

Liderazgo del docente y niveles de empoderamiento de los estudiantes en un seminario de prácticas comunitarias de una universidad pública argentina

Professor leadership and levels of empowerment of students in a community practices seminar of an Argentine public university

Leadership de l'enseignant et niveaux d'empowerment des étudiants dans un séminaire de pratiques communautaires dans une université publique argentine

Yamila Fernanda Silva Peralta

Profesora Adjunta, Facultad de Psicología,
Universidad Nacional de Mar del Plata, Investigadora
Asistente del CONICET, Facultad de Psicología, Universidad
Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina.
Licenciada en Psicología, UNMdP, Doctora en Psicología,
Universidad de Barcelona.
E-mail: yamilasilvaperalta@gmail.com

Franco Gandoy

Licenciado en Psicología, Universidad Nacional
de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina.
E-mail: franco_gandoy@hotmail.com

Carolina Jara

Licenciada en Psicología, Universidad Nacional
de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina.
E-mail: caritoo_34@yahoo.com.ar

María Inés Pacenza

Profesora Titular Exclusiva, Facultad de Psicología,
Directora, Grupo de Investigación SOVIUC,
Universidad Nacional de Mar del Plata,
Mar del Plata, Argentina.
Licenciada en Sociología, UBA, Buenos Aires, Argentina,
Magíster en Ciencias Sociales, FLACSO, Buenos Aires,
Argentina.
E-mail: mipacenza@gmail.com

Artículo de investigación científica y tecnológica

Según clasificación COLCIENCIAS

Recibido: 30/09/2015

Revisado: 16/11/2015

Aprobado: 17/12/2015

Clasificación Jel: I21; I23

Resumen

Esta investigación descriptiva transaccional tiene como finalidad el conocimiento del liderazgo y empoderamiento en el marco de las prácticas comunitarias desarrolladas en una universidad pública argentina teniendo en cuenta los distintos tipos de liderazgo de los docentes tutores y como se asocian con los niveles de empoderamiento de los estudiantes. Se administraron el MLQ 5x (*Multifactor Leadership Questionnaire*) de Avolio y Bass (2004) y *Learner Empowerment Scale* de Frymier *et al.* (1996) a 32 estudiantes que cursaban durante el 2014 las prácticas comunitarias. Los resultados muestran que altos niveles de empoderamiento de los estudiantes se asocian con altos niveles en las dimensiones de liderazgo *laissez-faire* y transaccionales de los docentes tutores y particularmente con la dimensión transformacional *Estimulación Intelectual*; las restantes dimensiones transformacionales (*Consideración Individual*, *Motivación Inspiracional*, *Influencia Idealizada como Comportamiento e Influencia Idealizada como Atributo*) recibieron bajas puntuaciones. Esta investigación impacta en el diseño, planificación y puesta en marcha de este tipo de prácticas comunitarias curriculares en universidades argentinas, porque aporta elementos para el desarrollo de habilidades de coordinación de los docentes tutores y favorecen el empoderamiento de los estudiantes cursantes.

Palabras clave: empoderamiento, liderazgo, prácticas comunitarias.

Abstract

This transactional descriptive research aims to gain knowledge on leadership and empowerment within the framework of community practices carried out in an Argentine public university, bearing in mind distinct types of leadership of mentor professors and how they are associated to levels of empowerment of students. The Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ 5x) by Avolio and Bass (2004) and the Learner Empowerment Scale by Frymier *et al.*, (1996) were administered to 32 students coursing community practices during 2014. Results show that high levels of empowerment of students are associated to high levels in the dimensions of *laissez-faire* and transactional leadership of mentor professors and, particularly, intellectual stimulation was associated to the transformational dimension of Intellectual Stimulation; the remaining transformational dimensions (Individual Consideration, Inspirational Motivation, Idealized Influence as Behavior, and Idealized Influence as Attribute) received low scores. This research impacts upon the design, planning, and operation of these types of curricular community practices in Argentine universities because it provides elements to develop coordination skills of professor mentors and favor empowering students in the assignment.

Keywords: *empowerment, leadership, community practices.*

Résumé

This transactional descriptive research aims to gain knowledge on leadership and empowerment within the framework of community practices carried out in an Argentine public university, bearing in mind distinct types of leadership of mentor professors and how they are associated to levels of empowerment of students. The Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ 5x) by Avolio and Bass (2004) and the Learner Empowerment Scale by Frymier *et al.*, (1996) were administered to 32 students coursing community practices during 2014. Results show that high levels of empowerment of students are associated to high levels in the dimensions of *laissez-faire* and transactional leadership of mentor professors and, particularly, intellectual stimulation was associated to the transformational dimension of Intellectual Stimulation; the remaining transformational dimensions (Individual Consideration, Inspirational Motivation, Idealized Influence as Behavior, and Idealized Influence as Attribute) received low scores. This research impacts upon the design, planning, and operation of these types of curricular community practices in Argentine universities because it provides elements to develop coordination skills of professor mentors and favor empowering students in the assignment.

Mots clef: *empowerment, leadership, pratiques communautaires.*

1. Introducción

El objetivo general de esta investigación es describir el liderazgo del docente tutor en el marco de un seminario de prácticas comunitarias de una universidad pública de la República Argentina y el empoderamiento de los estudiantes que participan de estas prácticas, contribuyendo al análisis de posibles relaciones entre las variables

mencionadas. Los objetivos específicos son analizar los niveles de liderazgo transformacional, transaccional y *laissez-faire* de docentes (tutores) de las prácticas comunitarias desde la evaluación de los estudiantes; analizar los niveles de empoderamiento de los estudiantes desde la autoevaluación de los mismos; indagar asociaciones entre los niveles de liderazgo y de empoderamiento evaluados en objetivos anteriores.

Esta investigación está centrada en la motivación de conocer las prácticas comunitarias de los estudiantes y como estas son un punto importante en el aprendizaje porque permiten la adquisición de herramientas para el futuro desempeño laboral. Las prácticas comunitarias se constituyen en un dispositivo-puente entre la universidad y la sociedad, orientadas a formar y desarrollar jóvenes ciudadanos responsables y comprometidos socialmente. En su propuesta pedagógica el seminario de prácticas comunitarias analizado, plantea una misión transformadora en distintos niveles: académico, profesional, comunitario y personal, y tiene como objetivo en el estudiante, el desarrollo de actividades de aprendizaje y desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes orientados hacia la solidaridad y el compromiso con la comunidad como principio ético y ciudadano. Por todo ello, resulta pertinente evaluar los niveles de liderazgo transformacional en docentes tutores de las prácticas y los niveles de empoderamiento en estudiantes.

2. Revisión teórica

2.1. Empoderamiento

El concepto empoderamiento ha sido abordado por varios autores en los últimos tiempos y cada vez tiene más presencia en los discursos y estudios científicos. Silva y Martínez Loreto (2004) para explicar el concepto hacen referencias a los aportes de distintos autores con respecto a la definición de este término. Entre estos se encuentra Rappaport (1981) para quien una ideología del empoderamiento implica la creencia de que personas y grupos locales son capaces de resolver problemas paradójales y multifacéticos en mayor medida que los expertos externos que aplican políticas y programas en forma centralizada, porque una variedad de personas encuentra una variedad de soluciones. Este mismo autor refiere que el empoderamiento implica un proceso y mecanismos mediante los cuales las personas, las organizaciones y las comunidades, ganan control sobre sus vidas. Por su parte, Montero (2003) parte de la noción de *empowerment* surgida en Estados Unidos en la década de 1970 como respuesta sobre la ineficacia de las políticas que favorecían a las instituciones y olvidaban a las personas. *Empowerment* hace referencia a delegar poder y autoridad a los subordinados y transmitir el sentimiento de que son dueños de su propio trabajo. La autora se refiere a

este término como “fortalecimiento”, define este concepto como el proceso mediante el cual los miembros de una comunidad (individuos interesados y grupos organizados) desarrollan conjuntamente capacidades y recursos para controlar su situación de vida, actuando de manera comprometida, consciente y crítica, para lograr la transformación de su entorno según sus necesidades y aspiraciones, transformándose al mismo tiempo a sí mismos.

