



ALTERIDAD. Revista de Educación

ISSN: 1390-325X

jpadilla@ups.edu.ec

Universidad Politécnica Salesiana

Ecuador

Rodríguez Rodríguez, Alejandro

Liderazgo preventivo para la universidad. Una experiencia plausible

ALTERIDAD. Revista de Educación, vol. 10, núm. 1, enero-junio, 2015, pp. 58-85

Universidad Politécnica Salesiana

Cuenca, Ecuador

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746088006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Liderazgo preventivo para la universidad. Una experiencia plausible

A preventive leadership approach for the university setting: a plausible experience

Alejandro Rodríguez Rodríguez

Universidad Salesiana en México
arrsdb@gmail.com

Recibido: 17 de octubre de 2014 / Aceptado: 4 de junio de 2015

Resumen

El desarrollo del liderazgo, en el ámbito educativo superior, busca soluciones de aplicación inmediata a contextos en que todo líder se desenvuelve, pero se diluye el sustento teórico-práctico en la formación del líder que posibilite entender los procesos intelectivos durante la toma de decisiones. El paradigma de convergencia entre el método antropológico lonerganiano, la comunidad de aprendizaje vygotskiana y una relectura del sistema preventivo salesiano se presentan como propuesta plausible de formación al liderazgo preventivo entre los diversos actores de una comunidad universitaria. Un estudio de caso de la Universidad Salesiana en México empleando un método mixto de investigación, facilita una relectura del liderazgo desde una óptica preventiva como posibilidad de convergencia en un diálogo interdisciplinar. Los resultados teórico-práctico propuestos y examinados se muestran como herramienta útil para evaluar, enriquecer y renovar la teoría sobre el líder y el desarrollo de liderazgo en las universidades frente a una sociedad globalizada.

Palabras clave: liderazgo, prevención, paradigmas, propuesta educativa, interdisciplinariedad, universidades

Abstract

Leadership development in Higher Education Programs proposes immediate solutions to situations that every leader faces is a common practice, but according to the author, the theoretical foundation that enables understanding the processes of thinking for decision making is diluted. The paradigm of convergence between the Lonerganian anthropological method, the community of learning of Vygotsky, and the Salesian Preventive System proposal are presented as a plausible approach for the Preventative Leadership formation among the various actors in the university community. A case study of the Salesian University in Mexico using a mixed method approach allows better access to the Leadership among college students from the preventive perspective in an interdisciplinary dialogue. The theoretical-practical results proposed and examined as reference also serve as a tool to evaluate, enrich and renew the leader theories, and the leadership development proposal in any University facing a globalized society.

Keywords: Leadership, Prevention, Paradigm, Educational proposal, Interdisciplinarity, Universities

Introducción

Las teorías de liderazgo en boga proponen modos de operar a quienes sustentan posiciones clave en la toma de decisiones en cualquier organización.

En el ámbito educativo a nivel superior, a juicio del autor, parece ser que se buscan soluciones de aplicación inmediata a situaciones que todo líder afronta, pero se percibe diluido el sustento teórico que posibilita el entender los procesos intelectivos durante el proceso mismo en la toma de decisiones. Muchas de las teorías de liderazgo hacen hincapié en los aspectos que son externos al líder; se basan en manuales, en experiencias exitosas en organizaciones relacionadas, en rasgos de personalidad comunes a los líderes prominentes, en el manejo de las relaciones interpersonales en el lugar de trabajo y en un nivel personal. Frente a esto, vale la pena preguntarse si es posible abordar el fenómeno de liderazgo de otros parámetros de referencia con horizontes de interpretación diferentes.

Aunado a ello, el liderazgo educativo se vincula poco con modelos que enriquezcan la praxis sobre todo en el ámbito superior y se olvida de lo positivo que pueda iluminar el conjunto. Considerar una búsqueda de una única definición de liderazgo es infructuosa. Parece mejor la construcción de una definición narrada que considere aspectos metodológicos y sustantivos de un liderazgo contextual y transformativo.

Universidad y liderazgo preventivo

El proceso de aprendizaje en muchas universidades actualmente imita las tendencias que la sociedad presenta: parcelar el conocimiento en los campos de especialización de un área de conocimiento (Altmann y Ebersberger, 2013). Esta

separación es, en ocasiones, incapaz de dialogar con la tradición y con otras esferas del conocimiento. Postman afirma que: «estamos hartos de información, ahogándonos en información, [pero] no tenemos ningún control sobre ella, [y] no sabemos qué hacer» (1990, par 26), destacando con ello una fragmentación más fuerte. Una situación real en la propuesta de la educación superior actual es la idea de que el uso de potentes herramientas tecnológicas afecta al aprendizaje pero deja entrever la ausencia de una «sabia pedagogía» (Philip y García, 2013).

En el presente trabajo, hay varios puntos de vista de reflexión y significados de los interlocutores que participan en un diálogo tratando de evaluar el significado e impacto de un «liderazgo preventivo» para estudiantes universitarios como una correlación sistemática de un método epistemológico, un modelo pedagógico-educativo, y un conjunto de principios rectores para el ser y el hacer diario de la universidad y los sujetos quienes allí convergen.

La correlación sistemática entre la propuesta lonerganiana, el modelo constructivista vigotskyano y una base teórica para un «liderazgo preventivo» pretende ser una propuesta innovadora especialmente para las universidades salesianas en el mundo. El discernimiento de la realidad, la cultura del encuentro y el diálogo, y la solidaridad en la acción son los parámetros sociales básicos para cualquier universidad sensible a la importancia de su quehacer social frente a la comunidad.

Algunos rasgos de liderazgo en educación

En la Tabla 1 se pueden observar algunas diferencias entre tres tipos de liderazgo (Grant, 2012, p. 458-476; Piccolo y Colquitt, 2006, p. 327-340; Purvanova, Bono y Dzieweczynski, 2006, p. 1-22; Vroom y Jago, 2007, p. 17-24).



Tabla 1. Distinciones entre tres teorías de liderazgo

| | Liderazgo transaccional | Liderazgo transformacional | Liderazgo transformativo |
|----------------------|---|--|--|
| Punto de inicio | Un acuerdo o elemento deseado | Necesidad de la organización para funcionar sin problemas y eficientemente | Realidades y disparidades materiales de fuera que inciden en el éxito de individuos, grupos y organización en su conjunto |
| Fundamento | Un intercambio | Satisfacer necesidades de sistemas complejos y diversos | Crítica y promesa |
| Énfasis | Medio o método | Organización | Cambio profundo y equitativo en las condiciones sociales individuales y colectivas |
| Procesos | Cooperación inmediata por acuerdo y beneficio mutuo | Comprensión de la cultura organizacional; generación de directrices, rediseño de la organización y la gestión de programas de capacitación | Deconstrucción y reconstrucción de marcos de conocimiento; reconocimiento del poder y privilegios; dialéctica entre lo individual y social |
| Valores clave | Honestidad, responsabilidad, justicia y cumplimiento de compromisos | Libertad, justicia, igualdad | Liberación, responsabilidad, democracia, equidad, justicia |
| Meta | Acuerdo de mutuo avance | El cambio organizacional con eficacia | Transformación individual, organizacional y social |
| Poder | Mayormente ignorado | Inspirador | Posicional, hegemónico, herramienta para la opresión, así como para la acción |
| Líder | Asegura el funcionamiento organizacional eficiente | Busca motivación y propósito común, se centra en los objetivos organizacionales | Vive con la tensión y desafío |
| Teorías relacionadas | Liderazgo burocrático, administración científica | Eficacia, reforma, mejora escolar | Teorías críticas, culturales y de reproducción social, liderazgo para la justicia social |

Fuente: Shields, C. M. (2010). Transformative Leadership: Working for Equity in Diverse Contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 563. Traducción y adaptación realizada por el autor.



El liderazgo transformativo, foco de interés por su relación con la educación, considera al igual que Freire que la educación es la palanca fundamental para la transformación social pues «sin ella la transformación no puede ocurrir» (Freire, 1998, p. 37). Foster considera que cualquier liderazgo tiene que ser críticamente educativo pues «no solo debe mirar a las condiciones en las que vivimos, sino que también debe decidir cómo cambiarlas» (1986, p. 185). Un liderazgo transformativo contempla las cuestiones de justicia y democracia desde procesos de empoderamiento a todos los actores, dicho liderazgo critica prácticas injustas y propone tanto un logro individual mayor, así como una vida en común mejor a través de un lenguaje de crítica y posibilidad (Weiner, 2003). Astin y Astin resaltan el valor del liderazgo transformativo argumentando que:

[...] los extremos de valor del liderazgo deben ser para mejorar la equidad, la justicia social y la calidad de vida; para ampliar el acceso y la oportunidad; para fomentar el respeto por la diferencia y la diversidad; para fortalecer la democracia, la vida cívica y responsabilidad ciudadana; y promover el enriquecimiento cultural, la expresión creativa, la honestidad intelectual, el avance del conocimiento, y la libertad personal, junto con la responsabilidad social (Astin y Astin, 2000, p. 11).

