital, en tanto mediante el mismo se pueden descubrir y fomentar dichas potencialidades.

### *Estimulación intelectual*

Como se ha establecido, la estimulación intelectual es la capacidad del líder de estimular a sus seguidores a pensar lateralmente, cuestionar y ser creativos. Es posible afirmar que los profesores entrevistados mantienen acciones de estimulación intelectual que responden a sus tres categorías. Dicha estimulación resulta beneficiosa en el corto plazo para la asignatura y/o grupo, pero en el largo plazo reviste de gran importancia para el desarrollo del estudiante, ya que incita a su futuro desarrollo profesional. Lo que se fomenta, en última instancia, es que encuentre su propia voz como futuro profesor. Es por esto que los instan a actuar más allá de lo establecido por la cátedra o grupo, buscando nuevos materiales, cuestionando el desarrollo de la asignatura y/o proyecto, entre otras cuestiones. Los mismos profesores reconocen el beneficio que estas acciones conllevan para la asignatura y/o proyecto, en tanto en la voz de los estudiantes encuentran interrogantes o inquietudes que el mismo desgaste profesional les impide ver.

En lo que respecta al pensamiento lateral, se ha encontrado la siguiente cita textual que, se cree, lo grafica de manera sintética:

*(...) Lo importante es la producción de ideas, aportar información, datos o supuestos que por ahí no se nos ocurren a nosotros. Me parece que su participación en el debate, en la discusión es importante.*

En cuanto al cuestionamiento:

*(...) Nos parece enriquecedor y estimulante para poder seguir, o sea genera nuevas preguntas de cómo seguir o encarar ciertos temas, porque están en un lugar más cercano del estudiante, entonces ellos desde su lugar nos dan algo así como "un aire fresco", o sea, generan nuevas cuestiones a pensar y encarar a partir de su aporte desde un lugar diferente al del docente.*

*(...) Hay movimiento, porque hay cambios, porque hay nuevas ideas, hay nuevas propuestas, y eso es genial.*

*(...) El que asiste, el que aporta ideas, el que aporta materiales, el que viene contento que genera un buen clima que produce y sino reclama también... me parece bien que diga que esto habría que hacerlo de otra manera o no estamos buscando demasiado... la gente joven cuando denuncia estas situaciones a mí me encanta, porque a veces uno puede meter el eje en esta meseta que a veces se arma.*

*(...) Muchas veces uno cambia cuestiones al escuchar la voz de los estudiantes.*

Por último, en lo que respecta a la creatividad:

*(...) Que sean creativos que, más allá de lo que les propone la propia asignatura, ellos puedan crear cosas que de hecho lo han hecho como textos escritos hasta dispositivos que no estaban en las materias.*

*(...) La idea de los adscriptos es formarlos para que después se incorporen como ayudantes rentados.*

La estimulación intelectual se encuentra plenamente abordada por los profesores entrevistados, quienes buscan desarrollar y escuchar activamente la voz de los estudiantes, en tanto la misma resulta positiva tanto para la asignatura/ proyecto, como para los estudiantes en cuestión.

#### *Motivación inspiracional*

La presente habilidad es entendida como la capacidad del líder de comunicar una visión de futuro deseable y significativa, persuadiendo a sus seguidores con entusiasmo y optimismo, despertando el espíritu de equipo para alcanzarla. No se ha logrado encontrar afirmaciones que indicaran acciones de tal tipo en los profesores entrevistados, más bien es posible decir que los mismos desean tal visión de futuro en los estudiantes, pero no la fomentan.

Las siguientes citas reflejan la afirmación realizada:

*(...) Que se entusiasmen con la materia, que le den ganas de venir (...) y no que sea solamente para tener un papelito más en el currículum.*

*(...) Se espera que pueda integrarse al equipo de trabajo y cumplir las funciones que se le asignan (...) transmitir experiencia.*

*(...) Porque la ciencia es una empresa colectiva, es una empresa social y la forma es reclutar la mayor cantidad de voluntades disponibles y formar sociedades que generen mucha sinergia.*

Las palabras de los profesores dan cuenta del interés que mantienen por seleccionar estudiantes motivados, que además sean capaces de mantener dicha motivación durante el desarrollo de la

asignatura y/o proyecto. Esto significa que la capacidad de integración y participación entusiasta y optimista se traduce idealmente en motivación cotidiana. De todas formas, no se ha encontrado que los profesores tengan la capacidad y voluntad de comunicar activamente la visión de futuro deseada, ni tampoco brinden herramientas para fomentar dicha motivación.