Zambrano, Bustamente y García (2009), tomando los aportes de Zimmerman (2000), plantean que en este nivel, el empoderamiento se refiere a las acciones colectivas para mejorar las condiciones de vida y las conexiones entre organizaciones de la comunidad y entre estas y otras instancias o agencias. Para considerar a la comunidad como competente, esta deberá tener un desarrollo de sus miembros, al punto de que estos posean recursos, deseos y habilidades que les permitan implicarse en actividades, las cuales apuntarán a mejorar la vida dentro de la comunidad.

Para hablar sobre el empoderamiento dentro del ámbito educativo se tomarán los aportes brindados por Torres (2009) en uno de sus artículos sobre la educación en el empoderamiento, en el cual se requerirá de un proceso de concienciación que le permita al estudiante no solo reconocerse con capacidades, sino asumirse como protagonista en el hecho educativo, de tal manera que problematice, cuestione, desafíe estructuras y proponga acciones de cambio individuales y colectivas con responsabilidad hacia sí mismo, su institución y su sociedad. Ganar poder para este autor implica también actuar responsablemente y con ética frente a sí y frente al colectivo.

Según González Salazar (2001), el empoderamiento implica un cambio de mentalidad que empieza cuando el directivo produce un cambio en su estilo de liderazgo y permite que se impugne su poder de decisión. Compartiendo esta mirada Chiavola, Cedros y Sánchez (2008) consideran que si los docentes delegan empoderamiento en los estudiantes, pueden darles la posibilidad de tomar decisiones y sentirse responsable por el buen funcionamiento de la organización. El empoderamiento en la educación puede contribuir a propiciar sensación de eficacia personal en los docentes, promoviendo que tanto maestros como estudiantes se sientan facultados para enfrentar diversas situaciones y capacitados para asumir el control de los problemas que se le presentan dentro y fuera del aula, pero requieren que se les suministren los recursos y la información adecuada para un buen desempeño y cumplimiento de los objetivos establecidos.

Torres (2009) comenta que en la medida en que las relaciones del profesor y el estudiante respondan a principios democráticos, generaran personas más productivas, participativas, con sentido crítico, entendimiento de la diferencia y reconocimiento de la existencia del otro, a través de actitudes, capacidades y habilidades que les permitirán un desenvolvimiento en la sociedad actual. Esta autora considera al profesor universitario como

generador y potenciador de ambientes que promuevan el desarrollo de empoderamiento y es él quien debe promover el desarrollo de competencias requeridas en el contexto áulico, siempre en un ambiente flexible y progresivamente más abierto, para ir capacitando a los estudiantes en la valoración y en la toma de decisiones sobre su propio aprendizaje.

San Saturnino Murua y Goicoechea Piédrola (2013) toman los aportes de Thomas y Velthouse (1990), quienes elaboran un marco teórico para el concepto del empoderamiento, según los cuales se cuenta con cuatro variables cognitivas, que condicionan casi por completo la actitud con la tarea. Estas variables son:

1. Significado. Valor de los objetivos y propósitos de la tarea, juzgado desde los ideales y estándares propios de cada uno.

2. Competencia. Creencias en las capacidades de cada uno para ejecutar con habilidad las actividades exigidas por el trabajo.

3. Elección. Sensación de autonomía sobre el inicio y la continuación de los comportamientos y actuaciones de cada uno en el trabajo.

4. Impacto. Grado en que uno siente que puede influir en los resultados en el trabajo, que tanto de lo que uno hace puede generar un cambio e influir en los otros y el resultado de la tarea.

2.2. Liderazgo

En busca de definir otro concepto clave para esta tesis, el concepto de liderazgo, se tomará la definición planteada por Godoy y Bresó (2013, p. 60):

Una habilidad que puede ser entrenada y le compete orientar e impulsar a los seguidores hacia la meta, a través de relaciones motivadoras y llenas de energía en las que la influencia del líder sea capaz de infundir un sentido a la misión entre los seguidores.

El líder busca desarrollar el potencial de sus seguidores, de manera tal que puedan ir en busca de aquellas recompensas que son valoradas por ellos, y a su vez permitiendo que en ellos se produzca un proceso motivacional que trascienda la búsqueda de un fin individual y egoísta, de forma tal que el interés perseguido sea de carácter solidario y colectivo.

Desde los aportes de una revisión teórica llevada a cabo por Silva Peralta (2009) se tomará en cuenta el concepto de liderazgo transformacional desde el Modelo de Liderazgo de Rango Total, que fue desarrollado por Bass y Avolio (1985, 1990, 1994) y Avolio y Bass (2004) tomando aportes previos de Burns (1978); los primeros autores comprenden al liderazgo como un proceso continuo de dimensiones transaccionales y transformacionales encadenadas, no descartando la posibilidad de la combinación de ellas en diferentes situaciones. Este modelo incluye

los liderazgos transformacional, transaccional y el no liderazgo o *laissez-faire* y se evalúan a partir del instrumento Multifactor Leadership Questionnaire (5x) (MLQ).

El liderazgo transformacional (Bass, 1985; Bass y Avolio, 1994) conduce a un desempeño más allá de las expectativas establecidas porque este tipo de líderes elevan los deseos de logro y superación de sus seguidores. Consta de cuatro dimensiones, de las cuales una se subdivide en dos dimensiones más:

1. **Influencia idealizada.** Según la cual los líderes funcionan como modelos a seguir provocando un identificación y deseo de imitación fuerte por parte de sus seguidores, comunican una visión clara y un sentido de misión colectiva, muestran comportamientos éticos y morales, se ganan el respeto y la confianza, dan seguridad y son capaces de obtener el esfuerzo extra requerido de los seguidores para lograr niveles óptimos de desarrollo y desempeño. Esta dimensión fue dividida en dos subdimensiones por Bass y Avolio (1990, 1993) las cuales son: a. *Influencia idealizada como atributo.* Impacto que el líder produce en un observador; influirá en los seguidores inspirándoles orgullo y respeto promoviendo una identificación, siendo visto como un modelo; b. *Influencia idealizada como comportamiento.* Refiere a un líder que se comporta de manera ética, moral y consistente, transmitiendo valores congruentes con sus acciones y promoviendo la importancia de una misión colectiva.

2. **Motivación inspiracional.** Según Bass y Avolio (1994) esta dimensión se relaciona con la comunicación de una visión de futuro clara, deseable y significativa, persuadiendo con entusiasmo y optimismo que esta visión es posible.

3. **Estimulación intelectual.** Representa la focalización del líder en potenciar la creatividad e innovación en los seguidores, lo que se logra mediante el cuestionamiento constante de suposiciones y problemas.

4. **Consideración individual.** Representa el trato del líder hacia cada uno de sus seguidores de manera individual, única y particular, identificando necesidades de apoyo y desarrollo, utilizando como recursos la comunicación informal personalizada cara a cara, la información constante de los seguidores respecto a su situación y el contexto organizacional, el trato diferenciado que hace que los seguidores se sientan únicos, el consejo, el apoyo, la escucha activa, la empatía y el *mentoring*.

