

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



**TESIS DOCTORAL**

**Diseño y evaluación de la eficacia de un programa de formación en competencias de liderazgo para el bien común, en alumnos universitarios**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**María Fernanda Gambarini Duarte**

Director

**José Manuel García Ramos**

Madrid

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



**TESIS DOCTORAL**

Diseño y evaluación de la eficacia de un programa de formación en competencias de liderazgo para el bien común, en alumnos universitarios

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

María Fernanda Gambarini Duarte

DIRECTOR

Dr. José Manuel García Ramos

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID



**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**TESIS DOCTORAL**

**DISEÑO Y EVALUACIÓN DE LA EFICACIA DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN EN  
COMPETENCIAS DE LIDERAZGO PARA EL BIEN COMÚN, EN ALUMNOS  
UNIVERSITARIOS**

María Fernanda Gambarini Duarte

DIRECTOR

Dr. José Manuel García Ramos

Madrid 2023

## Dedicatoria

A mi familia:

mi marido y mis hijos,

mi mayor tesoro y motor de mi vida.

## Agradecimientos

Esta tesis no hubiera sido posible sin el apoyo de mi familia, compañeros y amigos.

Agradezco de manera especial a mi director D. José Manuel García Ramos, por su guía, con la que me he sentido acompañada de manera constante y respetuosa.

A mis compañeros de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad Francisco de Vitoria. En especial a Belén Obispo, Jesús Alcalá y Gretchen Obernyer, por su disponibilidad y ayuda.

A la dirección y compañeros del Instituto de Acompañamiento de la Universidad Francisco de Vitoria, que me han apoyado en este reto investigador.

## INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
PARTE I: MARCO TEÓRICO .....	6
<b>CAPÍTULO 1: LA RESPONSABILIDAD PROFESIONAL, DE CONTRIBUIR AL BIEN COMÚN.....</b>	<b>6</b>
1.1. Evolución del concepto de <i>bien común</i> en la historia del pensamiento. ....	6
1.2. Fundamento del bien común. ....	12
1.3. Definición de bien común. ....	18
1.4. Estructura del bien común.....	19
1.5. La responsabilidad profesional de contribuir al bien común. ....	20
1.6. A modo de conclusión.....	23
<b>CAPÍTULO 2: LA UNIVERSIDAD: CLAVE EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES ORIENTADOS BIEN COMÚN.....</b>	<b>24</b>
2.1. La Universidad y la formación en verdad e integral del alumno. ....	25
2.2. El reto de la Universidad: contribuir a la formación de profesionales socialmente responsables. ....	28
2.3. A modo de conclusión.....	29
<b>CAPÍTULO 3: LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DE LIDERAZGO PARA EL BIEN COMÚN.....</b>	<b>31</b>
3.1. Evolución de las teorías sobre el liderazgo a lo largo de la historia. ....	31
3.2. Definición de “liderazgo para el bien común”.....	41
3.3. Dimensiones del liderazgo para el bien común.....	45
3.4. A modo de conclusión.....	57
<b>CAPÍTULO 4: PROGRAMA FORMATIVO: PROYECTO TRANSVERSAL PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE “LIDERAZGO PARA EL BIEN COMÚN”.....</b>	<b>58</b>
4.1 Fundamentos del Programa: aprendizaje significativo, basado en la enseñanza o cognición situada y experiencial, en una comunidad de aprendizaje.....	58
4.2 Principios metodológicos del programa.....	68
4.3 El Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos (ABPC).....	72
4.4 A modo de conclusión.....	74
<b>CAPÍTULO 5: LA METODOLOGÍA ABPC A TRAVÉS DE UN PROYECTO TRANSVERSAL COLABORATIVO CON ORIENTACIÓN DE SERVICIO A LA SOCIEDAD. ....</b>	<b>76</b>
5.1. Definición de Proyecto transversal colaborativo. ....	77
5.2. Descripción del Proyecto. ....	77
5.3. Objetivos y resultados de aprendizaje del Proyecto Transversal. ....	77

5.4. Desarrollo y plan de trabajo: Fases del Proyecto.....	78
5.5. Sistema de evaluación.....	82
5.6 A modo de conclusión.....	83
<b>PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO .....</b>	<b>84</b>
<b>CAPÍTULO 6: EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Y SUS DETERMINANTES.....</b>	<b>84</b>
6.1. Definición del problema de investigación y objetivos.....	84
6.2. Estudio de las variables.....	88
6.3. Metodología de la investigación: diseño e instrumento de medida de las variables dependientes.....	90
6.4. Aplicación del Instrumento de Medida a la Muestra.....	115
6.5. Elaboración del banco de datos.....	116
6.6. A modo de conclusión.....	117
<b>CAPÍTULO 7: ANALISIS DESCRIPTIVOS Y VALIDACIÓN EMPÍRICA DEL INSTRUMENTO DE MEDIDA.....</b>	<b>119</b>
7.1. Plan de análisis de datos.....	119
7.2. Análisis descriptivos.....	119
7.3. Fiabilidad y Validez empíricas del instrumento de medida.....	131
7.4. Validez Constructo: Análisis factorial exploratorio (AFE).....	138
7.5. Análisis factorial confirmatorio.....	144
7.6 Fiabilidad tras el Análisis Factorial.....	156
7.7 A modo de conclusión.....	157
<b>CAPÍTULO 8: CONTRASTE DE HIPÓTESIS PRINCIPALES.....</b>	<b>159</b>
8.1. Diferencias en el grado de desarrollo de las competencias de “liderazgo para el bien común”, en sus dimensiones y subdimensiones, en cada grupo.....	161
8.2 Diferencias en el desarrollo de los 24 comportamientos observables del constructo “liderazgo para el bien común” en cada grupo.....	166
8.3 Diferencias en el grado de desarrollo final del “liderazgo para el bien común”, sus dimensiones y subdimensiones entre el grupo experimental y el grupo control.....	172
8.4 Diferencias significativas en el grado de desarrollo de los 24 comportamientos que constituyen los comportamientos observables del constructo “liderazgo para el bien común” entre el grupo experimental y el grupo control.....	175
8.5 Conclusión del capítulo.....	180
<b>CAPÍTULO 9: CONTRASTE DE HIPÓTESIS SECUNDARIAS.....</b>	<b>183</b>
9.1. Diferencias en función del docente en el grado de desarrollo de la competencia del “liderazgo para el bien común”, en sus dimensiones intrapersonal e interpersonal en los alumnos que participan en el proyecto transversal colaborativo.....	184

9.2. Diferencias en función del sexo, en el grado de desarrollo del “liderazgo para el bien común”, en sus dimensiones y subdimensiones.....	195
9.3 Diferencias en función de la edad en el grado de desarrollo del “liderazgo para el bien común”, en sus dimensiones y subdimensiones.....	197
9.4 Conclusión del capítulo.....	202
<b>CAPITULO 10 ANALISIS COMPLEMENTARIOS.....</b>	<b>203</b>
10.1 Diferencias en el grado de desarrollo de las variable dependientes según presencia/ausencia tratamiento y sexo como segunda variable independiente. ....	203
10.2 Diferencias en el grado de desarrollo de las variable dependientes según presencia/ausencia tratamiento y edad como segunda variable independiente.....	209
10.3 Conclusión del capítulo.....	214
<b>CAPÍTULO 11: ANÁLISIS CUALITATIVOS.....</b>	<b>215</b>
11.1. El proceso de la investigación cualitativa. ....	217
11.2. Métodos de extracción de la información: La entrevista. ....	218
11.3. Análisis de los datos cualitativos. ....	224
11.4 A modo de conclusión.....	265
<b>PARTE III: DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.....</b>	<b>267</b>
<b>CAPÍTULO 12: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....</b>	<b>267</b>
12.1. Discusión y conclusiones del marco teórico. ....	268
12.2. Resultados, discusión y conclusiones del estudio empírico.....	277
<b>CAPÍTULO 13: LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN.13.1. 13.2.</b>	<b>291</b>
.....	291
13.1 Limitaciones de la investigación.....	291
13.2. Prospectiva de la investigación.....	292
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>295</b>
<b>INDICE DE ANEXOS.....</b>	<b>311</b>

## INDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1</b> Comparativa características generales del liderazgo y las del “liderazgo para el bien común .....	46
<b>Tabla 2</b> Preguntas de la investigación. ....	85
<b>Tabla 3</b> Objetivos de la investigación.....	86
<b>Tabla 4</b> Hipótesis de la investigación .....	87
<b>Tabla 5</b> Cálculo del Tamaño muestral para poblaciones finitas .....	92
<b>Tabla 6</b> Comparativa muestra ideal (Ene 3.0) / muestra real. ....	93
<b>Tabla 7</b> Configuración panel de Expertos .....	98
<b>Tabla 8</b> Valoración de los expertos sobre presentación e instrucciones.....	101
<b>Tabla 9</b> Sexo como dato de identificación.....	102
<b>Tabla 10</b> Edad como dato de identificación. ....	102
<b>Tabla 11</b> Titulación del grado como dato de identificación. ....	102
<b>Tabla 12</b> Universidad en la que se cursa el grado universitario como dato de identificación.....	103
<b>Tabla 13:</b> Valoración claridad, precisión y relevancia de los ítem del cuestionario. ....	105
<b>Tabla 14:</b> Recomendaciones de expertos sobre claridad, precisión y relevancia ítems .....	106
<b>Tabla 15</b> Valoración general del cuestionario .....	108
<b>Tabla 16</b> Coeficiente de alfa de Cronbach para el cuestionario .....	109
<b>Tabla 17</b> Fiabilidad criterio CALIDAD .....	109
<b>Tabla 18</b> Fiabilidad criterio PRECISIÓN.....	109
<b>Tabla 19</b> Fiabilidad criterio RELEVANCIA.....	109
<b>Tabla 20</b> Concordancia en las valoraciones de expertos con respecto al cuestionario completo. ....	110
<b>Tabla 21</b> Coeficiente de concordancia de Kendall para el criterio claridad de los ítem.....	111
<b>Tabla 22</b> Coeficiente de concordancia de Kendall para el criterio precisión de los ítem.....	111
<b>Tabla 23</b> Coeficiente de concordancia de Kendall para el criterio relevancia de los ítem.....	112
<b>Tabla 24</b> Muestra real grupo control y muestra real grupo experimental.....	116

<b>Tabla 25</b> Descriptivos del constructo global y las dos dimensiones. ....	122
<b>Tabla 26</b> Descriptivos del constructo global y las dos dimensiones (diferencias pretest-postest). .....	123
<b>Tabla 27</b> Descriptivos de la subdimensión Autoconocimiento. ....	124
<b>Tabla 28</b> Descriptivos de la subdimensión Gestión emocional. ....	125
<b>Tabla 29</b> Descriptivos de la subdimensión Coherencia personal. ....	125
<b>Tabla 30</b> Descriptivos de la subdimensión Rigor profesional.....	126
<b>Tabla 31</b> Descriptivos de la subdimensión Gestión del tiempo.....	127
<b>Tabla 32</b> Descriptivos de la subdimensión Humildad. ....	127
<b>Tabla 33</b> Descriptivos de la subdimensión Presencia plena. ....	128
<b>Tabla 34</b> Descriptivos de la subdimensión Escucha activa. ....	129
<b>Tabla 35</b> Descriptivos de la subdimensión Empatía.....	129
<b>Tabla 36</b> Descriptivos de la subdimensión Ecuanimidad/Flexibilidad.....	130
<b>Tabla 37</b> Descriptivos de la subdimensión Asertividad. ....	130
<b>Tabla 38</b> Descriptivos de la subdimensión Respeto cooperativo. ....	131
<b>Tabla 39</b> Índices de Homogeneidad de los ítems en la escala dimensión Intrapersonal .....	133
<b>Tabla 40</b> Índices de Homogeneidad de los ítems en la escala dimensión Interpersonal. ....	134
<b>Tabla 41</b> Índices de validez ítems con el ítem criterio dimensional y con el criterio general.....	135
<b>Tabla 42</b> Fiabilidad del Instrumento (escala global y dimensiones). ....	137
<b>Tabla 43</b> Coeficientes de validez criterial convergente del test. ....	138
<b>Tabla 44</b> Salida SPSS, v.25 Prueba KMO.....	139
<b>Tabla 45</b> Análisis factorización de Máxima Verosimilitud y Rotación Promax. Tercer análisis factorial.....	141
<b>Tabla 46</b> Matriz de correlaciones del tercer análisis factorial exploratorio.....	142

<b>Tabla 47</b> Análisis factorización de Máxima Verosimilitud y Rotación Promax. Cuarto análisis factorial.....	143
<b>Tabla 48</b> Matriz de correlaciones del cuarto análisis factorial. ....	144
<b>Tabla 49</b> Indicadores de ajuste de AFC (criterios de valoración). ....	145
<b>Tabla 50</b> Modelo AFC. Dimensión intrapersonal.....	146
<b>Tabla 51</b> AFC. Indicadores de bondad de ajuste (Dimensión Intrapersonal).....	148
<b>Tabla 52</b> Modelo AFC. Dimensión interpersonal.....	149
<b>Tabla 53</b> AFC. Indicadores de bondad de ajuste (Dimensión Interpersonal).....	151
<b>Tabla 54</b> Cuestionario final por dimensión y subdimensión. ....	153
<b>Tabla 55</b> Distribución de ítems por dimensión y subdimensión.....	154
<b>Tabla 56</b> Versión reducida del cuestionario tras el ajuste .....	155
<b>Tabla 57</b> Fiabilidad de la escala tras el análisis factorial. Dimensión intrapersonal .....	156
<b>Tabla 58</b> Fiabilidad de la escala tras el análisis factorial. Dimensión interpersonal. ....	156
<b>Tabla 59</b> Índices de referencia para la Magnitud del efecto.....	160
<b>Tabla 60</b> Resumen contraste de hipótesis principales .....	161
<b>Tabla 61</b> ANOVA Constructo general, dimensiones y subdimensiones (diferencias pretest-postest en grupo experimental y grupo control).....	162
<b>Tabla 62</b> ANOVA simple 24 ítems del cuestionario en cada grupo.....	167
<b>Tabla 63</b> ANOVA Grupo Experimental/Grupo Control. ....	173
<b>Tabla 64</b> ANOVA 24 ítems entre grupos .....	176
<b>Tabla 65</b> Resumen resultados referidos hipótesis principales. Diferencias intragrupo e intergrupo .....	181
<b>Tabla 66</b> Resumen de hipótesis secundarias en función del docente, sexo y edad .....	184
<b>Tabla 67</b> ANOVA. Diferencias en el grupo experimental en función del docente .....	186

<b>Tabla 68</b> Comparaciones múltiples para la variable dimensión interpersonal. Prueba Post hoc Bonferroni. Medición pretest.....	187
<b>Tabla 69</b> Comparaciones múltiples variable dependiente rigor profesional. Prueba Post hoc U de Mann-Whitney. Medición postest .....	188
<b>Tabla 70</b> Comparaciones múltiples variable dependiente presencia plena. Prueba Post hoc Bonferroni. Medición postest .....	189
<b>Tabla 71</b> Comparaciones múltiples para la variable escucha activa. Prueba Post hoc Bonferroni. Medición pretest .....	190
<b>Tabla 72</b> Comparaciones múltiples para la variable empatía. Prueba Post hoc Bonferroni. Medición pretest.....	191
<b>Tabla 73</b> Comparaciones múltiples para la variable empatía. Prueba Post hoc Bonferroni. Medición postest .....	192
<b>Tabla 74</b> Comparaciones múltiples para la variable ecuanimidad/flexibilidad. Prueba Post hoc Bonferroni. Medición pretest.....	193
<b>Tabla 75</b> Comparaciones múltiples para la variable ecuanimidad/flexibilidad. Prueba Post hoc Bonferroni. Medición postest. ....	194
<b>Tabla 76</b> Comparaciones múltiples para la variable asertividad. Prueba Post hoc Bonferroni. Medición pretest .....	195
<b>Tabla 77</b> ANOVA diferencias en el grupo experimental según sexo.....	196
<b>Tabla 78</b> ANOVA diferencias en el grupo experimental según edad.....	198
<b>Tabla 79</b> Comparaciones múltiples para la variable autoconocimiento en función de la edad. Prueba Post hoc Bonferroni. Medición pretest .....	199
<b>Tabla 80</b> Comparaciones múltiples para la variable autoconocimiento en función de la edad. Prueba Post hoc Bonferroni. Medición postest.....	200

<b>Tabla 81</b> Comparaciones múltiples para la variable escucha activa en función de la edad. Prueba Post hoc Bonferroni. Medición postest.....	200
<b>Tabla 82</b> Comparaciones múltiples para la variable empatía en función de la edad. Prueba Post hoc Bonferroni. Medición postest .....	201
<b>Tabla 83</b> Resumen análisis complementarios realizados para el contraste de las hipótesis de interacción entre las VI principal (presencia y ausencia del tratamiento) con sexo en el desarrollo de las variables dependientes.....	204
<b>Tabla 84</b> Resumen de medias de las variables gestión emocional, ecuanimidad/flexibilidad y respeto cooperativo según el sexo de los alumnos .....	205
<b>Tabla 85</b> Resumen análisis complementarios realizados para el contraste de las hipótesis de interacción entre las VI principal (presencia y ausencia del tratamiento) con edad en el desarrollo de las variables dependientes.....	209
<b>Tabla 86</b> Resumen de medias de las variables autoconocimiento, coherencia personal y empatía según la edad de los alumnos .....	210
<b>Tabla 87</b> Preguntas para la entrevista. Investigación cualitativa.....	221
<b>Tabla 88</b> Super-códigos y códigos emergentes utilizados para el análisis cualitativo.....	226
<b>Tabla 89</b> Síntesis de resultados estudio cualitativo.....	265

## INDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Distribución frecuencias por edad.....	120
<b>Figura 2</b> Distribución frecuencias por sexo.....	120
<b>Figura 3</b> Distribución de frecuencias por grado universitario. Universidad Francisco de Vitoria.....	121
<b>Figura 4</b> Distribución de frecuencias por grado universitario. Universidad Complutense de Madrid.....	121
<b>Figura 5</b> Path Diagram correspondiente al primer AFC (D. intrapersonal).....	147
<b>Figura 6</b> Path Diagram obtenido con los resultados del segundo AFC (D. interpersonal) .....	150
<b>Figura 7.</b> Diferencias de medias en el grado de gestión emocional y sexo.....	206
<b>Figura 8.</b> Diferencias de medias en el grado de ecuanimidad/flexibilidad y sexo.....	207
<b>Figura 9.</b> Diferencias de medias en el grado de respeto cooperativo y sexo.....	208
<b>Figura 10</b> Diferencias de medias en el autoconocimiento y edad.....	211
<b>Figura 11</b> Diferencias de medias en la coherencia personal y edad.....	212
<b>Figura 12.</b> Diferencias de medias en la empatía y la edad.....	213
<b>Figura 13</b> Red semántica 1: el proceso de desarrollo del proyecto transversal.....	228
<b>Figura 14</b> Red semántica 2: El proyecto transversal.....	230
<b>Figura 15</b> Red semántica 3: El proyecto transversal y la gestión personal eficaz.....	238
<b>Figura 16</b> Red semántica 4: El proyecto transversal y el rigor profesional.....	245
<b>Figura 17</b> Red semántica 5: El proyecto transversal y la comunicación eficaz.....	249

<b>Figura 18</b> Red semántica 6: El proyecto transversal y el respeto cooperativo.....	255
<b>Figura 19</b> Red semántica 7: El proyecto transversal y el docente.....	261

## RESUMEN

El contexto social y profesional requiere, en la formación universitaria, diseños curriculares basados en el desarrollo de destrezas técnico-conceptuales y competencias, que permitan hacer frente a los retos que plantea la responsabilidad social inherente a la profesión: el bienestar humano y la mejora de la sociedad.

Desde esta perspectiva consideramos que las competencias que habilitan al universitario-profesional para contribuir al bienestar y mejora de la sociedad, son las que constituyen el “liderazgo para el bien común”. Este constructo, elaborado ad hoc, se entiende como: Una forma de ser personal y autobiográfica que se revela en la acción y que, desde la puesta en juego de la mejor versión propia, influye o inspira para que el otro despliegue a su vez su mejor versión.

El objetivo de esta tesis es el de mostrar el efecto del “*tratamiento formativo*” (elaboración proyecto colaborativo de mejora social), en el desarrollo de competencias de “liderazgo para el bien común”, en los alumnos universitarios. Con este fin, se ha llevado a cabo un estudio en el que la metodología de investigación es mixta. Cuantitativa en lo referido al contraste de las hipótesis propias de un diseño de investigación cuasi experimental con medición pretest-postest y grupo control no equivalente, que ha dimensionado el grado de relación entre la realización del tratamiento formativo y el desarrollo de competencias de “liderazgo para el bien común”. Cualitativa complementaria, con el objetivo de interpretar mejor los resultados cuantitativos y analizar el impacto transversal -en el tiempo y en los distintos contextos personales- de este tratamiento formativo, en el desarrollo de la competencia de “liderazgo para el bien común” de los alumnos que siguieron el tratamiento.

Los resultados cuantitativos y cualitativos de nuestra investigación muestran que se ha producido un impacto real del proyecto transversal colaborativo en el desarrollo de competencias de “liderazgo para el bien común” en aquellos alumnos que realizaron el proyecto, especialmente en su dimensión

interpersonal. Además, que este impacto ha sido significativo y duradero y se ha llegado a integrar, en los alumnos que realizaron el proyecto, como actitud. Finalmente, los resultados muestran que el tratamiento formativo ha suscitado en el alumno, la toma de conciencia de la responsabilidad social, de contribuir al bien común, inherente al desempeño profesional.

*Palabras clave: liderazgo, bien común, universidad, competencias*

## ABSTRACT

In higher education, the social and professional context requires curricular designs based on the development of technical-conceptual skills and competences, which allow challenges posed by the social responsibility inherent to the profession to be faced: human well-being and the improvement of society.

From this perspective it is considered that the competences, which enable the university-professional to contribute to the well-being and improvement of society, are those that constitute "leadership for the common good". This construct, elaborated ad hoc, is understood as: a personal and autobiographical way of being that is revealed in one's actions, and, from the moment of putting into practice the best version of oneself, these actions influence and inspire at the same time the unfolding of the best version of the other's self.

The objective of this thesis is to show the effect of a "formative experience" (a collaborative development for social improvement project), in the development of competencies in "leadership for the common good" in university students. To this end, a quasi-experimental study has been carried out with pre-test/post-test measurement and a non-equivalent control group, which has measured to what degree a relationship between the realization of the formative experience and the development of "leadership for the common good" skills exists. Qualitative research has also been carried out to analyze the transversal impact -in time and in different personal contexts- of this formative experience in the competence of "leadership for the common good" on the students with whom it was applied.

The quantitative and qualitative results of this research show that there has been a real impact of the collaborative transversal project in the development of "leadership for the common good"

competencies on those students who carried out the project, especially in the interpersonal dimension. In addition, this impact has been significant and lasting and has become integrated, in the students who carried out the project, as an attitude. The results have also confirmed that the formative experience has raised in the student an awareness of social responsibility to contribute to the common good, inherent to professional performance.

*Keywords: leadership, common good, university, competencies.*

## INTRODUCCIÓN

### **Justificación de la Investigación**

En el contexto social y profesional de hoy en día se exige a la Universidad, que centre sus esfuerzos en la formación en competencias de sus estudiantes. Los nuevos diseños curriculares en la Universidad, además de recoger el desarrollo de destrezas técnicas y conceptuales de sus futuros egresados, deben incluir el desarrollo de diferentes competencias que capaciten para hacer frente a los retos que plantea la responsabilidad social inherente a su profesión, esto es, aquella que se deriva de la aplicación de los conocimientos específicos del ámbito profesional y que repercute en el bienestar humano y en la mejora de la sociedad.

Es la sociedad humana, por la razón de ser o naturaleza de los que la integran, una entidad en continuo desarrollo, en permanente evolución o cambio. El desarrollo constante es esencial en la existencia humana, y es la sociedad el espacio, por consustancial a su naturaleza, donde dicha existencia puede crecer y desarrollarse. El profesional, por la responsabilidad inherente a su desempeño laboral, debe favorecer ese continuo desarrollo, esa permanente evolución de las personas que configuran una sociedad.

La historia es testigo de que el cambio de la sociedad humana ha contado con la presencia de personajes con una influencia especial dentro de un grupo. Con su comportamiento y actitud han sido capaces de inducir y dirigir el cambio. Por ello, y a la luz de los aprendizajes que nos ofrece la experiencia histórica, se hace necesario formar a los futuros profesionales en competencias que les habiliten como motor de evolución y cambio de una sociedad, que se constituya como contexto adecuado para el desarrollo y crecimiento de la persona humana. Esto es, en competencias de “liderazgo para el bien común”.

Desde esta perspectiva la Universidad, cuya misión es la mejora permanente de la sociedad a través de la búsqueda y difusión del conocimiento, debe contribuir, no solo a la formación en la

competencia técnica propia del grado académico, sino también en aquellas competencias que habiliten a sus estudiantes para liderar el cambio y la mejora de la sociedad en la que el día de mañana desarrollará su desempeño profesional.

### **Objetivos de la investigación**

Los principales objetivos de nuestra investigación son:

1. Justificar la necesidad de la formación del alumno universitario en competencias de “liderazgo para el bien común”, como forma de atender a la responsabilidad inherente al desempeño profesional, de contribuir al bienestar de la persona y de la sociedad. De este objetivo general se derivan una serie de objetivos específicos:

- 1.1 Fundamentar la responsabilidad inherente al desempeño profesional de contribuir al bien común.
- 1.2 Justificar el rol clave de la universidad en la formación de profesionales orientados al bien común.
- 1.3 Fundamentar y justificar la necesidad de adquirir competencias en “liderazgo para el bien común” como forma de desarrollar, en el alumno universitario, la responsabilidad de contribuir al bien común desde su desempeño profesional.
- 1.4 Proponer dimensiones y subdimensiones que expliquen el “liderazgo para el bien común”
- 1.5 Proponer y justificar un programa para el desarrollo de competencias de “liderazgo para el bien común” en el alumno universitario.

Este objetivo general y los cinco objetivos específicos que de él se derivan, quedarán fundamentados y explicados en la primera parte de esta investigación.

2. Investigar la relación entre el desarrollo de competencias en liderazgo para el bien común”, en sus dimensiones y subdimensiones y la aplicación del tratamiento, *proyecto transversal colaborativo*. De este objetivo se derivan unos objetivos específicos:

2.1 Elaborar y validar un instrumento de medición (cuestionario) del grado de desarrollo de competencias en “liderazgo para el bien común”

2.2 Analizar la eficacia de la aplicación del tratamiento, *proyecto transversal colaborativo*, en el desarrollo de competencias de “liderazgo para el bien común” en sus dimensiones, subdimensiones y comportamientos que los evidencian. Así mismo, se analizará si el docente que media en la aplicación del tratamiento produce diferencias significativas en el desarrollo del “liderazgo para el bien común”, sus dimensiones y subdimensiones. Se analizará también, si el sexo y la edad de los alumnos a los que se les aplica el tratamiento producen diferencias significativas en el desarrollo del liderazgo para el bien común”, sus dimensiones y subdimensiones.