El liderazgo transformativo provoca la convergencia de la educación con el liderazgo con miras a un contexto social más amplio del que está inmersa cualquier institución educativa. El aprendizaje individual, motivado por la autorreflexión como una herramienta para el cambio personal profundo y duradero, destacan la necesidad de deconstruir y reconstruir marcos de conocimiento previos en contextos de solidaridad (Taylor, 2006, p. 92). Para ello Davis hace hincapié en que el aprendizaje transformativo «implica la adquisición (o manipulación) de los conocimientos que interrumpen el aprendizaje previo y estimulan la nueva formación reflexiva de estructuras de conocimiento y de creencias profundamente arraigadas» (2006, p. 1). A su vez King y Biro consideran

que el aprendizaje que transforma comienza con un «dilema desorientador» y « progresa a través de etapas dinámicas... hasta la reintegración de un nuevo marco de referencia» (2000, p. 19).

El liderazgo transformativo propone la necesidad de comenzar con la reflexión y el análisis crítico para afrontar la acción necesaria y así mejorar y garantizar que todos los miembros de la organización cuenten en lo posible con condiciones de equidad como punto de arranque en cualquier propuesta o promoción. En otras palabras, la tarea del líder transformativo en el ámbito educativo es crear contextos y comunidades de aprendizaje en las que el capital social, político y cultural se mejora de manera tal, que proporcione igualdad de oportunidades como personas y como miembros de la sociedad, pues la educación es no sólo un bien privado con logros individuales, sino también es la ciudadanía responsable y la participación democrática en la sociedad civil (Shields, 2009, p. 583). Freire considera que son indispensables las relaciones dialógicas personales para apuntalar la educación, ya que sin este tipo de relaciones la educación actúa para deformar y no para transformar. Citándole: «Cada vez que el “tú” se convierte en un “eso”, el diálogo es subvertido y la educación se deforma» (Freire, 1970, p. 89).

Socioconstructivismo

Es Vygotsky quien afirma que los seres humanos se masterizan desde el «exterior» a través de significados codificados en sistemas culturales simbólicos los cuales son importantes para el desarrollo del pensamiento (Bächtold, 2013, p. 2492). Esta «cultura desde fuera» y el proceso cognitivo relacional «interno del individuo» es considerado como pensamiento reflexivo. Tal pensamiento reflexivo puede apoyar la reorganización y la estabilización de las estructuras cognitivas subyacentes (Bächtold, 2013, p. 2480; Hartle et al., 2012, p. 31).

El conocimiento es un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por las estruc-





MISHKI YAKU
Óleo y acrílico sobre lienzo (2009)
0,50 x 2m

turas cognitivas (un solo concepto, un conjunto de conceptos relacionados entre sí, una estructura de razonamiento, una estructura simbólica, etc.). En el proceso cognitivo (percepción, razonamiento, juicio, decisión), dichas estructuras construyen progresivamente modelos explicativos, más complejo cada vez, así que la realidad es interpretada a través de «modelos que se construyen *ad hoc* para explicarlos» (Bächtold, 2013, p. 2482). La reflexión sobre nuevos conceptos, modelos o teorías y el conocimiento de sus funciones operativas permiten la activación consciente de las conexiones entre los conceptos en juego, por un lado, y entre estos y los objetos, propiedades, eventos o procesos a los que se refieren, en el otro.

Según Vygotsky los conceptos «espontáneos» en Piaget, son conceptos contruidos de manera inconsciente por el niño mismo, sobre la base de su propia experiencia (Piaget, 1954, p. 87-96). Los conceptos «científicos» son introducidos de forma explícita por el educador a través de la comunicación verbal y tienen que ser integrados por los alumnos en su previo sistema conceptual. Como subraya Vygotsky lo que se construye es una actividad semióticamente mediada,

que incluye la variedad de formas en las que el sujeto reconstruye significados culturales pues «todas las funciones superiores se originan como relaciones reales entre los individuos» (Vygotsky, 1978, p. 57; 1986, p.186-197). Según Ballantine, «la relación entre las mentes individuales y los entornos culturales tiene un carácter transaccional» (2007, p. 136).

La perspectiva semiótica abre la posibilidad de vincular el concepto de «comunidad de aprendizaje» con el liderazgo transformativo puesto que una comunidad de aprendizaje puede definirse como un grupo de personas que aprenden en común, utilizando herramientas comunes en un entorno compartido. Dichas comunidades hablan de grupos de personas con diferentes niveles de conocimientos, experiencia y habilidades. El objetivo de estas comunidades es la construcción de un sujeto «socialmente competente» gracias a la implicación y participación en actividades culturalmente relevantes. El aprendizaje en este ambiente es posible por la cooperación entre los miembros del grupo, por la construcción del conocimiento colectivo y por los diversos tipos de asistencia que se prestan entre sí.



Método lonerganiano

A partir de la reflexión de Lonergan se puede plantear un método para la formación en el liderazgo preventivo. Dicho método es:

Un patrón normativo de operaciones recurrentes y relacionadas que producen resultados acumulativos y progresivos. Hay un método, entonces, donde hay operaciones distintas, donde cada operación se relaciona con las otras, donde el conjunto de relaciones forma un patrón, donde el patrón se describe como la manera correcta de hacer el trabajo, donde las operaciones de acuerdo con el patrón puede repetirse indefinidamente, y donde los frutos de tal repetición son, no repetitivos, sino acumulativos y progresivos (Lonergan, 1971, p. 4).

Lonergan en su obra *Insight* aborda el conocimiento humano como posibilidad frente a la realidad. Ello permite un enfoque amplio para entender mejor al líder que está haciendo un proceso de captura de la realidad interna de sí mismo como sujeto cognoscente y de la realidad que le rodea más allá de su propio yo. Dicho autoconocimiento e interiorización son la esencia de la interioridad misma al llegar a ser más conscientes de las operaciones y actividades mentales, y por ende, las acciones que de ello se desprenden (Lonergan, 1992, p. 343-344). Según Bhaskar, el horizonte de la vida cotidiana de los sujetos pensantes en contacto con el verdadero yo, es una vida en la que el «realismo acerca de la trascendencia nos permite trascender la dualidad sujeto-objeto» (2002, p. 166).

Redescubriendo el sujeto en su proceso interno de autoconocimiento, autoposesión y la toma de decisiones, es posible proponer un liderazgo que podría ser una mejor vivencia de razonabilidad, inteligencia y responsabilidad que convergen. Al redescubrir al cognoscente en relación, emerge como necesaria una «comunidad de referencia», la cual permite un trabajo colectivo en el proceso de autoconocimiento y toma de decisiones. La comunidad, entendida como un espacio

vital para la generación, seguimiento y evaluación del liderazgo, es una consecuencia natural de este cambio en la forma de entender y formar líderes. Una de las habilidades más importantes para los líderes de hoy es el que sean capaces de sembrar, cultivar y hacer crecer los activos compartidos de cualquier organización que pueden beneficiar a más gente (Johansen, 2012, pp. 75-94).

Es un cambio que apunta a un desarrollo de liderazgo centrado en una red comunitaria donde conocimientos, actitudes o acciones de liderazgo no es la sola autorreferencia del líder, pues la «comunidad de referencia» participa en el proceso y los resultados, es contextualizada y decide en un contexto determinado, está involucrada en el desarrollo o mantenimiento de metas organizacionales, incluso si un individuo o un pequeño grupo es quien toma la decisión final.

Es una comunidad que pasa por el proceso metodológico lonerganiano de experiencia, internalización, juicio y toma de decisiones con el fin de que al final de ese proceso, la comunidad acepta, o no, lo que se propone, lo que se presenta, lo que debe ser abordado. Lonergan afirmó que «las personas están unidas por la experiencia común, por ideas comunes o complementarios, por juicios similares de hecho y de valor, por orientaciones paralelas en la vida» (1971, p. 51). Por lo tanto, se busca un cambio de estructura paradigmático.