Por su lado, el liderazgo transaccional está basado en el intercambio porque el líder ofrece incentivos a cambio de cumplimiento de objetivos. El liderazgo transaccional comprende tres dimensiones: 1. *Reconocimiento contingente:* el líder proporciona recompensas o promesas de recompensa a cambio del cumplimiento de los requerimientos a los seguidores. 2. *Dirección activa por excepción:* se trata de reforzamiento aversivo contingente porque los líderes intervienen solo cuando algo va mal, ofreciéndole al seguidor el *feedback* correspondiente. 3. *Dirección pasiva por excepción:* el líder interviene solo

si las pautas no son las cumplidas, esperando ser informado sobre los errores y desviaciones antes de tomar acciones correctivas.

Por último, el liderazgo *laissez-faire* (Bass y Avolio, 1994, también conocido desde el *Modelo de Liderazgo de Rango Total* como no liderazgo, evita todo tipo de influencia de sus seguidores, no interviene en ningún tipo de actividad y se abstiene de guiar, es pasivo por excelencia, brinda información solo cuando los seguidores la solicitan, y no comunica metas de trabajo claras, no ayudando a los miembros del grupo a tomar decisiones. En la concepción de Pedraja y Rodríguez (2004) no hay una tipología que caracterice el liderazgo *laissez-faire* o no liderazgo, podría encontrárselo relacionado al estilo propuesto como liderazgo instrumental. Para este último autor el líder explica a sus subordinados cómo llevar a cabo el trabajo, decide el modo en el cual se deben realizar las tareas, define los estándares de desempeño y los esquemas de trabajo, sin realizar consultas de ningún tipo a sus seguidores.

En esta investigación se evaluará el liderazgo del docente universitario que funciona como tutor en el marco de prácticas comunitarias, en particular en aquel docente que tutoriza y coordina los grupos que realizan estas prácticas, pensándolo como aquel que apunta al cambio y a la transformación que se vive en la institución (Ávila, 2003).

La función del docente desde el empoderamiento puede contribuir a crear condiciones que causen una sensación de eficacia provocando que los docentes junto a sus estudiantes se sientan capacitados para enfrentar distintas situaciones y asumir el control de los problemas que se presentan dentro y fuera del aula (Davis y Neswtrom, 1999). Torres (2009) plantea al docente como un líder educativo quien debe iniciar un proceso de alianza que potencie el aula y lo convierta en un espacio para la reflexión.

2.3. Liderazgo y empoderamiento

En lo que respecta a la relación entre liderazgo y empoderamiento, lo que se puede comentar al respecto es que existe una intención en los nuevos líderes de las organizaciones tanto en el ámbito laboral como en el educativo de aplicar estrategias que consistan en delegar funciones por parte de los líderes hacia los alumnos/seguidores. Aunque la mirada es favorecedora, se encuentran ciertos obstáculos para llevar a cabo este modelo de funcionamiento. Según una investigación realizada por González Salazar (2001) a distintos directivos de organizaciones educativas, quienes aceptan sin problema la responsabilidad de desarrollar colaboradores a quienes se les puede conferir mayor poder de decisión, les parece muy favorable delegar funciones y poder en el personal; sin embargo, el modelo que mejor conocen y el más confiable es el de mando y control. A pesar de los intentos de llevar a cabo este modelo empoderador, estos directivos consideran que es bien visto desde fuera

de las organizaciones pero puertas adentro no es bien interiorizado y aceptado, porque se presenta una falta de compromiso por parte de los directivos y del personal.

Para Ávila (2003), el empoderamiento es la asignación de autoridad y responsabilidad sobre las actividades permitiendo la retroalimentación oportuna sobre el desempeño de los miembros, reconociendo logros y creando confianza en el equipo. Es aquí donde el concepto de empoderamiento se une al de liderazgo que "para este autor" ambos conceptos van de la mano para crear en las organizaciones estrategias para buscar soluciones, teniendo en cuenta las nuevas herramientas, capacitando al recurso humano, no trabajando de forma aislada sino en equipo.

Se podría inferir que el tipo de liderazgo está relacionado con el aprendizaje de los alumnos. Para sustentar esto se tendrán en cuenta los resultados de la investigación llevada a cabo por San Saturnino Murua y Goicoechea Piédrola (2013), la cual a través de la utilización de la *learner empowerment scale* midió el empoderamiento en los alumnos. Esta investigación dio cuenta de que el liderazgo transformacional se asocia de manera positiva con el aprendizaje cognitivo y afectivo de los alumnos y, a su vez, el empoderamiento media estos aprendizajes.

3. Método

3.1. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación tiene un carácter descriptivo-transaccional. Es de índole descriptiva porque se caracterizarán las variables empoderamiento y liderazgo desde la evaluación que realicen estudiantes de grado de una universidad pública argentina y es transaccional porque se recolectan los datos en un tiempo único.

3.2. Variables

En cuanto al liderazgo, esta investigación se basó en el Modelo de Liderazgo de Rango Total (MLRT) planteado por Bass y Avolio (1990, 1994), y Avolio y Bass (2004). Este modelo considera al liderazgo como un proceso continuo de dimensiones transaccionales y transformacionales encadenadas. De este modelo se desprende el instrumento MLQ que hace uso de distintas subescalas sustentadas en las dimensiones propias de cada tipo de liderazgo. Las Tablas 1 y 2 ejemplifican con acciones posibles las escalas transaccionales y transformacionales ya enunciadas en el apartado anterior de revisión teórica (Silva Peralta y Del Cerro, 2012).

Por otro lado, se tomaron los aportes de San Saturnino Murua y Goicoechea Piédrola (2013) que se basan en el modelo teórico de Thomas y Velthouse (1990) para quienes el concepto de empoderamiento cuenta con cuatro variables cognitivas, que condicionan la actitud con la tarea; de estas variables, los primeros autores toman las siguientes:

tres: significado, competencia e impacto. Las mismas ya fueron descriptas en el apartado de revisión teórica.

Tabla 1. Ejemplos de acciones transaccionales

Reconocimiento contingente	- Premiar a los seguidores por sus logros. - Prometer recompensas por esfuerzos. - Clarificar objetivos o metas.
Dirección por excepción activa	- Controlar activamente las desviaciones de los estándares. - Prever con anticipación las irregularidades y los errores. - Tomar acciones correctivas inmediatamente.
Dirección por excepción pasiva	- Esperar pacientemente a que las irregularidades o los errores ocurran. - Corregir solo cuando el error se ha cometido.

Fuente: Silva Peralta y Del Cerro (2012).

Tabla 2. Ejemplos de acciones transformacionales

Consideración individual	- Potenciar a los seguidores. - Formar-tutorizar personas. - Ser sensible a las necesidades de los seguidores. - Brindar un trato individual y personalizado. - Crear oportunidades de desarrollo.
Estimulación intelectual	- Replantear conceptos y formas de hacer. - Estimular la imaginación, creatividad e innovación. - Estimular el cuestionamiento de supuestos. - Desafiar los viejos paradigmas. - Dar nuevos enfoques.
Motivación inspiracional	- Transmitir optimismo y entusiasmo. - Transmitir una visión clara de la meta a conseguir. - Comunicar expectativas de logro y propósitos. - Excitar el espíritu de equipo.
Influencia idealizada (atributo)	- Proporcionar una visión. - Proporcionar sentido de misión. - Inspirar orgullo, respeto y confianza.
Influencia idealizada (comportamiento)	- Guiar-orientar y dar sentido a los seguidores. - Priorizar el beneficio grupal por sobre el propio. - Transmitir valores y creencias importantes.

