

**INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES
DE MONTERREY**

UNIVERSIDAD VIRTUAL



**TECNOLOGICO
DE MONTERREY**

**ESTUDIO DE LOS VALORES DE LIDERAZGO Y
RESPONSABILIDAD SOCIAL DE ALUMNOS QUE
PARTICIPAN EN GRUPOS ESTUDIANTILES EN LA
UNIVERSIDAD DE TORONTO**

TESIS PRESENTADA

**COMO REQUISITO PARA OBTENER EL TÍTULO
DE MAESTRA EN EDUCACIÓN**

AUTORA: ING. VALERIA CORTÉS ACOSTA

ASESORA: MAESTRA ELOISA HEREDIA ESCORZA

TORONTO, ONTARIO

MARZO 2006

**ESTUDIO DE LOS VALORES DE LIDERAZGO Y
RESPONSABILIDAD SOCIAL DE ALUMNOS QUE PARTICIPAN
EN GRUPOS ESTUDIANTILES EN LA UNIVERSIDAD DE
TORONTO**

Tesis presentada

por

Ing. Valeria Cortés Acosta

ante la Universidad Virtual

del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

como requisito parcial para optar

por el título de

MAESTRA EN EDUCACIÓN

Marzo 2006

La vida es colaboración. El destino de hombres y mujeres es crear un mundo nuevo, revelar una nueva vida, recordar que existen fronteras para todo excepto los sueños. En la historia no ha habido soñadores solitarios, un soñador transmite el soplo de vida a otro soñador.

Sebastián Salgado

Gracias,
A mis padres y
a quienes me apoyaron en la
consecución de mis estudios de maestría.

Para Jorge Aranda García

ESTUDIO DE LOS VALORES DE LIDERAZGO Y RESPONSABILIDAD SOCIAL DE ALUMNOS QUE PARTICIPAN EN GRUPOS ESTUDIANTILES EN LA UNIVERSIDAD DE TORONTO

Resumen

Las instituciones de educación superior juegan un papel esencial en la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con el desarrollo de la sociedad. Por tal razón los programas curriculares se complementan con actividades de formación que ocurren fuera del salón de clase. Esta investigación está orientada al estudio de una de las actividades co-curriculares más relevantes de la experiencia estudiantil: la participación en organizaciones estudiantiles. Tomando como base el Modelo de Liderazgo para el Cambio Social se estudian ocho valores de liderazgo y responsabilidad social en una muestra de 117 alumnos de la Universidad de Toronto, bajo la hipótesis de que los alumnos que participan en organizaciones estudiantiles tienen un mayor nivel de liderazgo y responsabilidad social que aquéllos que no participan. Al calcular la estadística U de Mann-Whitney se obtuvieron resultados que refutan la hipótesis ya que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre dichos grupos.

ÍNDICE DE CONTENIDO

ÍNDICE DE CONTENIDO	iv
ÍNDICE DE TABLAS	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	vii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	4
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.1. Contexto.....	4
1.2. Definición del Problema	8
1.3. Hipótesis de Trabajo	9
1.4. Objetivos.....	10
1.4.1. Objetivo General.....	10
1.4.2. Objetivos Específicos	10
1.5. Justificación	11
1.6. Beneficios Esperados.....	12
1.7. Delimitación y Limitaciones de la Investigación	13
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	16
2.1. Antecedentes	16
2.2 Marco Teórico.....	18
2.2.1. Teorías de Liderazgo	19
2.2.2. Definiciones de liderazgo	22
2.2.2 Ciudadanía	26
2.2.3 El Modelo de Liderazgo para el Cambio Social.....	30
2.2.5. El Impacto de la Participación Estudiantil en el Aprendizaje	41
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA	47
3.1 Enfoque Metodológico	47
3.2 Método de recolección de datos.....	48
3.2.1. La Escala de Responsabilidad Social y Liderazgo	49
3.3 Población y Muestra	55
3.4. Procedimiento de Recolección de Datos	56
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE DATOS.....	58
4.1. Análisis Demográfico	58
4.2. Análisis Estadístico.....	60
4.2.1. Discriminación de alumnos de primer y segundo año.....	71
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	80
5.1. Discusión e Implicaciones	80
5.2. Validez del Diseño de la Investigación.....	84
5.3. Futuras Investigaciones.....	87
REFERENCIAS.....	89
Anexo A. Carta de Invitación a Participar en el Estudio	93

Anexo B. Forma de Consentimiento.....	94
Anexo C. Escala de Responsabilidad Social y Liderazgo	95
Anexo D. Carta de aprobación del comité ético de la Universidad de Toronto	104
Curriculum Vitae	105

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Niveles de confiabilidad de las diferentes versiones de la escala.....	51
Tabla 2. Porcentaje de participación de acuerdo a la edad	60
Tabla 3. Resultados por constructo y generales de la muestra total	63
Tabla 4. Resultados por constructo y generales de hombres y mujeres de grupos.....	69
Tabla 5. Resultados por constructo y generales de mujeres	70
Tabla 6. Resultados por constructo y generales de hombres	71
Tabla 7. Resultados por constructo y generales de alumnos de tercer año.....	74
Tabla 8. Resultados por constructo y generales de alumnos de 1er y 2do año.....	78
Tabla 9. Fortalezas y debilidades de las escalas de Likert.....	86

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Las diversas teorías de liderazgo a través del tiempo.....	22
<i>Figure 2.</i> El Modelo de Liderazgo para el Cambio Social.....	32
<i>Figura 3.</i> Interacción entre el individuo y el grupo.....	38
<i>Figura 4.</i> Interacción entre el grupo y la sociedad.....	39
<i>Figure 5.</i> Interacción entre el individuo y la sociedad.....	40
<i>Figura 6.</i> Porcentajes de participación por género.....	58
<i>Figura 7.</i> Porcentajes de la muestra respecto a la participación en grupos estudiantiles	59
<i>Figure 8.</i> Porcentaje de alumnos según el año que cursan.....	60
<i>Figura 9.</i> Frecuencia del promedio de los constructos.....	64
<i>Figura 10.</i> Frecuencia del promedio de respuestas para el constructo “conciencia de uno mismo”.....	65
<i>Figura 11.</i> Frecuencia del promedio de respuestas para el constructo “congruencia”....	65
<i>Figura 12.</i> Frecuencia del promedio de respuestas para el constructo “compromiso” ...	66
<i>Figura 13.</i> Frecuencia del promedio de respuestas para el constructo “colaboración”...	66
<i>Figura 14.</i> Frecuencia del promedio de respuestas para el constructo “controversia con civilidad”.....	67
<i>Figura 15.</i> Frecuencia del promedio de respuestas para el constructo “ciudadanía”	67
<i>Figura 16.</i> Frecuencia del promedio de respuestas para el constructo “cambio”.....	68
<i>Figura 17.</i> Vectores de Desarrollo del Estudiante.....	72

<i>Figura 18.</i> Frecuencia del promedio de respuestas para el constructo “cambio” en alumnos de últimos años.....	75
<i>Figura 19.</i> Frecuencia del promedio de respuestas para el constructo “ciudadanía” en alumnos de últimos años.....	75
<i>Figura 20.</i> Frecuencia del promedio de respuestas para el constructo “propósito común” en alumnos de últimos años	76
<i>Figura 21.</i> Frecuencia del promedio de los constructos para el grupo de alumnos en últimos años de carrera	77

INTRODUCCIÓN

El liderazgo estudiantil es un componente muy importante de la vida universitaria. En la actualidad, cada vez más instituciones de educación superior están interesadas en diseñar actividades y programas que ayuden a los alumnos a desarrollar las habilidades, actitudes y valores necesarios para ser líderes y lograr cambios positivos en la sociedad, a partir de la solución de problemas que afectan los derechos humanos y la armonía de la sociedad.

Talleres de liderazgo, seminarios, conferencias, campamentos e incluso cursos formales de liderazgo se han creado con el objetivo de profundizar en este tema que se considera uno de los fenómenos más observados y menos entendidos del planeta. Ciertamente, existe una extensa bibliografía, varias teorías de liderazgo, muchos enfoques, cientos de definiciones y una gran cantidad de personas interesadas en el estudio del liderazgo.

El liderazgo que se estudia en esta investigación corresponde a un enfoque relacional, esto quiere decir que el liderazgo es visto como un proceso y no como una posición jerárquica o autocrática donde el líder manda. Igualmente, el liderazgo se visualiza como un medio para lograr el cambio social, es decir, se parte del entendido de que las personas necesitan colaborar con otras personas y participar en procesos de liderazgo para poder contribuir a la mejora de la sociedad.

En esta investigación, se estudia el liderazgo estudiantil, entendido éste como el aprendizaje que los alumnos adquieren cuando participan en actividades grupales fuera

del salón de clases (servicio comunitario, grupos estudiantiles, sociedades de alumnos, deportes, entre otras). En específico, la presente investigación echa una mirada a los valores que los alumnos desarrollan cuando son parte de un grupo estudiantil y colaboran con otros estudiantes para lograr un objetivo en común.

La participación de los estudiantes en los grupos estudiantiles es una manera de formar líderes comprometidos con la sociedad. Se espera que los alumnos que participan en grupos estudiantiles logren un mejor entendimiento de la sociedad, de lo que significa trabajar con otras personas, de lo que se requiere para ser agentes de cambio y, sobre todo, se espera que los valores que desarrollen permanezcan con ellos a lo largo de su vida.

El propósito de esta investigación es conocer el nivel de liderazgo y responsabilidad social de los alumnos de la Universidad de Toronto que participan en grupos estudiantiles. Dicha información se obtiene a partir de ocho valores –del individuo, del grupo y de la comunidad- que se consideran esenciales en un proceso de liderazgo no-jerárquico enfocado a provocar cambios positivos en la sociedad. Esto quiere decir que los resultados de un proceso de liderazgo promueven la justicia social y contribuyen a solucionar los problemas sociales que afectan a la humanidad.

Los resultados de la investigación se presentan en cinco secciones, en la primera se define el contexto en que la investigación se lleva a cabo, se define el problema de investigación, se plantea la hipótesis, los objetivos de investigación así como los beneficios y limitantes. En la segunda sección, se presenta el marco teórico en el que se

basa la investigación; posteriormente, se describe la metodología de investigación, se describe cómo se obtuvieron los datos y se presentan los resultados del análisis estadístico realizado. Finalmente, se presentan las conclusiones donde se discuten tanto los resultados y sus implicaciones como la validez del diseño de la investigación, igualmente se presentan recomendaciones para futuras investigaciones.

La motivación detrás de la presente investigación es la necesidad de educar en valores de liderazgo y de promover el desarrollo de ciudadanos. Las instituciones educativas juegan un papel esencial, ya que en ellas se depositan las expectativas para mejorar y crecer personal y socialmente, por tal razón la educación se debe transformar para enfrentar los retos de la sociedad actual (Elizondo, 2001). Este estudio busca contribuir a esa transformación educativa ya que es necesario que incremente el número de personas comprometidas con la sociedad, personas a quienes les importen los problemas sociales y tomen acciones para lograr cambios positivos. No se trata de educar a los alumnos para ser activistas o políticos, sino ciudadanos que participen en procesos de liderazgo y colaboren con otras personas para hacer de éste un mundo mejor.

CAPÍTULO 1.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Contexto

La presente investigación se realizó en la Universidad de Toronto, una de las universidades más grandes y prestigiadas de Canadá. Esta institución pública, fundada en 1827, tiene 67 mil 692 estudiantes considerando sus tres planteles (*St. George, Mississauga y Scarborough*); el 9% de la población estudiantil proviene de más de 141 países, cuenta con 14 facultades, 75 programas de doctorado y alrededor de 12, 000 profesores y personal de apoyo. La Universidad tiene un impacto económico muy fuerte: sus empleados, estudiantes y ex-alumnos contribuyen con un estimado de 4.7 billones de dólares canadienses en la economía de la región.

El Campus *St. George*, donde se contextualiza esta investigación, tiene cerca de 50 mil alumnos que se agrupan en siete distintos colegios (*Woodsworth College, Innis College, Trinity College, University College, Victoria College, St. Michael's College y New College*) con el objetivo de brindar una mejor experiencia estudiantil y fomentar un sentimiento de comunidad.

La Universidad de Toronto es reconocida como una institución enfocada a la investigación, sin embargo, el liderazgo estudiantil forma parte importante de la Universidad ya que los diversos consejos y sindicatos estudiantiles tienen mucha influencia en las decisiones que se toman en la Universidad.

Como muchas universidades de Norteamérica, la Universidad de Toronto cuenta con una Oficina de Asuntos Estudiantiles que –entre otras cosas- coordina actividades estudiantiles y promueve que los alumnos participen en actividades extra-académicas, como son las organizaciones o grupos estudiantiles. El objetivo de la Oficina de Asuntos Estudiantiles de la Universidad de Toronto es asegurar que los alumnos sean educados de forma integral. Primordialmente sus programas se orientan al desarrollo del liderazgo, participación cívica y respeto.

Entre los programas de la Oficina de Asuntos Estudiantiles se encuentra el Programa de Liderazgo, este programa se creó en el año 2001, con la intención de involucrar a los alumnos para ser miembros activos de su comunidad y desarrollar las habilidades, actitudes y valores necesarios para ser líderes. Es importante mencionar que en la Universidad de Toronto, el liderazgo se visualiza como un proceso colaborativo, por lo que se resalta la importancia de que los alumnos participen en grupos estudiantiles.

En la Universidad de Toronto, la mayor parte de las actividades de liderazgo ocurren fuera del salón de clases: en las residencias, comités de la universidad, proyectos de servicio comunitario, grupos estudiantiles y otros. La Universidad tiene más de 300 organizaciones estudiantiles que se clasifican en:

- a) Grupos Estudiantiles con Reconocimiento Oficial: Son organizaciones que surgen de forma voluntaria y obtienen reconocimiento a partir de ciertas políticas establecidas por la Universidad. En los diversos grupos estudiantiles los alumnos

tienen oportunidad de interactuar y compartir intereses similares con otros compañeros. Los grupos estudiantiles se clasifican en grupos etnoculturales, grupos políticos, grupos de recreación y de servicio comunitario.

- b) **Sociedades de Alumnos:** Son organizaciones que en nombre de la Universidad solicitan una cuota obligatoria que se deduce de forma automática de las colegiaturas.
- c) **Sindicatos:** Son organizaciones que representan ciertas secciones de las Sociedades de Alumnos, representan a los alumnos y negocian con la Universidad.

Igualmente, existen otro tipo de organizaciones estudiantiles como los Consejos de los colegios, residencias o facultades así como consejos que se crean para coordinar los diversos centros estudiantiles de la Universidad. Con el objetivo de complementar el aprendizaje de los alumnos que participan en organizaciones estudiantiles, el Programa de Liderazgo ofrece varios talleres con el objetivo de desarrollar valores, actitudes y habilidades necesarias para el desarrollo del liderazgo.

El Programa de Liderazgo utiliza como base teórica un modelo de liderazgo desarrollado para alumnos universitarios: el Modelo de Liderazgo para el Cambio Social (*Higher Education Research Institute, 1996*). Este Modelo fue el resultado de la colaboración de un grupo de académicos provenientes de varias universidades estadounidenses quienes desarrollaron un modelo de liderazgo orientado al desarrollo de alumnos universitarios.

El Modelo de Liderazgo para el Cambio Social representa una forma no-jerárquica de liderazgo donde el líder funciona como catalizador y facilitador del proceso, ayudando a que el grupo actúe de forma colectiva para lograr algo en común. Este modelo tiene dos objetivos principales:

- Incrementar el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes para que entiendan sus talentos, habilidades de liderazgo, valores e intereses; adquieran la capacidad de auto-motivarse y motivar a otros para trabajar de forma colaborativa.
- Facilitar el cambio social, es decir, ayudar a las organizaciones a funcionar más efectivamente y humanitariamente.

El Modelo examina el liderazgo desde tres perspectivas diferentes (HERI, 1996):

- El individuo, ya que es necesario conocer las características personales que facilitan el funcionamiento de un grupo y promueven el cambio social.
- El grupo, y la forma en que un proceso de liderazgo colaborativo facilita el desarrollo del individuo y promueve el cambio social.
- La comunidad/sociedad, donde se toman en cuenta los problemas sociales que se quieren cambiar y las actividades de servicio más efectivas para energizar a un grupo y desarrollar al individuo.

De igual manera, el Modelo de Liderazgo para el Cambio Social se basa en ocho valores que se agrupan de la siguiente manera:

- Valores individuales
 - Conciencia de uno mismo

- Congruencia
 - Compromiso
- Valores grupales
 - Colaboración
 - Propósito compartido
 - Controversia con civilidad
- Valores de la sociedad/comunidad
 - Ciudadanía
- Cambio (referido éste al cambio social, es el fin último del modelo y es lo que une al resto de los valores)

El Modelo de Liderazgo para el Cambio Social busca cumplir los objetivos que la Oficina de Asuntos Estudiantiles se ha propuesto: asegurar que los alumnos sean educados de forma integral; desarrollen habilidades, actitudes y valores de liderazgo, así como participación cívica y respeto.

1.2. Definición del Problema

El problema que origina la presente investigación es que no se sabe si los estudiantes que participan en grupos estudiantiles en la Universidad de Toronto han desarrollado valores de liderazgo y responsabilidad social como resultado de su aprendizaje en dichos grupos.

El Programa de Liderazgo de la Universidad de Toronto se basa en el Modelo de Liderazgo para el Cambio Social, sin embargo, desde la creación del Programa de Liderazgo en el 2001 solamente se han realizado mediciones respecto a la satisfacción de los alumnos que participan en talleres de liderazgo, o –a nivel institucional- mediciones respecto al nivel de participación estudiantil, tal es el caso de la Encuesta Nacional de Participación Estudiantil (NSSE por sus siglas en inglés). Por tal motivo es necesario obtener información respecto al nivel de desarrollo en que los alumnos se encuentran en relación a los ocho valores que el Modelo propone.

1.3. Hipótesis de Trabajo

Esta investigación se fundamenta en un modelo teórico que busca imprimir un sentimiento de responsabilidad cívica y un interés por el cambio social en los alumnos universitarios. La motivación para realizar el estudio se basa en la siguiente pregunta:

¿Los alumnos que participan en grupos estudiantiles desarrollan en mayor nivel los valores del Modelo de Liderazgo para el Cambio Social que aquellos alumnos que no participan en los grupos?

Tomando en cuenta el Modelo de Liderazgo para el Cambio Social como marco teórico se desprende la siguiente hipótesis de investigación:

Existe una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados de los estudiantes que participan en grupos estudiantiles y los estudiantes que no participan en grupos estudiantiles, respecto a los siguientes valores:

- *conciencia de uno mismo*

- *congruencia*
- *compromiso*
- *colaboración*
- *propósito común*
- *controversia con civilidad*
- *ciudadanía*
- *cambio*

Hipótesis Nula- No existe una diferencia estadísticamente significativa de los valores mencionados entre los estudiantes que participan en grupos estudiantiles y los estudiantes que no participan en grupos estudiantiles.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Medir el desarrollo de ocho valores de liderazgo y responsabilidad social de estudiantes universitarios que participan en grupos estudiantiles y compararlo con el nivel de desarrollo de liderazgo y responsabilidad social de estudiantes que no participan en grupos estudiantiles en la Universidad de Toronto.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Correlacionar variables demográficas, como año de estudio y género, con los ocho constructos/valores que se miden.
- Obtener información que guíe el desarrollo de nuevos programas de liderazgo de la Universidad de Toronto y pueda mejorar los existentes.

1.5. Justificación

Uno de los modelos de liderazgo que más se están utilizando en las universidades de Estados Unidos y Canadá es el Modelo de Liderazgo para el Cambio Social. La Universidad de Toronto comenzó a operar bajo este modelo desde el 2001, pero no se sabe si es un modelo adecuado para los alumnos de la Universidad de Toronto ya que nunca se ha realizado un estudio del nivel de liderazgo y compromiso social de los alumnos que participan en el Programa de Liderazgo o que participan en grupos estudiantiles.

Esta investigación es relevante ya que arrojará resultados que serán de utilidad para evaluar la efectividad del Programa de Liderazgo de la Universidad de Toronto. Igualmente podrá comprobar que existe una diferencia en el nivel de desarrollo de liderazgo entre los líderes estudiantiles y alumnos que no participan en actividades extra-académicas. Si la hipótesis se comprueba la Universidad tendrá más herramientas para invitar al alumnado a involucrarse en grupos estudiantiles, en caso contrario se tendrá una base para implementar cambios y diseñar mejores programas que promuevan el desarrollo de los valores del Modelo de Liderazgo para el Cambio Social.