La metodología lonerganiana salva el proceso interno en el sujeto y también se abre a una intencionalidad como el deseo objetivo de esta serie sistemática de acciones en una creciente «doble espiral»: personal y comunitaria, interna y externa. El punto de partida es la experiencia de *insight* del sujeto (personal y comunitario), junto con la profundidad del conocimiento que el sujeto posee y el proceso interno de cómo el sujeto ha llegado a adquirir esos conocimientos, y la decisión responsable que sostiene lealtad a la opción tomada por el sujeto cognoscente gracias al procedimiento de conocimiento interno y externo y del proceso de acumulación de experiencia junto con el conocimiento «acumulativo» que se obtiene a partir de tales experiencias.





KOSMUNISMO EN MOSAICO (POLÍPTICO)
 Acrílico sobre lienzo
 0,90 x 1,68m

Comunidad de aprendizaje, método transcendental y liderazgo

La investigación empírica sugiere que la conciencia de sí mismo se ha convertido en reconocido componente crítico del liderazgo en las últimas dos décadas debido a los cambios en la naturaleza de la vida organizacional (Ashley y Reiter-Palmon, 2012, p. 2; Axelrod, 2012, p. 341). El conocimiento se ha convertido en el recurso económico básico, que se traduce en la vida de la organización como la capacidad de acción más rápida, mayor flexibilidad y constante innovación. Un liderazgo distribuido en diversos niveles y actores es un modelo emergente, según Axelrod (2012, p. 344).

Avolio y Hannah han vinculado a la mejora de las organizaciones la importancia de la con-

ciencia de los líderes subrayando los procesos de autointegración y la autoalineación, lo que contribuye al desarrollo del liderazgo, pues hay menos conflicto interno como individuos y más capacidad de articular, socializar y buscar una dirección con el compromiso, la energía, el propósito y la integridad del conjunto (Avolio y Hannah, 2008, p. 338). La autoconciencia de sí mismo es un concepto con muchos significados que pueden ser descritos en sentido amplio «[como] un proceso de autoevaluación enfocado a los procesos internos en que los individuos hacen una autocomparación con estándares objetivos para un mejor conocimiento y mejora de sí mismo». Ashley y Reiter-Palmon consideran que «los líderes con altos niveles de autoconciencia tienden a obtener mejores resultados que aquellos con niveles más bajos de conciencia de sí mismos» (Ashley y Reiter-Palmon, 2012, p. 2).



Preventividad

La preventividad, desde la perspectiva salesiana, es un concepto complejo⁴. La preventividad entendida como un sistema y método, genera habilidades para «avanzar en la respuesta a las necesidades sociales y/o de grupo que empiezan a gestarse» (Vecchi, 1992, p. 3). El mayor de los beneficios de la prevención es educar desde lo positivo y hacia lo positivo, haciendo crecer, madurar, construir y aprovechar la energía saludable que toda persona posee. Energía como deseo de regenerar el sentido de dignidad, la alegría de momentos gratificantes, la atracción de cosas nobles, bellas y útiles. Cada narración de la vida es una importante historia personal, y cada historia es importante porque ninguna organización puede ser entendida sin la comprensión de la participación activa y la contribución de los recursos humanos que la apoyan, la nutren, la afectan, y la modifican. Al igual que cualquier ecosistema, la armonía de las partes y el equilibrio de las relaciones permiten una experiencia adecuada y, a veces una desaparición gradual o acelerada, de un sistema se ve afectada por los agentes que afectan su autosostenibilidad.

La prevención es, según Vecchi «descubrir la energía [en la persona], estimularla y desarrollarla, porque esta energía es una pequeña garantía de futuro» (1992, p. 3). El líder preventivo puede modificar la forma de entender y practicar el trabajo en equipo si usan las tres palabras más importantes en el liderazgo desde el enfoque constructivista: ¿Qué piensa usted? Estas palabras empoderan y comparten el liderazgo, sin importar el contexto (Pearce y Wassenaar, 2013, p. 6). Al enunciar la pregunta, el líder evita lo gratificante de ser el centro de atención y, a la larga, favorece el crecimiento de los demás y optimiza la construcción de conocimiento. Por lo tanto, el liderazgo preventivo está llamado a ser una presencia edu-

cativa, benevolente y razonable, y transformativa del entorno.

El programa de liderazgo preventivo

La Universidad Salesiana en México (UNISAL) puso en marcha un programa de liderazgo preventivo (PLP) en 2010. El PLP (cursos electivos, talleres y cursos de formación continua), en sus inicios contaba con doce estudiantes inscritos. Después de cinco años de ejecución, enriquecimiento y evaluación, en la actualidad este programa ha impactado a más de 600 estudiantes de pregrado en dicha la Universidad. El PLP es una conjugación de la propuesta educativa salesiana, el proceso común de autoconocimiento que es parte de la naturaleza humana que busca y construye significados en todo proceso de aprendizaje y la dimensión social para compartir y construir ambientes y organizaciones.

Metodología

Un estudio de caso de la Universidad Salesiana en México que ha facilitado el acercamiento a la relectura de liderazgo desde la óptica preventiva como posibilidad de convergencia en un diálogo interdisciplinar⁵. La metodología consistió en una entrevista, cara a cara, sobre la base de un cuestionario y una encuesta transversal autoadministrada. El empleo de un método mixto donde el aspecto cualitativo (entrevistas cuyo instrumento es PS-1 Y PS-2) determina el modelo y se sus-

4 Los salesianos de Don Bosco es una congregación católica con 16.000 miembros en 132 países y más de 60 universidades de todo el mundo.

5 Conviene considerar la distinción que hace Yin (2014) cuando dice que hay dos vías de definición técnica de una metodología del estudio de caso. Primero, un estudio de caso es una forma de investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo a profundidad en un contexto real del mundo. Segundo, desde que los fenómenos existen en las situaciones reales de vida (no de laboratorio), el fenómeno y el contexto no siempre son fácil de distinguir; por tanto un estudio de caso es definido por una situación técnicamente distintiva que descansa en múltiples fuentes de evidencia beneficiadas por una posición teórica previa que guía la recolección y el análisis de las evidencias.



tenta en datos cuantitativos (encuestas PLPS-1 y PLPS-2).

El instrumento cualitativo PS-1 fue respondido personalmente por cinco estudiantes y tres exalumnos quienes son miembros del equipo de animadores salesianos en la UNISAL y han participado en el PLP. El criterio para esta muestra fue el nivel de participación en los talleres y cursos que forman el PLP, su liderazgo, y el nivel de inmersión durante su formación universitaria. Los profesores que respondieron personalmente al PS-2 fueron cinco de diecisiete. Ellos han participado en el PLP por más de cinco años, y se han distinguido por el nivel de impacto entre los estudiantes, así como por su participación en la vida estudiantil más allá del aula.

El instrumento utilizado para recabar información cuantitativa PLSP-1 y PLPS-2 fue respondido por doscientos alumnos y por dieciséis profesores respectivamente (40 % de la población total). El criterio para esta muestra fue el nivel de participación en los talleres y cursos que forman el PLP y el nivel de inmersión durante su formación universitaria. Los profesores han participado en el PLP de uno a cinco años, y se han distinguido por el nivel de impacto entre los estudiantes, así como por su participación en la vida estudiantil más allá del aula.

En ambos instrumentos cualitativos se consideraron la triangulación, el control de los miembros que participaron, la clarificación de la postura propia del investigador, el uso de notas de campo y la examinación de «pares» de la información obtenida. Técnicas propuestas por Creswell (2011, p. 199) para generar validez. Para el nivel de confiabilidad se emplearon los elementos propuestos por Gibbs (2007), es decir: doble control de los apuntes, doble verificación por pares de los códigos empleados (Anexo 1).

Las fuentes que componen el instrumento cuantitativo fueron la escala de presencia autocon-

ciencia presentado por Ashley y Reiter-Palmon (2012, p. 16-17) que alcanzó un rango Cronbach de 0,85; la encuesta de la experiencia estudiantil de la Universidad de Queensland diseñada y desarrollada por Smith y Bath (2006, p. 280-286), que alcanzó un resultado Cronbach entre 0,86 y 0,94. Adicional a ambos instrumentos se anexa el apartado de preventividad cuyo aporte del investigador fue sobre la base de los componentes principales de la metodología educativa de Juan Bosco (Anexo 2).

Los aspectos personales que se presentan en la Tabla 2 y los elementos institucionales que se presentan en la Tabla 3 no son exhaustivos. En ambas tablas cada uno de ellos podrían ser leídos como una provocación para profundizar en el ser y quehacer universitario desde los imperativos lonergianos de trascendentalidad y los núcleos tradicionales del sistema preventivo salesiano. El orden es modificable, ya que en la práctica cada uno de estos elementos es una especie de «piezas de ajedrez» que puede ser utilizado en el contexto y la situación específica que mejor se acomode. Todos ellos son principios preventivos de liderazgo que podría alcanzar el potencial de hacer realidad una cultura organizacional donde la determinación para mejorar las cosas crea un ambiente «ecosistémico», que es saludable y promueve la «vida» en su totalidad (Turner y Morling, 2009). Por lo tanto, las condiciones, parámetros, criterios y estrategias son el esfuerzo de teorizar con nuevas herramientas y desde perspectivas diversas lo ya puesto en práctica en el PLP de la UNISAL-México.