Se aplicará el cuestionario a una muestra suficiente para, sobre los resultados obtenidos, llevar a cabo un estudio empírico que determine si existen diferencias significativas en el grado de desarrollo de competencias de “liderazgo para el bien común” en el grupo experimental, y entre el “grupo experimental” y el “grupo control”.

También se realizará un estudio cualitativo a través de entrevistas semiestructuradas para analizar, al cabo de 3 años, la percepción del impacto de la realización del proyecto transversal en el desarrollo de competencias de “liderazgo para el bien común” en los alumnos a los que se aplicó el tratamiento.

Este segundo objetivo y objetivos específicos derivados de este quedarán estudiados y explicados en la segunda y tercera parte de esta investigación.

### **Estructura de la investigación**

En este apartado se procede a exponer de manera resumida la estructura y principales contenidos de los capítulos del trabajo presentado y que dan respuesta a los objetivos planteados en el apartado anterior.

## PARTE I: MARCO TEÓRICO

En esta primera parte se presentan argumentos de carácter antropológico y pedagógico que avalan la existencia de la responsabilidad social inherente a todo desempeño profesional. Se justifica así mismo, la necesidad de formar en dicha responsabilidad al futuro profesional, al tiempo que se fundamenta el rol clave de la Universidad en este proceso.

En ese contexto universitario, se propone formar al alumno en competencias de “liderazgo para el bien común” con la finalidad de que asuma y oriente su acción hacia la contribución al bien común desde su desempeño profesional.

Se explica y fundamenta un programa formativo o tratamiento basado en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos, orientado al desarrollo de competencias de “liderazgo para el bien común” en el universitario.

Se recogen a continuación, por capítulos, los contenidos de esta primera parte:

Capítulo 1: La responsabilidad profesional, de contribuir al bien común.

Capítulo 2: La Universidad: clave en la formación de profesionales orientados bien común.

Capítulo 3: La formación en competencias de liderazgo para el bien común.

Capítulo 4: Programa formativo: proyecto transversal para el desarrollo de competencias de “liderazgo para el bien común”

Capítulo 5: La metodología Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos (ABPC) a través de un proyecto transversal colaborativo con orientación de servicio a la sociedad.

## PARTE II ESTUDIO EMPIRICO

En esta parte se lleva a cabo un estudio empírico que pretende demostrar la eficacia de la aplicación del tratamiento, proyecto transversal colaborativo en el grado de desarrollo de competencias de “liderazgo para el bien común” en el alumno universitario.

Se define el problema, las hipótesis, las variables, la población y la muestra, se establece la metodología de investigación y explica el cuestionario.

Se recogen los estudios cuantitativos previos, los fundamentales y los complementarios llevados a cabo durante el curso 2019-20. Así mismo se explica y recoge el estudio cualitativo llevado a cabo tres años después de la aplicación del tratamiento (curso 2021-22). Este se elabora a partir de 20 entrevistas a alumnos que formaron parte del grupo experimental, en las que se les pregunta acerca del efecto del tratamiento en el desarrollo de competencias de “liderazgo para el bien común”.

## PARTE III: DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

En esta última parte se lleva a cabo una discusión a propósito de los resultados obtenidos, se extraen conclusiones y se señalan las limitaciones con las que nos hemos encontrado en nuestra investigación, y se establece prospectiva de trabajo a esta investigación.

En la redacción de la tesis se han seguido las directrices de las normas APA en su 7ª edición.

## PARTE I: MARCO TEÓRICO

### CAPÍTULO 1: LA RESPONSABILIDAD PROFESIONAL, DE CONTRIBUIR AL BIEN COMÚN.

En este capítulo se procede a revisar la evolución del concepto *bien común*, sus fundamentos, definición y estructura.

#### 1.1. Evolución del concepto de *bien común* en la historia del pensamiento.

Su origen lo encontramos en la filosofía política clásica grecorromana y la idea ha sido conservada y reelaborada por la Cristiandad Occidental hasta llegar a la Escolástica con sus miembros más destacados: Tomas de Aquino y Francisco de Vitoria. La noción de bien común ha ido evolucionando hasta nuestros días.

El primer pensador griego que planteó la noción de bien común fue Platón (427/388-385 a. C), en diálogo con los sofistas. Entendía el bien común como el fin del estado, que era algo que iba más allá de los bienes particulares y se orientaba a la felicidad global, que consideraba superior a la felicidad particular de los individuos. En esta línea, Aristóteles (384/349 a. C) situaba la polis por encima del bien particular y, si bien, consideraba la felicidad como fin último del ser humano, esta únicamente se conseguía y garantizaba en comunidad. Así mismo, condicionaba la formación de cualquier comunidad a la existencia de un bien común.

Más tarde, el reconocimiento de la persona, como poseedora de unos derechos inviolables, junto con el de la dimensión social del ser humano, trajo consigo la idea de que la sociedad era necesaria en el desarrollo de la persona. En este sentido, Tomas de Aquino (1225/1274) entendía la sociedad humana con unos fines propios, que son connaturales a la misma y que suponen la integración y complementariedad de los bienes particulares y comunes. No se entiende que el fin de una comunidad sea algo distinto del bien humano.

Esta idea tomista tuvo gran repercusión en la España renacentista, de la mano de autores como Francisco de Vitoria, cuya preocupación se centraba resolver cuestiones planteadas a propósito de la Conquista de América, como son la justicia y la dignidad personal de los indios. El bien común se entendía como bienestar general y felicidad política, una paz social entendida como el disfrute por parte de todos los ciudadanos de todos los derechos.

Con la modernidad y el desarrollo de las ciencias positivas, la noción de bien se relativizó y privatizó, perdiendo con ello la noción de bien común, su carácter inclusivo y universal. La modernidad trajo consigo un individualismo, que, en palabras de Camps (1993) suponía una dicotomía entre “la afirmación de un individuo autónomo e independiente que quiere ser la expresión de la humanidad más auténtica, y la afirmación de un individuo que se deja moldear por las fuerzas, intereses o grupos más dominantes” (p.20)

En esta línea del individualismo y de su doble vertiente, Hobbes (2018/1651) desecha la idea del bien común, concebida como principio fundador de la coexistencia social y pasa a plantear la necesidad de un contrato social, que dota de autoridad a un hombre o grupo de hombres, ante la que los individuos ceden los derechos individuales en pro de la paz entre los hombres. Así lo relata en su obra *Leviatán*:

La única vía para construir ese poder común, apto para la defensa contra la invasión extranjera y las ofensas ajenas, garantía de que por su propia acción y por los frutos de la tierra los hombres puedan alimentarse y satisfacerse, es dotar de todo el poder y la fuerza a un hombre o asamblea de hombres, quienes, por mayoría de votos, estén capacitados para someter sus voluntades a una sola voluntad. [...] Esta autoridad, transferida por cada hombre al Estado, tiene y emplea poder y fuerza tales que por el temor que suscita es capaz de conformar todas las voluntades para la paz, en su propio país, y para la ayuda mutua contra los enemigos, en el extranjero. En esto radica la esencia del Estado, que puede definirse

como sigue: persona resultante de los actos de una gran multitud que, por pactos mutuos, la instituyó con el fin de que esté en condiciones de emplear la fuerza y los medios de todos, cuando y como lo repute oportuno, para asegurar la paz y la defensa comunes. El titular de esta persona se denomine soberano y su poder es soberano; cada uno de los que lo rodean es su súbdito (cap. XVII, p.137)

Hobbes (2018/1651) considera como un imposible la consideración universal de bien:

Estas palabras de bueno, malo y despreciable siempre se usan en relación con la persona que las utiliza. No son siempre y absolutamente tales, ni ninguna regla de bien y de mal puede tomarse de la naturaleza de los objetos mismos, sino del individuo (donde no existe Estado) o (en un Estado) de la persona que lo representa” (cap. VI, p.38).

Esta relativización de lo bueno considera el filósofo inglés, que es fruto de la situación política y bélica de su tiempo, la cual, según su criterio, es consecuencia del intento de imposición de unas opiniones religiosas sobre otras y exige un abandono de toda concepción común de bien o verdad para su solución.

Se neutraliza el concepto universal de bien común y se reduce al ámbito de la economía, entendiéndolo como acumulación de poder y capital por parte del estado. El *Welfare State* o Estado del Bienestar, fruto de esta concepción individualista del bien común, surge como una opción intermedia entre la concepción liberal de un Estado que aboga por la no intervención y la concepción de un Estado que asume un control total. Según Mishra (1978) se busca que en la nueva forma de organización se armonicen la libertad y la seguridad, la libre empresa con la estabilidad y el crecimiento económico, con medidas sociales que favorezcan la calidad de vida. El afán de seguridad es lo común a la coexistencia social. Estos planteamientos encuentran su formulación teórica en la propuesta económica de Keynes de generar el pleno empleo y en la creación de un sistema de Seguridad Social del Proyecto Beveridge.