Fuente: Silva Peralta y Del Cerro, 2012.

3.3. Participantes

Los participantes de esta investigación son estudiantes de grado de carreras sociales y económicas de una universidad pública argentina. La muestra final quedó conformada por 32 estudiantes que voluntariamente quisieron participar del estudio. De ellos 9 son de género masculino y 23 femenino, siendo la mayoría de edades entre 22 y 30 años, promediando en la edad de 26. Hay dos excepciones de edades superiores con 38 y 54 años. Estos estudiantes se encuentran cursando el cuarto, quinto y sexto año de sus carreras correspondientes.

Los estudiantes se contactaron durante el año 2014 en el curso del seminario de prácticas comunitarias.

3.4. Instrumentos

Se utilizaron dos escalas, el MLQ 5x de Avolio y Bass (2004) y *Learner Empowerment Scale* (LES) de Frymier, Shulman y Houser (1996) basada en la conceptualización del empoderamiento de Thomas y Velthouse (1990).

El liderazgo de los profesores visto desde la percepción de los alumnos se ha medido con una adaptación al castellano de la versión modificada por Noland (2005) del MLQ 5x desarrollado por Bass y Avolio (1990). La escala consta de 45 ítems que se distribuyen en cinco dimensiones que miden el liderazgo transformacional y tres que miden el liderazgo transaccional, una que mide *laissez-faire*. Los participantes valoran cada enunciado del cuestionario en una escala Likert de 0 (nunca) a 4 (casi siempre) indicando la frecuencia con la que identifican a los profesores con la situación descrita. El MLQ ha sido sometido a evaluaciones psicométricas demostrando validez y confiabilidad adecuadas (Avolio, Bass y Jung 1999; Antonakis, Avolio y Sivasubramaniam, 2003). Se realizó un ajuste en los ítems, de manera tal que se reformularon cambiando el término líder por el de tutor.

Por otro lado, a la hora de evaluar el empoderamiento se contó con una adaptación al castellano de la LES de Frymier, Shulman y Houser (1996) basada en la conceptualización del empoderamiento de Thomas y Velthouse (1990). La escala consta de 29 ítems que se distribuyen en tres dimensiones: significado (10 ítems), competencia (9 ítems) e impacto (10 ítems). Los participantes valoraron cada enunciado del cuestionario en una escala Likert de 0 (nunca) a 4 (casi siempre) indicando la frecuencia con la que se sienten identificados con la situación descrita en el ítem. La fiabilidad obtenida por Frymier *et al.* (1996) fue de 0,90 con una fiabilidad de 0,89 para la subescala significado; de 0,83 para la competencia; y 0,81 para el impacto. Estudios posteriores han mostrado coeficientes alpha superiores a 80 para todas las dimensiones (Frymier, Shulman y Houser, 1996).

3.5. Procedimiento

El primer contacto con los voluntarios fue a través de la visita a las comisiones de tutoría de las prácticas comunitarias, recolectando en una lista los correos electrónicos de cada estudiante que prestaba consentimiento para participar en la investigación y fueron contactados vía electrónica para una entrevista. En la misma se les comunicó el objetivo de la investigación y el carácter confidencial de la misma. Se administraron los dos cuestionarios en este orden, el MLQ -5x y el LES. Si bien los instrumentos son de auto-llenado, se optó por una estrategia más visual para lograr una mayor focalización en las consignas, de manera tal que se les presentó el

estímulo en formato de tarjetas de colores para cada uno de los ítems a evaluar, así (frente a dudas o consultas sobre la comprensión de los ítems) el estudiante contaba con apoyo para clarificarlas.

Una vez realizadas las entrevistas y administrados los cuestionarios, se traspasaron los datos a una matriz de SPSS (versión 14.0) para continuar con el análisis de resultados obtenidos.

Para esta investigación se han seguido directrices éticas, respetando el anonimato de los estudiantes voluntarios participantes del estudio y asegurando su consentimiento para la participación en el mismo.

3.6. Hipótesis

Se planteó como hipótesis de esta investigación la siguiente: Niveles altos de liderazgo transformacional de los docentes tutores de las prácticas comunitarias analizadas se asociarían con niveles altos de empoderamiento de los estudiantes participantes.

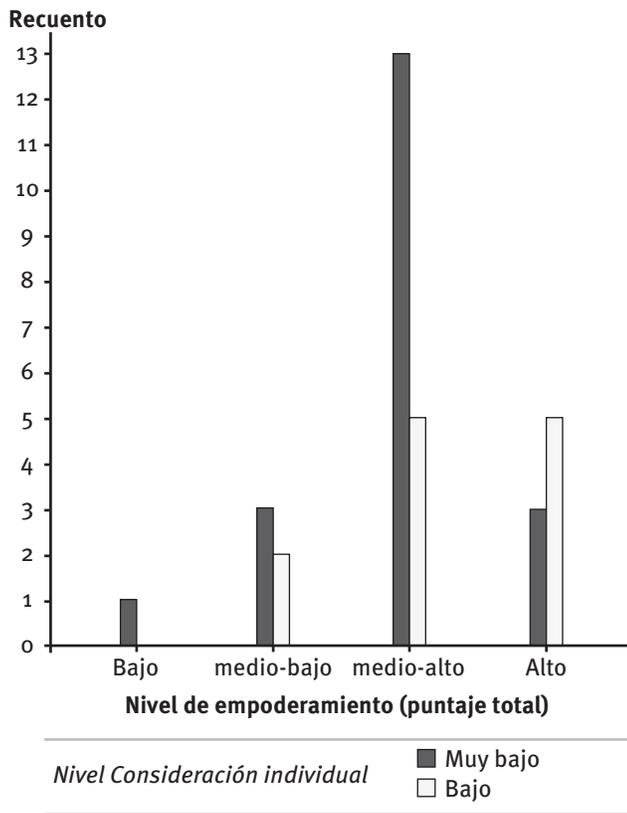
4. Resultados

4.1. Asociaciones entre liderazgo y empoderamiento

En la Figura 1 se observa la relación entre niveles de la dimensión Consideración individual y los niveles de Empoderamiento de los estudiantes; la mayor parte de los casos se encuentran con un nivel de Empoderamiento “Medio alto” junto con un nivel de Consideración individual “Muy bajo”; se puede ver que hay una gran diferencia con el resto de los niveles analizados. Este resultado muestra la reducida presencia de un trato individualizado por parte del docente tutor hacia cada uno de los estudiantes pero asociado de todas formas a un sentimiento de empoderamiento por parte de los estudiantes. Las dimensiones transformacionales Motivación inspiracional e Influencia idealizada como comportamiento y como atributo repiten este esquema de niveles “Bajos” o “Muy bajos” asociados con niveles “Altos” de Empoderamiento (Figuras 2, 3 y 4). Esto representa un docente tutor que no motiva (o motiva en reducida medida) desde el optimismo y el espíritu de equipo para el alcance de los objetivos y metas y que no funciona como un modelo a seguir inspirando orgullo, confianza o credibilidad. La excepción en los resultados se encuentra en la dimensión transformacional Estimulación intelectual que a continuación se detalla.