La importancia de una universidad que forma a un líder preventivo es la pertinencia a un futuro en donde cada egresado puede influir en la cultura de cualquier organización. Ser emprendedor exige personalidad y poseer las habilidades necesarias para crear este tipo de ecosistemas organizativos.



Tabla 2. Elementos personales de análisis propuestos para un liderazgo preventivo

| | Enunciado | Significado |
|------------------------|--|---|
| Condiciones | Sé bondadoso | Es bondad amorosa educativa; hace que la presencia del educador sea viva, cordial y competente, continua y significativa. |
| | Sé razonable | Es justicia. Es gestión racional. Es racionalidad. Es motivación. |
| | Sé un educador con intencionalidad | Es cuidado de quien colabora para formar una relación educativa. Es esfuerzo colectivo con objetivo común. |
| | Sé una persona de reflexión y autoconciencia | Es fruto de la práctica el método de autoconocimiento y autoconciencia. Mira por el uso de la capacidad racional y cognitiva. |
| Parámetros | Sé promotor de desarrollo integral de la persona | Es un conjunto orgánico de intervenciones adecuadas que involucran el potencial más significativo de la mente, corazón y voluntad, y abren la posibilidad a la trascendencia. |
| | Sé promotor de comunidad que da acompañamiento | Es un conjunto de factores que sustentan un ambiente de familiaridad con la presencia de quien educa en las actividades propositivas y el diálogo personal. |
| Criterios | Sé el «símbolo de prevención» donde sea, en todo momento | El educador internaliza, vive y genera un ambiente de prevención garantizando la convergencia de los elementos preventivos en su conjunto. |
| | Sé constructor de ambiente de familiaridad, en alegría y confianza | El educador internaliza, vive y genera una relación familiar afectiva y equilibrada. |
| Estrategias educativas | Sé una presencia atenta, constante y propositiva | El educador internaliza, vive y genera estrategias que profundizan en la «interioridad más íntima» de cada persona, en la colaboración transformativa corresponsable. |
| | Sé un constructor de actividades educativas y metas compartidas | El educador internaliza, vive y genera estrategias graduales desde enfoque educativo personalizado, complejo y vital. |

Fuente: Elaboración propia del autor (2014).



Tabla 3. Elementos institucionales de análisis propuestos para un liderazgo preventivo

| Enunciado | | Significado |
|------------------------------|--|---|
| Parámetros de impacto social | Toda universidad promueve el discernimiento de la realidad | La institución vive y genera criterios para discernir desde los valores institucionales e identidad organizacional; desde la cultura organizacional; pretendiendo la integralidad de la intervención; buscando que haya una propuesta explícita de apertura a la trascendencia y el enriquecimiento de la propia filosofía de vida. |
| | Toda universidad promueve la cultura del encuentro y diálogo | La institución vive y genera encuentros como procesos individuales y colectivos que persiguen el bien común. La institución vive y genera diálogo como una actitud que implica una perspectiva histórica que contribuye a la continua formación de la persona. |
| | Toda universidad está orientada a la solidaridad | La institución vive y genera la capacidad de ver al otro incluido en la categoría «nosotros». La institución vive y genera la responsabilidad mutua por los demás, especialmente por el necesitado. |

Fuente: Elaboración propia del autor (2014).

Resultados

Un paradigma de convergencia entre el método antropológico lonerganiano, una comunidad de aprendizaje socioconstructivista y una relectura del Sistema Preventivo Salesiano se presentan como propuesta viable de formación al liderazgo preventivo en estudiantes universitarios, profesores, directivos y personal en cualquier contexto universitario. Los tópicos de referencia propuestos sirven también como herramienta para evaluar, enriquecer y renovar los tipos de liderazgo que las universidades salesianas pretenden frente a una sociedad globalizada.

La viabilidad de un liderazgo preventivo es posible y prácticamente está siendo aplicado con éxito. Los instrumentos utilizados en la recolección de información gozan de confiabilidad y validez por su nivel de alineamiento. El modelo teórico, para mejor entender sus alcances y límites, requiere de estudios posteriores en universidades cuyo contexto social sea diverso. En la Tabla 4 se aprecia el grado de alineamiento entre los indicadores de preventividad y aquellos que,

estadísticamente hablando, presentan mayor nivel de correlación con el impacto del PLP entre estudiantes según el grado de correlación de Spearman y el factor alfa de Cronbach.

Los aspectos más relevantes del estudio son:

1. El parámetro de preventividad que estadísticamente presenta mayor correlación es el cuidado de sí mismo como criterio primero ($r_s = .803$). Dato que contrasta fuertemente con la idea tradicional de que es el amor educativo o la bondad amorosa educativa⁶ el parámetro preventivo por excelencia en la estructura interna del Sistema Preventivo. También contrasta con la idea tradicional de que el ambiente de familia es el parámetro de preventividad desde una perspectiva de acción. Se requiere un estudio más profundo para poder determinar las correlaciones de mayor fuerza entre los diversos factores de preventividad propuestos en las tablas 3 y 4.

⁶ *Amorevolezza* en la tradición educativa salesiana.



Tabla 4. Indicadores de prevención en el programa de liderazgo preventivo completo

| | Escala media sin elemento eliminado | Escala de variabilidad sin elemento eliminado | Elemento corregido - Total de correlación | Alfa de Cronbach sin elementos eliminados |
|---|---|--|--|--|
| He tomado algunas decisiones importantes en mi vida personal, en mi lugar de trabajo, y / o en mis relaciones utilizando... | | | | |
| • bondad/benevolencia | 39.06 | 40.282 | .687 | .909 |
| • razonabilidad' | 38.60 | 45.499 | .493 | .917 |
| • las habilidades de autoconciencia y el conocimiento profundo | 38.92 | 41.412 | .803 | .904 |
| • la intencionalidad educativa | 38.97 | 42.447 | .720 | .908 |
| • un ambiente de prevención | 39.19 | 39.278 | .756 | .905 |
| • la construcción de la comunidad de aprendizaje como referencia | 39.10 | 40.742 | .690 | .909 |
| • el entorno de la organización preventiva como referencia | 39.17 | 40.885 | .754 | .905 |
| • la experiencia de la presencia educativa como referencia | 39.12 | 42.337 | .560 | .916 |
| • el discernimiento de la realidad | 39.09 | 43.134 | .535 | .917 |
| • las habilidades para el diálogo y el encuentro personal | 39.08 | 42.166 | .760 | .906 |
| • el cuidar de mí mismo y la gente que me rodea, especialmente en la solidaridad | 38.94 | 41.654 | .745 | .906 |

Fuente: Elaboración propia del autor (2014)

- La cultura de diálogo y el encuentro personal es el segundo parámetro de correlación con mayor índice de alineamiento ($r_s = .760$). Factor que contrasta con el segundo elemento que la tradición propone como la razón salesiana en la acción educativa. Ello ilumina la importancia de que cualquier acción de un líder preventivo que pretenda impactar al estudiante universitario requiere las habilidades sociales de comunicación que valoren la personalidad del interlocutor y favorezcan espacios de participación sin perder de vista la importancia de una razón educativa salesiana que considere la justicia, la sensatez, la racionalidad y la motivación desde perspectiva preventiva más allá de cuadros de referencia modernos o posmodernos.
- Los estudiantes entienden la importancia de un ambiente de prevención como tercer factor de mayor nivel de correlación ($r_s = .756$).



Factor que contrasta positivamente con la tradición de preventividad que mira la apertura a la trascendencia como factor estructural esencial de la propuesta formativa. El ambiente de familiaridad garantiza la confianza de apertura a los demás en un ambiente no tóxico. Factor ambiental que todo líder preventivo debería cuidar y promover para fortalecer el impacto transformativo que pueda tener una acción grupal planeada y ejecutada en escenarios reales. Las experiencias de inmersión total en ambientes empobrecidos parecen ser una experiencia favorable al logro de este ambiente abierto y solidario de empoderamiento, crítica y deseo de algo siempre mejor.