Como se mencionó anteriormente, el Campus *St. George* de la Universidad de Toronto tiene cerca de 50 mil alumnos y un aproximado de 2 mil participa en grupos estudiantiles, si para el último año de universidad los alumnos desarrollan valores de liderazgo y compromiso social, se puede asumir que al ejercer profesionalmente tendrán una formación cívica que les permitirá tomar decisiones éticas y en beneficio de la

comunidad. Esto es de gran importancia considerando que el rol de las universidades ha cambiado, actualmente tienen el compromiso de desarrollar estudiantes que tengan la capacidad de hacer cambios positivos en la sociedad.

Actualmente, el Programa de Liderazgo de la Universidad de Toronto está diseñando e implementando talleres para que los alumnos desarrollen los valores que el Modelo de Liderazgo para el Cambio Social sugiere. Al término de esta investigación, se conocerán las áreas de oportunidad en las que se debe trabajar para lograr una mejora en el currículo de los talleres y, por tanto, mejorar el nivel de desarrollo de habilidades de liderazgo y responsabilidad social.

1.6. Beneficios Esperados

Se esperan obtener beneficios en tres áreas en particular:

Beneficios para la Universidad de Toronto: La institución en la que se realiza la investigación resulta ser la más beneficiada debido a las recomendaciones que se harán. Tanto el Programa de Liderazgo como los alumnos de la Universidad de Toronto obtendrán beneficios a través de la implementación de las recomendaciones derivadas de esta investigación. Los resultados ayudarán a entender mejor las necesidades de los alumnos y proporcionarán información para mejorar los programas y servicios que se ofrecen.

Beneficios en el Campo de Estudio: en Canadá, la investigación en el área de asuntos estudiantiles está iniciando, por lo que esta investigación será una aportación al campo de estudio canadiense y también una forma de motivar a otros departamentos de

la Universidad de Toronto y a otras universidades a realizar investigación en el área de liderazgo. Se pretende presentar los resultados de la presente investigación en la Conferencia Nacional de Servicios Estudiantiles en la Universidad de McMaster en Junio de 2006 y publicar un artículo a partir de los resultados obtenidos. Igualmente, los resultados de la presente investigación serán agregados a la base de datos del estudio multinacional de liderazgo que está realizando la Universidad de Maryland.

Beneficios para el Tecnológico de Monterrey: Dado que la presente investigación se realiza como requisito de dicha institución para obtener el grado de Maestría en Educación, será posible dejar un legado en cuanto a investigación del área de liderazgo estudiantil se refiere; entregar este documento a la Biblioteca Digital del Tecnológico de Monterrey contribuye al incremento del conocimiento en esta área. Igualmente, se pretende dar a conocer los resultados de esta investigación entre los directivos de las áreas de desarrollo estudiantil y liderazgo el Sistema Tec con el objetivo de establecer acuerdos de colaboración entre universidades y entre colegas del área de liderazgo. Esta investigación es también una pequeña muestra de las posibilidades de estudio para la educación co-curricular, se espera que esta investigación contribuya a implementar otra área de acentuación para la Maestría en Educación.

1.7. Delimitación y Limitaciones de la Investigación

La investigación se orienta solamente a alumnos que participan en grupos estudiantiles en uno de los planteles de la Universidad de Toronto. Este estudio no considera a los alumnos de los planteles de la Universidad de Toronto en Mississauga y la

Universidad de Toronto en Scarborough; tampoco considera a los alumnos no-tradicionales (alumnos de intercambio, alumnos de programas especiales o alumnos de medio tiempo), ni a los estudiantes de maestría o doctorado. Por otra parte, el estudio se centra en la participación en organizaciones o grupos estudiantiles y no considera otras actividades estudiantiles en grupo.

Respecto a las limitaciones de la investigación es de gran relevancia mencionar que la investigación está completamente fundamentada en la escuela occidental-norteamericana, lo que lleva a suposiciones limitadas sobre los valores relacionados con liderazgo y desarrollo estudiantil. Otras de las limitaciones de la investigación se enuncian a continuación:

- La falta de recursos humanos, económicos y de tiempo restringieron la posibilidad de conseguir una cantidad elevada de participantes.
- El levantamiento de datos se realizó durante la semana de lectura donde los alumnos se preparan para sus exámenes y tareas académicas, lo cual disminuyó la tasa de respuesta.
- El estudio se empalmó con la aplicación de la Encuesta Nacional de Participación Estudiantil en la Universidad de Toronto
- El idioma del contexto de investigación es distinto al idioma en que se escribe el reporte, esto implica un trabajo de traducción del inglés al español, lo que en ocasiones puede mermar el significado de los conceptos.

A pesar de dichas limitaciones se considera que el estudio es válido y los resultados obtenidos son relevantes en la medida que se cumplen los objetivos de la investigación.

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este capítulo se describen las teorías y conceptos que fundamentan la investigación. Se presenta información general respecto a la bibliografía existente, se describen las diversas teorías y definiciones de liderazgo, se explica el Modelo de Liderazgo para el Cambio Social y se describe la relación entre el aprendizaje experiencial y la participación estudiantil.

2.1. Antecedentes

El interés por el desarrollo del liderazgo en las instituciones de educación superior se inició desde hace varios años. En 1937 ya existían publicaciones que reflejaban el interés por mejorar la práctica del personal de servicios estudiantiles (*Student Personnel as Deeper Teaching*), pues se consideraba que el personal de asuntos o servicios estudiantiles era parte del proceso de enseñanza.

En 1980 Alexander Astin y Rita Scherrei publicaron los resultados de un estudio (*Maximizing Leadership Effectiveness*) que comparaba cómo diferentes enfoques de liderazgo influían tanto en los profesores como en los estudiantes; las experiencias más favorables se relacionaron con estilos de liderazgo humanistas e igualitarios, mientras que los resultados más negativos se asociaron con administraciones jerárquicas y burocráticas.

En 1991 se publicaron los resultados de un estudio generacional realizado a 77 mujeres americanas que influyeron fuertemente en el movimiento feminista (*Women of Influence, Women of Vision: A Cross-generational Study of Leaders and Social*

Change). Este estudio, realizado a nivel nacional, arrojó resultados que marcaron la nueva conceptualización del liderazgo, ya que los resultados mostraron que el liderazgo se expresaba en términos relacionales y que la confianza, integridad, compromiso y trabajo colaborativo eran valores clave para lograr cambios positivos en la sociedad.

En 1993 se publicaron los resultados de un estudio longitudinal realizado por Alexander Astin (*What Matters in College?*) donde se sugiere que los compañeros de grupo constituyen una fuente de influencia muy poderosa en el desarrollo de los estudiantes universitarios, y que el desarrollo de habilidades de liderazgo depende de la cantidad de interacciones que los estudiantes tienen entre sí. Igualmente, se encontró que el desarrollo del liderazgo se asociaba con el voluntariado, el tutorio y el trabajo colaborativo.

En 1998 Susan Komives, Nancy Lucas y Timothy McMahon escribieron un libro sobre liderazgo estudiantil (*Exploring Leadership, For College Students Who Want to Make a Difference*) ya que consideraban que los libros sobre liderazgo escritos hasta ese momento no eran adecuados para los estudiantes universitarios, es decir, muchos de los libros sobre liderazgo fueron escritos desde una visión corporativa y no se relacionaban con el liderazgo estudiantil.

Desde entonces, ha incrementado la investigación en el área del liderazgo estudiantil y se han publicado libros y artículos en revistas especializadas que reportan diversos estudios sobre las experiencias estudiantiles y liderazgo estudiantil.

Varias universidades de los Estados Unidos son reconocidas por la investigación en el área de liderazgo, tal es el caso de la Universidad de California los Ángeles y la

Universidad de Maryland. De igual manera, cada vez más universidades crean Centros de Liderazgo que trabajan en conjunto con organizaciones destinadas a promover la educación y la calidad de vida, tal es el caso de la Fundación Kellogg, el *National Clearinghouse for Leadership Programs* (NCLP) de la Universidad de Maryland y el Instituto de Investigación en Educación Superior.

Durante el 2006 la Universidad de Maryland, a través del NCLP, se encuentra realizando un estudio multi-nacional en los Estados Unidos con el objetivo de obtener mayor información sobre el desarrollo del liderazgo estudiantil y conocer la influencia de la educación superior en el desarrollo del liderazgo de estudiantes universitarios, el instrumento que se utiliza en dicho estudio es la Escala de Responsabilidad Social y Liderazgo desarrollada por Tracy Tyree en 1998.

2.2 Marco Teórico

De acuerdo con Bass (1990, citado en Komives, Lucas y McMahon, 1998) existen más de 11 mil libros y artículos sobre liderazgo, por su parte Shay (2005) menciona que en Internet es posible encontrar más de 380 millones de entradas para la palabra líder. A pesar de que existe una extensa literatura sobre el estudio del liderazgo, no se ha llegado a un acuerdo respecto a su significado. Sin embargo, para entender cómo ha evolucionado el concepto de liderazgo es necesario echar una mirada a las distintas teorías de liderazgo que han surgido a través del tiempo.

2.2.1. Teorías de Liderazgo

De acuerdo con Rost (1993), las teorías de liderazgo se clasifican en dos categorías: el paradigma de liderazgo industrial y el paradigma de liderazgo postindustrial. Las teorías del paradigma industrial son individualistas por naturaleza y tienen una estructura jerárquica donde el líder tiene una posición de autoridad. Por otra parte las teorías del paradigma postindustrial se enfocan a procesos que involucran la interacción de varias personas para lograr un cambio social sistemático (Mathews, 1995, citado en Tyree, 1998).

El paradigma industrial, conocido también como convencional, tradicional o transaccional, comienza con un primer grupo de teorías de liderazgo conocidas como Teorías del Gran Hombre (las mujeres no eran consideradas líderes), en este periodo se asumía que las habilidades de liderazgo se heredaban, esta noción del liderazgo se desarrolló a mediados del siglo XIX donde aún existían muchas monarquías. A pesar de que las monarquías fueron reemplazadas con la democracia, aún se tiene la idea de que el liderazgo está relacionado con cuestiones genéticas o que “se nace líder”.

Hay un segundo grupo de teorías de liderazgo conocidas como Teorías de las Cualidades pues se creía que ciertos individuos tenían atributos o características muy particulares relacionadas con su capacidad de liderazgo. Los investigadores en este periodo se concentraron en identificar cuáles eran estos atributos, de este modo los líderes en potencia podrían ser identificados. A pesar de que esta teoría declinó a mediados del siglo XX aún se considera que existen ciertas personas que poseen características únicas que las hacen líderes.

Las Teorías del Gran Hombre y las Teorías de las Cualidades se basan en el individuo y sus características, no consideran el contexto, la situación, la organización o a los colaboradores, es decir, estas teorías visualizan al individuo como líder sin importar en qué situación se encuentre.

Posteriormente hubo un periodo de transición donde surgió un nuevo enfoque en el que importaba lo que el líder hacía así como sus comportamientos. Los investigadores se enfocaron en encontrar los mejores modos de ejercer liderazgo con el objetivo de enseñar a otros. Esta tendencia marcó un cambio de enfoque ya que se empezó a tomar en cuenta el contexto y las situaciones en que un líder se desenvolvía, por lo que, por primera vez, se consideró a los colaboradores en el estudio del liderazgo.

La investigación del liderazgo incrementó entre los años sesenta y setenta, pero fue en los años ochenta cuando tuvo auge (Rost, 1993). Durante este tiempo se investigó sobre los enfoques situacionales, donde los diferentes comportamientos y estrategias del liderazgo dependían de la situación, es decir, a partir de la situación distintas personas podían o no tener un rol de liderazgo.

La Teoría de la Influencia se enfocó en un proceso entre líderes y seguidores, fue en este momento que se desarrollaron las teorías de liderazgo transaccional que se enfocan a la diferenciación de roles y a la interacción social; también se desarrollaron las teorías de liderazgo transformacional que se basan en la motivación intrínseca y en que las personas pueden elevar el nivel de motivación de otras personas.

Finalmente, surgió la Teoría de la Excelencia que unió todo lo que había surgido hasta ese momento:

“El liderazgo origina organizaciones excelentes porque los líderes son grandes ejecutivos, que tienen ciertas características que los hacen elegir los comportamientos correctos para hacer lo correcto en situaciones clave a través de la facilitación democrática pero coerciva” (Rost, 1993, p. 18-19).

Las teorías de liderazgo que surgieron en los años ochenta tuvieron mucha influencia de la era industrial ya que predominaba un enfoque jerárquico, autoritario, controlador y de competencia donde hay una separación del líder y los seguidores (Love y Estanek, 2004). Desde una perspectiva industrial, las personas eran vistas como un recurso más, como acero o materia prima, mientras que desde una perspectiva post-industrial las personas se consideran esenciales ya que son parte del proceso y contribuyen con éste (Komives et als., 1998).

Los cambios sociales, la globalización, el desarrollo de la tecnología y el incremento de la interacción ocasionaron un cambio de paradigma y, por tanto, nuevas formas de liderazgo. El paradigma de liderazgo postindustrial incorpora un enfoque de redes, cooperación, colaboración, relaciones, interdependencia, sistemas abiertos y cambio dinámico. En este paradigma los valores, las relaciones y la igualdad tienen mayor importancia que un resultado o producto final.

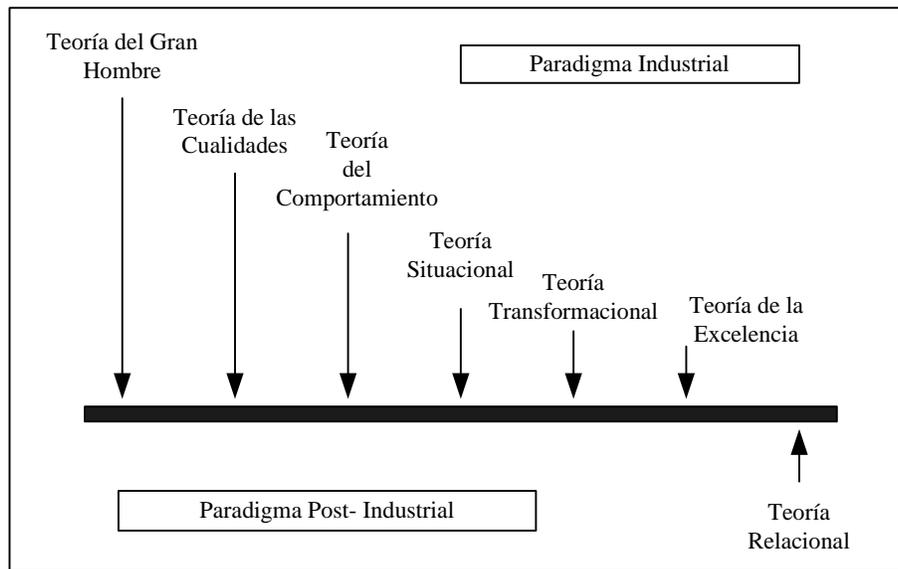


Figura 1. Las diversas teorías de liderazgo a través del tiempo

El paradigma postindustrial ha tenido mucha influencia en el desarrollo de modelos de liderazgo para estudiantes universitarios ya que las instituciones de educación superior buscan que sus alumnos sepan trabajar de forma colaborativa y, sobre todo, que contribuyan con el desarrollo de la comunidad.

2.2.2. Definiciones de liderazgo

Es posible identificar las diversas etapas y enfoques por los que ha pasado el estudio del liderazgo, sin embargo, ha sido imposible generar una sola teoría o una definición compartida sobre liderazgo. En el libro Liderazgo para el Siglo XXI Rost (1993) menciona el análisis que hizo a más de 200 distintas definiciones de liderazgo comprendidas entre los años 1900 y 1990. Algunas de las definiciones más conocidas en el área académica son las siguientes:

Rost (1993)	El liderazgo es una relación de influencia entre líderes y colaboradores que intentan cambios que reflejan sus propósitos compartidos.
Kouzes and Posner (1995)	El liderazgo es el arte de movilizar a otros para luchar por aspiraciones compartidas
Komives, Lucas y McMahon (1998)	El liderazgo es un proceso relacional de personas que en conjunto buscan hacer un cambio en beneficio del bien común
Drath (1998)	El liderazgo es una relación recíproca entre miembros de un grupo que buscan encontrar un significado en sus experiencias compartidas.
Love y Estanek (2004)	Liderazgo se refiere a las relaciones generadas de forma individual y a las acciones entre miembros de una organización que lucha para influenciar y promover el aprendizaje organizacional y lograr cambios positivos que beneficien el bien común.

Estas definiciones de liderazgo son un tanto diferentes, sin embargo, tienen una característica común: la colaboración. De acuerdo con Outcalt et als. (2001) en la actualidad el liderazgo es visto como una acción colaborativa, se entiende como el proceso que logra cambios significativos al mismo tiempo que incrementa las habilidades y la motivación de los involucrados.

Actualmente, las definiciones de liderazgo se enfocan a un concepto que va más allá del líder individual; ahora se rechaza la idea de que el liderazgo se centra en la habilidad, comportamiento, estilo o carisma de una persona. Hoy en día, la naturaleza del liderazgo se mide en términos de interacción entre las personas que están involucradas en el proceso: tanto líderes como colaboradores.

Joseph Rost, profesor emérito de la Universidad de California en San Diego es uno de los escritores más populares en el área de liderazgo y su definición propone un

cambio del concepto industrial de liderazgo (centrado en el líder) a un paradigma post-industrial que es más consistente con la vida organizacional contemporánea. Si se analiza con detalle la definición de Rost, se pueden encontrar cuatro elementos básicos:

- La relación está basada en la influencia y ésta puede ir en cualquier dirección (no necesariamente de arriba hacia abajo); esta influencia no es forzada, es decir, la relación no se basa en la autoridad sino en la negociación.
- Debido a que tanto los líderes como los seguidores son los involucrados en este proceso, y el liderazgo se define como una relación, entonces tanto líderes como seguidores ejercen el liderazgo. Esto no quiere decir que todos los involucrados en el proceso sean iguales, sino que todos ejercen una influencia. Generalmente hay más de un líder y más de un seguidor en esta relación.
- Líderes y seguidores intentan cambios reales. Con *intentan* Rost se refiere a que las personas promueven y buscan cambios y éstos deben ser sustanciales.
- Reflejan sus propios propósitos ya que no sólo se reflejan los deseos de un líder sino también los deseos de los seguidores.

De acuerdo con Rost, el liderazgo no es lo que un líder hace, sino lo que líderes y colaboradores hacen juntos por el bien común; ya que “sólo cuando trabajamos juntos podemos lograr cambios exitosos para nuestros propósitos mutuos” (Brungardt, 1998). De acuerdo con Brungardt la definición de Rost es consistente con el tipo de liderazgo que se necesita en la actualidad. El paradigma post-industrial se caracteriza por la colaboración, la distribución del poder y el *empowerment*. Esta nueva visión del mundo es más compleja, diversa y cambiante.

De Acuerdo con Astin (citada en Outcalt et als., 2001) cuando se habla de liderazgo no sólo se debe pensar en los políticos u otros líderes electos, sino también en el trabajo cívico que realizan los ciudadanos de forma individual, es decir, quienes están involucrados activamente y buscan un cambio positivo en la sociedad día con día. De acuerdo con Kouzes y Posner (1995) el liderazgo es un arte, una colección de prácticas y comportamientos, no una posición. Para McMahon (2001) el liderazgo es un esfuerzo colectivo de aquellas personas a quienes les importa un asunto específico y que trabajan en conjunto para lograr un cambio que beneficie a todos, es decir, un cambio por el bien común.

Por su parte Austin y Austin (2000) mencionan que el fin último del liderazgo es propiciar cambio y definen al liderazgo como un proceso basado en los siguientes valores:

- El liderazgo debe crear un ambiente de apoyo donde las personas puedan crecer y vivir en paz.
- El liderazgo debe promover armonía con la naturaleza y, por tanto, proveer sustentabilidad para las próximas generaciones
- El liderazgo debe crear comunidades donde haya una responsabilidad compartida, donde cada persona sea importante y su dignidad sea respetada y aceptada.

Igualmente, los autores mencionan que los valores últimos del liderazgo deben ser: el desarrollo de la equidad, la justicia social, calidad de vida, motivar el respeto por la diversidad, fortalecer la democracia, la responsabilidad cívica, promover el

enriquecimiento cultural, la expresión creativa, honestidad intelectual, el avance del conocimiento así como la libertad personal en conjunto con la responsabilidad social.