Rousseau (1999/1762) consideró, que el contrato social que surge del estado de bienestar es frágil y buscó ponerle solución a través de la noción de *voluntad general*, a modo de contrato de voluntades libres que permita conciliar la libertad individual con la libertad de todos. Esta voluntad general residía en el pueblo quien era partícipe de la misma, y es el estado el encargado de conciliar lo individual y lo comunitario. Esta voluntad general, aunque no fue considerada en sus inicios como voluntad de la mayoría, acabó derivando en ello. Señalaba que, “cada uno de nosotros pone en común su persona y todo su poder bajo la suprema dirección de la voluntad general; y recibimos del cuerpo a cada miembro como parte indivisible del todo” (p.15)

El individualismo, en cuanto fenómeno de la modernidad, no tiene una única trayectoria. De la mano del liberalismo anglosajón, la noción de voluntad general fue sustituida por la de interés general, y el bien común deja de referirse a la comunidad para entenderse como el beneficio de los individuos que la componen, y como resultado del esfuerzo individual de cada uno.

En la medida en que todo individuo procura en lo posible invertir su capital en la actividad nacional y orientar esa actividad para que su producción alcance el máximo valor, todo individuo necesariamente trabaja para que el ingreso anual de la sociedad sea el máximo posible. Es verdad que, por regla general, el individuo ni intenta promover el interés general ni sabe en qué medida lo está promoviendo. Al preferir dedicarse a la actividad nacional más que a la extranjera sólo persigue su propia seguridad; y al orientar esa actividad para producir un valor máximo, busca sólo su propio beneficio (Smith, 1996, p. 554)

Vemos, por tanto, que, en el pensamiento contemporáneo, especialmente desde principios del siglo XX, se entiende el bien como algo que pertenece a la esfera de lo privado, lo que imposibilita llegar a conclusiones o valores universales y por tanto emitir juicios sobre lo bueno o lo malo. La coexistencia humana debe basarse en principios neutros o normas estatales que regulen la convivencia social y que aseguren que ninguna perspectiva de sentido se imponga sobre otras.

Ante esta perspectiva neutral e individualista liberal del bien común, surge en los años 70 la teoría del *comunitarismo*, de un grupo de autores como MacIntyre (1981), Sandel (1982), Walzer (1983), o Taylor (1989), quienes consideran que se debe recuperar el vínculo entre la persona y la comunidad a la que pertenece, en tanto que constitutiva de la propia persona y su identidad.

En palabras de Taylor (1995) "devenimos agentes humanos completos capaces de comprendernos a nosotros mismos y, por lo tanto, de definir nuestra identidad gracias a nuestra adquisición de lenguajes humanos ricos de experiencia... No adquirimos los lenguajes necesarios para la autodefinición, de nuestro yo. Somos más bien llevados a ello por la interacción con los otros que nos importan, lo que George Herbert Mead llamaba "los otros significativos" (p.230).

No se basa esta corriente en la dimensión social connatural al ser humano -de hecho, entiende que la persona no es un ser, natural y constitutivamente social-, sino en la impronta de una cultura e historia concreta, constitutiva de la identidad de la persona. Esta corriente rechaza el neutralismo liberal en pro de un bien común, entendido como un modo de vida común que se orienta al logro del bien individual o comunitario y que proporciona criterios para evaluar las preferencias individuales en su conveniencia con el bien comunitario. Según Argandoña (2011) para los comunitaristas, "el bien común ya no es la suma de bienes particulares: la comunidad es un bien en sí mismo y una fuente de bienes comunes para los individuos" (p.7)

De este modo, la forma de vida de la comunidad -desde la perspectiva de procedencia cultural- es la que establece los criterios de lo bueno, y en la medida que las preferencias individuales se adecuen a estos criterios, contribuirán al bien común.

Ante la falta de contenidos éticos de las tesis liberales y comunitaristas, surge como denuncia la teoría socialdemócrata del interés común, que está regida por principios de justicia. Pero como afirma Cortina (2005) "el universo de cuestiones que se abren ante el ser humano en cada ámbito es inmenso y sus respuestas no pueden venir solo del derecho sino de la moral" (p.109)

En la segunda mitad del siglo XX, la doctrina social de la Iglesia Católica reformula la teoría clásica de “bien común” adaptándola a la realidad política y cultural de nuestra época. Surge en respuesta a los problemas políticos de la época, pretendiendo influir positivamente en la resolución de los mismos. De la mano del Concilio Vaticano II, establecerá a la persona como principio y fin de toda vida social: “el orden social, pues, y su progresivo desarrollo deben en todo momento subordinarse al bien de la persona, ya que el orden real debe someterse al orden personal, y no al contrario” (Gaudium et Spes, 1965, n.26). En Sollicitudo rei socialis, Juan Pablo II (1987), introduce la solidaridad y su articulación con el bien común: “Es la determinación firme y perseverante de empeñarse por el bien común, es decir por el bien de todos y cada uno, para que todos seamos verdaderamente responsables de todos” (n.38)

Son numerosas las encíclicas pastorales dedicadas al tema del bien común, como pilar del orden sociopolítico del que deben participar todos los miembros de la comunidad. Orden que hace referencia a todos los derechos y deberes de los que constituyen la sociedad humana, en aras de una justicia social que favorezca la perfección de las personas que integran dicha sociedad. Si bien se considera que el bien común no se concibe a modo de ley, ni determinado por su contenido histórico, sí debe ser entendido como el de “las condiciones de la vida social que permite tanto a los grupos, como a cada uno de sus miembros alcanzar de manera más completa posible la propia perfección “(CONCILIO VATICANO II, 1965a, n.26)”

Partiendo de la evolución histórica del pensamiento sobre la noción de bien común, es preciso conocer su fundamento con el objetivo de poder establecer una definición, que nos permita orientar las competencias de liderazgo hacia su contribución al bien común.

## 1.2. Fundamento del bien común.

Es importante esclarecer cuáles son los principios en los que se fundamenta el bien común. Para ello profundizaremos en los conceptos de persona y su naturaleza social, la noción de común entendida desde la solidaridad y subsidiariedad, y de la idea de bien, entendido como principio universal.

### 1.2.1. La persona y su naturaleza social.

Arellano (1991) explica, que la persona es un existente intencional por su conocimiento, pensamiento, praxis y producción; y es un existente concupiscente, abierto a la verdad y al bien absoluto, que le perfecciona. Continúa el autor afirmando que, únicamente se desarrolla intencional y concupiscentemente mediante el aprendizaje y la colaboración con otros en el entramado social, “pues las verdades, bienes, realizaciones, ideales, en sus formas superiores de existencia, que nos constituyen a cada uno, los poseemos mediante el aprendizaje y la colaboración” (p.34)

La explicación a esta *socialidad* de la persona encuentra su razón de ser en la innata indigencia fisiológica del ser humano, que lo hace ser un ser biológicamente no autosuficiente, y que conlleva de suyo la necesidad del otro para el propio desarrollo: “lo es en su primer desarrollo: el hombre es entonces el animal más indigente, que perecería sin la asistencia de los otros (padres, medio vital humano, etc.)” (Arellano 1991, p.33)

También Gehlen (1980) contempla la indigencia de la persona, pues entiende que “el hombre (...) es en cierto modo un ser inacabado; es decir, un ser que estaría situado ante sí o ante ciertas tareas que le habían sido dadas por el hecho de existir, pero sin resolver” (p.10) El autor atribuye ese carácter de inacabado a la peculiar morfología del ser humano, sin una super especialización de sus órganos para poder adaptarse específicamente a un medio ambiente. Argumenta de esta forma la condición independiente del ser humano, un ser abierto al mundo.

En esta línea, García-López (2007) entiende que la persona no es algo hecho de una vez, “sino algo por hacer, literalmente un quehacer; es movilidad pura, mera historia, incondicionada libertad, no es esencia alguna, sino pura existencia desnuda, puro proyecto, mero afán de ser” (p.169)

La razón de ello la encuentra Belordegui (2011) en que el comportamiento humano, no está limitado por un programa genético y biológico, como en el resto de los seres vivos, sino que en la persona existen estructuras comportamentales abiertas; que no existe un patrón predeterminado entre el estímulo que se recibe, y la respuesta. Explica que, dicho vacío o ruptura, debe rellenarse con la reflexión, la persona debe elegir entre las distintas formas de responder. Argumenta que esto viene a constituir la condición de posibilidad biológica de la libertad humana.

En definitiva, esta condición de inacabado constituye el fundamento más riguroso de la posibilidad de aprender de la persona, así como de su radical necesidad del otro y, por tanto, de su dimensión social. Luengo (2007) aclara, a propósito de la necesidad educativa de la persona, que ésta “necesita del contacto con los miembros de su especie, dado que sería incapaz de subsistir exclusivamente a partir de la información genética. Ello le obliga a comunicarse y a relacionarse con otras personas; “es un ser social por naturaleza” (p.13)

Esto es, porque “el hombre aspira por su propia esencia a unos fines y valores que, para él, en solitario, no son asequibles a causa de sus propias limitaciones” (Sánchez-Palencia 2010, p. 66).