Discusión

Con base en lo anteriormente dicho, aquella universidad que pretenda fortalecer un liderazgo preventivo para sus estudiantes, ha de considerar, a juicio del autor:

1. Un modelo organizativo que considere la generación y garantía de las condiciones de liderazgo preventivo (bondad amorosa educativa, razonabilidad, intencionalidad, reflexión y autoconciencia) en todas sus propuestas, en todos sus niveles y en todas sus opciones. En el fondo es plantear una perspectiva diferente a elementos de identidad institucional, nuevas metáforas subyacentes al ser de la organización y nuevos marcos de referencia en la implementación de cualquier política institucional.
2. Un proceso formativo en donde convergen los parámetros propuestos de liderazgo preventivo (promover el desarrollo integral, generar comunidades que acompañen) aunados a los criterios (ser «símbolo de prevención», ser constructor de ambiente de familiaridad) que darían forma a las prácticas educativas de impacto social.
3. Una práctica organizativa en la toma de decisiones de cualquier índole donde la convergencia de valores institucionales y los criterios de liderazgo preventivo faciliten la toma de decisiones de cualquier índole. Ello, sin perder de vista las condiciones y parámetros de dicho liderazgo.
4. Una serie de experiencias donde las estrategias educativas propuestas para un liderazgo preventivo (presencia activa, atenta y propositiva, y actividades comunes con metas compartidas) sean programadas, acompañadas y evaluadas con instrumentos de medición desarrollados desde esta perspectiva y validados por la comunidad educativa en actitud de aprendizaje colaborativo.
5. Una dinámica personal y organizacional donde los parámetros de liderazgo preventivo que pretenden impactar a la comunidad (discernimiento, cultura organizacional de encuentro y diálogo, solidaridad) se muestren como experiencias confiables del quehacer universitario en la difusión de la cultura con interlocutores en los más variados niveles organizativos y contextos diversos. Dicha dinámica podría consolidar la praxis virtuosa de los valores institucionales en cualquier universidad.

El PLP se apoya en el método trascendental de Lonergan pues introduce al líder en procesos de autoconocimiento, discernimiento, juicio y toma de decisiones. El liderazgo preventivo embona con una comunidad de aprendizaje que acompaña, transfiere conocimientos, evalúa y proporciona nuevos significados al líder preventivo en etapa de formación. El PLP presenta un marco convergente, multidisciplinario y sistémico que se requiere para cualquier liderazgo preventivo.



ANEXOS

ANEXO 1: PROTOCOLO DE ENTREVISTA ESTUDIANTES

PS-1

Título del Proyecto: Liderazgo preventivo en la Universidad. Un enfoque multidisciplinario.

Nombre: _____ Edad: _____
Estudiante: _____ Exalumno: _____ Licenciatura: _____
Años como animador: _____ Género: _____ Empleado: _____ Desempleado: _____
Organización: _____ Cargo: _____

1. Significado e impacto del programa de liderazgo preventivo en su vida.

1. ¿Cómo es el proceso por medio del cual tú entiendes las condiciones del liderazgo preventivo?
2. ¿Cómo es el proceso por medio del cual tú entiendes los parámetros del liderazgo preventivo?
3. ¿Cómo es el proceso por medio del cual tú entiendes los criterios del liderazgo preventivo?
4. ¿Cómo es el proceso por medio del cual tú entiendes las estrategias educativas del liderazgo preventivo?
5. ¿Cómo es el proceso por medio del cual tú entiendes los parámetros sociales del liderazgo preventivo?
6. ¿Puedes describir algunas decisiones relevantes que has tomado en tu vida personal, en tu trabajo y/o en tus relaciones interpersonales

considerando las condiciones del liderazgo preventivo?

7. ¿Puedes describir algunas decisiones relevantes que has tomado en tu vida personal, en tu trabajo y/o en tus relaciones interpersonales considerando los parámetros del liderazgo preventivo?
8. ¿Puedes describir algunas decisiones relevantes que has tomado en tu vida personal, en tu trabajo y/o en tus relaciones interpersonales considerando los criterios del liderazgo preventivo?
9. ¿Puedes describir algunas decisiones relevantes que has tomado en tu vida personal, en tu trabajo y/o en tus relaciones interpersonales considerando las estrategias educativas del liderazgo preventivo?
10. ¿Puedes describir algunas decisiones relevantes que has tomado en tu vida personal, en tu trabajo y/o en tus relaciones interpersonales considerando los parámetros sociales del liderazgo preventivo?

Protocolo de entrevista para profesores

PS-2

Título del Proyecto: Liderazgo preventivo en la Universidad. Un enfoque multidisciplinario.

Nombre del participante: _____
Años laborando en la UNISAL: _____ Años impartiendo PLP: _____
Docente a tiempo completo: _____ Por horas: _____ Género: _____ Edad: _____
Nivel de estudios: _____



1. Significado e impacto del programa de liderazgo preventivo en su vida

1. ¿Cuál cree usted que ha sido la razón por la que ha enseñado con «amor educativo»?
2. ¿Cuál cree usted que ha sido la causa por la que ha enseñado con razonabilidad?
3. ¿Cuál cree usted que ha sido la razón por la que ha enseñado acerca de las habilidades «autoconciencia» y conocimiento profundo en el PLP?
4. ¿Cuál cree usted que ha sido la razón por la que ha enseñado con «intencionalidad educativa»?
5. ¿Cuál cree usted que ha sido la razón por la que ha enseñado a ser un líder preventivo?
6. ¿Cuál piensa que es la causa que construir y trabajar en una comunidad de aprendizaje han sido habilidades que ha enseñado en el PLP?
7. ¿Cuál cree que es la causa de que se le haya enseñado con un ambiente organizacional preventivo?
8. ¿Cuál cree que es la causa de la presencia de usted en medio de los estudiantes durante el PLP?
9. ¿Cuál cree usted que ha sido la causa que usted ha enseñado la habilidad de discernimiento de la realidad en el PLP?
10. ¿Cuál piensa que es la causa que usted ha enseñado las habilidades del diálogo y encuentro personal en el PLP?
¿Cuál cree que es la causa por la que «cuidar de sí mismo y las personas a su alrededor, especialmente en asuntos relativos a la solidaridad» han sido habilidades que ha enseñado en el PLP?



ANEXO 2

PLPS-1

LIDERAZGO PREVENTIVO ENCUESTA PARA ESTUDIANTES

La siguiente encuesta anónima mide sus percepciones acerca de los resultados del Programa de liderazgo preventivo en la UNISAL. Sus respuestas serán estrictamente confidenciales. De antemano gracias por sus respuestas bien pensadas.

Área de estudio: _____ Semestre/Cuatrimestre: 1 2 3 4 5 6 7 8 9
 Edad: _____ Género: M F
 Estudiante a tiempo completo: S N Trabaja/estudia al mismo tiempo: S N

SECCIÓN A:

Programa de liderazgo preventivo: resultados de autoconciencia, proceso interno y autodeterminación

| | | De ninguna manera | De manera leve | De manera moderado | De gran manera | De manera extrema |
|----|--|-------------------|----------------|--------------------|----------------|-------------------|
| 1. | ¿En qué medida ha usado la retroalimentación que ha recibido de su profesor o director de carrera para mejorar su rendimiento? | | | | | |
| 2. | ¿En qué medida está consciente de sus propios valores y creencias? | | | | | |
| 3. | ¿En qué medida utiliza diversas perspectivas para llegar a nuevas conclusiones acerca de usted mismo? | | | | | |
| 4. | ¿En qué medida considera que sus pensamientos y emociones influyen en su comportamiento? | | | | | |
| 5. | ¿En qué medida sus amigos lo describirían como alguien que los conoce bien? | | | | | |

| | | Para nada difícil | Ligeramente difícil | Modera-damente difícil | Difícil | Algo difícil | Extrema-damente difícil |
|----|--|-------------------|---------------------|------------------------|---------|--------------|-------------------------|
| 6. | ¿Qué tan difícil ha sido para usted aceptar el hecho que no era tan bueno haciendo algo que usted pensó que sí lo era? | | | | | | |
| 7. | ¿Qué tan difícil ha sido para usted lidiar con situaciones que lo forzaron a verse a sí mismo de una manera distinta? | | | | | | |
| 8. | ¿Qué tan difícil ha sido para usted criticar su propio desempeño? | | | | | | |



| | | Extrema- damente improbable | Impro- bable | Ni impro- bable o probable | Proba- blemente | Extrema- mente probable |
|----|--|-----------------------------------|-----------------|----------------------------------|--------------------|-------------------------------|
| 9. | Después de alcanzar un logro mayor, ¿qué tan probable es que descanse y disfrute el momento? | | | | | |

| | | Nunca | Raramente | A veces | Frecuen- temente | Siempre |
|-----|---|-------|-----------|---------|---------------------|---------|
| 10. | ¿Con qué frecuencia sus estándares de trabajo son más altos que los estándares que otros tienen para usted? | | | | | |
| 11. | ¿Con qué frecuencia consulta con alguien para ver si está en el camino correcto? | | | | | |
| 12. | ¿Qué tan a menudo se fija metas personales? | | | | | |
| 13. | ¿Con qué frecuencia una situación emocionalmente tensa o difícil ha causado que reconsidere sus fortalezas y debilidades? | | | | | |
| 14. | Cuando se halla en nuevas situaciones, ¿se ha encontrado preocupando acerca de sus aptitudes? | | | | | |
| 15. | ¿Con qué frecuencia le ha sorprendido la evaluación que ha recibido en un curso? | | | | | |
| 16. | ¿Con qué frecuencia medita la manera en que el conocimiento adquirido de experiencias pasadas lo puede ayudar a mejorar? | | | | | |

| | | Muy poco tiempo | Poco tiempo | Algo de tiempo | Mucho tiempo | Muchísimo tiempo |
|-----|---|-----------------------|----------------|-------------------|-----------------|---------------------|
| 17. | Cuando se molesta, ¿cuánto tiempo le toma darse cuenta que es lo que lo ha causado? | | | | | |