El liderazgo no jerárquico se basa en que la contribución de cada individuo es importante para el avance social. Cada persona tiene la capacidad de ser líder de una forma única. En otras palabras, cuando una persona busca tener impacto y promover el cambio social, esa persona se vuelve un líder.

El nuevo concepto de liderazgo se aleja de la idea del poder reservado para unos cuantos y se vuelve un proceso que puede ser experimentado por todas las personas. Esta nueva concepción del liderazgo es un reto ya que involucra un ambiente de inclusión en donde todas las personas tienen oportunidad de expresar sus ideas (Outcalt et als., 2001).

2.2.2 Ciudadanía

En la actualidad se puede ver que son muchos los problemas sociales que afectan a la humanidad: guerras, conflictos civiles, invasiones, muerte, hambre, cambios climáticos, contaminación, deforestación y más. Éstos son algunos ejemplos de problemas que afectan los derechos humanos y la armonía de la sociedad.

Cada uno de los problemas mencionados se relaciona con la ciudadanía, de acuerdo con Andrzejewski (1996, citado en Andrzejewski y Alessio, 1999) es esencial promover la ciudadanía global para tener mayor conocimiento y habilidades para promover la justicia social y ambiental.

De acuerdo con Andrzejewski y Alessio (1999) es indispensable que los estudiantes se desarrollen como ciudadanos globales para ser capaces de:

- Entender sus responsabilidades como ciudadanos, con otras personas, la sociedad y el medio ambiente.
- Entender la importancia de un comportamiento ético en su vida personal, profesional y pública
- Tener conocimiento y habilidades para ejercer la ciudadanía a nivel local, estatal, nacional y global

Para Komives et als. (1998) la responsabilidad cívica opera desde una perspectiva proactiva en vez de reactiva: en vez de quejarse de lo que “ellos” no hacen, la ciudadanía como un valor se orienta a lo que “nosotros” debemos hacer en conjunto.

De acuerdo con Andrzejewski y Alessio (1999) al involucrar a los estudiantes en el diálogo pluralista y multicultural, al educar en valores y al tener mayor conocimiento de lo que significa ser ciudadano, es posible lograr un mundo más sano, seguro y pacífico. De ahí la importancia de que los estudiantes interactúen con personas de diversas nacionalidades, razas, habilidades, religiones, colores, credos y orientación sexual. Especialmente, es necesario que los estudiantes –y todas las personas- entiendan que pueden tener impacto y hacer de este mundo un lugar mejor. Ser ciudadano significa estar listo para hacer contribuciones significativas para el bien común.

Cortina (1995) menciona que la ciudadanía es crucial para el desarrollo de la madurez moral ya que la participación en la comunidad destruye la inercia y la consideración del bien común alimenta el altruismo, igualmente menciona que la

ciudadanía permite suavizar los conflictos que surgen entre personas con diferentes ideologías ya que cultiva la virtud política de la conciliación. Ciudadanía, en términos de Cortina, requiere un sentimiento de vinculación con otras personas y la “participación responsable en proyectos que lleven a transformar positivamente nuestra aldea global” (p. 41-63).

Eyler y Giles (1999) mencionan que es indispensable que los estudiantes tengan la capacidad de entender asuntos sociales y participen efectivamente en su comunidad para poder desarrollar los cinco elementos de ciudadanía: valores, conocimiento, habilidades, eficacia y compromiso. El que un alumno sienta una responsabilidad social es el primer paso en el desarrollo de ciudadanía ya que lo motiva a participar, también se necesita la experiencia y la capacidad cognitiva para elegir, de forma inteligente, lo que se necesita hacer. Igualmente, es importante saber como hacer las cosas, tener confianza y estar comprometido con lo que se realiza para poder lograr cambios trascendentes.

Desde una perspectiva filosófica la ciudadanía se ha definido a partir del liberalismo, donde el individuo se sitúa por encima de la comunidad en una relación que se percibe como YO/NOSOTROS. De acuerdo con Bárcena (1997) el liberalismo es una tradición del pensamiento que reúne con conjunto de ideas muy variadas, sin embargo, se puede definir como una teoría individualista y racional, ya que afirma la primacía moral de una persona frente a cualquier colectividad social.

Sin embargo, existe otra filosofía: la filosofía comunitaria, que cambia dicha relación a NOSOTROS/YO, donde la base es el bien común. Los comunitaristas sostienen que las relaciones e interacciones sociales resultan imprescindibles para la

realización de la naturaleza humana y que sólo dentro de una comunidad específica los humanos son capaces de educarse en los principios morales y las virtudes éticas verdaderas (Bárcena, 1997). En la filosofía comunitaria se reflejan valores comunes y objetivos compartidos; se considera que los individuos se constituyen a través de las relaciones que comparten con otras personas. Igualmente, los comunitaristas defienden la concepción del individuo, no como *individuo* sino como *ciudadano*.

A pesar del debate académico que existe entre liberales y comunitaristas, Barber (1984, citado en Varlotta, 2001) propuso que el liberalismo y el comunitarismo se pueden unir para dar origen a un concepto de comunidad donde los individuos racionales se transforman en ciudadanos a través de la participación guiada por una visión comunitaria (Varlotta, 2001). El concepto de ciudadanía de Barber surge a partir de ciudadanos iguales que quieren cosas similares, por lo que la comunidad se fortalece cuando los ciudadanos trabajan para cumplir sus objetivos. Barber sugiere que el bien común se logra cuando los individuos se enfocan en sus similitudes y no en sus diferencias. Sin embargo, se considera que dicha propuesta es un tanto utópica ya que se basa en valores morales compartidos y en similitudes de los ciudadanos; estas variables no tienen una relación real con la sociedad moderna, por tal motivo Varlotta encuentra en el postmodernismo la variable que fortalece este modelo de ciudadanía: la pluralidad, es decir, reconocer las diferencias y obtener lo mejor de las tensiones y conflictos.

2.2.3 El Modelo de Liderazgo para el Cambio Social

El Modelo de Liderazgo para el Cambio Social confronta el dilema de la sociedad democrática moderna: la reconciliación entre el individualismo y comunidad, ya que su enfoque es colaborativo pero valora la diversidad individual. Este modelo fue creado en la Universidad de California, Los Ángeles con el apoyo económico del Departamento de Educación de los Estados Unidos (*Dwight E. Eisenhower Leadership Development Program*). El objetivo del modelo debía ser preparar a los líderes jóvenes para ser agentes de cambio social.

El Modelo de Liderazgo para el Cambio Social se basa en los siguientes supuestos (HERI, 1996):

- Liderazgo se refiere al cambio efectivo en nombre de otros y de la sociedad: El liderazgo se debe entender como un proceso que lleva a un cambio positivo. Las personas que forman parte de este proceso están al tanto de las necesidades, deseos y aspiraciones de una comunidad u organización.
- El liderazgo es colaborativo: No se consideran jerarquías, por el contrario el liderazgo se debe visualizar como una relación donde las personas influyen unas sobre otras y donde todas las ideas son escuchadas.
- El liderazgo es un proceso y no una posición: Este modelo se aleja de la percepción autocrática del liderazgo, el enfoque es hacia lo que sucede cuando varias personas trabajan juntas con una visión compartida.
- El liderazgo se basa en valores: Este modelo se basa en valores que son esenciales para que un individuo contribuya en un grupo o en la sociedad, es

decir, se basa en los valores que se han identificado en personas que han contribuido al cambio social.

- Todos los estudiantes (y no sólo aquéllos con un puesto formal) son líderes en potencia: Dado que el liderazgo es un proceso, todas las personas pueden tener la experiencia del liderazgo. Esta idea se desprende de un nuevo enfoque del liderazgo basado en actitudes que se pueden aprender.
- El servicio es un vehículo poderoso para desarrollar habilidades de liderazgo en los alumnos: Los modelos no-jerárquicos se basan en la colaboración; para colaborar es necesario que exista interés, empatía, confianza, que la persona sepa escuchar a otros y tenga una capacidad reflexiva. La colaboración lleva al servicio, a trabajar para mejorar. En la medida que los alumnos tengan un mayor entendimiento del contexto social y sean más reflexivos podrán expandir sus habilidades de liderazgo.

Como se menciona en el Capítulo 1, el Modelo de Liderazgo para el Cambio Social se basa en ocho valores que se relacionan con el individuo, el grupo y la comunidad/sociedad:

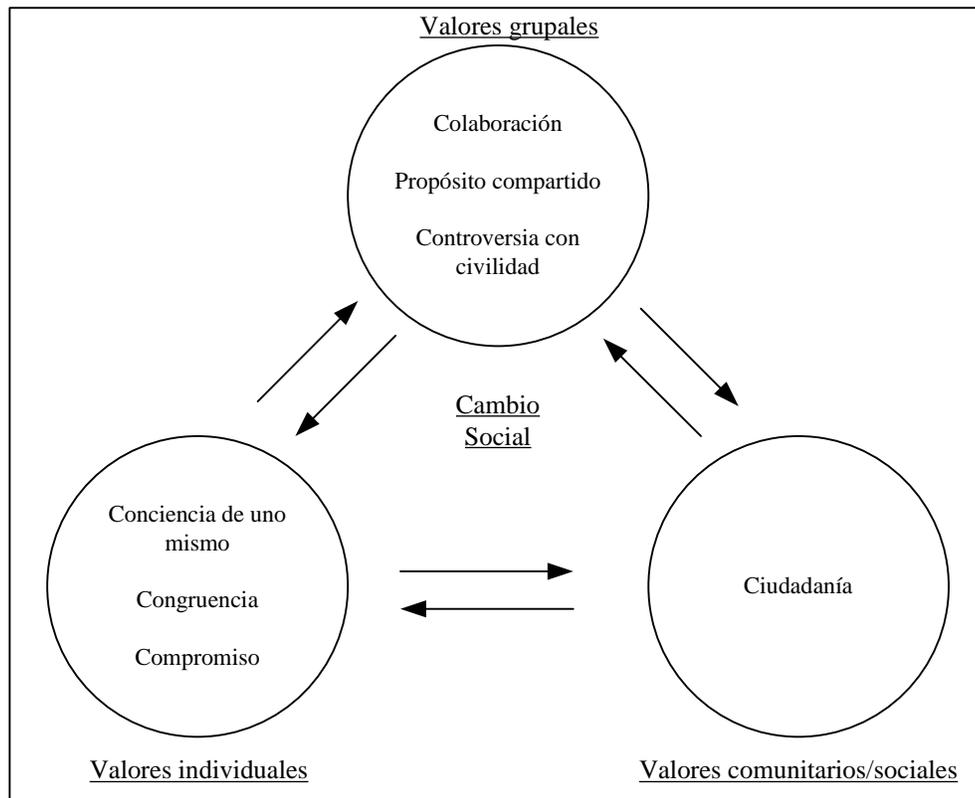


Figure 2. El Modelo de Liderazgo para el Cambio Social (HERI., 1996)

Conciencia de uno mismo

Tener conciencia de uno mismo significa conocerse y estar alerta de los valores, actitudes y emociones que motivan a actuar. Este valor se relaciona con dos aspectos: el primero se relaciona con el auto-conocimiento, es decir, el conocimiento de los propios talentos, intereses, aspiraciones, valores, preocupaciones, sueños, limitaciones, entre otros. El segundo aspecto se relaciona con el estado mental en el que un individuo es conciente de sus acciones y su estado mental en todo momento. Este valor es de gran importancia en el Modelo ya que constituye una condición necesaria para que los otros

valores existan, además ayuda a facilitar el proceso grupal ya que la conciencia personal conduce a un mejor entendimiento de los demás.

Este valor se relaciona con lo que Burns (1976, citado en Tyree, 1998) menciona sobre la auto-actualización, ya que uno necesita crecer y lograr cosas para satisfacer las necesidades propias y respetar las necesidades de otros. Igualmente, la creatividad, la capacidad de crecer y aprender, la flexibilidad y la apertura se logran a través de un proceso donde las personas se actualizan mutuamente (Burns, 2003). De acuerdo con Covey (1989) el auto-conocimiento es un mapa de la naturaleza humana.

Si no se tiene conciencia de uno mismo será imposible entender a otros miembros del grupo, no se podrá identificar un propósito común ni se dará la controversia con civilidad.

Congruencia

Se refiere a pensar, sentir y comportarse consistentemente, genuinamente, auténticamente y con honestidad hacia otros, es decir, cuando las acciones son consistentes con las creencias y convicciones. De acuerdo con Posner (1992, citado en Tyree, 1998) el grado de congruencia entre los valores de los miembros de un grupo tiene como consecuencia que los miembros tengan más actitudes positivas respecto al trabajo que están haciendo. Por su parte, Tyree (1998) menciona que la congruencia colectiva tiene un gran impacto para que ocurran movimientos hacia el cambio social.

Ser conciente de uno mismo es elemental para desarrollar congruencia ya que es necesario entender los propios valores y creencias para que la congruencia se pueda desarrollar.

Compromiso

Lydon (1996, citado en Tyree, 1998) define compromiso como un estado psicológico en que la persona se siente atada o conectada a alguien o a algo. Compromiso se describe, también, como la energía física y psicológica que motiva a una persona a servir y que guía el esfuerzo colectivo; implica pasión, intensidad y duración. El compromiso puede ocurrir de forma individual y de forma grupal, esta última forma lleva a la creación de un propósito común y al desarrollo de la confianza en el grupo.

Sin compromiso, ser conciente de uno mismo no tiene valor y sin el adecuado conocimiento de uno mismo el compromiso puede ser mal direccionado. Cuando una persona actúa a partir de su propio conocimiento y con compromiso, se da la congruencia. De acuerdo con Tyree (1998) el compromiso individual conduce a un propósito común que une a las personas para trabajar juntas.

Colaboración

La colaboración es un valor esencial en cualquier modelo que proponga el liderazgo como un proceso de grupo. Colaboración se refiere a trabajar con otros en un esfuerzo común, es el valor más importante del liderazgo en el grupo ya que motiva al individuo y a otros a través de la confianza.

La colaboración requiere que los individuos tengan una mentalidad abierta para poder entender mejor las ideas y las perspectivas de otras personas. La colaboración en el Modelo se centra en la forma en que las personas interactúan a partir de sus valores, ideas, visiones e identidades (raza, género, cultura, religión, orientación sexual, clase,

entre otros). La colaboración multiplica la efectividad del grupo pues utiliza los diversos talentos y perspectivas de cada miembro, así como el poder de la diversidad para generar soluciones creativas.

Propósito Común

Tener un propósito común significa trabajar con un sistema compartido de valores, se logra cuando los miembros del grupo comparten la misma visión y participan activamente en articular el propósito y los objetivos de la actividad de liderazgo. Esto ayuda a desarrollar un nivel alto de confianza, necesaria para que ocurra la colaboración.

El propósito común está conectado con los otros valores del Modelo ya que sirve como un puente entre el individuo, el grupo y la sociedad ya que este valor del grupo conecta a cada individuo pues se necesita que cada persona tenga una concepción similar de lo que el grupo busca, al mismo tiempo conecta a la sociedad ya que generalmente el propósito común se define en términos del cambio que se necesita lograr.

Controversia con Civilidad

La controversia reconoce que las diferencias de puntos de vista son inevitables y esas diferencias deben comunicarse de forma civilizada, lo que significa respetar a otros y escuchar las ideas de otros en vez de criticar, esto se logra mejor en un marco de colaboración donde se ha identificado el propósito común y los miembros del grupo tienen un alto nivel de conciencia personal y grupal. La controversia casi siempre lleva a nuevas soluciones, especialmente cuando ocurre con un propósito compartido y en una atmósfera de colaboración y civilidad.

De acuerdo con Kohn (1992, citado en Tyree, 1998) un conflicto no tiene connotaciones negativas, es más bien el rol de competencia entre las personas lo que afecta negativamente, ya que se tiene la idea de que una persona debe ganar y otra perder. Si el conflicto es un intercambio de ideas, los resultados pueden ser muy distintos.

Ciudadanía

De acuerdo con el Modelo es el proceso en el que el individuo y el grupo colaborativo se conectan a la comunidad o la sociedad a través de la actividad de liderazgo. El Modelo reconoce a la ciudadanía como un proceso de participación de los individuos y del grupo para servir a la comunidad, se refiere a los valores y creencias que conectan a los individuos unos con otros de forma responsable.

El desarrollo del valor de la ciudadanía es especialmente importante para las instituciones de educación superior, ya que su propósito es –entre otras cosas- desarrollar la responsabilidad social. De ahí la importancia de este valor como parte del modelo pero también como un objetivo educativo.

Cambio

El propósito del Modelo de Liderazgo para el Cambio Social es que busca un cambio social. Se espera que el proceso de liderazgo basado en este modelo contribuya a tener una comunidad más efectiva y más humana.

El cambio, entendido como desarrollo social o impacto en la comunidad es el valor que conecta a los demás valores y les da significado. El cambio social es la meta del

proceso de liderazgo en este Modelo, es decir, se espera que los estudiantes sean agentes de cambio para hacer un mundo y una sociedad mejor para todos.

Un proceso de liderazgo socialmente responsable puede ser la forma en que se logre el cambio, ya que las personas comprometidas que conocen sus valores, actúan con congruencia y trabajan de forma colaborativa con un propósito común, pueden estar mejor preparadas para hacer un cambio en la sociedad (Tyree, 1998).

Interacciones del Modelo de Liderazgo para el Cambio Social

A continuación se muestran las relaciones e interacciones entre las tres áreas del Modelo:

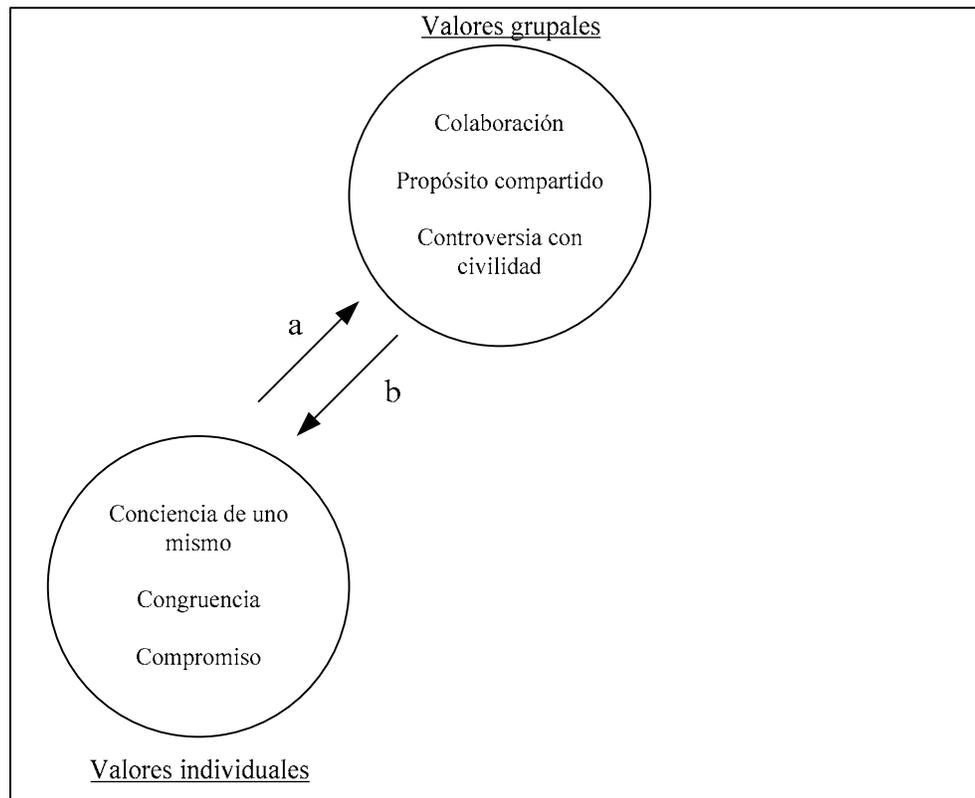


Figura 3. Interacción entre el individuo y el grupo (H.E.R.I., 1996)

La flecha “a” indica que el proceso de grupo se facilita cuando el individuo tiene conciencia de uno mismo, ya que ésta ayuda a lograr el propósito común; igualmente para colaborar efectivamente es necesario conocer las fortalezas y debilidades individuales. La controversia con civilidad necesita congruencia, para que se puedan expresar los valores en relación con las acciones y compromiso, para poder afrontar la controversia.