En este sentido, explica Llano (2017) que la vida de la persona es narrada: “no es el ser humano un acontecimiento acabado, una realización perfecta, un suceso cumplido. Su vida no se puede describir, hay que narrarla” (p. 28). Esa narración no es en soledad, sino con otros y contextualizada en el tiempo. Y esa necesidad de narración junto a otros viene dada por la propia intimidad de la persona.

Cuando se habla de intimidad se hace referencia a la inmanencia, lo que queda dentro del sujeto, que en el caso del ser humano se concreta en operaciones superiores a las del resto de los seres

vivos: inteligencia y voluntad. Yepes y Aranguren (2003) explican que “cuanta mayor es la capacidad de un ser vivo de guardar dentro de sí, cuanto más disfrute de un mundo interior, o más sepa decir de sí, mayor es su nivel inmanente” (p.23) Explican que, en el caso de la persona, en dicha intimidad se conoce a sí misma y genera realidades nuevas: “lo propio del hombre es el ser algo nuevo y causar algo nuevo” (p.62). Según señalan, eso nuevo que surge en el interior de la persona tiende a salir, como la capacidad de manifestación de la persona, que es posible porque existen otros a los que manifestar, a los que dar y con los que dialogar. Esta capacidad, ese dar y dialogar en la coexistencia, que da lugar a la convivencia, es lo que constituye la sociedad. Así, Polo (2015) entiende la sociedad como “el orden de la manifestación, porque así acontece desde el ser personal, y no es pensable como a priori, precedente a ello, ya que tal acontecer es rigurosamente precedente en cuanto que deriva del ser personal. (...) La sociedad es indefectible o imprescindible en tanto que manifestación” (p.293).

Sellés (1998) explicará, que la coexistencia se refiere a la relación de cada persona con otra, no con la especie, sino “con cada quien, para aportar y para recibir mejora personal” (p.185). No solo el ser humano “es social por naturaleza” (autores clásicos), o que “pertenece a su esencia vivir en sociedad” (autores modernos), sino que fundamentalmente, es un “ser-con, un co-ser” (p.185).

Podemos afirmar, por tanto, que no existe la sociedad al margen de la persona, sino que ésta, es sujeto y centro de dicha sociedad y lo es por su propia naturaleza. Por lo que, al hablar de bien común de la sociedad, se está hablando del bien de las personas que constituyen esa sociedad, y que, además, es esa sociedad, el lugar en el que, a través de la convivencia, en un coexistir con otras personas, cada una de ellas constituye su identidad y ayuda a constituir la identidad del otro, y por tanto el bien de todos. Taylor (1994) explicará que el descubrimiento de la propia identidad no implica que se elabore de manera aislada por la propia persona, sino que se negocia por medio del diálogo con otros; “mi propia identidad depende de modo crucial de mi relación dialógica con otros” (p.45). Entiende que, en comunidad, en el nosotros, es donde la identidad de la persona se descubre

y se consolida, como claramente refleja al afirmar que, "la identidad personal se constituye entonces con referencias sociales, en un entramado de significados compartidos, que hace posible un espacio público" (p.127)

En este sentido, la doctrina social de la iglesia católica explica que:

La persona no puede encontrar realización solo en sí misma, es decir, prescindir de su ser *con* y *para* los demás. Esta verdad le impone no una simple convivencia en los diversos niveles de la vida social y relacional, sino también la búsqueda incesante, de manera práctica y no sólo ideal, del bien, es decir, del sentido y de la verdad que se encuentran en las formas de vida social existentes. Ninguna forma expresiva de la sociabilidad —desde la familia, pasando por el grupo social intermedio, la asociación, la empresa de carácter económico, la ciudad, la región, el Estado, hasta la misma comunidad de los pueblos y de las Naciones— puede eludir la cuestión acerca del propio bien común, que es constitutivo de su significado y auténtica razón de ser de su misma subsistencia. (Pontificio Consejo Justicia y Paz, 2005, n. 165)

### 1.2.2. Lo común: solidaridad y subsidiariedad.

Otro de los aspectos clave y principio constitutivo del bien común es el propio concepto de *común*. Es necesario entender en qué consiste lo común para entender a qué tipo de bien se refiere cuando se habla de bien común.

La noción de “común”, hace referencia a que puede estar a la vez en varias personas. En este punto es importante distinguir entre compartir y repartir.

Compartir, según la RAE (2021), significa participar o dar de lo que se tiene, para que el otro lo pueda disfrutar juntamente con él. Repartir en cambio, es dar a cada una de las personas la parte que les corresponde de determinada cosa, lo que se considera que es su parte.

Se deduce de las definiciones dadas por la RAE de estas dos acciones que, en el compartir se deviene siempre la voluntad de hacerlo, y hay simultaneidad en lo que se comparte y entre los que comparten. En cambio, cuando se reparte, puede o no haber voluntad de hacerlo, y no hay simultaneidad, supone una parte de pérdida, porque al partir, hay una parte de la que no se dispone. Por tanto, se entiende que se reparten los bienes materiales y se comparten los inmateriales. Podemos intuir de esta forma que, aunque repartir bienes materiales es algo fundamental y clave en una sociedad, la vida social se fundamenta en el compartir los bienes inmateriales. En este sentido, ya hablábamos en el punto anterior de que lo que genera convivencia y vínculo entre las personas es la manifestación de la intimidad al otro; y esa manifestación de la intimidad es algo inmaterial que compartimos.

En este sentido, explica Alvira (2009) que, todo lo participado, lo que *mancomuna* a la humanidad es algo que trasciende el tiempo, que recoge a todas las personas, pasadas, presentes y futuras y que debe estar al servicio de la construcción de dicha humanidad.

Por tanto, ese común será realmente participado y mancomunará a la humanidad, en tanto que se rija por los principios de solidaridad y subsidiariedad.

Cuando se habla de solidaridad, se refiere a cumplir las obligaciones humanas con respecto a los demás. La ética de la solidaridad requiere que toda persona, grupo, institución o estado vele, participando de manera activa, por la salvaguarda y cumplimiento de los derechos y deberes comunes a toda la humanidad. Spaemann (2000) explica, que es necesaria una identidad social capaz de reconocer defender lo que de común hay en todos los hombres: la condición humana y la dignidad personal. Según Donati (1999), este reconocimiento da lugar al principio de solidaridad como oportunidad a la reciprocidad, el intercambio y la ayuda mutua entre las personas.

Al mismo tiempo y como complemento de la solidaridad, el otro principio regulador de lo común, en la coexistencia humana, es el de subsidiariedad. En su etimología – *subsidiarius*, que expresa ayuda, colaboración, asistencia - se recoge que la vida social es ayuda para la persona, pero

sin anularlo o absorberlo, para que no opere como obstáculo a la actualización perfecta de la persona. Se trata de proteger la autonomía de la persona en su contribución al bien social.

A propósito de la protección de la autonomía de la persona con voluntad perfecta, Messner (1967) explica que "el orden del bien común es, ante todo y fundamentalmente, un orden de libertad, según el criterio de las esferas de responsabilidad del hombre individual y de las sociedades miembros, que se funda en los fines existenciales y en el orden de estos fines" (p. 208)

Se deduce de todo lo anterior, que lo común del bien común, se entiende como lo que une a todos los seres humanos y que refiere a los derechos y deberes comunes al servicio de la perfección humana, porque el ser humano precisa "abrirse a otros y colaborar con ellos, para poder superar sus límites y alcanzar la plenitud o perfección humanas" (Sánchez-Palencia, 2010, p.66)

### 1.2.3. Bien, entendido como universal.

Como se recoge en el apartado anterior, es común a todos los seres vivos la tendencia a crecer y desarrollarse hasta alcanzar su *telos* o perfección. Esto coincide con la noción de bien, en tanto que es lo que conviene para cada cosa. La naturaleza de todos los seres, especialmente la de los seres humanos, tiene carácter teleológico o de ordenación a la propia perfección, al bien.

En el caso del ser humano y a partir de la definición aristotélica, recogida por Tomas de Aquino (2001/1485), "el bien es lo que a todos apetecen" (Aristóteles, 2019/349 a.C.), Es importante tener presentes las dos profundizaciones en la noción de bien que Tomas de Aquino realiza a partir de dicha afirmación. Se refiere al bien, a lo bueno, como "lo apetecible" y explica lo apetecible del bien en tanto como lo perfecto a modo de fin. Y es bueno, es bien, en tanto se aviene a su esencia específica, a su ser, y como principio dinámico, le ordena a dicha perfección.

Y se dice perfecto a aquello que en lo correspondiente a su perfección no le falta nada. (...), el concepto de bien, atendiendo a la perfección, consista también en el modo, la especie y el

orden. (...) todo ser tiene su modo, especie y orden. Así, el hombre, en cuanto hombre, tiene modo, especie y orden (Summa Theologiae, I, q. 5, a. 6)

En este sentido, lo bueno para la persona, el bien, es todo aquello que promueve la perfección de la naturaleza humana. Y como ya se anunciaba, al hablar de lo común, no se agota en el bien particular, sino que es algo común a todo ser humano.