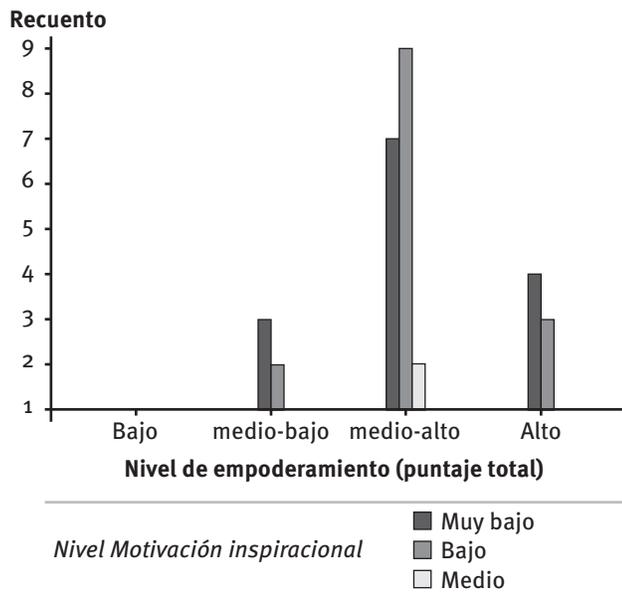
La Figura 5 muestra asociaciones entre niveles de Empoderamiento y niveles en la dimensión transformacional Estimulación intelectual. Los casos se distribuyen mayormente en los niveles “Medio alto” de Empoderamiento y se asocian con niveles “Altos” en la dimensión Estimulación intelectual. Se observa por lo tanto que hay una diferencia con el resto de asociaciones en las

Figura 1. Asociaciones entre niveles de *Empoderamiento* de los estudiantes y niveles de *Consideración individual* de los tutores según los estudiantes



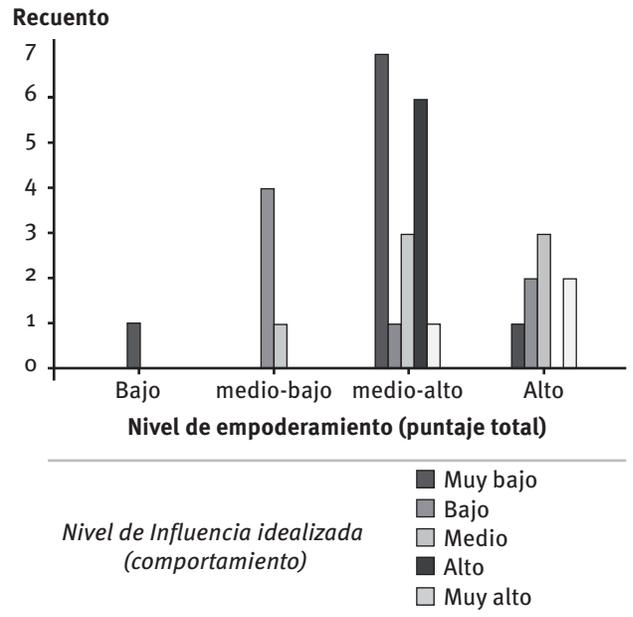
Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Asociaciones entre niveles de *Empoderamiento* de los estudiantes y niveles de *Motivación inspiracional* de los tutores según los estudiantes



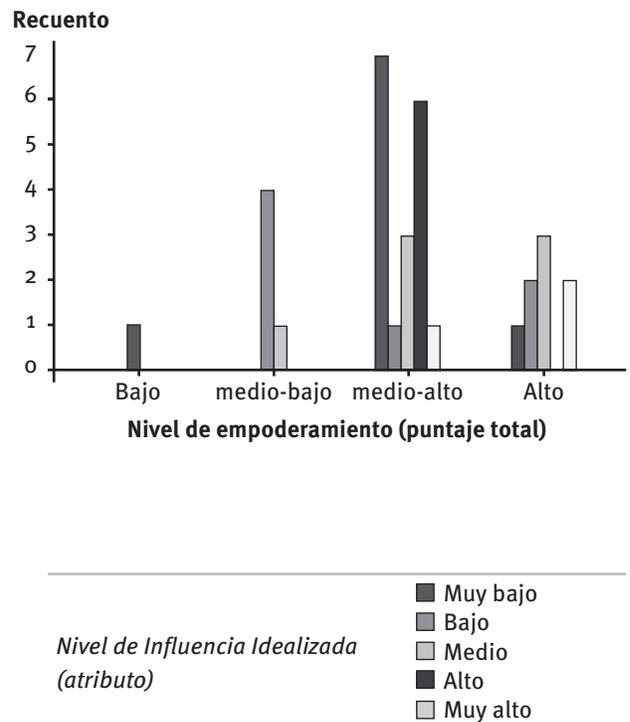
Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Asociaciones entre niveles de *Empoderamiento* de los estudiantes y niveles de *Influencia idealizada (comportamiento)* de los tutores según los estudiantes



Fuente: elaboración propia.

Figura 4. Asociaciones entre niveles de *Empoderamiento* de los estudiantes y niveles de *Influencia idealizada (Atributo)* de los tutores según los estudiantes



Fuente: elaboración propia.

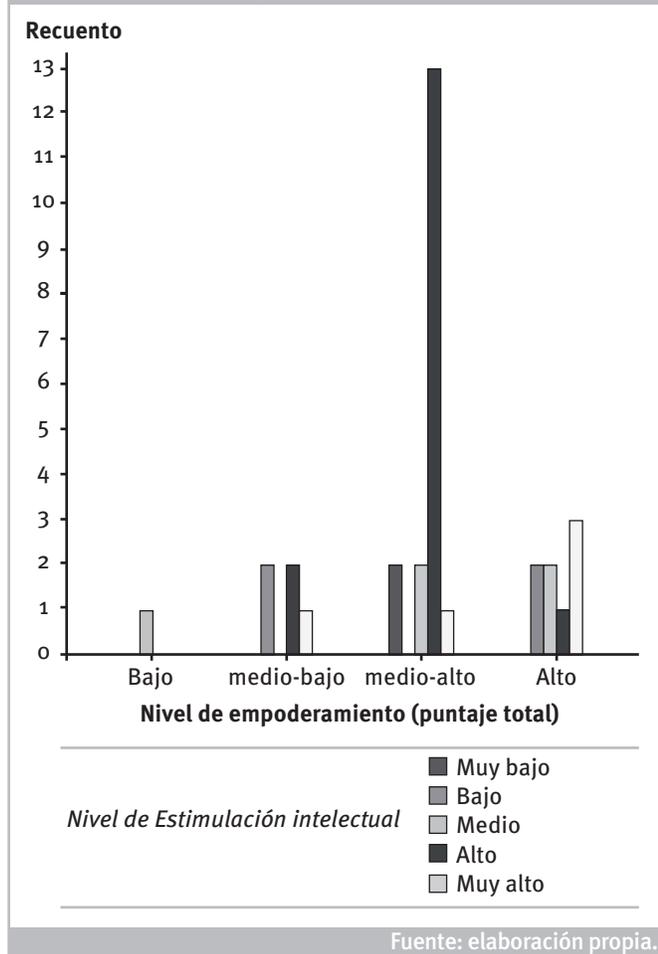
restantes dimensiones transformacionales. En este caso se muestra un docente tutor que promueve un pensamiento diferente, posicionarse desde puntos de vista divergentes cuestionando supuestos y desarrollando la innovación y creatividad.

Con respecto a las dimensiones transaccionales, en la Figura 6 se observa una concentración de los casos en el nivel “Medio alto” de Empoderamiento, asociados con

para la dimensión transaccional Dirección por excepción pasiva (Figura 8).

En la Figura 9 se observan asociaciones entre niveles de Empoderamiento y nivel “Muy alto” de *laissez-faire*. Se asocian los niveles “Medio alto” de Empoderamiento con

Figura 5. Asociaciones entre niveles de *Empoderamiento* de los estudiantes y niveles de *Estimulación intelectual* de los tutores según los estudiantes



niveles “Muy bajo” y “Bajo” de Reconocimiento contingente. Pareciera que estos tutores no desarrollan esta dimensión por lo que se puede inferir que el tutor no estaría proporcionando a sus estudiantes las recompensas positivas correspondientes al cumplimiento de las consignas.