SECCIÓN B:

Programa de liderazgo preventivo: Resultados de la construcción del conocimiento

a. Pensando en el programa de liderazgo preventivo, usted considera que sus profesores son

| | | Completa- mente en desacuerdo | En desa- cuerdo | Ni de acuerdo ni en desa- cuerdo | De acuerdo | Comple- tamente de acuerdo |
|-----|--|-------------------------------------|--------------------|---|---------------|-------------------------------------|
| 18. | Expertos en la materia | | | | | |
| 19. | Se basan en la investigación actual y nuevos desarrollos en sus enseñanzas | | | | | |
| 20. | Lo tratan con cortesía y respeto | | | | | |
| 21. | Están disponibles para hacer consultas | | | | | |
| 22. | Enseñan de una manera que estimulan su interés en la disciplina | | | | | |
| 23. | Lo retan intelectualmente | | | | | |
| 24. | Lo animan a pensar en nuevas formas | | | | | |

b. Pensando acerca de los cursos de liderazgo preventivo que usted ha estudiado, por favor indique cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones:

| | | Comple- tamente en desacuerdo | En desa- cuerdo | Ni de acuerdo ni en desa- cuerdo | De acuerdo | Comple- tamente de acuerdo |
|-----|---|-------------------------------------|--------------------|---|---------------|-------------------------------------|
| 25. | Los objetivos de aprendizaje del PLP fueron claros | | | | | |
| 26. | En donde fue utilizada, la información tecnológica estuvo bien integrada en el curso | | | | | |
| 27. | Hubo una secuencia clara de contenidos bien integrados, actividades y tareas | | | | | |
| 28. | El conocimiento adquirido, las destrezas y capacidades fueron adecuadamente evaluados | | | | | |
| 29. | Los requerimientos de las asignaturas y el criterio para su evaluación fueron claros desde inicio de cada curso | | | | | |
| 30. | Era fácil acceder a los materiales para el curso | | | | | |



- c. Pensando en el programa de liderazgo preventivo, cuánto de su experiencia en la UNISAL ha contribuido al desarrollo de las siguientes habilidades y resultados?

| | | Comple- tamente en desa- cuerdo | En desa- cuerdo | Ni acuerdo ni en desa- cuerdo | De acuerdo | Comple- tamente de acuerdo |
|-----|--|--|--------------------|-------------------------------------|---------------|-------------------------------------|
| 31. | Su habilidad para recopilar, analizar y organizar información | | | | | |
| 32. | Su habilidad para generar posibles soluciones a los problemas | | | | | |
| 33. | Su habilidad para utilizar el modo más apropiado de comunicación dependiendo de su audiencia. | | | | | |
| 34. | Su entendimiento de los diferentes enfoques y perspectivas relacionadas a sus estudios de licenciatura | | | | | |
| 35. | Su sensibilidad y conocimiento de culturas y perspectivas diferentes a la suya | | | | | |
| 36. | Su apertura a nuevas ideas y puntos de vista | | | | | |
| 37. | Su habilidad para evaluar las perspectivas y opiniones de otros | | | | | |
| 38. | Su habilidad para utilizar resultados que informen la toma de decisiones | | | | | |
| 39. | Su habilidad para trabajar y aprender independientemente | | | | | |
| 40. | Su entendimiento de la responsabilidad social y cívica | | | | | |

- d. Por favor indique el grado en que está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones acerca del programa de liderazgo preventivo y su enseñanza:

| | | Comple- tamente en desa- cuerdo | En desa- cuerdo | Ni acuerdo ni en desa- cuerdo | De acuerdo | Comple- tamente de acuerdo |
|-----|--|--|--------------------|-------------------------------------|---------------|-------------------------------------|
| 41. | Como resultado de los cursos me siento confiado en que puedo resolver problemas con los que no estoy familiarizado | | | | | |
| 42. | El curso me ayudó a desarrollar mi capacidad para trabajar como parte de un equipo | | | | | |
| 43. | La calidad de la enseñanza en el PLP es generalmente buena | | | | | |
| 44. | En general, estoy/estuve satisfecho con mi experiencia en la universidad hasta ahora | | | | | |



e. Pensando acerca del PLP, por favor indique cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones:

| | | Comple- tamente en desa- cuerdo | En desa- cuerdo | Ni acuerdo ni en desa- cuerdo | De acuerdo | Comple- tamente de acuerdo |
|-----|---|--|--------------------|-------------------------------------|---------------|-------------------------------------|
| 45. | El curso me ayudó a desarrollar la capacidad de planear mi propio trabajo | | | | | |

f. Pensando en su experiencia en general al estudiar en la UNISAL, por favor indique cuán de acuerdo esta con las siguientes afirmaciones:

| | | Comple- tamente en desa- cuerdo | En desa- cuerdo | Ni acuerdo ni en desa- cuerdo | De acuerdo | Comple- tamente de acuerdo |
|-----|---|--|--------------------|-------------------------------------|---------------|-------------------------------------|
| 46. | Pude acceder a recursos de información tecnológica cuando lo necesité | | | | | |
| 47. | Me sentí parte de un grupo de estudiantes y personal comprometidos a aprender | | | | | |
| 48. | Aprendí a explorar confiadamente ideas con otras personas | | | | | |
| 49. | Siento que pertenecí a la comunidad universitaria | | | | | |

g. ¿Cómo evaluaría la calidad de los siguientes aspectos de la UNISAL?

| | | Mucho menos que satis- factoria | Menos que satis- factoria | Satis- factoria | Mejor que satis- factoria | Mucho mejor que satis- factoria |
|-----|--|--|------------------------------------|--------------------|---------------------------------|--|
| 50. | Las oportunidades para una vida variada y estimulante para los estudiantes dentro del campus universitario | | | | | |
| 51. | El ambiente académico e intelectual de la universidad | | | | | |
| 52. | Las instalaciones y recursos de la biblioteca | | | | | |
| 53. | Instalaciones deportivas y recreacionales | | | | | |
| 54. | Oportunidades para actividades extracurriculares de acuerdo a intereses personales | | | | | |



SECCIÓN C:**Programa de liderazgo preventivo: condiciones, parámetros, criterio, y estrategias educacionales.**

a. Pensando acerca del PLP, por favor indique cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones:

| | | Comple- tamente en desa- cuerdo | En desa- cuerdo | Ni acuerdo ni en desa- cuerdo | De acuerdo | Comple- tamente de acuerdo |
|-----|--|--|-----------------------|-------------------------------------|---------------|-------------------------------------|
| 55. | He tomado algunas decisiones relevantes en mi vida personal, en mi lugar de trabajo y/o en mis relaciones usando el «amor educativo» | | | | | |
| 56. | He tomado algunas decisiones relevantes en mi vida personal, en mi lugar de trabajo y/o en mis relaciones siendo «razonable» | | | | | |
| 57. | He tomado decisiones en mi vida personal, en mi lugar de trabajo y/o en mis relaciones usando las habilidades de autoconciencia y conocimiento personal aprendidas en el PLP | | | | | |
| 58. | He tomado algunas decisiones relevantes en mi vida personal, lugar de trabajo y/o en mis relaciones usando la intencionalidad educativa | | | | | |
| 59. | Durante el PLP, me han enseñado para ser un líder preventivo | | | | | |
| 60. | He tomado decisiones relevantes en mi vida personal, en mi lugar de trabajo y/o en mis relaciones usando «El estilo de prevención salesiano» | | | | | |
| 61. | He tomado algunas decisiones relevantes en mi vida personal, lugar de trabajo y/o mis relaciones usando la construcción de una comunidad de aprendizaje como referencia | | | | | |
| 62. | Durante el PLP, he experimentado un ambiente organizacional preventivo | | | | | |
| 63. | Durante el PLP, he experimentado la presencia educativa entre nosotros de profesores, personal administrativo y directores de carrera | | | | | |
| 64. | He tomado algunas decisiones relevantes en mi vida personal, lugar de trabajo y/o mis relaciones usando la habilidad del discernimiento de la realidad que aprendí en el PLP | | | | | |
| 65. | He tomado algunas decisiones relevantes en mi vida personal, en mi lugar de trabajo y/o en mis relaciones usando las habilidades de cuidar de mí mismo y las personas a mi alrededor especialmente en situaciones de solidaridad que aprendí en el PLP | | | | | |

Gracias por su participación.