De esta forma, cuando se habla de bien en el bien común, se habla de bien universal, algo objetivo, no sujeto al juicio crítico subjetivo, ni algo neutro, aceptable para todos, que garantice la convivencia pacífica. En este sentido, se recoge la crítica de Fuentes (2018) al intento actual de atender al principio de no disrupción, contrario a una concepción objetiva del bien y de lo bueno: “la moralidad se identifica con normalidad, tratando de evitar la inadaptación social y la insumisión política” (p.360)

El bien es universal, es algo objetivo, fundamentado en unos valores reales, acordes a la naturaleza propia de cada ser y que, en el caso del ser humano, es aquel al que toda persona se orienta en su proceso de realización perfecta. En este sentido, comporta un esfuerzo común para que toda acción individual y colectiva se ordene a dicho bien universal. Así, la estructura social formada por seres comunitarios se debe orientar al bien universal como camino de realización perfecta de los que integran dicha sociedad.

### **1.3. Definición de bien común.**

Por todo lo visto anteriormente, entendemos que el concepto de bien común nos remite a un principio cohesionador que vincula a la persona, al grupo humano, en y con un orden social y que, además, es el escenario social de realización perfecta de la persona.

Ya se recogía a la hora de analizar el fundamento del concepto de bien común, que este es inclusivo: expresa el bien de una comunidad, de todos y cada uno de los que la integran, aspira al

bien de cada uno de sus integrantes, a la acción de perfeccionarse en tanto comunidad formada por personas y se construye sobre la base de valores y principios éticos universales que movilizan a la acción humana.

Partiremos, por tanto, de la siguiente definición de *bien común* entendida como todas aquellas condiciones de vinculación (relación), participación (comunidad) y co-destinación (ser mutuamente) que permiten que los integrantes de una comunidad y la sociedad en general puedan lograr con mayor plenitud y facilidad su propia perfección. Esta definición es propia y realizada a partir de los fundamentos anteriores.

#### **1.4. Estructura del bien común.**

Millán-Puelles (1962), en su análisis sobre la esencialidad del bien común, muestra una estructura constituida por tres componentes. Dicha estructura que se presenta como inalterable al paso del tiempo, orientará las acciones individuales y colectivas si se quiere salvaguardar el bien común dentro del entramado social:

- Bienestar material.

Hablar de bienestar es ir más allá de los bienes materiales, aunque el satisfacer estos, sea algo necesario para alcanzar el bienestar. Cuando se habla de bienestar nos referimos a una situación compartida de satisfacción, por parte de las personas que integran una sociedad, que es el resultado de la participación de todos en los bienes materiales y en la existencia de los medios para alcanzarlo. Se entiende, por tanto, que también comprende la obligación de emplear los medios y los recursos para asegurarlo, así como la participación de todos aquellos que componen la sociedad.

- 1.4.1. Paz.

El bienestar material hace viable la paz en tanto que esta, es fruto de la justicia social. Paz entendida como concordia, no en el sentido de principio de no interrupción, sino como un estar de acuerdo, de manera ordenada, uno con otro en lo que a ambos conviene. Esta se da cuando hay

acuerdo en cuanto a los bienes que son útiles para las personas que conforman la sociedad humana. En este sentido, el autor afirmará que “la verdadera paz, la que conserva el orden conveniente a los hombres, implica justicia” (p.225). De esta forma, refiere a una justicia social que es principio ordenador al que se deben someter los derechos y deberes de la justicia particular.

- Bienes culturales y espirituales.

La justicia social, a la que se hace referencia en el punto anterior, está sustentada en unos valores objetivos y universales: los bienes culturales y espirituales que son los valores más altos de la vida humana. La persona, en tanto que ser bio-psico-social, precisa de un orden holístico, y es a través de esos valores superiores como cobra sentido su actuar de acuerdo con su propia naturaleza, pues le orientan a la realización perfecta.

Avanzando en esta línea de los bienes culturales como parte de la estructura del bien común, recogemos la reflexión de Von Hildebrand (1996) sobre el carácter de *virtus unitiva* de los valores. Este autor afirma que son los valores los que unen a las personas, y cuanto más alto es el valor, mayor y más profunda es su capacidad de unión. Se refiere a un tipo de valor que “cree situaciones interpersonales en las que las personas se preocupen objetivamente unas de las otras” (p. 144) En este sentido, los valores con una mayor fuerza unificadora y constitutiva de grupos son los valores morales. Podemos afirmar que el poder unificador de los valores, que depende de la altura de estos y a su adhesión por parte de las personas que constituyen una sociedad, tiene una clara repercusión en la forma en que dichas personas viven la responsabilidad para con esa sociedad de la que forman parte.

### **1.5. La responsabilidad profesional de contribuir al bien común.**

Al hablar de la responsabilidad de contribuir al bien común, se está hablando de *sentirse todos responsables de todos*, que deviene del carácter comunitario de la persona, de ese ser-con-otros del que hablaba Scheler (2001/1917). Pero para entender bien la responsabilidad es pertinente señalar

en primer lugar, que la responsabilidad es fundamentalmente personal. Polo (2018) explicaría que “persona es el ser que se hace cargo de algo. Ya la definición clásica lo pone de manifiesto: la persona es el supuesto de las acciones, el responsable de ellas” (p.290).

Cuando se habla de responsabilidad, por tanto, se dice de responder, de dar; y la persona responde con su conocer (razón) y su querer (voluntad), responde, de esta forma, con lo que es. Por ello, la raíz de la responsabilidad es antropológica e íntima a la persona. Esta es la razón por la que Leonardo Polo (2018) se refiere a la responsabilidad como algo eminentemente individual.

Ahora bien, ¿se puede, como se pregunta Crespo (2009), hablar también de responsabilidad colectiva?, “¿pueden estructuras como nación, sociedad, universidad y a *fortiori* la humanidad portar responsabilidad moral?” (p.306)

La respuesta a esta pregunta la encontramos en el principio de solidaridad, al que ya se aludía como forma de responsabilidad individual compartida (de velar por lo común) y por la que todas las personas se sienten responsables de todos. Como se anunciaba al inicio de este apartado, la razón de este principio de solidaridad la encuentra Scheller (1917) en el carácter comunitario del ser humano, en ese ser-con-otros que, aclara el filósofo alemán, no hace únicamente referencia a que, *de facto*, la persona vive con y al lado de otras personas, sino que, genuinamente, es un rasgo propio de su estructura ontológica.

Por su lado, Stein (2005) profundizará en este carácter comunitario, hablando de una “disposición originaria común” (p.473), no como algo que hace dirigirse a unos individuos hacia los otros, sino como un *volverse* juntos hacia algo objetivo. En este sentido señalará, esta mística polaca, la existencia de *espíritu de la comunidad*, como unidad cualitativa, que baña todas las manifestaciones vitales, tanto individuales como colectivas, y que es rasgo constitutivo de la persona.

Ese *carácter comunitario* de Scheller o el *espíritu de la comunidad* de Stein es lo que explica la solidaridad en la persona y lo que hace sentir a todos responsables de todos, de que exista una

responsabilidad social de la que se deriva el compromiso individual de la persona, de manera particular o colectiva, hacia la sociedad y los que la constituyen. Es esta responsabilidad social un compromiso y obligación que impregna todos los ámbitos de la persona y que se concreta en acciones orientadas a la consecución del bien común.

En relación con la concreción de acciones para el bien común, Velez y Cano (2016) establecen una clasificación de los tipos de responsabilidad social:

- Responsabilidad corporativa o empresarial: referida al compromiso de la empresa para con la sociedad, recogido en la misión de cada una, y que versa sobre los compromisos y obligaciones medioambientales y sociales orientados a contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas.
- Responsabilidad social gubernamental: referida al compromiso en diseñar y llevar a cabo políticas que favorecen el bienestar social, en las que priman las relaciones justas y la paz social.
- Responsabilidad social ambiental: referida a la responsabilidad cuyo objetivo principal es la sustentabilidad o el uso consciente y responsable de los recursos naturales, para asegurar su perdurabilidad a generaciones futuras.
- Responsabilidad personal o individual: referida a la de cada persona sobre su propia acción en los diferentes contextos y la contribución de estas al desarrollo social y personal de los integrantes de una comunidad.
- Responsabilidad social universitaria: referida al compromiso en la formación de profesionales competentes y socialmente comprometidos con el desarrollo social.

La vida en común tiene por objetivo favorecer el bien de los miembros de una comunidad, y la acción del desempeño profesional incide, de manera fundamental, en ello. De ahí la responsabilidad de contribuir al bien y al desarrollo de las personas y de la sociedad desde el desempeño profesional.

Y, como recoge la resolución del Consejo Europeo, en dicha responsabilidad tiene claro protagonismo la educación, con la responsabilidad de formar personas que asuman el compromiso de contribuir al bien común, “como garantía de la cohesión de nuestras sociedades y el pleno desarrollo de sus ciudadanos” (DO C 13 de 18.1.2003, p. 5.)