En la Figura 7 se observa una distribución mayor de estudiantes en el nivel “Medio alto” de Empoderamiento asociándose con niveles “Muy alto” y “Alto” de Dirección por excepción activa. Esto último supondría que los tutores sólo intervenirían en la prevención de irregularidades o errores ofreciéndole al estudiante la respuesta correctiva que corresponde inmediatamente si las irregularidades o errores ocurren. Similar situación se repite

Figura 6. Asociaciones entre niveles de *Empoderamiento* de los estudiantes y niveles de *Reconocimiento contingente* de los tutores según los estudiantes

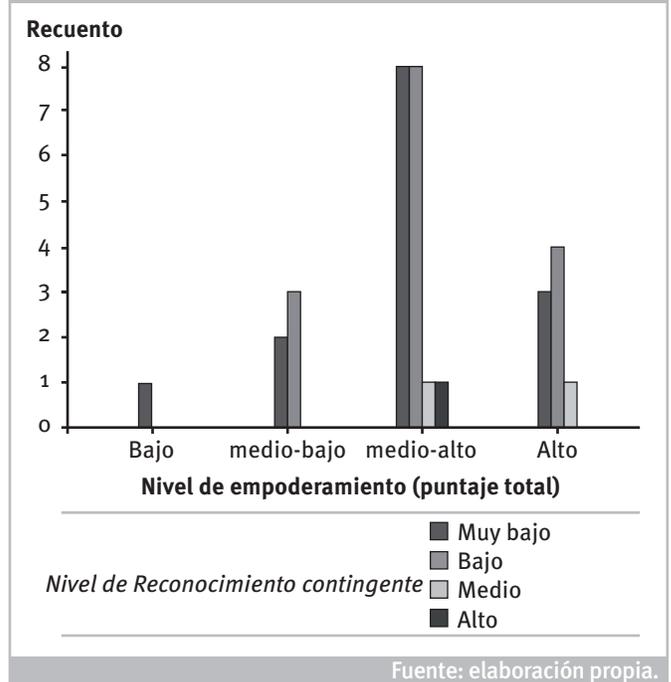


Figura 7. Asociaciones entre niveles de *Empoderamiento* de los estudiantes y niveles de *Dirección por excepción activa* de los tutores según los estudiantes

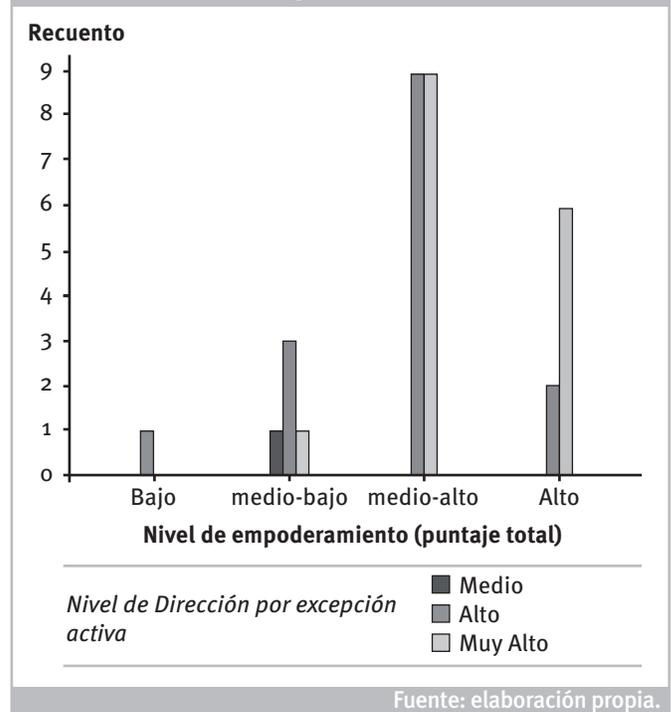
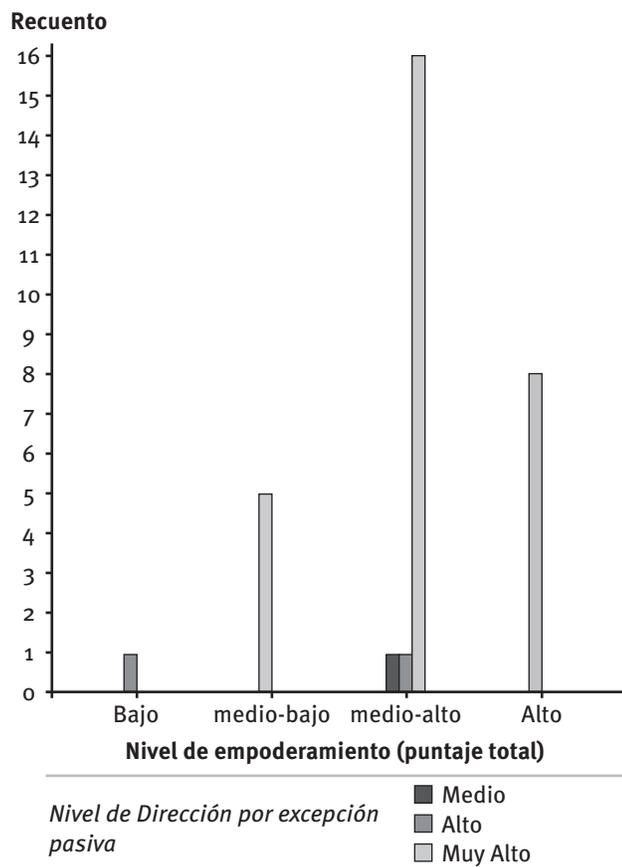


Figura 8. Asociaciones entre niveles de *Empoderamiento* de los estudiantes y niveles de *Dirección por excepción pasiva* de los tutores según los estudiantes

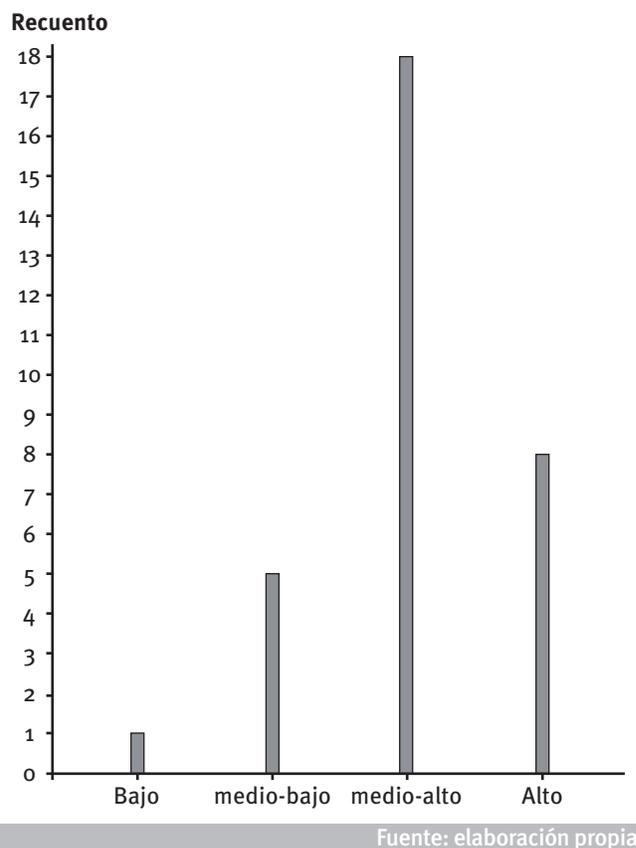


niveles “Muy alto” de *laissez-faire*. En todos los casos los niveles de *laissez-faire* son “Muy altos”. Esto lleva a inferir que se está en presencia de un docente tutor que evita influir en los alumnos, no interviene y se abstiene de guiar, es pasivo por excelencia. Este último resultado estaría relacionado con los bajos niveles obtenidos en casi la totalidad de las dimensiones transaccionales y niveles más altos encontrados en las dimensiones transformacionales.