La flecha “b” simboliza el efecto que tiene el proceso del grupo en el individuo, esta flecha se visualiza como una retroalimentación donde el individuo aprende más de sí mismo y tiene la oportunidad de actuar de forma más congruente ya que tiene el

apoyo de un grupo colaborativo donde la controversia ocurre con civilidad y respeto. Igualmente, el propósito común de un grupo ayuda a que el individuo fortalezca su propio compromiso.

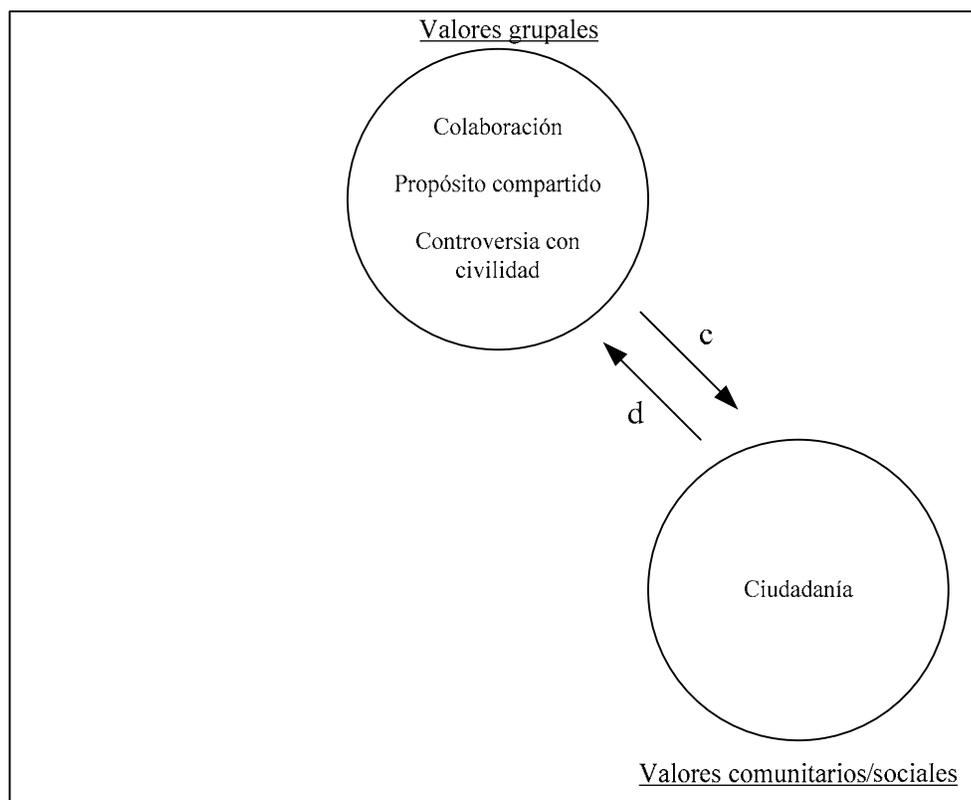


Figura 4. Interacción entre el grupo y la sociedad (H.E.R.I., 1996)

La figura 4 representa la interacción que existe entre el grupo y la comunidad/sociedad. La flecha “c” sugiere que el cambio social y la ciudadanía ocurren cuando un grupo trabaja de forma colaborativa, con un propósito compartido y actuando con civilidad frente a la controversia. Dicho de otro modo, un grupo no puede provocar cambios positivos en la sociedad cuando funciona de manera competitiva, sin un propósito y en un entorno conflictivo.

La flecha “d” es la retroalimentación que el grupo obtiene al servir a la comunidad o al hacer algo por ésta. Si el grupo tiene éxito al realizar su propósito, la colaboración y el mismo propósito se fortalecen, de igual manera, el grupo aprende –retroalimentación “d”- y modifica acciones “c” formando un ciclo.

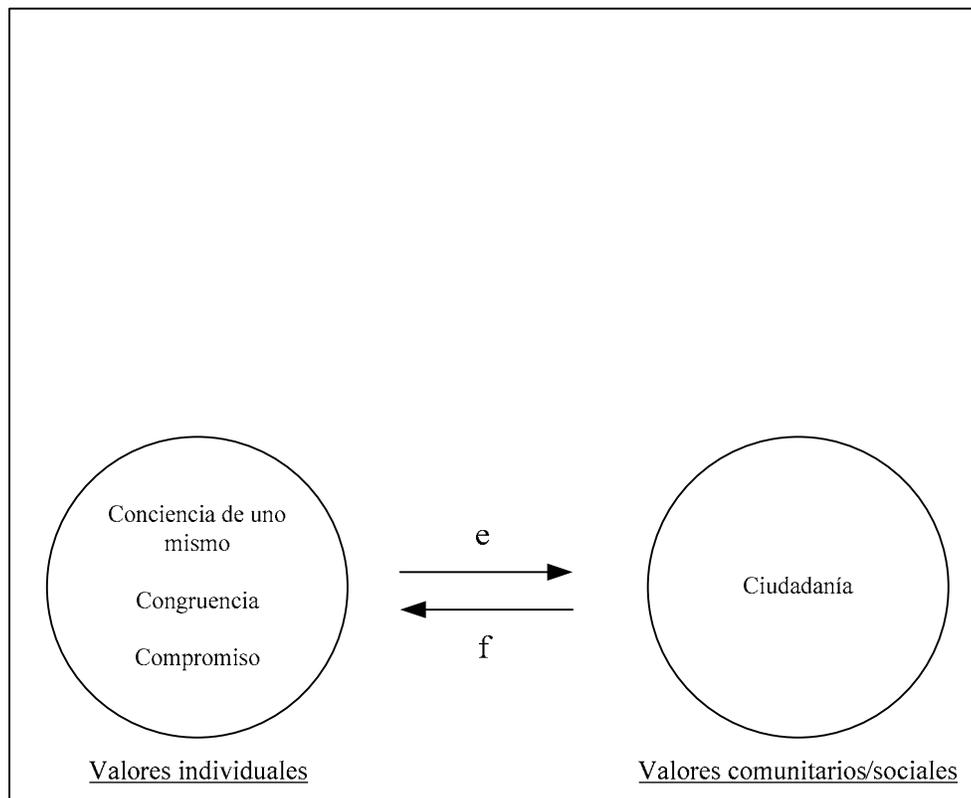


Figure 5. Interacción entre el individuo y la sociedad (H.E.R.I., 1996)

Aquí se muestra la relación entre el individuo y la sociedad, este caso también se debe visualizar como un ciclo o como un proceso que ocurre de forma continua, es decir, el individuo “e” impacta a la sociedad a través de sus acciones y la sociedad “f” marca al individuo de tal forma que su conciencia, compromiso y congruencia se fortalecen. La persona entonces se da cuenta del impacto que puede tener al ser agente de cambio. La

congruencia del individuo se fortalece en especial cuando éste se da cuenta que un cambio ocurre más fácilmente cuando las acciones están basadas en los valores y creencias de la persona.

El Modelo de Liderazgo para el Cambio Social es uno de los pocos modelos no-jerárquicos que se crearon para estudiantes universitarios (Outcalts et als., 2001); no sólo se basa en un paradigma post-industrial y relacional sino que cumple con los estándares establecidos por CAS (*Council for the Advancement of Standards in Higher Education*) para los programas de liderazgo en la educación superior.

2.2.5. El Impacto de la Participación Estudiantil en el Aprendizaje

A pesar de que son cada vez más las instituciones de educación superior que integran programas de liderazgo a sus programas co-curriculares, existe muy poca bibliografía sobre los modelos y métodos educativos más efectivos para el aprendizaje del liderazgo. Sin embargo, existe mucha información sobre cómo las actividades fuera del salón de clases impactan el desarrollo cognitivo del estudiante.

De acuerdo con Payne, Fuqua y Canegami (1997, citados en Reed, 2001) tanto hombres como mujeres desarrollan el mismo tipo de habilidades cuando reciben capacitación en el área de liderazgo, sin embargo, Baxter-Magolda (1992, citada en Reed, 2001) menciona que las mujeres desarrollan habilidades de liderazgo de forma distinta que los hombres.

Estudios recientes muestran que las actividades que los alumnos y alumnas realizan fuera del salón de clases son esenciales para el aprendizaje, desarrollo y éxito

académico en un ambiente universitario. De acuerdo con Pascarella y Terenzini (1991) a mayor grado de participación en actividades extra académicas, mayor es el aprendizaje y el desarrollo personal, esto conduce al desarrollo de habilidades necesarias para tener éxito académico y profesional.

El que un alumno participe en actividades tanto dentro como fuera del salón de clases, tiene un impacto en su desarrollo cognitivo. De acuerdo con Astin (1996) una de las fuentes de mayor influencia en el desarrollo cognitivo y afectivo de un alumno es la interacción con otros estudiantes. Por su parte, Dewey (1938, citado en Reed, 2001) menciona que debe existir una estrecha conexión entre la educación y la experiencia personal; su propuesta parte de la importancia de que los alumnos tengan experiencias valiosas que los motiven a contribuir con la sociedad.

Generalmente, la participación en organizaciones estudiantiles tiene un componente esencial en el aprendizaje del alumno: el servicio, entendido éste como las acciones concretas que los alumnos realizan para resolver un cierto problema social, realizar voluntariados o ayudar a la comunidad. El servicio comunitario es un puente que une a la educación con la ciudadanía, ya que los estudiantes contribuyen al mismo tiempo que adquieren las habilidades que necesitan para fortalecer su participación cívica (Eyler y Giles, 1999).

En un estudio realizado por Eyler y Giles (1999) se encontró que existía una correlación entre el servicio comunitario y el desarrollo de habilidades de liderazgo, ciudadanía, compromiso, responsabilidad social, comunicación, colaboración, tolerancia, pero sobre todo había una mayor conexión entre universidad y comunidad.

Por otra parte, otros estudios realizados muestran una relación entre servicio comunitario y un incremento en la aceptación de personas de otras culturas y razas, moral, desarrollo cognitivo, entre otros (Kezar, 2002).

Entre los objetivos de la educación superior se encuentran el desarrollo de varias habilidades como pensamiento crítico, resolución de problemas, aplicación de la teoría en la práctica, desarrollo personal, entre otros. La consecución de dichos objetivos depende de la buena integración entre la teoría y la práctica a través de la aplicación y la reflexión. Generalmente, las experiencias de mayor aprendizaje involucran actividades realizadas en la comunidad y a través de un proceso colaborativo donde hay oportunidades de interactuar con profesores, otros compañeros y miembros de la comunidad.

Al echar una mirada a la forma en que los estudiantes aprenden cuando participan en actividades grupales, es posible observar la influencia de lo que Ramírez (2005) describe como modelos de interacción social, estos modelos apoyan el desarrollo de la participación en procesos sociales democráticos así como el desarrollo de habilidades interpersonales. Los partidarios de estos modelos parten de un concepto casi utópico del ser humano, ya que sus métodos educativos tienden a formar ciudadanos ideales de una sociedad dada, que se realizan en ella y la ayudan a perfeccionarse.

Reed (2001) propone que el aprendizaje extra-curricular tiene su fundamento en el aprendizaje colaborativo y experiencial. El aprendizaje colaborativo promueve que los alumnos trabajen de forma conjunta y que aprendan habilidades sociales; el aprendizaje colaborativo va más allá de reunir a los estudiantes en un grupo, según Baxter Magolda

(1992, citada en Reed, 2001) los procesos colaborativos a nivel universitario son esenciales para construir conocimiento, enfatizar la solidaridad social, la responsabilidad conjunta y la equidad; igualmente, el aprendizaje colaborativo facilita el aprendizaje y la cognición.

Para Johnson y Johnson (1998) el aprendizaje es un proceso social que sólo ocurre cuando hay interacción interpersonal. No sólo dentro del salón de clase, también fuera de él es posible que los alumnos interactúen de forma colaborativa, piensen de forma creativa y adquieran habilidades críticas y meta-cognitivas. Igualmente, Ehrlich (1997, citado en Eyler y Giles, 1999) menciona que cuando el aprendizaje cooperativo se complementa con actividades de servicio, el resultado se transforma en una de las formas más efectivas para educar en la responsabilidad social.

El aprendizaje experiencial se refiere a cualquier ambiente de aprendizaje en el que los alumnos se involucran en una actividad que se relaciona completamente con el tema que se estudia. Este aprendizaje parte de la noción de que los individuos son afectados por la experiencia y, por tanto, aprenden de ella.

La teoría de aprendizaje experiencial fue desarrollada por Kolb quien se basó en el trabajo de Dewey, Lewin y Piaget (Evans, Forney y Guido-DiBrito, 1998) para proponer que el aprendizaje es un proceso en el que el conocimiento se crea a partir de la transformación de la experiencia. Para Kolb, el aprendizaje experiencial se forma de cuatro etapas o pasos donde el estudiante, en primer lugar, tiene una experiencia concreta (por ejemplo, se registra en algún grupo estudiantil); posteriormente, contempla las experiencias de otras personas y realiza una observación reflectiva; en la siguiente

etapa el alumno comienza a formular nuevas ideas y conceptos; finalmente, el alumno toma decisiones, soluciona problemas y tiene una experimentación activa (Kolb, 1981, citado en Evans et als., 1998).

El aprendizaje experiencial involucra al estudiante en experiencias reales que le ayudan a hacer descubrimientos y a experimentar con el conocimiento de primera mano. Generalmente los estudiantes reflexionan sobre su experiencia y por lo tanto desarrollan nuevas habilidades, actitudes y formas de pensar. De acuerdo con Cantor (1997) el aprendizaje experiencial debe ser un componente fundamental de la instrucción universitaria ya que las experiencias de aprendizaje fuera del salón de clase proveen a los estudiantes que no aprenden de forma tradicional, una oportunidad de relacionar la teoría con la práctica.

Una gran parte de los alumnos participan en diversas actividades extra curriculares como los grupos estudiantiles, deportes de conjunto, comités, grupos culturales, entre otros. Normalmente los alumnos no se dan cuenta de las oportunidades de aprendizaje que dichas experiencias proporcionan. Las actividades extra- curriculares que ocurren en grupo promueven que los alumnos apliquen principios de liderazgo y desarrollen valores como la colaboración y el propósito común. Muy probablemente, el objetivo de los alumnos no sea adquirir habilidades de liderazgo, sin embargo, durante la experiencia no sólo adquieren dichas habilidades sino también desarrollan responsabilidad social y un espíritu de servicio hacia otras personas.

Para las instituciones de educación superior es muy importante que los alumnos se involucren en procesos de liderazgo estudiantil ya que, de esta forma, se promueve la

producción de más y mejores líderes con el potencial de ser agentes de cambio y servir a la comunidad.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

Cualquiera que sea el contexto en el que se realice, una investigación siempre busca la solución a algún problema de conocimiento, sin embargo, cada investigación tiene una forma distinta de abordar el objeto de estudio. En este capítulo, se describe la metodología de investigación en la que se basa este estudio y se presenta el proceso que se siguió para obtener y analizar los datos.

3.1 Enfoque Metodológico

Generalmente, se consideran dos tradiciones en la investigación científica: la fenomenología y el positivismo: La fenomenología se refiere al estudio descriptivo de un fenómeno, estudia el comportamiento humano, lo que la gente dice y hace, así como sus experiencias. En la fenomenología no se estudian objetos reales, sino la percepción del participante respecto al objeto de estudio y normalmente se utilizan métodos cualitativos para procesar la información.

El positivismo es una filosofía que se sustenta en el absolutismo de los datos – típicamente numéricos- que brindan la posibilidad de conocer una realidad objetiva (Lagenbach, Vaughn y Aagaard, 1994). Esta filosofía enfatiza la medición y la recopilación de datos objetivos como las mejores herramientas para responder a preguntas de investigación.

Dado que esta investigación formula hipótesis, recoge datos numéricos y pone énfasis en la medición objetiva, se considera una investigación basada en la tradición positivista. La razón principal de realizar una investigación con enfoque positivista

corresponde al uso de la Escala de Responsabilidad Social y Liderazgo (Tyree, 1998; Dugan, 2006), un cuestionario de escala de Likert que mide los ocho constructos del Modelo de Liderazgo para el Cambio Social (HERI, 1996).

3.2 Método de recolección de datos

La palabra método se refiere a un proceso determinado para encontrar la verdad. En el campo de la investigación educativa se acostumbra hacer la distinción entre los métodos cuantitativos y los cualitativos, de acuerdo al tipo de datos que se manejan (Valenzuela, 2003).

La presente es una investigación cuantitativa, ya que los datos que se manejan se expresan de forma numérica y se emplea la estadística inferencial para analizarlos. Se habla de una metodología cuantitativa cuando el proceso de investigación se basa en la recolección y análisis de datos numéricos, que generalmente se obtienen a partir de cuestionarios, pruebas y otros instrumentos formales de medición no interactivos; es decir casi no hay interacción con los participantes del estudio. El método cuantitativo no sólo se refiere al uso de datos numéricos, también implica definir con anticipación la hipótesis a estudiar, los procedimientos de investigación que se implementarán, así como hacer el análisis de datos a partir de la estadística (Gay y Airasian, 2000).

Los datos de esta investigación se definen como variables, constructos e indicadores. Un constructo es una característica que una persona tiene (inteligencia, actitudes, valores, entre otros). Los constructos se consideran conceptos teóricos e hipotéticos y no pueden medirse en forma directa por lo que es necesario el uso de

indicadores (Briones, 1996). En lo que a esta investigación se refiere, los indicadores son las 68 preguntas que conforman el instrumento de recolección de datos utilizado, ya que cada una de las preguntas de la escala se utiliza como indicador de uno de los ocho constructos (o valores) del Modelo de Liderazgo para el Cambio Social.

Por otra parte, las variables son propiedades, características o atributos que se dan en grados diferentes en las personas, y por lo tanto en los grupos sociales (Briones, 1996) tal es el caso de las variables demográficas utilizadas en esta investigación: edad, género, promedio académico y año de estudio.

3.2.1. La Escala de Responsabilidad Social y Liderazgo

Para la recolección de datos se utilizó la Escala de Responsabilidad Social y Liderazgo (Tyree, 1998; Dugan, 2006). Esta escala es el resultado de una investigación doctoral de la Universidad de Maryland que se realizó con el objetivo de desarrollar un instrumento que midiera el nivel de liderazgo y responsabilidad social de estudiantes universitarios y pudiera medir el impacto del Modelo de Liderazgo para el Cambio Social.

El proceso de investigación para desarrollar la Escala de Responsabilidad Social y Liderazgo se diseñó a partir de la propuesta de DeVellis (1991, citado en Tyree, 1998) sobre el diseño de escalas. Con el objetivo de identificar las preguntas más adecuadas para cada constructo se realizaron tres fases de recolección de datos: En la primera etapa, un grupo de expertos y un grupo de estudiantes universitarios clasificaron varias preguntas de acuerdo a los ocho constructos del modelo, posteriormente se generaron

frecuencias de distribución que originaron un primer cuestionario de 202 preguntas. En la segunda fase, el cuestionario se aplicó dos veces en un periodo de cuatro semanas entre 101 estudiantes universitarios con el objetivo de medir la validez del instrumento; los resultados de ambas aplicaciones fueron evaluados para medir el nivel de consistencia a través del coeficiente alfa de Cronbach y la validez del constructo a través de un análisis factorial. Esta segunda fase originó un cuestionario de 104 preguntas. En la fase final se aplicó el instrumento a 342 estudiantes universitarios, después de realizar pruebas de consistencia interna y validez, los resultados indicaron que siete de los ocho constructos eran válidos. A través de análisis factoriales y análisis correlacionales se mostró la validez del instrumento.