### *Influencia idealizada*

Como se ha establecido previamente, la influencia idealizada refiere a la inspiración de orgullo, respeto y seguridad que promueve el líder. En los casos analizados sólo se hallaron acciones vinculadas a la evaluación de estudiantes desde los valores y creencias del docente, sin la guía y orientación necesarias. Es decir que sólo se infirieron acciones de influencia idealizada como comportamiento, sin poder inferir la inspiración de orgullo, respeto y seguridad propios de tal desempeño.

Los profesores evalúan a los estudiantes según valores y creencias éticas firmemente arraigadas, aunque no se pudo constatar que los estudiantes fueran guiados y orientados en la consecución de dichos valores y creencias, lo que significa que difícilmente los mismos puedan ser desarrollados en los estudiantes. Al igual que sucede con la motivación inspiracional, los profesores evalúan comportamientos y valores éticos concretos, sin brindar herramientas para, efectivamente, aprehenderlos. Es por tal motivo que resulta difícil considerar dicho desempeño como fuente de orgullo, respeto y seguridad.

La siguiente cita resulta explícita para vislumbrar lo anteriormente dicho:

*(...) Si es un buen estudiante tiene que ser alguien que trabaje, que tenga dedicación, disciplina por el trabajo. Lo demás, las afinidades, las relaciones no tiene tanta importancia. Deben cumplir, ser serios con lo que hacen. Tenemos un código deontológico en la cátedra que debe ser cumplido.*

La presente cita deja en claro el desempeño ético que los profesores esperan tengan los estudiantes, siendo este desempeño eje de evaluación. Pero así también refleja la falta de comunicación de dichos valores éticos. Esta situación, lejos de inspirar orgullo, respeto y seguridad, puede producir desconcierto e inseguridad en los estudiantes, quienes posiblemente, fruto de su inexperiencia no se encuentran familiarizados con las mismas.

### *El rol del profesor como promotor de competencias emprendedoras*

A continuación, se analizará el rol del profesor como promotor de competencias emprendedoras, desarrollando las competencias que, se infiere, los estudiantes logran adquirir a partir de cada una de las dimensiones del liderazgo transformacional.

*Consideración individual:* A partir de esta dimensión se infiere que el estudiante adquiere competencias emprendedoras tales como el compromiso y la proactividad. Ambas se encuentran íntimamente relacionadas y refieren a la forma de desempeñarse dentro de un nuevo ámbito, con vistas a un crecimiento dentro del mismo. El compromiso no solo es activamente buscado por los profesores desde el momento de la selección, sino que, las acciones de seguimiento individualizadas, que tienen por objetivo reconocer las potencialidades individuales, motivan una actitud comprometida en el estudiante, quien es capaz de ver el fruto de dicho compromiso rápidamente, pasando de adscripto a posible integrante de un grupo de investigación y becario, si es que así lo desea y trabaja para tal fin. En tanto la proactividad, que se encuentra íntimamente relacionada con el compromiso y con esta suerte de posible trayectoria académica, es también fomentada principalmente desde el seguimiento individualizado, en tanto se encuentra que los profesores alimentan una marcada actitud proactiva en el estudiante, de quien se espera que participe de la cátedra, que logre integrarse en el equipo de trabajo, cumpla con las tareas establecidas, entre otras cuestiones, en pos de verificar sus potencialidades.

*Estimulación intelectual:* a partir de las acciones de estimulación intelectual encontradas en los profesores entrevistados, se cree que los estudiantes adquieren competencias tales como la capacidad de mirada crítica e integral y la creatividad.

Los profesores fomentan una actitud de denuncia en los estudiantes, particularmente con aquello que conforma a la asignatura: ideas, materiales, propuestas, etc. Esta actitud conlleva necesariamente la capacidad del estudiante de mantener una mirada crítica e integral de la materia. Solo a partir de esta mirada el estudiante será capaz de hallar aquello que podría modificarse, mejorarse y/o erradicarse en la asignatura, pero manteniendo una mirada integral de la misma, en vistas a mantener la coherencia, tanto interna como externa. Consecuentemente, la creatividad se presenta como una competencia necesaria y deseada para dar solución a esos hallazgos realizados. La creatividad es una competencia que se encuentra en la misma definición

de la dimensión aquí mencionada y, se cree, los profesores desarrollan en los estudiantes *ad honorem* a través del fomento a la producción de ideas, de insumos que sirvan como respuesta a los cuestionamientos realizados. Es decir, ambas competencias se presentan como un continuo dentro de la estimulación intelectual.