5. Discusión

El liderazgo transformacional estaría relacionado con un proceso de cambio que favorezca a los estudiantes dejando de lado el interés individual y centrándose en una meta colectiva. Se esperaría que frente a un tipo de liderazgo de estas características los resultados se acompañen de altos niveles de empoderamiento por parte de los estudiantes, pudiendo ser este último un elemento mediador en el liderazgo del docente. Algunas investigaciones revisadas apoyan esta premisa, tales como la realizada por San Saturnino Murua y Goicoechea Piédrola (2013) y también la efectuada por González Salazar (2001) en las que se puntualiza más adelante.

Figura 9. Asociaciones entre niveles de *Empoderamiento* de los estudiantes y niveles “Muy altos” de *Laissez-faire* de los tutores según los estudiantes



Si bien en esta investigación no se presenta predominio de un liderazgo transformacional, los estudiantes presentan altos niveles de empoderamiento lo cual permite pensar en las herramientas con las que los estudiantes ya cuentan para resolver y ser autónomos en su desempeño, poniendo en tela de juicio la mirada del docente tutor desde la motivación y la dedicación personal para que los estudiantes logren los objetivos y obtengan los elementos necesarios para el desempeño durante la práctica.

Las dimensiones transaccionales y *laissez-faire* son las que marcan niveles más altos afirmando que el empoderamiento en el dispositivo de tutorías universitarias de prácticas comunitarias analizado no estaría asociado con niveles altos en dimensiones transformacionales.

Estos resultados se contradicen no sólo con la hipótesis inicial planteada en esta investigación, sino con las investigaciones desarrolladas por otros autores. Tal es el caso de los resultados de la investigación llevada a cabo por San Saturnino Murua y Goicoechea Piédrola (2013) que concluye que el liderazgo transformacional se asocia de manera positiva con el aprendizaje cognitivo y afectivo de los alumnos y que, a su vez, el empoderamiento media dichos aprendizajes. Estos autores observaron los beneficios generados por un estilo de docente transformacional en el aprendizaje de los alumnos porque se sienten

más empoderados y presentan una actitud positiva hacia la asignatura.

Según González Salazar (2001), el empoderamiento implica un cambio de mentalidad que comienza cuando el directivo produce un cambio en su estilo de liderazgo y permite que se impugne su poder de decisión. Pero no es lo que ocurre en los estudiantes evaluados en esta investigación porque su docente tutor mantiene un liderazgo transaccional o bien *laissez-faire* basado en reforzamientos, sobre todo aversivos, o bien en una actitud pasiva.

Chiavola *et al.* (2008) consideran que si los docentes delegan poder en los estudiantes ellos se verán a sí mismos con la posibilidad de tomar decisiones y se sentirán responsables por el buen funcionamiento de su práctica. Podría estar ocurriendo esto mismo en la muestra de la presente investigación porque, según los resultados a los que aquí se arribó, hay docente tutores evaluados como transaccionales y todos ellos con altos niveles de *laissez-faire* lo que pareciera no obstaculizar que los estudiantes se sientan empoderados.

Una investigación que se une a los resultados de la presente, mostrando mayores niveles de liderazgo transaccional, es la realizada por Villalón Camus (2014) a una comunidad educativa de Chile donde el liderazgo predominante en los docentes y directivos es de tipo transaccional. En este estudio chileno el liderazgo de tipo transformacional pareciera estar presente pero no de una forma consistente o fuerte. En la presente investigación sólo la dimensión transformacional Estimulación intelectual puntuó alto.

Un estudio realizado por González Salazar (2001) a distintos directivos de organizaciones educativas da cuenta que los docentes aceptan sin problema la responsabilidad de desarrollar colaboradores a quienes se les puede conferir mayor poder de decisión delegando funciones y poder pero, según el autor, el modelo que mejor conocen y el más confiable es el de mando y control (transaccional). En la presente investigación como en la de González Salazar se observa un discurso transformacional desde lo escrito, pero a la hora de ser evaluados los docentes tutores son considerados transaccionales o *laissez-faire* por sus estudiantes.

Asimismo, los resultados de la presente investigación son acordes con los obtenidos por Del Cerro (2008) en un grupo de tutores de una universidad de la ciudad de Barcelona. Esta autora concluye en que el tutor no puede desprenderse fácilmente de su rol transaccional vinculado con la evaluación y que quizá este podría ser una limitación para conseguir un liderazgo con características más transformacionales.

Finalmente, es importante el aporte de Silva Peralta (2010), sobre un estudio realizado en otra universidad de Barcelona a un grupo de formadores en el área de recursos humanos. La autora concluye en que los formadores aplican tanto acciones transaccionales como transformacionales. Como autoridad del aula, el formador debe

desplegar acciones transaccionales para fijar metas y objetivos, evaluar, premiar o corregir según el caso, guiar, detectar irregularidad, defectos, fallas en el proceso de formación para poder resolver dificultades. En cuanto al ambiente áulico el formador fomenta transformacionalmente la participación de los estudiantes, su creatividad e iniciativa y el desarrollo de cada uno de ellos.

5.1. Limitaciones y futuras líneas de investigación

La no confirmación de la hipótesis planteada al inicio de la investigación permite abrir nuevos interrogantes en relación con otros tipos de liderazgo del docente y su relación con el empoderamiento de los estudiantes, así como pensar en otras variables mediadoras que podrían estar influyendo entre las variables consideradas en el presente estudio. A continuación se explicitan las limitaciones de esta investigación.

Se plantea como límite de esta investigación la reducida muestra por estar sujeta a la voluntad de participación de los estudiantes de estas prácticas comunitarias. Futuras investigaciones podrían ampliar la misma o bien contrastar con la opinión de los docentes tutores con respecto a sus propias habilidades transformacionales y transaccionales.

Como segunda limitación se plantean los altos puntajes de los estudiantes autoasignados en el cuestionario de empoderamiento lo cual podría estar relacionado con la deseabilidad social de los mismos. Cabe preguntarse ¿qué ocurriría con los niveles de empoderamiento si el liderazgo transformacional del docente tutor puntuara mucho más alto? Tal vez un liderazgo transformacional alto se hubiera asociado con niveles de empoderamiento aún mayores que los obtenidos. A su vez, futuras investigaciones tendrían que profundizar en la dimensión transformacional Estimulación intelectual que ha despuntado en el análisis. Cabe preguntarse además en futuros estudios si la clave del empoderamiento es la dimensión *laissez-faire* del modelo teórico considerado ¿será que cuanto más pasivo es el tutor, más empoderados se vuelven los estudiantes? ¿la pasividad del líder será condición para el empoderamiento del seguidor?

Finalmente, es importante remarcar que la relación entre las variables propuestas para esta investigación podría profundizarse y enriquecerse aún más con estrategias cualitativas que permitan explorar, describir y ejemplificar situaciones y estrategias transformadoras desde el punto de vista de docentes, alumnos y organizaciones sociales participantes de las prácticas mismas. Futuras investigaciones intentarán complementar los análisis aquí presentados con estudios de contenido de incidentes críticos en el marco de las prácticas comunitarias.