Desde la creación de la escala en 1998, varios investigadores de la Universidad de Maryland han buscado disminuir el número de preguntas y conservar la validez del instrumento. En la presente investigación, se utiliza la última versión de la Escala de Responsabilidad Social y Liderazgo que consta de 68 preguntas. La siguiente figura muestra el valor de alfa obtenido al realizar la prueba de Cronbach para conocer la validez de cada constructo:

Tabla 1

Niveles de confiabilidad de las diferentes versiones de la escala (NCLP, 2006)

Constructo	ESCALA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL Y LIDERAZGO (Tyree, 1998) 104 preguntas	ESCALA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL Y LIDERAZGO-R2 (Dugan, 2006) 68 preguntas
Conciencia de uno mismo	0.82	0.78
Congruencia	0.82	0.79
Compromiso	0.83	0.83
Colaboración	0.77	0.80
Propósito Común	0.83	0.81
Controversia con civilidad	0.69	0.72
Ciudadanía	0.92	0.90
Cambio	0.78	0.82

De acuerdo con Ary, Cheser y Razavieh (2002) una escala es una serie de categorías o valores numéricos que se asignan con el propósito de medir variables. Los participantes de un estudio responden a las preguntas mostrando el grado o intensidad de las respuestas, a este tipo de cuantificación de datos se le denomina escala de Likert. La Escala de Responsabilidad Social y Liderazgo es un cuestionario de escala de Likert donde cada pregunta tiene las siguientes posibilidades de respuesta:

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente De acuerdo

El instrumento utilizado en esta investigación consta de 68 preguntas donde cada constructo del Modelo de Liderazgo para el Cambio Social se mide de la siguiente manera (nótese que cada pregunta es un indicador de cada uno de los constructos del Modelo):

Conciencia de Uno Mismo

Soy capaz de establecer mis prioridades
Tengo baja auto-estima
Normalmente tengo confianza en mí mismo
Las cosas que me apasionan tienen prioridad en mi vida
Me conozco bastante bien
Puedo describir mi personalidad
Puedo describir en qué me parezco a otras personas
La auto-reflexión se me dificulta
Me siento cómodo expresando mis ideas

Congruencia

Mis comportamientos son congruentes con lo que creo
Es importante para mí actuar de acuerdo a lo que creo
Mis acciones son consistentes con mis valores
Ser percibido como una persona íntegra es importante para mí
Mis comportamientos reflejan mis creencias
Soy genuino
Es fácil para mí ser veraz

Compromiso

Estoy dispuesto a invertir tiempo y energía en las cosas que son importantes para mí
Apoyo a los demás en tiempos difíciles
Me enfoco en mis responsabilidades
Otros pueden contar conmigo cuando hago mi parte del trabajo
Cumpló lo que prometo
Me considero responsable de las tareas que acepto realizar

Colaboración

Soy visto como alguien que trabaja bien con otros

Puedo lograr cambios positivos cuando trabajo con otros en alguna tarea

Escucho activamente a lo que los demás dicen

Disfruto trabajar con otros en el cumplimiento de metas comunes

Los demás me describen como un compañero de grupo cooperativo

Colaboración produce mejores resultados

Mis contribuciones son reconocidas por otros miembros de los grupos a los que pertenezco

Soy capaz de confiar en la gente con la que trabajo

Propósito Compartido

Estoy comprometido con un propósito colectivo en los grupos a los que pertenezco

Es importante desarrollar una dirección común en un grupo para poder realizar algo

Contribuyo con las metas del grupo

Creo que es importante conocer las prioridades de los demás

He ayudado a redefinir la misión del grupo

Conozco el propósito de los grupos a los que pertenezco

Trabajo bien cuando conozco los valores colectivos del grupo

Los valores comunes dan sentido a una organización

Apoyo lo que el grupo trata de lograr

Controversia con civilidad

Estoy abierto a las ideas de otros

Creatividad puede resultar de un conflicto

Valoro las diferencias de otros

Escuchar diferentes opiniones enriquece lo que pienso

Tengo problemas cuando otros miembros del grupo tienen ideas diferentes a las mías.

Una mejor armonía puede ser el resultado de un desacuerdo

Respeto opiniones distintas a las mías

Me siento incómodo cuando alguien está en desacuerdo conmigo.

Cuando hay un conflicto entre dos personas, una gana y otra pierde

Me siento cómodo cuando hay conflicto
Comparto mis ideas con los demás

Ciudadanía

Creo que tengo responsabilidades con mi comunidad
Dedico tiempo a hacer un cambio positivo para otros
Trabajo con otros para hacer de mi comunidad un mejor lugar
Tengo el poder de impactar positivamente en mi comunidad
Estoy dispuesto a luchar por los derechos de los demás
Participo en actividades que contribuyen al bien común
Considero que tengo una responsabilidad cívica con el público
Valoro las oportunidades que me permiten contribuir con mi comunidad

Cambio

Las transiciones me hacen sentir incómodo
Me siento cómodo iniciando nuevas formas de ver las cosas
Cambio trae una nueva vida a la organización
Hay energía en hacer algo de una forma distinta
El cambio me hace sentir incómodo
Nuevas formas de hacer las cosas me causan frustración
Trabajo bien en entornos cambiantes
Estoy abierto a nuevas ideas
Busco formas nuevas de hacer las cosas
Puedo identificar las diferencias entre cambio positivo y cambio negativo

La Escala de Responsabilidad Social y Liderazgo se analiza y discute con mayor detalle en el capítulo 5.

3.3 Población y Muestra

Una de las decisiones más importantes en una investigación es la especificación de la población que se va a analizar. Esta investigación consideró como universo a los alumnos universitarios del Campus *St. George* que estuvieran inscritos de tiempo completo en el semestre de invierno del 2006.

Debido a la falta de tiempo y recursos disponibles para obtener una muestra representativa de la población, se decidió hacer una división por estratos e invitar a participar en este estudio a alumnos que se pudieran contactar con mayor facilidad:

- Alumnos de la Facultad de Ciencias y Humanidades
- Alumnos que trabajan en la Oficina de Asuntos Estudiantiles
- Alumnos de diversos Colegios (*University College, Woodsworth College, Victoria College*)
- Alumnos del Departamento de Ciencias Computacionales
- Alumnos de Ingeniería Química
- Alumnos de la Facultad de Educación Física
- Alumnos que forman parte del Programa de Tutores y Programa Pasaporte
- Alumnos que forman parte de grupos estudiantiles
- Alumnos que han participado en talleres de liderazgo en la Universidad
- Alumnos del Programa de Diversidad Sexual
- Alumnos del Centro de Estudiantes Internacionales

De este modo más de 400 alumnos recibieron la invitación a participar en el estudio. Los 117 estudiantes que aceptaron participar y completaron todas las preguntas de la Escala de Responsabilidad Social y Liderazgo se consideraron como la muestra para esta investigación.

A partir de una de las preguntas de la Escala de Responsabilidad Social y Liderazgo dividió a la muestra en dos grupos:

- Alumnos que participan en grupos estudiantiles
- Alumnos que no participan en grupos estudiantiles

De este modo se pudo hacer la comparación entre los dos grupos, donde 89 alumnos se consideraron parte del primer grupo y 28 estudiantes se consideraron parte del grupo que no participa en grupos estudiantiles.

3.4. Procedimiento de Recolección de Datos

Para poder recolectar los datos de los estudiantes de la Universidad de Toronto fue necesario enviar el instrumento y la metodología de la investigación al Comité de Revisión Ética. Este proceso se realiza para asegurar los más altos estándares éticos de cualquier investigación que involucre personas, animales o sustancias peligrosas. Una vez que se obtuvo el permiso del Comité de Revisión Ética (Anexo D), se envió la carta de invitación (Anexo A) a los alumnos a través del correo electrónico.

La Escala de Responsabilidad Social y Liderazgo se aplicó de forma electrónica (Anexo C) a través de *Student Voice*, una empresa americana que provee a las universidades de servicios de evaluación y aplicación de encuestas. La Universidad de

Toronto tiene un contrato con *Student Voice* por lo que fue posible enviar la Escala a través de dicho sistema. Para algunos grupos la invitación se envió directamente al estudiante y para otros se solicitó a los encargados del área que enviaran la invitación a los alumnos.

Una vez recolectados los datos, se exportaron a una hoja de cálculo que se utilizó para realizar el análisis de datos.

Es importante mencionar que entre las variables demográficas de la Escala no se consideró ningún dato de identificación, por lo que los participantes contestaron de forma anónima. Igualmente, para tener acceso a las preguntas del estudio debían aceptar los lineamientos establecidos en la forma de consentimiento (Anexo B).

Para el análisis de datos se utilizó la prueba U de Mann-Whitney, esta prueba es un test no paramétrico, es decir, no se requiere conocer la distribución para calcular la estadística del caso (Briones, 1996). Esta prueba consiste en realizar una comparación entre dos grupos para conocer la proporción en que un grupo es favorecido en dicha comparación.

A partir de la prueba estadística mencionada y siguiendo un procedimiento cuidadoso al trabajar con los datos obtenidos se obtuvieron los resultados que se presentan en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE DATOS

Este capítulo se divide en tres partes: la primera muestra las características demográficas de los participantes, la segunda parte presenta el análisis estadístico de los ocho constructos del Modelo de Liderazgo para el Cambio Social así como los resultados por género, por último se presentan los resultados obtenidos considerando sólo una parte de la muestra. Con base en el análisis de datos realizado se determinó que la hipótesis nula no se rechazó.

4.1. Análisis Demográfico

Antes de mostrar los datos del análisis estadístico realizado, es importante conocer las características de los alumnos que contestaron la Escala de Responsabilidad Social y Liderazgo. Como se muestra en la figura 6, el 65% de los participantes son mujeres y el 35% son hombres, lo que significa que un total de 76 mujeres y 41 hombres completaron el instrumento de medición

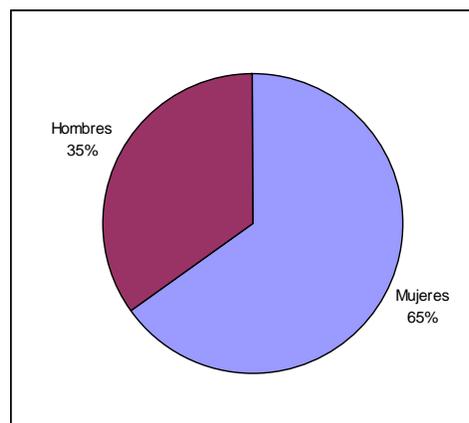


Figura 6. Porcentajes de participación por género

De acuerdo al reporte anual de la Universidad de Toronto (*Facts and Figures*, 2005), en el 2004 la población estudiantil de alumnos de tiempo completo de nivel universitario correspondía a un 56.9% de mujeres y un 43.1% de hombres. De igual manera en el reporte *Measuring Up* 2005 de la Encuesta Nacional de Participación Estudiantil aplicada a los alumnos de la Universidad de Toronto, el porcentaje de respuestas de mujeres fue mayor (58.8%) que el de los hombres (41.2%). Razón por la cuál se entiende que en este estudio el número de respuestas de mujeres sea mayor.

De igual manera, el número de participantes de grupos estudiantiles fue considerablemente mayor que el número de estudiantes que no participan en grupos estudiantiles. Aún así fue posible hacer el análisis ya que la prueba estadística utilizada no requiere que las muestras sean del mismo tamaño.

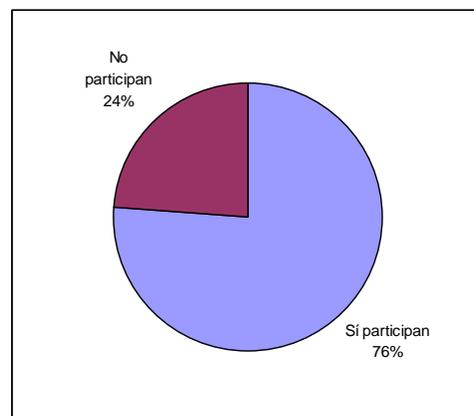


Figura 7. Porcentajes de la muestra respecto a la participación en grupos estudiantiles

Respecto al año de estudios, como se puede ver en la figura 8, la mayoría de los alumnos que contestaron la Escala de Responsabilidad Social y Liderazgo son alumnos que cursan los últimos años de su carrera.

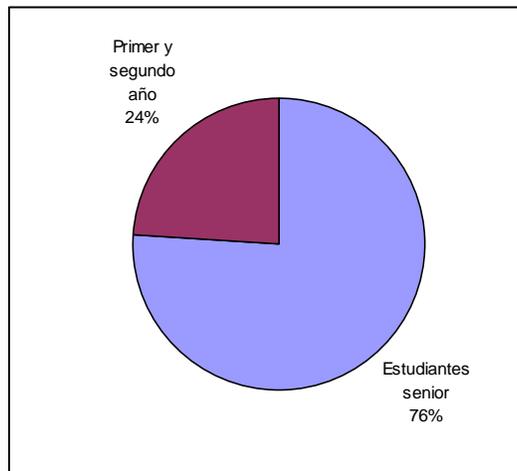


Figure 8. Porcentaje de alumnos según el año que cursan

Es importante mencionar que el rango de edades de los alumnos que contestaron la Escala varía de la siguiente manera:

Tabla 2.

Porcentaje de participación de acuerdo a la edad

Edad	Porcentaje de participantes
18 años	6.8 %
19 años	12.8 %
20 años	19.7 %
21 años	18.8 %
22 años	18.8 %
23 años	10.3 %
24 años	3.4 %
25 años	3.4 %
Mayor a 26	6 %

4.2. Análisis Estadístico

Generalmente en las investigaciones cuantitativas se analizan datos medidos por una variable cuantitativa continua, por lo que las pruebas estadísticas de estimación y

que frecuentemente se utilizan se basan en la obtención de una muestra aleatoria de una distribución de probabilidad de tipo normal. En muchas ocasiones esta forma de analizar los datos no es válida, y en otras la sospecha de que no sea la forma adecuada es difícil de comprobar, por tratarse de muestras pequeñas (Molinero, 2003).

Tal es el caso de la presente investigación ya que los datos no siguen una distribución normal, es decir, debido a la forma en que está diseñado el instrumento de medición las respuestas están restringidas por un intervalo reducido -de 1 a 5- que no permite que los datos formen una la curva de Gauss, característica de una distribución normal. Sin embargo, es posible realizar pruebas estadísticas que no se basan en la distribución de probabilidad a partir de la que fueron obtenidos los datos, y por ello se denominan pruebas no paramétricas.

Para analizar los datos obtenidos se utilizó la prueba **U** de Mann y Whitney (1947). La prueba estadística se calculó para cada uno de los ocho constructos del Modelo de Liderazgo para el Cambio Social y para cada grupo: alumnos que participan en grupos estudiantiles y alumnos que no participan en grupos estudiantiles. Igualmente se calculó la estadística considerando la variable *género* y la variable *año de estudio*.

Para comprender los resultados obtenidos se debe recordar la hipótesis de investigación presentada en el Capítulo 1:

Hipótesis: Existe una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados de los estudiantes que participan en grupos estudiantiles y los estudiantes que no participan en grupos estudiantiles, respecto a los siguientes valores:

- *conciencia de uno mismo*

- *congruencia*
- *compromiso*
- *colaboración*
- *propósito compartido*
- *controversia con civilidad*
- *ciudadanía*
- *cambio*

Hipótesis Nula- No existe una diferencia estadísticamente significativa de los valores mencionados entre los estudiantes que participan en grupos estudiantiles y los estudiantes que no participan en grupos estudiantiles.

Al obtener U para cada uno de los constructos por grupo no se encontraron diferencias estadísticamente significativas para ninguno de los constructos, por lo que la hipótesis de la investigación se rechaza.

Tabla 3.

Resultados por constructo y generales de la muestra total

Constructo	Promedios	
	Grupos	No Grupos
Conciencia de uno mismo	3.90	3.99
Congruencia	4.13	4.26
Compromiso	4.30	4.45
Colaboración	4.09	4.21
Propósito		
Compartido	4.13	4.12
Controversia con civilidad	3.85	3.97
Ciudadanía	4.10	3.93
Cambio	3.88	3.93
General	4.02	4.08

Sin diferencias significativas

La tabla 3 muestra los promedios generales obtenidos para cada uno de los constructos, se puede apreciar que las diferencias entre los dos grupos no son significativas. Al graficar la frecuencia del promedio obtenido, considerando los ocho constructos, se puede observar que no existen diferencias notables entre las respuestas del grupo que participa en grupos estudiantiles y el grupo que no participa.

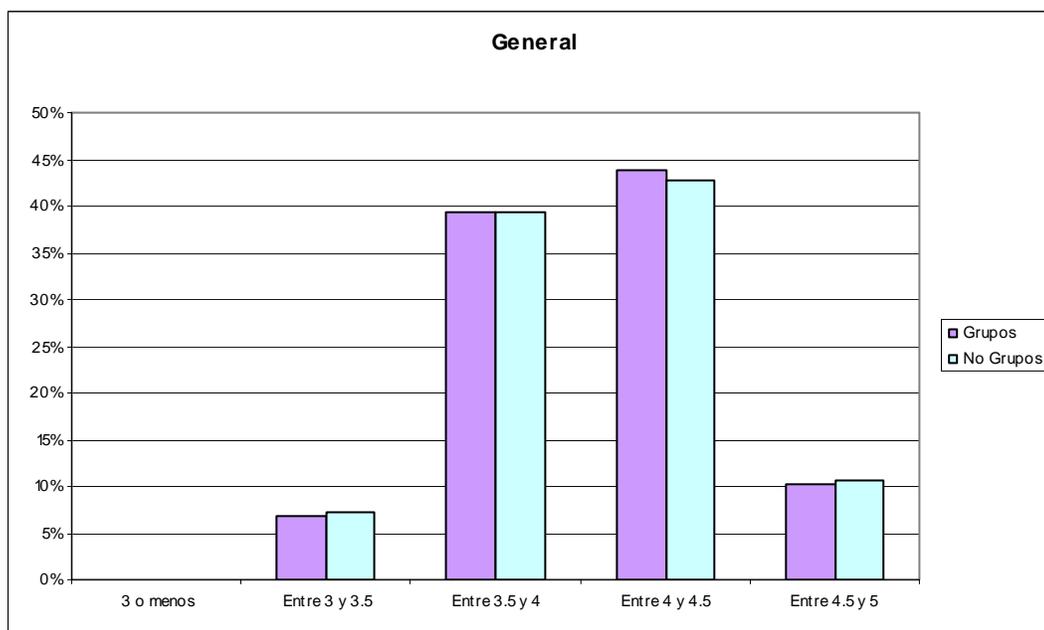


Figura 9. Frecuencia del promedio de los constructos

Al analizar los resultados por constructo se puede observar que la frecuencia de respuestas para el grupo de alumnos que no participa en grupos estudiantiles siempre es mayor en el intervalo 4.5 a 5 para los tres constructos del área individual (fig. 10, 11, 12), para dos de los constructos del grupo (fig. 13, 14) y para los constructos de ciudadanía y cambio (fig.15, 16):

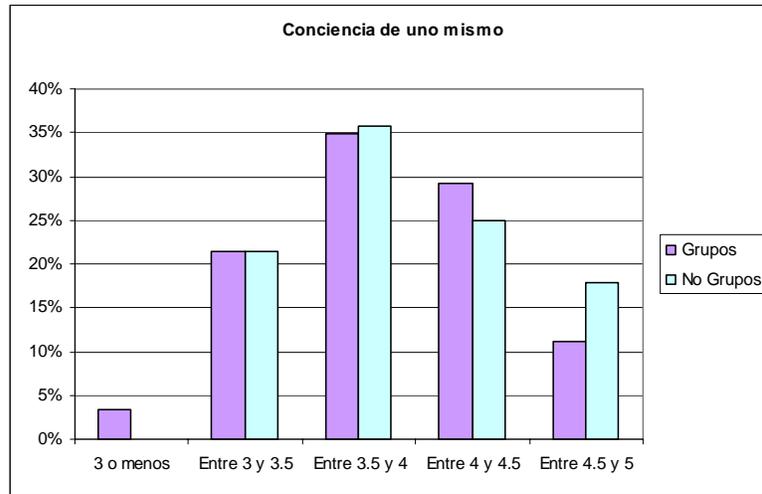


Figura 10. Frecuencia del promedio de respuestas para el constructo “conciencia de uno mismo”

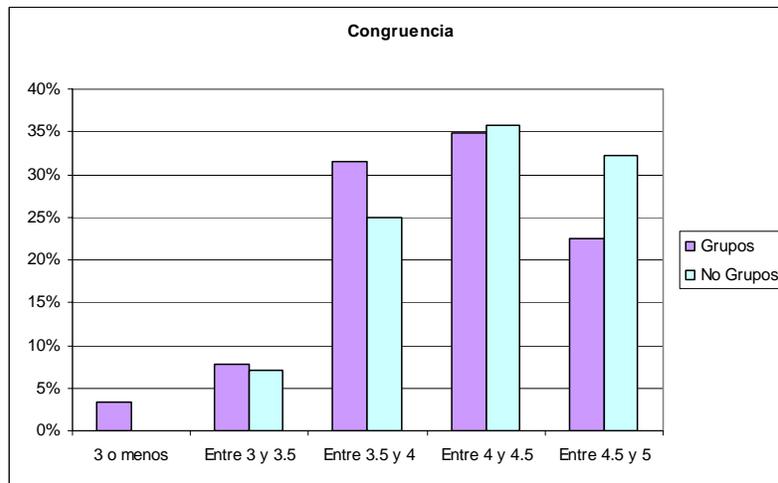


Figura 11. Frecuencia del promedio de respuestas para el constructo “congruencia”