*Motivación inspiracional- Influencia idealizada:* conviene recordar que mediante las entrevistas realizadas no se logró encontrar indicios de ambas dimensiones en los profesores. Es por eso que serán analizadas de manera conjunta, en tanto se infiere que dicha situación plantea el desarrollo de la misma competencia: capacidad resolutive. Se cree que la incapacidad de los profesores de comunicar una visión de futuro deseable y significativa del desempeño estudiantil dentro de la cátedra<sup>6</sup>, y la falta de orientación en el conjunto de valores y creencias del líder tiene como consecuencia el desconocimiento del accionar esperado y perpetuado como correcto. A su vez, se estima que este desconocimiento conduce hacia el desarrollo de la capacidad resolutive, en tanto la superación exitosa de dicho desafío conlleva la necesidad de resolver más y mejores situaciones que eran antes desconocidas para el estudiante. Esto significa que, a través de la superación de dicho desafío, el estudiante genera cambios en sí mismo del orden cualitativo y cuantitativo. Es importante destacar que esta competencia no surgiría como parte del desempeño transformacional de los profesores, sino más bien, es una respuesta ante la inacción de los mismos.

## **Conclusiones**

Esta investigación abordó el análisis cualitativo de acciones transformacionales desempeñadas por profesores universitarios de una universidad pública argentina, explorando, a su vez, su rol como promotores de competencias emprendedoras. Se trata de profesores que tienen a su cargo estudiantes en el marco de cátedras y proyectos de investigación o de extensión universitaria.

Interesó entonces identificar acciones transformacionales desempeñadas que estuvieran relacionadas a la supervisión/coordinación del trabajo de estos estudiantes en cátedras o proyectos y la promoción de competencias emprendedoras, mediante el desarrollo de las mismas en los estudiantes, fruto de esta supervisión/ coordinación.

---

<sup>6</sup> Aunque se describió que el objetivo ulterior de la adscripción del estudiante era fomentar su carrera académica, sea a través de un cargo rentado o como becario de investigación, la visión de futuro aquí analizada refiere estrictamente a su participación dentro de la cátedra, no a las consecuencias a largo plazo de dicha participación.

Los resultados mostraron un desempeño mayor de acciones de consideración individual y estimulación intelectual y menor desempeño de la motivación inspiracional e influencia idealizada. Aun así, y pese a esta consideración, se valida el rol del profesor como promotor de competencias emprendedoras, en tanto se infiere que su desempeño acompaña a construir el desarrollo del compromiso, proactividad, mirada crítica e integral, creatividad y capacidad resolutoria; competencias consideradas emprendedoras, en tanto forman parte esencial de un ser y hacer orientado a la consecución de oportunidades.

Para Bass y Avolio (2004) el perfil óptimo de liderazgo incluye una mínima frecuencia de *laissez faire* y un gradual incremento de la frecuencia del liderazgo transaccional, para llegar a una elevada frecuencia de las dimensiones transformacionales. Estos autores dicen que los líderes ejercerán los tres tipos de liderazgo en algún grado. No evalúan un tipo opuesto al otro sino complementarios. Ningún tipo de líder parece ser el correcto o apropiado, todo dependerá de la función del líder, objetivos, contexto, necesidades, habilidades de los seguidores. No hay tipos puros de liderazgo, sino mayor o menor tendencia hacia actitudes, creencias y valores y mayor despliegue de conductas de un tipo de ello. Las propuestas actuales de liderazgo no focalizan en el rol del héroe que marca el rumbo y dirige tropas, más bien entienden al liderazgo como un proceso. La finalidad de este proceso debería ser el cambio, el cambio de conocimientos, de habilidades, de actitudes, de comportamientos, valores, creencias, madurez psicológica y madurez para el trabajo, estrategias, políticas etc. Liderar es "influenciar" para alcanzar cambios optimizadores, que impliquen mejora. El caso de los profesores universitarios es una clara muestra de este continuo entre distintos tipos de liderazgo, con conductas que responden a un amplio espectro del concepto, con características transaccionales y transformacionales simultáneamente. Aun así, estos profesores, muchas veces sin saberlo o desearlo, fuerzan cambios de conocimientos, actitudes y comportamientos en los estudiantes que ejercen tareas *ad honorem*, hecho que, según Meza-Mejía y Flores-Alanís (2014) responde a la caracterización de un docente transformacional.