6. Conclusiones

Se presentó una investigación descriptiva-transaccional cuya finalidad fue analizar asociaciones entre lideraz-

go y empoderamiento en el marco de prácticas comunitarias de una universidad pública argentina. Se arribó a la no confirmación de la hipótesis inicial de acuerdo con los resultados obtenidos ya que los liderazgos transaccional y *laissez-faire* son los que se muestran asociados con un nivel alto de empoderamiento, no así la mayoría de las dimensiones transformacionales.

Los estudiantes de esta investigación se perciben como competentes y empoderados a la hora de realizar las prácticas comunitarias pero consideran a sus docentes tutores desde su desempeño transaccional orientados a prevenir irregularidades y anticipar errores o *laissez-faire*, de forma pasiva participan de las tutorías en el marco de estas prácticas comunitarias no interviniendo directamente. Por otra parte, estos estudiantes evalúan a los docentes tutores como agentes que potencian la creatividad junto con la innovación y el cuestionamiento de supuestos, de manera tal que Estimulación intelectual es la única dimensión transformacional que obtuvo niveles altos desde la perspectiva de los estudiantes.

Esta investigación contribuye a repensar en el dispositivo de prácticas comunitarias que se ha establecido como obligatorio en planes de estudio de diferentes carreras universitarias a nivel nacional e internacional, prácticas que se han planificado con miras a atender problemáticas que muchas veces exceden los saberes propiamente disciplinares. Plantear un docente tutor de estas prácticas que se muestre interesado en el desarrollo de estudiantes comprometidos socialmente con la realidad, autónomos, críticos y empoderados hacia el cambio social, requiere de competencias transformadoras y el liderazgo transformacional es una de ellas. En este marco se vuelven relevantes las innovaciones pedagógicas: un aprendizaje centrado en los alumnos, la creación de dispositivos pedagógicos que permitan una reflexión crítica y abierta, la co-construcción de pares expertos de soluciones a las problemáticas actuales, un aprendizaje que se vuelva estratégico (Díaz Barriga, 2008). Los resultados de este estudio contribuyeron a evaluar y detectar competencias transformacionales y transaccionales en docentes y alumnos con miras a la creación y puesta en marcha de estrategias individuales y grupales que potencien contextos de aprendizaje que empoderen. A su vez que aportan elementos para el análisis de situaciones organizacionales, más allá del ámbito educativo, que impliquen de alguna forma asimetría o verticalidad (p.e., líderes-seguidores).

7. Conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

8. Referencias

Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003).

- Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Leadership Quarterly*, 14(1), 261-295.
- Ávila, R. (2003). *Empoderamiento*. Recuperado 24/04/2014 de <http://www.monografias.com/trabajos14/empo/empo.shtml?monosearch>
- Avolio, B., & Bass, B. (2004). *Multifactor leadership questionnaire. Third Edition Manual and sampler set*. California, USA: Mind Garden, Inc.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441-462.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York, USA: The Free Press.
- Bass, B. M. (1990). *Bass and Stogdill Handbook of Leadership*. New York, USA: Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). The implications of transactional and transformational leadership for individual and organizational development. *Research in Organizational Change and Development*, 4(1), 231-272.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership: A response to critiques. In M. Chemers, & R. Ayman (Eds.), *Leadership theory and research: Perspectives and directions* (pp. 49-80). New York, USA: Academic Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organisational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, USA: Sage.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York, USA: Harper & Rowe.
- Chiavola, C., Cendrós Parra, P., & Sánchez, F (2008). El empoderamiento desde una perspectiva del sistema educativo. *Omnia*, 14(3), 130-143.
- Davis, K., & Newstrom, J. (1999). *Comportamiento humano en el trabajo* (10ª ed.). México D.F., México: Editorial McGraw-Hill.
- del Cerro Ramón, S. (2008). *Liderazgo y grupalidad: Estudio de los factores influyentes del Liderazgo de Rango Total en el desarrollo de perfiles de grupalidad en unidades de aprendizaje educativo*. (Tesis doctoral) [no publicada], Universidad Ramón Llull, Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte: Barcelona, España.
- Díaz Barriga, F. (2008). La innovación en la enseñanza soportada en TIC. Una mirada al futuro desde las condiciones actuales. Recuperado 23/12/2014 de <http://www.oei.es/tic/santillana/Barriga.pdf>
- Frymier, A. B., Shulman, G. M., & Houser, M. L. (1996). The Development of a Learner Empowerment Measure. *Communication Education*, 45(3), 181-199.
- Godoy, R., & Bresó, E. (2013). ¿Es el liderazgo transformacional determinante en la motivación intrínseca de los seguidores? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(2), 59-64.
- González, Salazar, L. (2001). Empoderar: nuevo concepto de liderazgo para el administrador educativo. *Educación*, 25(2), 41-47.
- Montero, M. (2003). Teoría y práctica de la psicología comunitaria. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Noland, A. K. (2005). *The Relationship between Teacher Transformational Leadership and Student Outcomes*. Oxford: Miami University.
- Pedraja R., & Rodríguez, P. (2004). Efectos del estilo de liderazgo sobre la eficacia de las organizaciones públicas. *Revista Facultad de Ingeniería*, 12(2), 63-73.

- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1-21.
- San Saturnino Murua, N., & Goicoechea Piédrola, J. J. (2013). Liderazgo transformacional, empoderamiento y aprendizaje: un estudio en Ciclos formativos de grado superior. *Revista de Educación*, (362), 594-622.
- Silva Peralta, Y. (2010). *Liderazgo y percepción de éxito del Formador en el área de RRHH. Aproximación bibliométrica y cualitativa*. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, Facultad de Psicología: Barcelona, España.
- Silva Peralta, Y. (2009, agosto). *Evolución de las teorías del liderazgo hacia la "especie" transformacional*. XII Reunión Nacional y I Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento, Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento, Buenos Aires, Argentina.
- Silva Peralta, Y., & del Cerro, A. (2012). Liderazgo del formador en el área de recursos humanos: Comparativa entre formadores internos y externos. *Psicoperspectivas*, 11(2), 124-142.
- Silva, C., & Martínez Loreto, M. (2004). Empoderamiento: proceso, nivel y contexto. *Psykhé*, 13(2), 29-39.
- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive Elements of Empowerment: An Interpretive Model of Intrinsic Task Motivation. *Academy of Management Review*, 15(4), 666-681.
- Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens. Revista universitaria de investigación*, 10(1), 89-108.
- Villalón Camus, X. G. (2014). El Liderazgo Transformacional como agente motivador en establecimiento municipal. (Tesis de Maestría). Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales: Santiago de Chile, Chile.
- Zambrano, A., Bustamente, G., & García, M. (2009). Trayectorias organizacionales y empoderamiento comunitario: un análisis de interfaz en dos localidades de la región de la Araucanía. *Psykhé*, 18(2), 65-78.
- Zimmerman, M. (2000). Empowerment theory. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43-63). New York, USA: Kluwer.



Cuadernos de Administración / Facultad de Ciencias de la Administración / Universidad del Valle
 Periodicidad: semestral / ISSN impreso N° 0120-4645 - ISSN electrónico N° 2256-5078 / Nombre abreviado: cuad.adm.
 Edición Vol. 31 N° 54 (julio - diciembre de 2015)
 Liderazgo del docente y niveles de empoderamiento de los estudiantes en un seminario de prácticas comunitarias de una universidad pública argentina / Yamila F. Silva Peralta, Franco Gandoy, Carolina Jara, María I. Pacenza.