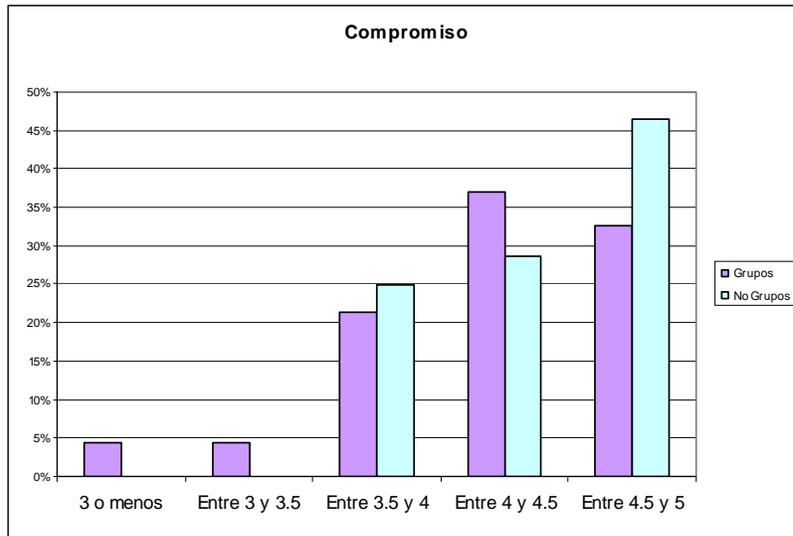


Figura 12. Frecuencia del promedio de respuestas para el constructo “compromiso”

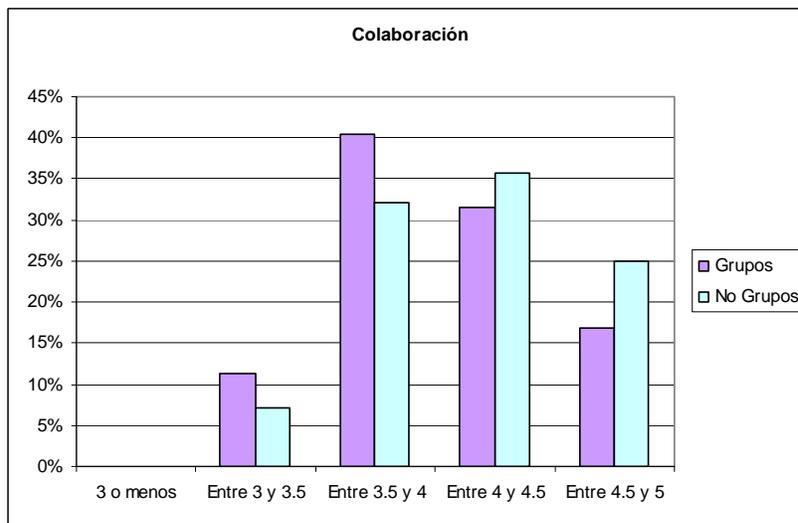


Figura 13. Frecuencia del promedio de respuestas para el constructo “colaboración”

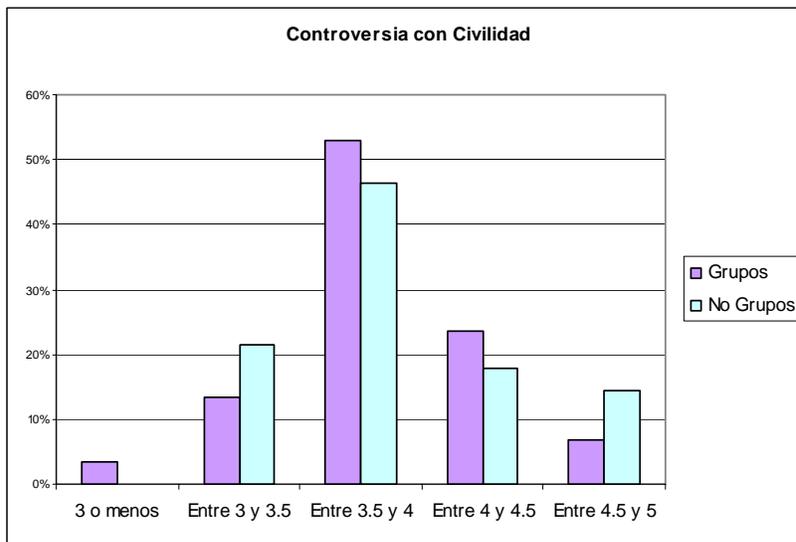


Figura 14. Frecuencia del promedio de respuestas para el constructo “controversia con civildad”

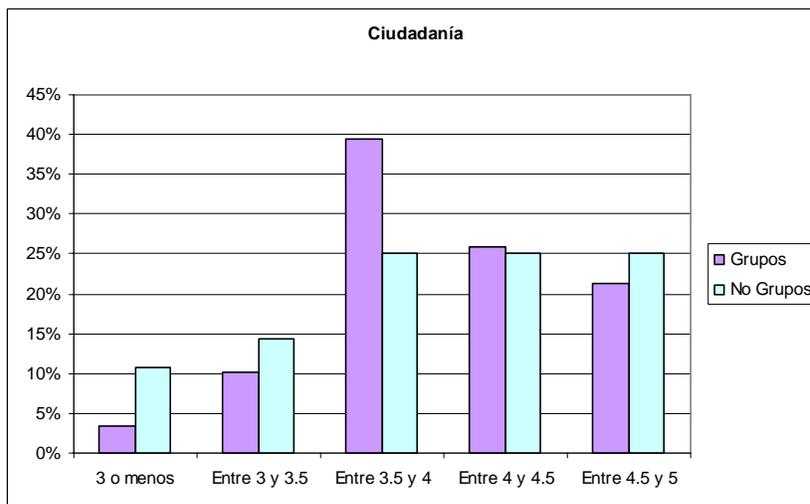


Figura 15. Frecuencia del promedio de respuestas para el constructo “ciudadanía”

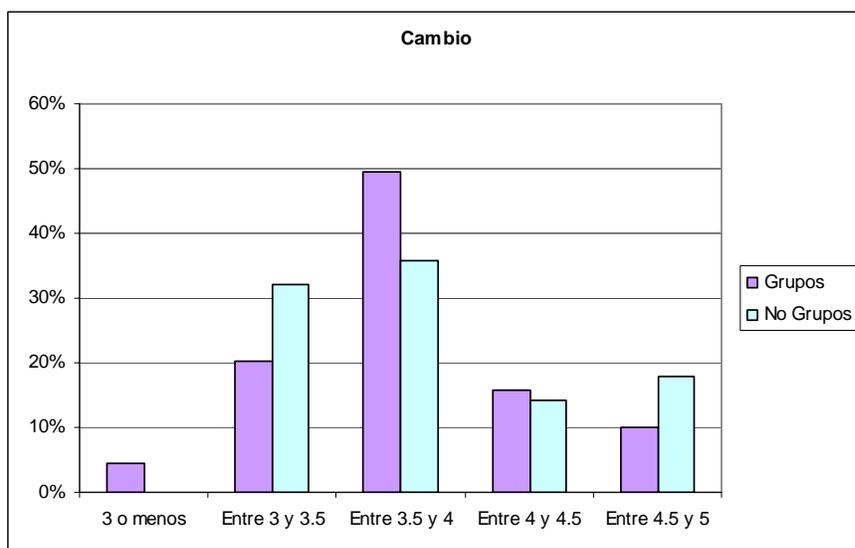


Figura 16. Frecuencia del promedio de respuestas para el constructo “cambio”

Con el objetivo de conocer las diferencias con respecto al género, se realizó la prueba estadística comparando:

Mujeres que participan en grupos estudiantiles y hombres que participan en grupos estudiantiles, donde la diferencia no fue estadísticamente significativa (tabla 4.)

Mujeres que no participan en grupos estudiantiles y mujeres que participan, donde la diferencia no fue estadísticamente significativa (tabla 5)

Hombres que no participan en grupos estudiantiles y hombres que participan, donde la diferencia no fue estadísticamente significativa (tabla 6):

Tabla 4.

Resultados por constructo y generales de hombres y mujeres participantes en grupos estudiantiles

Constructo	Promedios	
	Hombres	Mujeres
Conciencia de uno mismo	3.88	3.91
Congruencia	4.11	4.14
Compromiso	4.25	4.33
Colaboración	4.04	4.11
Propósito		
Compartido	4.09	4.16
Controversia con		
civilidad	3.81	3.87
Ciudadanía	4.03	4.13
Cambio	3.86	3.90
General	3.99	4.05

Sin diferencias significativas

Tabla 5.

Resultados por constructo y generales de mujeres

Constructo	Promedios	
	Grupos	No Grupos
Conciencia de uno mismo	3.91	4.02
Congruencia	4.14	4.23
Compromiso	4.33	4.47
Colaboración	4.11	4.18
Propósito		
Compartido	4.16	4.05
Controversia con		
civilidad	3.87	3.94
Ciudadanía	4.13	3.92
Cambio	3.90	3.88
General	4.05	4.06

Sin diferencias significativas

Tabla 6.

Resultados por constructo y generales de hombres

Constructo	Promedios	
	Grupos	No Grupos
Conciencia de uno mismo	3.88	3.90
Congruencia	4.11	4.35
Compromiso	4.25	4.40
Colaboración	4.04	4.30
Propósito		
Compartido	4.09	4.32
Controversia con		
civilidad	3.81	4.09
Ciudadanía	4.03	3.95
Cambio	3.86	4.07
General	3.99	4.16

Sin diferencias significativas

4.2.1. Discriminación de alumnos de primer y segundo año

Con el objetivo de conocer si existía alguna diferencia en los resultados al discriminar las respuestas de los alumnos de primer y segundo año de universidad, se decidió calcular U para una nueva muestra de 81 alumnos de tercer año de estudio en adelante, obteniendo así 66 alumnos pertenecientes a grupos estudiantiles y 15 alumnos que no participan.

La razón para realizar la discriminación se basa en los siguientes supuestos:

- A) Los alumnos en su primer y segundo año de universidad no están el mismo nivel de desarrollo de identidad que los alumnos de últimos años.

B) Los alumnos que participan en grupos estudiantiles en el primer y segundo año de estudios tienen menor probabilidad de tener puestos ejecutivos, por lo que la calidad de la participación y en nivel de interacción entre compañeros del grupo suele ser menor que para los alumnos de últimos años que han tenido mayor oportunidad de participar.

C) El aprendizaje y desarrollo de los valores representados por los constructos de este estudio toma tiempo, y puede considerarse que para los alumnos en sus primeros años dicho desenvolvimiento aún no se realiza, independientemente del tipo de puesto que estos alumnos desempeñen.

El inciso (A) se fundamenta en la teoría de desarrollo de Chickering y Reisser (1993) quienes proponen que el desarrollo de la identidad de los estudiantes ocurre de forma secuencial a lo largo de siete etapas o vectores como se muestra en la figura 17:

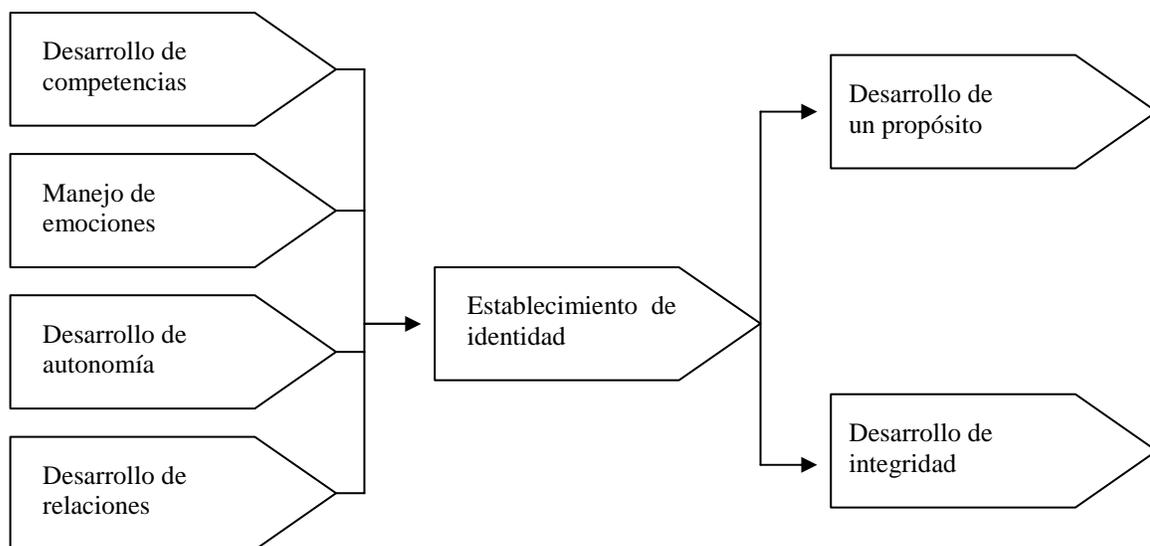


Figura 17. Vectores de Desarrollo del Estudiante (Chikering y Reisser, 1993)

Para llegar al establecimiento de identidad, propósito e integridad es necesario que el alumno desarrolle los cuatro primeros vectores, lo cual involucra un proceso a través del tiempo.

El supuesto que se establece en el inciso (A) también se fundamenta en la teoría de Perry (1981, citado en Pascarella y Terenzini, 1991) sobre el desarrollo intelectual y ético del alumno. El considera nueve posiciones, la primera posición, el dualismo, los individuos miden el mundo a partir de categorías absolutas y tienen mucha incertidumbre respecto a lo que es verdad o no.

Los incisos (B) y (C) se fundamentan en que el nivel de desarrollo del liderazgo incrementa en la medida que incrementan las experiencias universitarias y el nivel de interacción es mayor (Astin, 1996). Considerando el contexto de la Universidad de Toronto se puede asumir que los alumnos que cursan primer y segundo año no participan tanto como los alumnos que están en los últimos años. Prueba de ello es que el 21% de los alumnos que participan en grupos estudiantiles en este estudio, cursan primero y segundo año.

Si se considera el establecimiento de identidad y el grado de participación como fundamento de la discriminación se puede apreciar que tres de los ocho constructos muestran diferencias significativas al calcular la U de Mann-Whitney para los alumnos de tercer año en adelante:

Tabla 7.

Resultados por constructo y generales de alumnos de tercer año en adelante

Constructo	Promedios	
	Grupos	No Grupos
Conciencia de uno mismo	3.97	3.93
Congruencia	4.15	4.21
Compromiso	4.36	4.39
Colaboración	4.17	4.07
Propósito Compartido	4.21 **	3.97 **
Controversia con civilidad	3.87	3.85
Ciudadanía	4.17 **	3.75 **
Cambio	3.94 *	3.74 *
General	4.08	3.96

* = Significativo al nivel

$p < 0.15$

** = Significativo al nivel $p < 0.5$

La tabla 7 muestra el promedio total para cada constructo y para cada grupo. Se puede apreciar que para el constructo “cambio” existe una diferencia marginalmente significativa entre los dos grupos, mientras que para los constructos “ciudadanía” y “propósito común” hay una diferencia altamente significativa. Las siguientes graficas muestran la frecuencia del promedio de respuestas para los constructos significativamente distintos:

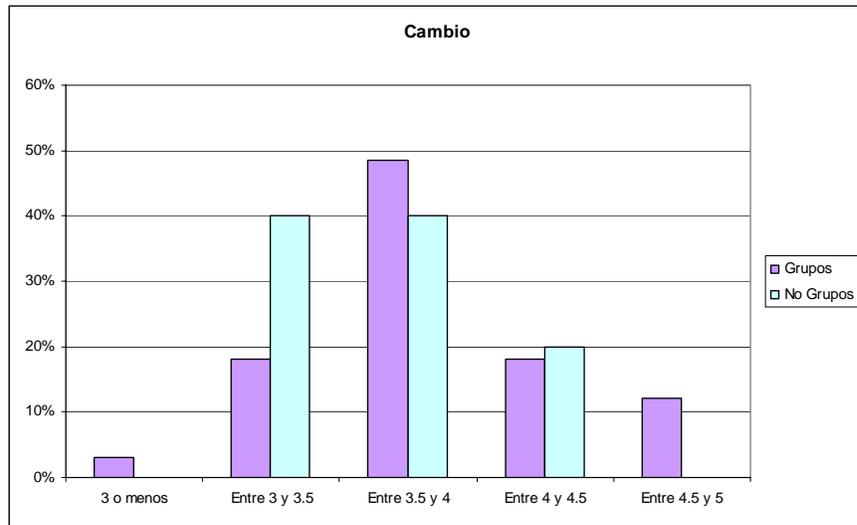


Figura 18. Frecuencia del promedio de respuestas para el constructo “cambio” en alumnos de últimos años

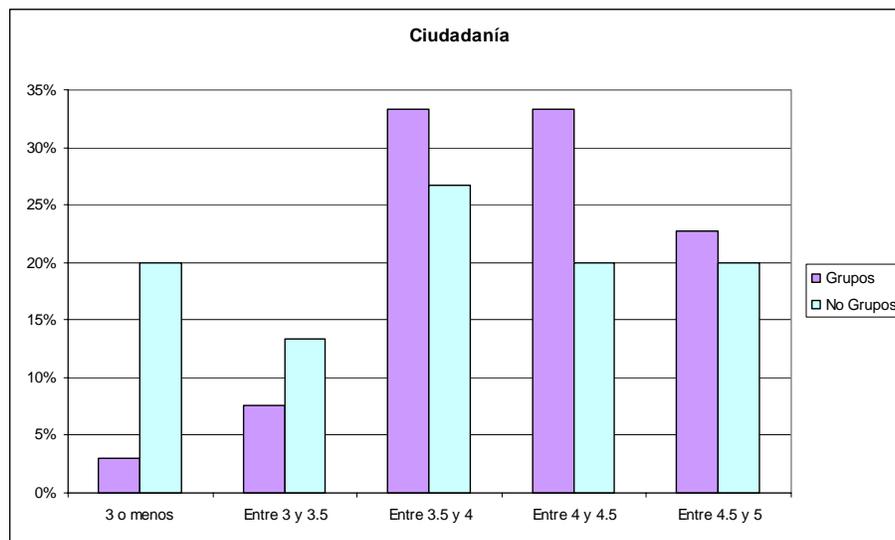


Figura 19. Frecuencia del promedio de respuestas para el constructo “ciudadanía” en alumnos de últimos años

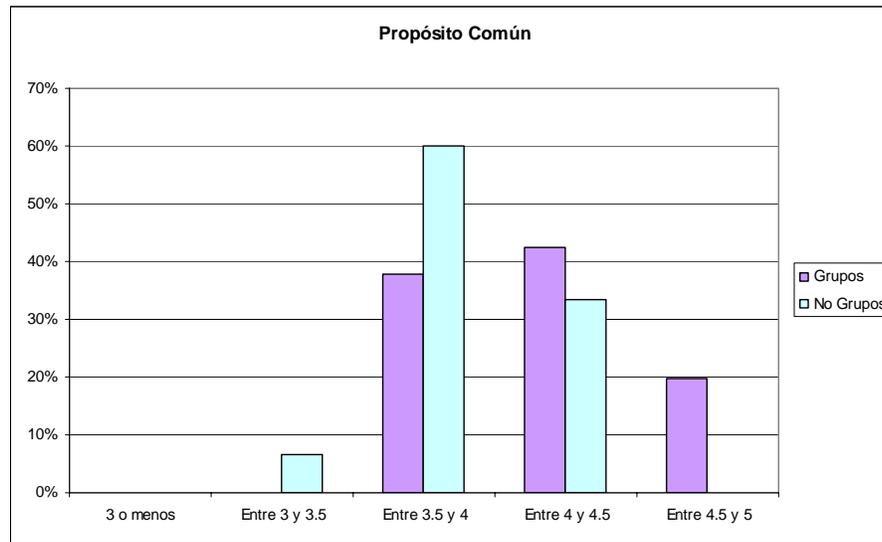


Figura 20. Frecuencia del promedio de respuestas para el constructo “propósito común” en alumnos de últimos años

Esta diferencia significativa resulta muy interesante ya que dos de los valores que cambian pertenecen al área de sociedad/comunidad del Modelo de Liderazgo para el Cambio Social, mientras que solo uno corresponde a los valores del grupo. Tomando en cuenta las suposiciones establecidas para dividir la muestra, se esperaría que los valores del área individual tuvieran un incremento significativo, sin embargo para los constructos relacionados con el individuo no hubo diferencias estadísticas significativas.