Semprún-Perich y Fuenmayor-Romero (2007) muestran el camino por recorrer de los profesores entrevistados, al afirmar que un genuino estilo de liderazgo educativo es factible siempre y cuando el profesional en la educación posea grandes cualidades, valores y atributos que le permitan ser un modelo digno de admirar e imitar. Esto implicaría tener niveles altos de influencia idealizada, siendo una dimensión de bajo desempeño en el presente análisis.

El liderazgo transformacional se encuentra estrechamente relacionado a un proceso de aprendizaje autónomo, en donde el estudiante aprende a aprender. Según Salas Zapata (2005) se trata de que el estudiante conozca su medio, se conozca a sí mismo, conozca los conocimientos y la mejor manera de llegar a ellos. Este proceso responde a un esquema educacional competencial. Es a partir de esta premisa que se intentó validar la relación entre ambos conceptos, específicamente en una situación auténtica de formación ya que, según Tejada Fernández y Ruiz Bueno (2016) son excepcionales para la adquisición de competencias con valor, significatividad, representatividad y pertinencia.

Las competencias que posiblemente desarrollen los estudiantes a partir de una experiencia académica acompañada por un profesor con características transformacionales son compromiso, proactividad, mirada crítica e integral, creatividad y capacidad resolutoria. Es interesante destacar que la capacidad resolutoria no es explícitamente desarrollada por las características transformacionales del profesor, sino todo lo contrario, es la propia falta la que podría generar dicho desarrollo. Esto no solo remarca los diferentes estilos de liderazgo que una sola persona puede contener, dependiendo del contexto, objetivos, necesidades, etc., sino que este amplio espectro no impide que el estudiante desarrolle competencias, más bien lo complementa.

Interesa también retomar la definición de competencias propuesta por Le Boterf (2001), quien acentúa que el desarrollo de competencias responde a una necesidad contextual. Las competencias descritas responden a esta lógica, en tanto son construidas por los estudiantes para dar respuesta a demandas que, hasta el momento, se presentan como desconocidas.

A partir de todo lo anterior se concluye que los profesores universitarios entrevistados poseen ciertas características del liderazgo transformacional, aunque también del tipo transaccional. Lo que refuerza el amplio espectro conceptual que subyace al liderazgo. Pese a esto se afirma que su rol como promotor de competencias emprendedoras existe, en tanto se produce y reproduce sobre la base de las experiencias, conocimientos, habilidades, que los estudiantes son capaces de construir, a partir de un acompañamiento con características transformacionales.

Por último, resulta interesante destacar la posición de Tejada-Fernández y Ruiz- Bueno (2016), quienes afirman que las competencias solo pueden ser construidas desde una aproximación a lo real, una situación auténtica de formación. Se afirma que la experiencia de una



adscripción a una cátedra y/o grupo de investigación- extensión, resulta beneficioso para la adquisición de competencias, en tanto cumple con los requisitos por ellos descriptos.

### Referencias Bibliográficas

- Aristimuño, A. (2004). Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad? *UNIMAR*, 47, 43-50.
- Avolio, B., & Bass, B. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire. Third Edition Manual and Sampler Set*. California: Mind Garden..
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maleta, M. M., Siufi, G. & Wagenaar, R. (Eds.) (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. New York: John Wiley and Sons.
- Co.ominas, E. (2001). Competencias genéricas en la transición universitaria. *Revista de educación*, 325, 299-321.
- Durán-Aponte, E. (2013). Distinción entre actitud emprendedora y autoeficacia emprendedora: Validez y confiabilidad en estudiantes universitarios. *Educación y futuro digital*, 5 (7), 59-69.
- Fernández Tejada, J. & Ruiz Bueno, C. (2015). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38. doi:10.5944/educXX1.12175
- Figueroa Soledispa, M L., & Machado Ramírez, E F. (2013). La superación en liderazgo docente. *Humanidades médicas*, 12 (3), 391-408.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Ganga, F. & Navarrete, E. (2013). Enfoques asociados al liderazgo eficaz para la organización. *Gaceta Laboral*, 19 (1), 52-77.
- Gil, F., Alcover, C. & Sánchez- Manzanares, M (2011). Nuevas formas de liderazgo en trabajos en equipo. *Revista Papeles del Psicólogo*, 32,1, 38-47.
- González González, O. & González González, O. (2008). Percepciones de los estudiantes universitarios, frente al liderazgo del docente. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 5 (13), 37-43.
- Hamel, G. & Prahalad, C.K. (1995). *Compitiendo por el futuro: estrategia crucial para crear los mercados del mañana*. Barcelona: Ariel.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