LIDERAZGO PREVENTIVO ENCUESTA PARA PROFESORES

PLPS-2

La siguiente encuesta de carácter anónimo mide sus percepciones de los resultados del programa de liderazgo preventivo en la UNISAL. Sus respuestas serán estrictamente confidenciales. Gracias de antemano por sus respuestas bien pensadas.

Curso de enseñanza PLP: _____ Años trabajando en UNISAL: _____
 Edad: _____ Género: M F Profesor a tiempo completo: S N
 Nivel de Educación más alto: _____ Especialización: _____

SECCIÓN A:

Programa de liderazgo preventivo: resultados de autoconciencia, proceso interno, y autodeterminación

| | | De ninguna manera | De manera leve | De manera moderada | De gran manera | De manera extrema |
|----|--|-------------------|----------------|--------------------|----------------|-------------------|
| 1. | ¿En qué medida está consciente de sus propios valores y creencias? | | | | | |
| 2. | ¿En qué medida utiliza diversas perspectivas para llegar a nuevas conclusiones acerca de sí mismo? | | | | | |
| 3. | ¿En qué medida sus amigos lo describirían como alguien que los conoce bien? | | | | | |

| | | Para nada difícil | Ligeramente difícil | Moderadamente difícil | Algo difícil | Extremadamente difícil |
|----|--|-------------------|---------------------|-----------------------|--------------|------------------------|
| 4. | ¿Cuán difícil ha sido para usted aceptar que no era tan bueno en algo cuando pensó que sí lo era? | | | | | |
| 5. | ¿Qué tan difícil ha sido para usted lidiar con situaciones en la que fue forzado a verse de maneras distintas? | | | | | |
| 6. | ¿Qué tan difícil ha sido para usted criticar su propio desempeño? | | | | | |

| | | Extremadamente improbable | Improbable | Ni improbable ni probable | Probablemente | Extremadamente probable |
|----|--|---------------------------|------------|---------------------------|---------------|-------------------------|
| 7. | Después de un logro mayor, ¿qué tan probable es que se relaje y disfrute el momento? | | | | | |



| | | Nunca | Raramente | Algunas veces | Frecuentemente | Siempre |
|-----|--|-------|-----------|---------------|----------------|---------|
| 8. | ¿Qué tan a menudo sus estándares de trabajo son más altos que los estándares que otros tienen para usted? | | | | | |
| 9. | ¿Qué tan a menudo dialoga con su director de carrera para cerciorarse que su desempeño es el correcto? | | | | | |
| 10. | ¿Cuán a menudo reduce el nivel de dificultad de sus metas para hacerlas más alcanzables? | | | | | |
| 11. | ¿Con qué frecuencia se fija metas personales? | | | | | |
| 12. | ¿Con qué frecuencia una situación emocionalmente tensa o una situación difícil han causado que redetermine sus fortalezas y debilidades? | | | | | |
| 13. | Cuando comienza nuevas situaciones, ¿con qué frecuencia se ha encontrado preocupándose por sus capacidades? | | | | | |
| 14. | ¿Qué tan a menudo escribe sus metas y mantiene un seguimiento de ellas? | | | | | |

| | | Muy poco tiempo | Poco tiempo | Algo de tiempo | Mucho tiempo | Muchísimo tiempo |
|-----|--|-----------------|-------------|----------------|--------------|------------------|
| 15. | Cuando está molesto, ¿cuánto tiempo le toma darse cuenta la causa? | | | | | |

SECCIÓN B:

Programa de liderazgo preventivo: resultados de la construcción del conocimiento

a. Pensando en su desempeño como profesor en el PLP, en que medida

| | | Completamente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Completamente de acuerdo |
|-----|--|-----------------------------|---------------|-----------------------------|------------|--------------------------|
| 16. | Es usted un experto en su área de enseñanza | | | | | |
| 17. | Se basa en investigación actual y nuevos desarrollos en sus enseñanzas | | | | | |
| 18. | Trata a los estudiantes con cortesía y respeto | | | | | |
| 19. | Es una persona disponible para consultas | | | | | |
| 20. | Enseña de modo que estimula el interés de los estudiantes en la disciplina | | | | | |
| 21. | Reta y desafía intelectualmente a los estudiantes | | | | | |
| 22. | Alienta a los estudiantes a pensar en nuevas formas | | | | | |



- b. Pensando en los cursos de liderazgo preventivo que ha impartido, por favor indique cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones:

| | | Completa- mente en desa- cuerdo | En desa- cuerdo | Ni acuerdo ni en desa- cuerdo | De acuerdo | Completa- mente de acuerdo |
|-----|---|--|--------------------|-------------------------------------|---------------|----------------------------------|
| 23. | Los objetivos de aprendizaje del PLP fueron claros | | | | | |
| 24. | Cuando se utilizó, la información tecnológica estuvo bien integrada en los cursos | | | | | |
| 25. | Hubo una secuencia clara y bien integrada, del contenido, actividades y asignaciones | | | | | |
| 26. | El conocimiento, comprensión y entendimiento de los estudiantes fue adecuadamente evaluado | | | | | |
| 27. | Los requerimientos de las asignaciones y el criterio para su evaluación estuvieron claros desde el inicio de cada curso | | | | | |
| 28. | Los materiales del curso fueron fácilmente accesibles | | | | | |

- c. Pensando en el programa de liderazgo preventivo, ¿en qué medida su experiencia en la UNISAL contribuyó al desarrollo de las siguientes habilidades y resultados?

| | | Completa- mente en desa- cuerdo | En desa- cuerdo | Ni acuerdo ni en desa- cuerdo | De acuerdo | Completa- mente de acuerdo |
|-----|---|--|--------------------|-------------------------------------|---------------|----------------------------------|
| 29. | Su habilidad para agrupar, analizar y organizar información | | | | | |
| 30. | Su habilidad para generar posibles soluciones a problemas | | | | | |
| 31. | Su entendimiento de los diferentes enfoques y perspectivas en su disciplina | | | | | |
| 32. | Su conciencia y entendimiento de culturas y perspectivas diferentes a las suyas | | | | | |
| 33. | Su habilidad para evaluar las perspectivas y opiniones de otros | | | | | |
| 34. | Su habilidad para la toma de decisiones | | | | | |
| 35. | Su habilidad para trabajar y aprender independientemente | | | | | |
| 36. | Entender de su responsabilidad social y cívica | | | | | |



- d. Por favor indique en qué magnitud usted evalúa las siguientes afirmaciones acerca del programa de liderazgo preventivo y lo que enseña:

| | | Completa- mente en desa- cuerdo | En desa- cuerdo | Ni acuerdo ni en desa- cuerdo | De acuerdo | Completa- mente de acuerdo |
|-----|--|--|-----------------------|-------------------------------------|---------------|----------------------------------|
| 37. | Como resultado de los cursos me siento confiado en que puedo resolver problemas con los que no estoy familiarizado | | | | | |
| 38. | Tengo interés en el progreso de cada estudiante | | | | | |
| 39. | El curso ayuda a los estudiante a desarrollar sus habilidades de trabajo en equipo | | | | | |
| 40. | A los estudiantes les entusiasma el curso que imparto | | | | | |
| 41. | En general, estoy muy satisfecho con mi experiencia en la universidad hasta ahora | | | | | |

- e. Pensando en el PLP, por favor indique que tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones:

| | | Completa- mente en desa- cuerdo | En desa- cuerdo | Ni acuerdo ni en desa- cuerdo | De acuerdo | Completa- mente de acuerdo |
|-----|--|--|--------------------|-------------------------------------|---------------|----------------------------------|
| 42. | El director de carrera normalmente me dio retroalimentación útil acerca de mi trabajo | | | | | |
| 43. | El curso desarrolló en los estudiantes habilidades para la solución de problemas | | | | | |
| 44. | Mi curso ayudó a los estudiantes a desarrollar la habilidad de planear su propio trabajo | | | | | |