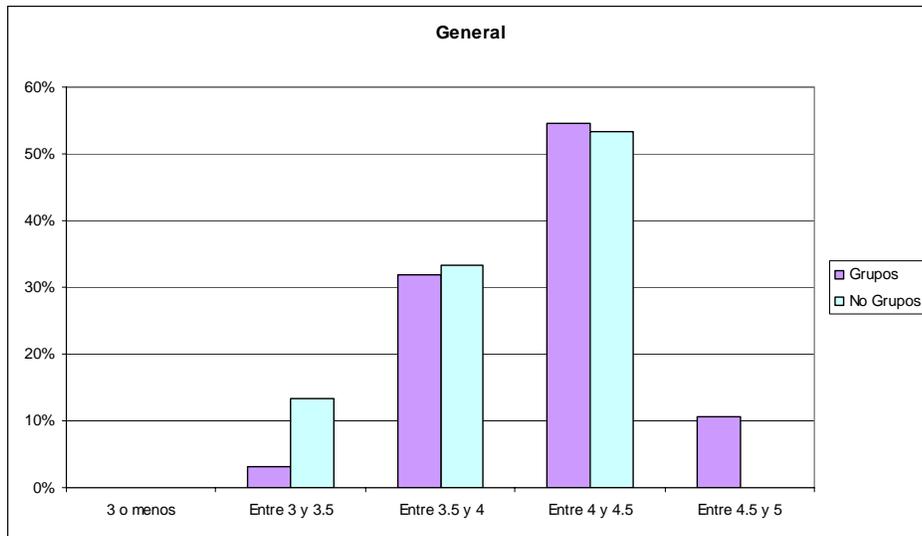


Figura 21. Frecuencia del promedio de los constructos para el grupo de alumnos en últimos años de carrera

Con el objetivo de conocer las diferencias entre alumnos que participan en grupos estudiantiles de primer y segundo año y alumnos que no participan, del mismo año, se calculo U obteniendo como resultado lo siguiente:

Tabla 8.

Resultados por constructo y generales de alumnos de primer y segundo año

Constructo	Promedios	
	Grupos	No Grupos
Conciencia de uno mismo	3.78	3.90
Congruencia	4.09	4.25
Compromiso	4.16	4.50
Colaboración	3.88***	4.30***
Propósito		
Compartido	3.95	4.14
Controversia con civilidad	3.90	4.01
Ciudadanía	3.89	3.88
Cambio	3.79	3.99
General	3.91	4.10

***=Significativo al nivel
 $p < 0.01$

Para este grupo existe una diferencia altamente significativa para el constructo “colaboración”, sin embargo, a diferencia de los otros valores que tuvieron diferencias significativas, el grupo que obtuvo este valor fue el de los alumnos que no participan en grupos estudiantiles, es decir, los alumnos de primer y segundo año que no participan en grupos estudiantiles reportaron tener mayor nivel de colaboración que aquéllos que son parte de algún grupo estudiantil.

Es posible que haya más resultados estadísticamente significativos ocultos en estos datos. Por ejemplo, al dividir a los participantes por edad o por promedio de calificaciones podrían encontrarse correlaciones interesantes. Sin embargo, dichas

observaciones no están sustentadas por las teorías expuestas en esta tesis, y mientras más observaciones se realicen mayor es el riesgo de rechazar la hipótesis nula equivocadamente.

Dado que los resultados que se obtuvieron muestran, de forma general, grupos sin diferencias significativas se tomaron en cuenta sólo los resultados obtenidos para la muestra completa y sobre ellos se realiza la discusión y las conclusiones del siguiente capítulo.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las conclusiones que se presentan en este capítulo se basan en el análisis estadístico que se mostró en el capítulo anterior. Primeramente se presenta una sección de discusión e implicaciones de la investigación, posteriormente se describen las limitaciones de la investigación y, finalmente, se presentan recomendaciones para futuras investigaciones

5.1. Discusión e Implicaciones

La hipótesis de esta investigación establece que los alumnos que participan en grupos estudiantiles tienen un mayor nivel de liderazgo que los alumnos que no participan. El estudio se fundamenta en diversas teorías que apuntan hacia la relación que existe entre participación estudiantil y desarrollo del liderazgo; en este caso se eligieron los ocho valores del Modelo de Liderazgo para el Cambio Social para medir dicho desarrollo. Los resultados obtenidos en la presente investigación sugieren que no hay diferencias significativas entre los ocho valores del Modelo de Liderazgo para el Cambio Social, entre alumnos que participan en grupos estudiantiles y alumnos que no participan en grupos estudiantiles.

Al reflexionar sobre los resultados obtenidos de deben considerar varios factores y visualizar distintos escenarios. En primer lugar, se debe considerar la probabilidad de que los alumnos del grupo de control – aquéllos que no participan en grupos estudiantiles- participen en otras actividades grupales donde están adquiriendo los valores que se estudian. Es posible que dichos alumnos participen en: actividades

curriculares (grupos de tutorío, proyectos colaborativos, actividades de laboratorio); otro tipo de actividades extra curriculares (equipos deportivos, actividades artísticas, editoriales); o participen con su comunidad (iglesias, centros comunitarios, colectas, entre otros).

Igualmente, es importante considerar la posibilidad de que no hay diferencias entre grupos ya que los procesos de liderazgo de los grupos estudiantiles no se realizan de forma efectiva. Esto quiere decir que existe la posibilidad de que los alumnos no estén desarrollando los valores individuales, grupales o sociales del Modelo a pesar de estar realizando actividades en grupo. Hay varias razones por las que esta situación puede manifestarse: Si los alumnos no tienen oportunidades de explorar y reflexionar sobre sus valores personales no podrán lograr un desarrollo adecuado de conciencia personal y, por tanto, será más difícil desarrollar otros valores.

Dicha situación se puede mejorar a través de los programas de liderazgo de la universidad; por primera ocasión, en enero del 2006 se ofrecieron una serie de talleres de liderazgo personal donde algunos alumnos tuvieron oportunidad de adquirir conocimientos sobre diversas habilidades de liderazgo personal. Idealmente, los alumnos deberían tener oportunidad de participar en talleres de desarrollo personal antes de participar en grupos estudiantiles, de este modo podrían fomentar el desarrollo de valores individuales. A pesar de que el Programa de Liderazgo ofrece talleres de liderazgo personal, no existe ningún incentivo para que los alumnos participen ni existe una continuidad entre desarrollo de valores individuales y la expectativa de pertenecer a organizaciones estudiantiles como parte del desarrollo universitario.

En segundo lugar, se desconoce el grado de participación de los alumnos que participan en grupos estudiantiles. El impacto en el desarrollo del liderazgo depende del nivel de interacción de los estudiantes, es decir, no es lo mismo acudir a una junta que tener la responsabilidad de organizar una conferencia o construir una casa para familias necesitadas.

La gran variedad de opciones que la Universidad de Toronto ofrece varían respecto al nivel de responsabilidad del alumno, en la mayoría de los casos los grupos estudiantiles trabajan sin ningún apoyo de la Universidad, es decir, los grupos son responsables de planear e implementar sus actividades. Sin embargo, hay ciertos comités que tienen un gran respaldo por parte del personal, esto conlleva a que el alumno tenga menos responsabilidades y, por tanto, logre desarrollar sus habilidades en menor grado.

Una tercera posibilidad es que la teoría en la que se basa esta investigación sea incorrecta y aunque esta opción resulta improbable, es necesario considerarla si se busca realizar un análisis crítico de los resultados. Durante varios años se han realizado diversos diseños de investigación para estudiar el efecto que tiene la participación estudiantil en el desarrollo del alumno, sin embargo, se debe tener conciencia de la dificultad de medir el desarrollo de valores. Finalmente, lo que se mide son actitudes y comportamientos que reflejan la presencia de un valor; tanto en investigaciones de corte cualitativo como cuantitativo se debe cuestionar en qué medida es posible acercarse a la verdad.

Una de las limitaciones que se deben tomar en cuenta es que esta investigación está basada en la tradición positivista que asume que hay una realidad objetiva que se

mantiene a pesar del contexto o situación. Como resultado se asume que, en su conjunto, los estudiantes que participan en grupos estudiantiles tienen ciertas características que los diferencian de quienes no participan, sin embargo, el grado de desarrollo y aprendizaje de cada individuo puede variar. Al centrar la atención en un solo aspecto de la experiencia estudiantil (participación en grupos estudiantiles) y al aislar todo lo demás, se pierde la visión holística que puede proveer la información que se necesita para llegar a resultados que se puedan generalizar.

Los resultados obtenidos tienen implicaciones de gran relevancia para el Programa de Liderazgo de la Universidad de Toronto. Si se utiliza como marco teórico el Modelo de Liderazgo para el Cambio Social y los talleres que se realizan se diseñan a partir de los ocho valores, se necesitan establecer más claramente los objetivos de aprendizaje de dichas actividades. El que no exista una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos no es necesariamente un resultado negativo, ya que se puede decir que los alumnos de la Universidad de Toronto tienen un nivel adecuado de liderazgo y responsabilidad social. Sin embargo, considerando la energía física y psicológica que los alumnos destinan a la participación en grupos estudiantiles, es necesario proveer las estructuras y recursos necesarios para que obtengan un mayor aprendizaje de su experiencia estudiantil.

5.2. Validez del Diseño de la Investigación

Con el objetivo de hacer un análisis crítico de la presente investigación es importante describir las amenazas a la validez interna, externa, validez de constructo y validez de conclusión estadística.

La validez interna se refiere al control existente de variables “perturbadoras” o de explicaciones alternativas a las relaciones observadas. Dado que en esta investigación no se consideraron variables como “frecuencia de participación”, “puesto”, “tipo de grupo estudiantil” o “tiempo que lleva participando en grupos estudiantiles”, no fue posible controlar las variables, por lo que la validez interna de la investigación se ve amenazada. Igualmente, fue imposible controlar los factores ambientales del estudio, es decir, los alumnos no contestaron al mismo tiempo, ni en el mismo lugar, ni bajo las mismas circunstancias, lo que provoca una amenaza a la forma de responder. Un ejemplo de ello es un estudiante que haya utilizado una computadora pública y tuviera tiempo limitado. Sin embargo, dado que los participantes de ambos grupos están sujetos a dichos factores ambientales equivalentemente, esta amenaza a la validez interna es poco relevante.

Por otra parte la validez externa se refiere a la posibilidad de generalización de los resultados de la investigación. Si se considera la población de la que se extrajo la muestra, el tiempo y el contexto, se puede decir que no existen amenazas a la validez externa de la investigación, es decir, de replicarse el estudio bajo las mismas condiciones, los resultados serían similares. Sin embargo, no se puede hablar de generalización de los resultados en otros contextos o a otras poblaciones ya que no hay evidencia que indique que los alumnos de la Universidad de Toronto comparten las

mismas características que alumnos de otras universidades, por el contrario, el contexto de la Universidad es único considerando la división por colegios, la descentralización, el alto nivel de multiculturalismo, la interacción entre estudiantes, entre otros.

Otro punto importante a considerar es que los estudiantes que recibieron la invitación a participar en el estudio tuvieron la opción de contestar o no la Escala de Responsabilidad Social y Liderazgo. Esto significa que se analizaron resultados de alumnos voluntarios, esta característica puede ser una amenaza a la validez externa ya que el estudio pudo estar sesgado por lo que los voluntarios opinan y no por lo que la generalidad de alumnos opina. Es decir, no fue posible obtener los resultados de todos aquellos alumnos a los que les llegó la Escala por correo electrónico y decidieron no contestar.

La validez de constructo, se refiere a qué tan adecuada fue la medición de los conceptos centrales de la investigación, en este caso los ocho constructos del Modelo de Liderazgo para el Cambio Social. De acuerdo con Cea (1998) cualquier concepto/constructo permite diversas posibilidades de medición y la pregunta que debe hacerse con respecto a la validez de constructo es si se hubieran obtenido los mismos resultados a partir de una medición distinta del constructo.

Al analizar la Escala de Responsabilidad Social y Liderazgo (Anexo C.) se puede apreciar que cada constructo se mide a través de 6 diferentes enunciados como mínimo. En general, se puede afirmar que los enunciados corresponden al constructo que se está midiendo. Sin embargo, se debe considerar que existe una cierta dificultad al querer medir valores. Resulta más preciso decir que la Escala mide las percepciones que el

alumno tiene, ya que una actitud o un valor designa un estado psicológico que motiva a las personas a reaccionar de una forma específica frente a determinadas situaciones.

Respecto a la percepción del estudiante frente a cada una de las preguntas, se debe considerar la posibilidad de sesgo originado por la expectativa de la respuesta, es decir, el alumno responde lo que piensa que es la mejor opción. Esta tendencia a contestar positivamente resulta una amenaza a la validez del constructo.

Existe un gran trabajo detrás de la Escala de Responsabilidad Social y Liderazgo, sin embargo, es necesario estar concientes de las ventajas y desventajas de utilizar una escala de Likert:

Tabla 9.

Fortalezas y debilidades de las escalas de Likert

Fortalezas	Debilidades
Ahorran tiempo en comparación con el uso de cuestionarios, entrevistas, observación y otras técnicas.	Carecen de la flexibilidad de las entrevistas o grupos de enfoque ya que las escalas no dan opción para presentar diversos contextos
No se requiere el uso de expertos ya que son fáciles de utilizar y en general tienen buena confiabilidad (Aiken, 1976)	Las preguntas pueden ser interpretadas de forma diferente, por lo que la validez del instrumento decrece.
Hace que el participante de una respuesta clara y concisa, las respuestas pueden ser fácilmente analizadas	Las personas se guían por la expectativa de lo que se debe responder y no muestran sus verdaderas actitudes.
	Las preguntas pueden tener dificultades semánticas

Entre las debilidades que se identificaron respecto al instrumento de medición en esta investigación, se encuentra la falta de conocimiento de la cantidad de preguntas de la Escala, algunos alumnos comentaron que la encuesta era demasiado larga y que no

había ningún indicador de las hojas que faltaban (ver Anexo C.), por lo que el participante desconocía qué tanto más le iba a tomar completar la Escala.

Por otra parte, las preguntas de la Escala de Responsabilidad Social y Liderazgo son cerradas, lo que significa que las opciones de respuesta son limitadas. De ahí la importancia de complementar el análisis de este tipo de datos con otras estrategias de investigación.

Finalmente, se debe mencionar que la Escala de Responsabilidad Social y Liderazgo se ha utilizado como instrumento de evaluación y no como un instrumento comparativo. De tal manera se concluye que la Escala no es el mejor instrumento para medir el nivel de desarrollo del liderazgo de dos grupos distintos.

Por último la validez de conclusión estadística se refiere a la fiabilidad de la técnica de análisis de datos aplicada. En este sentido se puede afirmar que la prueba estadística utilizada es la adecuada considerando la distribución de los datos y el tamaño de la muestra y los datos obtenidos cumplen con los requisitos necesarios para aplicar la prueba estadística.

5.3. Futuras Investigaciones

1. Si se quisiera realizar un estudio basado en los ocho valores del Modelo de Liderazgo Social para comparar dos grupos distintos, es indispensable diseñar el estudio considerando una metodología de investigación mixta donde se pueda obtener mayor información sobre el contexto del alumno, el tipo de grupo en el que participa, nivel de participación, entre otros.

2. Para estudiar el desarrollo del liderazgo se recomienda hacer un estudio longitudinal ya que el liderazgo no es una variable estática. Los investigadores deben dar seguimiento a los estudiantes y observar los cambios en el proceso.
3. Considerando la diversidad de grupos estudiantiles que existe en las universidades, se puede comparar el nivel de liderazgo y desarrollo social entre diversos grupos, con el objetivo de identificar las actividades más efectivas en el desarrollo de valores.
4. Existen estudios que investigan a los alumnos después de su graduación, de este modo pueden conocer la forma en que están aplicando lo aprendido a través de su participación en grupos estudiantiles.
5. Investigar las diferencias de actitudes y valores entre líderes estudiantiles electos y miembros de una organización sería relevante para conocer las posibles áreas de oportunidad y ajustar los procesos para asegurar un liderazgo no-jerárquico.

La perspectiva de seguir realizando investigación en el área de liderazgo estudiantil abre posibilidades de colaboración y de indagación con mucho futuro. México y Canadá tienen un gran potencial de contribuir al conocimiento del área de asuntos estudiantiles y necesitan tener educadores del área de asuntos estudiantiles que realicen investigación que sea reconocida a nivel internacional y tomen iniciativas que permitan el avance de la educación superior y el aprendizaje fuera del salón de clase.

REFERENCIAS

- Andrzejewski, J. & Alessio, J. (1999) *Education for global citizenship and social responsibility*. Progressive Perspectives, 1998-99 Monograph Series, John Dewey Project on Progressive Education.
Recuperado en enero de 2006 desde www.uvm.edu/~dewey/monographs/glomono.html
- Ary, D., Cheser, L. y Razavieh, A. (2002). *Introduction to research in education* (6a. ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Astin, A. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Astin, A. (1996). Involvement in learning revisited: Lessons we have learned. *Journal of College Student Development*, 37, 123-34.
- Astin, A. W. & Astin, H. S. (2000). *Leadership Reconsidered: Engaging Higher Education in Social Change*. Battle Creek, MI: W.K. Kellogg Foundation
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- Briones, G. (1996). Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Bogotá: ICFES.
Recuperado desde http://200.14.205.40:8080/portalicfes/home_2/rec/arc_77.pdf.
- Brungardt, C. L. (1998). *The new face of leadership: Implications for higher education*.
Recuperado en diciembre de 2005 desde http://www.nwlink.com/~donclark/leader/lead_edu.html
- Burns, J. M. (2003). *Transforming leadership*. New York: Atlantic Monthly Press
- Cantor, J. A. (1997). *Experiential learning in higher education: linking classroom and community*. Washington, DC: Graduate School of Education and Human Development.
- Cea, M.A. (1998). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis Sociológica.
- Chickering, A. W. y Reissner, L. (1993). *Education and identity* (2a. ed.). San Francisco, CA: Jossey Bass.

- Cortina, A. (1995). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7, 41-63.
- Covey, S. (1989). *The seven habits of highly effective people*. New York: Summit Books.
- Drath, W. H. (1998). Approaching the future of leadership development. En McCauley, C.D., Moxley, R.S. y Velsor, E. (Eds.), *Handbook of leadership development* (pp. 403-432). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dugan, J. (2006). *Socially responsible leadership scale reviewed*. National Clearinghouse Leadership Programs. Sin publicar
- Elizondo, A. (Coord.). (2001). Educación y Sociedad: Retos y Desafíos. *La Nueva Escuela, I Dirección, liderazgo y gestión escolar*. México: Paidós.
- Eyler, J. y Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- University of Toronto (2005). *Facts and figures 2004*. Recuperado en febrero de 2006 desde <http://www.utoronto.ca/aboutuoft/accountabilityreports/factbook.htm>
- Gay, L.R. y Airasian, P. (2000). *Educational research: Competencies for analysis and application* (6a. ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Higher Education Research Institute (1996). *A social change model of leadership development* (3a ed.). Los Angeles, CA
- Johnson y Johnson (1998). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kezar, A. (2002). Assessing community service learning: Are we identifying the right outcomes?. *About Campus*, 7(2), 14-20.
- Komives, S. R., Lucas, N., y McMahon, T.R. (1998). *Exploring leadership for college students who want to make a difference*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kouzes, J.M. Y Posner, B.Z. (1995). *The leadership challenge: How to keep getting extraordinary things done in organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Langenbach, M., Vaughn, C. y Aagaard, L. (1994). *An introduction to educational research*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

- Love, P. y Estanek, S. (2004). *Rethinking student affair practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Mann y Whitney (1947). On a test of whether one of two random variables is stochastically larger than the other. *The Annals of Mathematical Statistics*, 18, 1, 50-60. Recuperado en febrero de 2006 desde [http://links.jstor.org/sici?sici=0003-4851\(194703\)18%3A1%3C50%3AOATOWO%3E2.0.CO%3B2-M](http://links.jstor.org/sici?sici=0003-4851(194703)18%3A1%3C50%3AOATOWO%3E2.0.CO%3B2-M)
- McMahon, K. (2001). An interview with Helen S. Astin. En Outcalt, C., Faris, S. y McMahon, K (Eds.), *Developing non-hierarchical leadership on campus: Case studies and best practices in higher education*. (pp. 3-8). Westport, CT: Greenwood Press.
- University of Toronto (2005). Measuring Up. Using data from the 2004 National Survey of Student Engagement to measure progress toward the student experience objectives identified in Stepping Up: A framework for planning at the University of Toronto 2004-2010. Sin publicar
- Molinero, L.M. (2003). *Gráficos de datos estadísticos en medicina*. Asociación de la Sociedad Española de Hipertensión. Liga española para la lucha contra la hipertensión. Recuperado en febrero de 2006 desde <http://www.seh-lilha.org/noparama.htm>
- Nancy J. Evans, Deanna S. Forney, y Florence Guido-DiBrito. (1998). *Student development in college: Theory, research, and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Outcalt, C., Faris, S. y McMahon, K. (Eds.). (2001), *Developing non-hierarchical leadership on campus: Case studies and best practices in higher education*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Outcalt, C., Faris, S., McMahon, K., Tahtakran, P. y Noll, C. (2001). A leadership approach for the new millenium: A case study of UCLA's Bruin leaders project. *NASPA Journal*, 38, 2, 178-188.
- Pascarella, E. T., y Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ramírez, M. S (2005) *II Modelos de enseñanza*. Documento inédito en proceso de publicación. Monterrey: ITESM
- Reed, T. (2001). Student leaders in the classroom: A study of Virginia Tech student leaders and their accounts of curricular and co-curricular leadership (*Disertación doctoral, Virginia Polytechnic Institute and State University, 2001*).