- López, Á., Vázquez, P. & Montes, C. (2010). Mobbing: antecedentes psicosociales y consecuencias sobre la satisfacción laboral. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42 (2), 215-224
- Lozado, L. (2013). Impacto de los estilos de liderazgo en el clima institucional del bachillerato de la unidad educativa María Auxiliadora de Riobamba. *Revista de Educación Alteridad*, 8 (2), 192-206.
- Martínez, F. M. & Carmona, G. (2009). Aproximación al concepto de "competencias emprendedoras": valor social e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3) 82-98.
- Martínez-Rodríguez, F. M. (2009). Programa socioeducativo para el desarrollo de la cultura emprendedora entre los jóvenes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (5), 1-13.
- Mendoza Martínez, A., Escobar Álvarez, R. & García Rivera, R. (2012). Influencia del liderazgo transformacional en algunas variables de satisfacción organizacional en personal docente y administrativo de una institución pública de educación media superior. *Revista del Centro de Investigación Universidad La Salle* 10 (38), 189-206.
- Meza-Mejía, M. & Flores-Alanís, I. M. (2014). El liderazgo transformacional en el trabajo docente: Colegio Mier y Pesado, un estudio de caso. *Revista Educación*, 38 (1), 101-115.
- Molero, F., Recio, P. & Cuadrado, I. (2010). Liderazgo transformacional y transaccional: un análisis de la estructura factorial del multifactor leadership questionnaire (MLQ). *Psicothema*, 22 (3), 495-501.
- Ornelas, C. E., Contreras, L., Silva, M. Á. & Rodríguez, M. del C. (2015). El espíritu emprendedor y un factor que influencia su desarrollo temprano. *Conciencia Tecnológica*, (49), 46-51.
- Ortiz, C., Moncayo, C. & Riaño, A. (2010). Caracterización de las dimensiones del liderazgo transformacional en estudiantes de pre grado de la Universidad Militar Nueva Granada. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 4(2), 60-74.
- Parra Rivas, R. (2011). Liderazgo transformacional del director y desempeño laboral de los docentes. *Revista Científica General del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*. 2 (2), 54-72.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pino, R. & Aguilar, M. Á. (2013). La inteligencia emocional como una herramienta de la gestión educativa para el liderazgo estudiantil. *Cuadernos de Administración*, 29 (50), 132-141.
- Rodríguez Zambrano, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 15 (1), 145-165.
- Salazar, M. A. (2006). El liderazgo transformacional ¿modelo para

- organizaciones educativas que aprenden? *UNIrevista*, 1 (3), 1-12.
- Sánchez, J., Caggianno, V. & Hernández, B. (2011). Competencias emprendedoras en la educación universitaria. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 3 (1), 19-28.
- Silva Peralta, Y. F., De Vega, R. E. & López, A. (2013). Liderazgo y voluntariado en organizaciones no lucrativas. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Social*, 19 (40-41), 149-157.
- Semprún-Perich, R. D. & Fuenmayor-Romero, J. C. (2007). Un genuino estilo de liderazgo educativo: ¿una realidad o una ficción institucional? *Laurus*, 13 (23), 350-380.
- Spencer, L.M. & Spencer, S.M. (1993). *Competent at work: models for superior performance*. New York: John Wiley and Sons.
- Tejada, J. & Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (2), 1-16.
- Trejo López, E. (2015). *Perfil psicosocial de la persona emprendedora* (tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social, España.
- Villa, A. & Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Madrid: Mensajero.
- Woodruffe, C. (1993). *Assessment centres: identifying and developing competences*. Londres: Institute of Personnel Management.