- f. Pensando en su experiencia general enseñando en la UNISAL, por favor indique cuán de acuerdo esta con las siguientes afirmaciones:

| | | Completa- mente en desa- cuerdo | En desa- cuerdo | Ni acuerdo ni en desa- cuerdo | De acuerdo | Completa- mente de acuerdo |
|-----|---|--|--------------------|-------------------------------------|---------------|----------------------------------|
| 45. | Pude acceder a información sobre recursos tecnológicos cuando lo necesité | | | | | |
| 46. | Me sentí parte de un grupo de estudiantes y personal comprometidos con el aprendizaje | | | | | |
| 47. | Pude explorar intereses académicos con el director de carrera y estudiantes | | | | | |
| 48. | Siento que pertenezco a la comunidad universitaria | | | | | |



g. Cómo evaluaría la calidad de los siguientes aspectos de la UNISAL

| | | Mucho menos que satisfactoria | Menos que satisfactoria | Satisfactoria | Mejor que satisfactoria | Mucho mejor que satisfactoria |
|-----|--|-------------------------------|-------------------------|---------------|-------------------------|-------------------------------|
| 49. | Las instalaciones generales de la universidad | | | | | |
| 50. | Los servicios de la biblioteca y la asistencia de su personal | | | | | |
| 51. | Oportunidades para actividades recreativas y extracurriculares | | | | | |
| 52. | Actividades de orientación para nuevos estudiantes | | | | | |

SECCIÓN C:

Programa de liderazgo preventivo: condiciones, parámetros, criterios y estrategias educacionales.

a. Pensando en el PLP, por favor indique cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones:

| | | Completamente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Completamente de acuerdo |
|-----|--|-----------------------------|---------------|-----------------------------|------------|--------------------------|
| 53. | Durante el PLP, he enseñado a los estudiantes con amor educativo | | | | | |
| 54. | Durante el PLP, he enseñado con razonabilidad | | | | | |
| 55. | He enseñado habilidades de autoconciencia y conocimiento en el PLP | | | | | |
| 56. | Durante el PLP, he enseñado con intencionalidad educativa para convertirse en lo mejor para el mundo | | | | | |
| 57. | Durante el PLP, he enseñado a ser un líder preventivo | | | | | |
| 58. | He enseñado las habilidades «para construir y trabajar en una comunidad de aprendizaje» en el PLP | | | | | |
| 59. | Durante el PLP, he experimentado un ambiente organizacional preventivo | | | | | |
| 60. | Durante el PLP, he experimentado la presencia educativa entre nosotros de nuestros directivos | | | | | |
| 61. | Considero que el discernimiento de la realidad ha sido una habilidad que me aprendí en el PLP | | | | | |
| 62. | Considero que el diálogo personal y encuentro personal son habilidades que transmití en el PLP | | | | | |
| 63. | Considero que «cuidar de uno mismo y de las personas que me rodean especialmente en situaciones de solidaridad» han sido habilidades que transmití en el PLP | | | | | |



Referencias bibliográficas

- Altman, A. & Ebersberger, B. (Ed.). (2013). *Universities in Change Managing Higher Education Institutions in the Age of Globalization*. New York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4614-4590-6
- Ashley, G. C. & Reiter-Palmon, R. (2012). Self-awareness and the evolution of leaders: The need for a better measure of self-awareness. *Journal of Behavioral & Applied Management*, 14(1), 2-17.
- Astin, A. W. & Astin, H. S. (2000). *Leadership reconsidered: Engaging higher education in social change*. Battle Creek, MI: Kellogg Foundation.
- Avolio, B. J. & Hannah, S. T. (2008). Developmental readiness: Accelerating leader development. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 60, 331-347.
- Axelrod, S. D. (2012). "Self-awareness": At the interface of executive development and psychoanalytic therapy. *Psychoanalytic Inquiry*, 32(4), 340-357. doi:10.1080/07351690.2011.609364
- Bächtold, M. (2013). What do students "construct" according to constructivism in science education? *Research in Science Education*, 43(6), 2477-2496. doi:10.1007/s11165-013-9369-7
- Ballantine, J., & Larres, M. P. (2007). Cooperative learning: A pedagogy to improve students' generic skills? *Journal Education and Training*, 49 (2), 126-137.
- Bhaskar, R. (2002). *Reflections on meta-reality: transcendence, emancipation and everyday life*. New Delhi, Thousand Oaks and London: Sage.
- Creswell, J. (2011). *Educational Research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education Inc.
- Davis, S. H. (2006). Influencing transformative learning for leaders. *School Administrator*, 63(8).
- Foster, W. (1986). *Paradigms and promises*. Buffalo, NY: Prometheus.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder & Herder.
- ____ (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Grant, A. M. (2012). Leading with meaning: Beneficiary contact, prosocial impact, and the performance effects of transformational leadership. *Academy of Management Journal*, 55(2), 458-476. doi:10.5465/amj.2010.0588
- Gibbs, G. R. (2007). Analyzing qualitative data. In U. Flick (Ed.), *The Sage qualitative research kit*. London: Sage.
- Hartle, R., Baviskar, S. & Smith, R. (2012). A field guide to constructivism in the college science classroom: Four essential criteria and a guide to their usage. *Bioscene*, 38(2), 31-35.
- Johansen, B. (2012). *Leaders make the future. Ten new leadership skills for an uncertain world*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- King, K. P. & Biro, S. C. (2000). A transformative learning perspective of continuing sexual identity development in the workplace. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 112, 17-27.
- Lonergan, B. (1971). *Method in Theology*, University of Toronto Press for Lonergan Research Institute of Regis College, Toronto.
- ____ (1992). *Insight: A Study of Human Understanding*, Collected Works vol. 3, Frederick E. Crowe and Robert M. Doran (Ed). Toronto: University of Toronto.
- Pearce, C. L. & Wassenaar, C. L. (2013). Leadership is like fine wine. It is meant to be shared, globally. *Organizational Dynamics*, doi:10.1016/j.orgdyn.2013.10.002
- Philip, T.M. & García, A. D. (2013). The importance of still teaching the iGeneration: New technologies and the centrality of pedagogy. *Harvard Educational Review*, 83(2), p. 300-319.
- Piaget, J. (1954). *Construction of the Child's reality*. Basic Books.
- Piccolo, R. F. & Colquitt, J. A. (2006). Transformational Leadership and Job Behaviors: The Mediating Role of Core Job Characteristics. *Academy of Management Journal*, 49(2), 327-340. doi:10.5465/AMJ.2006.20786079
- Postman, N. (1990, October 11). Informing ourselves to death. Paper presented at the German Informatics Society (Gesellschaft fuer Informatik), Stuttgart, Germany. Retrieved from: <http://>



- w2.eff.org/Net_culture/Criticisms/informing_ourselves_to_death.paper
- Purvanova, R. K., Bono, J. E. & Dzieweczynski, J. (2006). Transformational Leadership, Job Characteristics, and Organizational Citizenship Performance. *Human Performance*, 19(1), 1-22.
- Salesians of Don Bosco. (2000). *Reference Frame of the Salesian Youth Ministry*. Roma, Italy: LAS.
- Shields, C. M. (2009). Leveling the playing field in racialized contexts: Leaders speaking out about difficult issues, *International Journal of Educational Administration*. 37(3), 55-70.
- Smith, C. & Bath, D. (2006). The role of the learning community in the development of discipline knowledge and generic graduate outcomes. *Higher Education*, 51(2), 259-286. doi:10.1007/s10734-004-6389-2
- Taylor, E. W. (2006). The challenge of teaching for change. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 112, 91-95.
- Vecchi, J. E. (1992, May). El Sistema Preventivo. In *100 years of Salesian Presence in Mexico*, Symposium conducted the meeting of Salesian Family, Mexico City.
- _____ (1997). For you I study... (C 14) Satisfactory Preparation of the Confreres and the quality of our educative work. In *Atti dal Concilio Generale*, 361 (77).
- Vroom, V. H. & Jago, A. G. (2007). The role of the situation in leadership. *American Psychologist*, 62, 17-24.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner and E. Souberman, Eds. and Trans.), Harvard University Press.
- _____ (1986). *Thought and language* (English Transl.). Cambridge: MIT Press.
- Weiner, E. J. (2003). Secretary Paulo Freire and the democratization of power: Toward a theory of transformative leadership. *Educational Philosophy and Theory*, 35(1), 89-106.
- Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