- Rost, J. (1993). *Leadership for the twenty-first century*. Westport, CT: Praeger.
- Shay, P. K. (2005). *Fine tuning leadership in the leadership oriented classroom*. Leadership Lessons. Franklin University Leadership Centre. Recuperado en febrero del 2006 desde <http://leadership.franklin.edu/LL041.htm>
- Tyree, T. M. (1998). Designing an instrument to measure the socially responsible leadership using the social change model of leadership development (Disertación doctoral, Universidad de Maryland, 1998). *Dissertation Abstracts International*, 59 (06). (No. AAT 9836493).
- Valenzuela, J. R. (2003). *Métodos y técnicas: El proceso de evaluación crítica de estudios de investigación*. Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Varlotta, L. (2001). Using postmodern feminism to reconceptualize “citizenship” and “community”. En Outcalt, C., Faris, S. y McMahon, K (Eds.), *Developing non-hierarchical leadership on campus: Case studies and best practices in higher education*. (pp. 49-63). Westport, CT: Greenwood Press.

Anexo A. Carta de Invitación a Participar en el Estudio

Title: Measuring the state of leadership development on campus

Greetings,

I am a Master's student engaged in research for my dissertation. Both as a researcher and as a staff member at the Leadership Development Program at the University of Toronto, I am interested in measuring the level of leadership development and social responsibility of undergraduate students at U of T.

I invite you to participate in this study that consists of completing the Socially Responsible Leadership Scale, a multiple-choice online questionnaire that consists of 68 items that measures eight values of leadership:

- Consciousness of self
- Congruence
- Commitment
- Common purpose
- Collaboration
- Controversy with civility
- Citizenship
- Change

The multiple-choice online questionnaire should take you about 10 minutes to respond and you may increase your awareness of the values and attitudes a leader needs to have according to the Social Change Model of Leadership Development.

Participation is voluntary –you may decline the invitation, or withdraw from the study, at any time. I do not foresee any risks for you by participating in this study, and all your information will be kept confidential.

I encourage you to accept this invitation and answer the survey as soon as possible, since the time for this research is very constrained.

To accept the terms of this study and to go to the survey, please go to:

<http://www.studentvoice.com/ut/srls2.html>

Thank you very much for your participation,

Valeria Cortes

21 Sussex Avenue, Room 417
Telephone 416 946 7749
Email: val.cortes@utoronto.ca

Anexo B. Forma de Consentimiento

CONSENT FORM

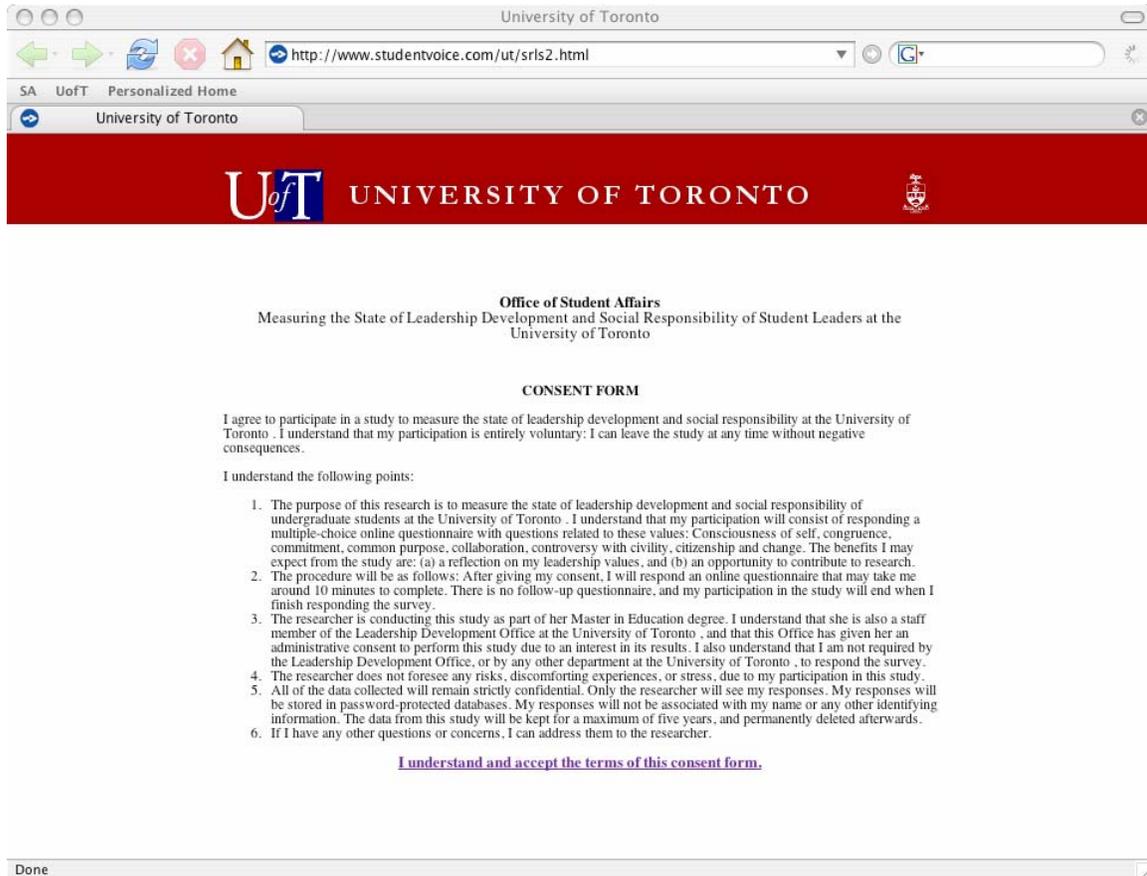
I agree to participate in a study to measure the state of leadership development and social responsibility at the University of Toronto. I understand that my participation is entirely voluntary: I can leave the study at any time without negative consequences.

I understand the following points:

1. The purpose of this research is to measure the state of leadership development and social responsibility of undergraduate students at the University of Toronto. I understand that my participation will consist of responding a multiple-choice online questionnaire with questions related to these values: Consciousness of self, congruence, commitment, common purpose, collaboration, controversy with civility, citizenship and change. The benefits I may expect from the study are: (a) a reflection on my leadership values, and (b) an opportunity to contribute to research.
2. The procedure will be as follows: After giving my consent, I will respond an online questionnaire that may take me around 10 minutes to complete. There is no follow-up questionnaire, and my participation in the study will end when I finish responding the survey.
3. The researcher is conducting this study as part of her Master in Education degree. I understand that she is also a staff member of the Leadership Development Office at the University of Toronto, and that this Office has given her an administrative consent to perform this study due to an interest in its results. I also understand that I am not required by the Leadership Development Office, or by any other department at the University of Toronto, to respond the survey.
4. The researcher does not foresee any risks, discomfoting experiences, or stress, due to my participation in this study.
5. All of the data collected will remain strictly confidential. Only the researcher will see my responses. My responses will be stored in password-protected databases. My responses will not be associated with my name or any other identifying information. The data from this study will be kept for a maximum of five years, and permanently deleted afterwards.
6. If I have any other questions or concerns, I can address them to the researcher.

I understand and accept the terms of this consent form

Anexo C. Escala de Responsabilidad Social y Liderazgo



The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying "http://www.studentvoice.com/ut/srls2.html". The browser's address bar includes navigation icons (back, forward, refresh, home) and a search icon. Below the address bar, there are tabs for "SA", "UofT", and "Personalized Home". The main content area features a red header with the University of Toronto logo and name. The text of the consent form is centered on the page.

University of Toronto

SA UofT Personalized Home

University of Toronto

UofT UNIVERSITY OF TORONTO

Office of Student Affairs
Measuring the State of Leadership Development and Social Responsibility of Student Leaders at the University of Toronto

CONSENT FORM

I agree to participate in a study to measure the state of leadership development and social responsibility at the University of Toronto . I understand that my participation is entirely voluntary: I can leave the study at any time without negative consequences.

I understand the following points:

1. The purpose of this research is to measure the state of leadership development and social responsibility of undergraduate students at the University of Toronto . I understand that my participation will consist of responding a multiple-choice online questionnaire with questions related to these values: Consciousness of self, congruence, commitment, common purpose, collaboration, controversy with civility, citizenship and change. The benefits I may expect from the study are: (a) a reflection on my leadership values, and (b) an opportunity to contribute to research.
2. The procedure will be as follows: After giving my consent, I will respond an online questionnaire that may take me around 10 minutes to complete. There is no follow-up questionnaire, and my participation in the study will end when I finish responding the survey.
3. The researcher is conducting this study as part of her Master in Education degree. I understand that she is also a staff member of the Leadership Development Office at the University of Toronto , and that this Office has given her an administrative consent to perform this study due to an interest in its results. I also understand that I am not required by the Leadership Development Office, or by any other department at the University of Toronto , to respond the survey.
4. The researcher does not foresee any risks, discomforting experiences, or stress, due to my participation in this study.
5. All of the data collected will remain strictly confidential. Only the researcher will see my responses. My responses will be stored in password-protected databases. My responses will not be associated with my name or any other identifying information. The data from this study will be kept for a maximum of five years, and permanently deleted afterwards.
6. If I have any other questions or concerns, I can address them to the researcher.

[I understand and accept the terms of this consent form.](#)

Done

Question 1

http://www.inqueryanalysis.com/inQueryWebSite/(ftbkku45usbraa45uc3

SA UofT Personalized Home

orientation and tra... Largest One-day Ori... UBC Student Services ... Orientation as an ong... Question 1

UofT UNIVERSITY OF TORONTO

[Need Help?](#)

Question: 1

Are you involved in any student organizations on campus?

Yes

No

NEXT >

< BACK

[Stop taking survey](#)

(C) 2006 StudentVoice. All rights reserved. powered by studentvoice

Done

Question 2

http://www.inqueryanalysis.com/inQueryWebSite/(0nnr2p45tkmxj13mpg

SA UofT Personalized Home

Question 2

UofT UNIVERSITY OF TORONTO

[Need Help?](#)

Question: 2

Gender:

Female

Male

NEXT >

< BACK

[Stop taking survey](#)

(C) 2006 StudentVoice. All rights reserved. powered by studentvoice

Done

Question 3

http://www.inqueryanalysis.com/inQueryWebSite/(0nnr2p45tkmxjl3mpgl

SA UofT Personalized Home

Question 3

UofT UNIVERSITY OF TORONTO

[Need Help?](#)

Question: 3

Please answer the following:

GPA:

Age:

Year of study:

NEXT >

< BACK

Stop taking survey

(C) 2006 StudentVoice. All rights reserved.

powered by studentvoice

Done

Question 4

http://www.inqueryanalysis.com/inQueryWebSite/(0nnr2p45tkmxjl3mpgl

SA UofT Personalized Home

Question 4

UofT UNIVERSITY OF TORONTO

[Need Help?](#)

Question: 4

Read each statement and rate your level of agreement:

	Strongly Agree 5	Agree 4	Neither Agree nor Disagree 3	Disagree 2	Strongly Disagree 1
I am open to others' ideas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creativity can come from conflict.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I value differences in others.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I am able to articulate my priorities.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hearing differences in opinions enriches my thinking.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I have a low self esteem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I struggle when group members have ideas that are different from mine.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transition makes me uncomfortable.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I am usually self confident.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I am seen as someone who works well with others.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

NEXT >

< BACK

Stop taking survey

(C) 2006 StudentVoice. All rights reserved.

powered by studentvoice

Done

Question 5

http://www.inqueryanalysis.com/inQueryWebSite/(0nnr2p45tkmxj)3mglx

SA UofT Personalized Home

Question 5

UofT UNIVERSITY OF TORONTO

[Need Help?](#)

Question: 5

Read each statement and rate your level of agreement:

	Strongly Agree 5	Agree 4	Neither Agree nor Disagree 3	Disagree 2	Strongly Disagree 1
Greater harmony can come out of disagreement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I am comfortable initiating new ways of looking at things.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
My behaviors are congruent with my beliefs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I am committed to a collective purpose in those groups to which I belong.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
It is important to develop a common direction in a group in order to get anything done.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I respect opinions other than my own.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Change brings new life to an organization.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The things about which I feel passionate have priority in my life.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I contribute to the goals of the group.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
There is energy in doing something a new way.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[NEXT >](#)

[< BACK](#)

[Stop taking survey](#)

(C) 2006 StudentVoice. All rights reserved.

powered by [studentvoice](#)

Done



Question: 6 [Need Help?](#)

Read each statement and rate your level of agreement:

	Strongly Agree 5	Agree 4	Neither Agree nor Disagree 3	Disagree 2	Strongly Disagree 1
I am uncomfortable when someone disagrees with me.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I know myself pretty well.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I am willing to devote time and energy to things that are important to me.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I stick with others through the difficult times.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
When there is a conflict between two people, one will win and the other will lose.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Change makes me uncomfortable.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
It is important to me to act on my beliefs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I am focused on my responsibilities.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I can make a difference when I work with others on a task.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I actively listen to what others have to say.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Stop taking survey](#)

[Need Help?](#)

Question: 7

Read each statement and rate your level of agreement:

	Strongly Agree 5	Agree 4	Neither Agree nor Disagree 3	Disagree 2	Strongly Disagree 1
I think it is important to know other people's priorities.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
My actions are consistent with my values.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I believe I have responsibilities to my community.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I could describe my personality.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I have helped to shape the mission of the group.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
New ways of doing things frustrate me.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Common values drive an organization.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I give time to making a difference for someone else.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I work well in changing environments.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I work with others to make my communities better places.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Stop taking survey](#)

(C) 2006 StudentVoice. All rights reserved.

powered by studentvoice



[Need Help?](#)

Question: 8

Read each statement and rate your level of agreement:

	Strongly Agree 5	Agree 4	Neither Agree nor Disagree 3	Disagree 2	Strongly Disagree 1
I can describe how I am similar to other people.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I enjoy working with others toward common goals.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I am open to new ideas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I have the power to make a difference in my community.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I look for new ways to do something.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I am willing to act for the rights of others.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I participate in activities that contribute to the common good.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Others would describe me as a cooperative group member.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I am comfortable with conflict.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I can identify the differences between positive and negative change.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Stop taking survey](#)

(C) 2006 StudentVoice. All rights reserved.

powered by studentvoice

[Need Help?](#)

Question: 9

Read each statement and rate your level of agreement:

	Strongly Agree 5	Agree 4	Neither Agree nor Disagree 3	Disagree 2	Strongly Disagree 1
I can be counted on to do my part.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being seen as a person of integrity is important to me.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I follow through on my promises.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I hold myself accountable for responsibilities to which I agree.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I believe I have a civic responsibility to the greater public.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Self-reflection is difficult for me.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Collaboration produces better results.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I know the purpose of the groups to which I belong.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I am comfortable expressing myself.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
My contributions are recognized by others in the groups to which I belong.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Stop taking survey](#)

(C) 2006 StudentVoice. All rights reserved.

powered by studentvoice

Question 10

http://www.inqueryanalysis.com/inQueryWebSite/(0nnr2p45tkmxj)3mglx

SA UofT Personalized Home

Question 10

UofT UNIVERSITY OF TORONTO

[Need Help?](#)

Question: 10

Read each statement and rate your level of agreement:

	Strongly Agree 5	Agree 4	Neither Agree nor Disagree 3	Disagree 2	Strongly Disagree 1
I work well when I know the collective values of a group.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I share my ideas with others.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
My behaviors reflect my beliefs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I am genuine.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I am able to trust the people with whom I work.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I value opportunities that allow me to contribute to my community.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I support what the group is trying to accomplish.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
It is easy for me to be truthful.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Stop taking survey](#)

NEXT >

< BACK

(C) 2006 StudentVoice. All rights reserved.

powered by studentvoice

Done

Confirm Finish

http://www.inqueryanalysis.com/inQueryWebSite

SA UofT Personalized Home

Confirm Finish

UofT UNIVERSITY OF TORONTO

[Need Help?](#)

Confirm Finish

Please confirm that you have finished, or return to the survey.

[Finish](#) [Return to Survey](#)

(C) 2006 StudentVoice. All rights reserved.

powered by studentvoice

Done

Anexo D. Carta de aprobación del comité ético de la Universidad de Toronto



UNIVERSITY OF TORONTO

Office of the Vice-President, Research and Associate Provost

Ethics Review Office

PROTOCOL REFERENCE #16315

February 14, 2006

Prof. Tony Chambers
Dept. of Theory and Policy Studies
Ontario Institute for Studies in Education of the
University of Toronto
252 Bloor Street West
Toronto, ON M5S 1V6

Ms. Valeria Cortes
Student Affairs
21 Sussex Avenue
University of Toronto

Dear Prof. Chambers and Ms. Cortes:

Re: Your research protocol entitled, "Measuring the State of Leadership Development and Social Responsibility of Student Leaders at the University of Toronto"

ETHICS APPROVAL

Original Approval Date: February 14, 2006

Expiry Date: February 13, 2007

We are writing to advise you that a member of the Education Research Ethics Board (REB) has granted approval to the above-named research study, for a period of **one year**, under the REB's expedited review process. Ongoing projects must be renewed prior to the expiry date.

The following consent documents (revised February 13, 2006) have been approved for use in this study: Email to Campus Groups, Email to Control Group and Consent Form. Participants should receive a copy of their consent form.

During the course of the research, any significant deviations from the approved protocol (**that is, any deviation which would lead to an increase in risk or a decrease in benefit to participants**) and/or any unanticipated developments within the research should be brought to the attention of the Ethics Review Office.

Best wishes for the successful completion of your project.

Yours sincerely,


Bridgette Murphy
Ethics Review Coordinator

xc: Prof. A. Cole (Chair, Education REB)

Valeria Cortés Acosta

Curriculum Vitae

Originaria de la Ciudad de México, Valeria Cortés Acosta realizó sus estudios profesionales de Ingeniería en Sistemas de Información en el Tecnológico de Monterrey Campus León. Años después, comenzó sus estudios de Maestría en Educación en la Universidad Virtual de dicha institución.

Su experiencia de trabajo ha sido primordialmente en el campo de liderazgo estudiantil, como Directora de Desarrollo Estudiantil en el Tecnológico de Monterrey Campus León realizó varias actividades para promover la participación estudiantil y el desarrollo de liderazgo de estudiantes de preparatoria y profesional. Como docente del área de Humanidades de la Preparatoria del Tecnológico de Monterrey Campus León impartió materias de Relación Humana, Calidad de Vida y Desarrollo del Espíritu Emprendedor. Igualmente fungió como tutora, ayudando a alumnos de preparatoria a lograr sus metas académicas y personales. Como facilitadora, ha impartido talleres de liderazgo por más de nueve años, ha facilitado talleres para empresas privadas, para diversos campus del Sistema Tec, así como para alumnos de diversas instituciones en México y Canadá.

En su rol actual en la Oficina de Asuntos Estudiantiles de la Universidad de Toronto, Valeria coordina los talleres de liderazgo que se imparten a los Grupos Estudiantiles de la universidad y trabaja en colaboración con otras áreas para promover el desarrollo del liderazgo y la responsabilidad social entre los estudiantes universitarios.