#### **1.6. A modo de conclusión.**

A propósito de lo dicho en este capítulo, podemos concluir que el bien común es algo con entidad instrumental propia que se orienta al bien de las personas, y que abarca la vida en común de estas, así como de las condiciones estructurales que la hacen posible. Y que estamos hablando de un bien que va más allá de lo material, aunque lo incluya, constituido por valores morales o éticos con altura y fuerza unificadora y constitutiva de grupos. Se habla del bien universal que responde a la verdad de la naturaleza de la persona y que se orienta a favorecer el desarrollo y la perfección humanas.

Además, podemos inferir la responsabilidad personal de contribuir a ese bien común, a propósito de los valores éticos que lo constituyen, como bases reguladoras de la conducta humana y de la que se deriva una responsabilidad individual, pero que, al mismo tiempo, por el carácter comunitario o dimensión relacional de la estructura ontológica de la persona, deriva en la solidaridad por la que todas las personas se sienten responsables de todos.

Añadiremos, que esta responsabilidad social que involucra, como es lógico, ámbitos colectivos como gobiernos, empresas, comunidades, etc., tiene su germen en la responsabilidad individual de cada persona, especialmente en la que resulta del propio quehacer profesional.

## **CAPÍTULO 2: LA UNIVERSIDAD: CLAVE EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES ORIENTADOS BIEN COMÚN.**

Al inicio del capítulo 1 de Metafísica, Aristóteles (2011/384-322 a. C) afirmaba que “todos los hombres desean por naturaleza, saber”. Esta afirmación da fundamento a la convicción generalizada de que, al ser ese deseo de conocer, algo connatural al ser humano, y dado el carácter inacabado de la persona, la educación debe responder a ese *desiderátum*. Un auténtico anhelo de saber verdadero, de conocer en verdad, que se orienta a potenciar y favorecer la realización de las necesidades humanas, al desarrollo humano.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2012) desarrollar es deshacer lo que está arrollado; es decir, hacer avanzar algo por estados sucesivos, de tal forma que suponga una mejora cualitativa de la situación actual, de desplegar las potencialidades.

En las etapas iniciales de la persona, para su desarrollo, se precisa de una educación que se oriente a la adquisición de competencias básicas que habiliten en la competencia de aprender a aprender. Coll y Martín (2006) hablan a este respecto, de la importancia de seleccionar aquellos “aprendizajes básicos imprescindibles (...) que condicionan o determinan el desarrollo personal y social del alumnado y que comprometen su proyecto de vida futuro” (p.8) Añaden, además, que son aprendizajes que, fuera de la etapa escolar, presentan una mayor dificultad de llevarse a cabo.

En etapas de formación más específicas, que habilitan a las personas para el desempeño profesional, se deberá proporcionar al que aprende, los conocimientos y las habilidades que le permitan el desarrollo de competencias específicas propias de la especialización profesional, al tiempo que se promueve el desarrollo de actitudes de compromiso social que, junto con las anteriores, favorezcan un desempeño laboral competente, de manera integral y responsable socialmente.

La Estrategia Universidad 2015 (MEC, 2011), marco en el proceso de modernización de las universidades españolas, insta a la enseñanza superior a contribuir a la formación de sus estudiantes para la práctica profesional y el ejercicio de la responsabilidad social, de estos y los egresados. En su prólogo se recoge que, “las universidades deben ser los motores en la nueva sociedad basada en el conocimiento. La formación de graduados, profesionales y doctores, así como la transferencia de conocimiento generado por ellas a los sectores productivos es un elemento clave para el desarrollo de nuestro país” (p.2)

Retomamos en este punto la idea, a la que se hacía en alusión en el capítulo anterior, de la Universidad como parte involucrada en la responsabilidad social (clasificación de Velez y Cano, 2016) y que, como se señalaba, se deriva del bien común. En este sentido, Abellán et al. (2018) entienden que la educación superior, instada por dicha responsabilidad social, debe dar respuesta al anhelo de conocimiento, de búsqueda de la verdad, “para vivir una vida verdaderamente plena y verdaderamente, plenamente humana” (p.775)

## **2.1. La Universidad y la formación en verdad e integral del alumno.**

Ese vivir una vida *en verdad* plenamente humana, es la razón de ser del bien común o las condiciones individuales y colectivas que permiten que los integrantes de una comunidad y de la sociedad en general, puedan lograr con mayor plenitud y facilidad su propia perfección. Por tanto, la respuesta formativa de la Universidad debe ir encaminada a formar *en verdad* y de manera integral a sus estudiantes, con la finalidad de que puedan alcanzar una vida plena y contribuir al logro de la vida plena de las personas que forman parte de la sociedad.

*Verdad*, de acuerdo con Yepes y Aranguren (2006), quienes se apoyan en la definición clásica, explicarán que, es la conformidad entre la realidad y el pensamiento. Esto, según estos autores, refrenda el convencimiento de que la verdad no es una *creación* del intelecto humano, sino que es

una *adecuación* entre mente y realidad. Es por ello por lo que atribuyen al esfuerzo intelectual el *descubrimiento*, no la *creación*.

Ese vivir una vida verdadera, plenamente humana, es la razón de ser del bien común, y la Universidad, como institución social, debe encaminar su actividad a formar en verdad y de manera integral a sus estudiantes.

La *búsqueda de la verdad* siempre se ha establecido, ya desde sus inicios en el siglo XIII, como ideal propio de toda universidad y es lo que constituye su identidad. Se convierte así, en el espacio de enseñanza y aprendizaje en el que la convivencia entre docente y alumno gira en torno a esa búsqueda.

Esta verdad buscada, que implica un saber superior, que va más allá de las cuestiones meramente útiles. Verdad fundamental, cuyo conocimiento favorece la *perfección* del universitario. Pérez-Díaz (2010) explica que el ser humano debe ser fiel a esa búsqueda en tanto que, lo sustancial al género humano es la búsqueda de la verdad como vía perfeccionadora. Y es sustancial puesto que, sin verdad no hay libertad; porque para poder elegir es necesario conocer las diferencias que comporta la elección entre alternativas, y en qué medida estas contribuyen a la perfección. De esta forma, la persona comprende y otorga sentido a su actuar, y se hace responsable del propio desarrollo perfectivo.

La universidad debe centrarse en el saber sobre aspectos de la realidad social y natural, clave para el progreso humano, desde la comprensión de la persona y su existencia. Polo (1997) refiriéndose a este tipo de saber, que califica como superior, dirá que es “la cumbre del saber heredado, pero como ocurre siempre en la historia, lo heredado nunca está terminado, sino que hay que continuarlo” (p.32)

De esta forma, la Universidad, en tanto que escenario por antonomasia de la búsqueda de la verdad, tiene la responsabilidad de difundir ese saber superior e incrementarlo. Parra (2005)

explicará que el saber superior tiene un valor intrínseco en sí mismo, y que “es por su valor intrínseco, como por su valor práctico y social, por el que el valor superior debe ser difundido” (p.150)

Se entiende así a Jaspers (2013) cuando recuerda que es importante no olvidar que la universidad es un modo de servir a la sociedad, y a Guardini (2012), cuando explica que la búsqueda de la verdad es también una forma de contribuir al bien de la sociedad.

Por tanto, la Universidad, como servicio a la sociedad, deberá dar respuesta a las necesidades de la sociedad, ser capaz de leer los fenómenos sociales y aportar explicación y soluciones válidas que contribuyan al logro de la justicia, la solidaridad y la paz. Y para ello, deberá contribuir a formar una comunidad de intelectuales que lleguen a ser profesionales competentes en los diferentes campos del quehacer humano desde la óptica de la verdad y la ética, y del compromiso social.

Se debe plantear, por tanto, una formación universitaria integral, que atañe tanto al ámbito de la competencia técnica específica, como de la competencia personal. Formación que contribuya a fortalecer la responsabilidad ética, crítica y solidaria, y la capacidad de comprometerse en la consecución del bien común, allí donde cada uno desempeñe su labor profesional, que fortalezca, en definitiva, la interiorización de valores, actitudes y comportamientos que contribuyan al compromiso con el bienestar humano y la mejora social. “La Misión de la Universidad es, pues, no solo transmitir conocimientos científicos y preparación técnica, sino también educar el espíritu, forjar hombres cultos; no solo en cultura científica, sino también con cultura moral, artística y técnica” (García Ramos, 1991, p.324)

## **2.2. El reto de la Universidad: contribuir a la formación de profesionales socialmente responsables.**

Maritain (1950) ya advertía que “un programa de educación que aspire sólo a formar especialistas cada vez más perfectos en dominios cada vez más especializados, e incapaces de dar juicio sobre un asunto cualquiera que esté fuera de la materia de su especialización, conduciría sin dudar a una animalización progresiva del espíritu y de la vida humana” (p.39). Se debe conjugar “el progreso en los aspectos materiales de la vida con la defensa de los valores humanos del espíritu” (García Ramos, 1991, p.323)

La persona en tanto que multidimensional (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal, y sociopolítica), está llamada a una formación integral que le permita desarrollarse plenamente. Por tanto, una propuesta educativa coherente con la persona y su naturaleza debe atender a todas estas dimensiones.

En este sentido, el artículo 1 de la Conferencia mundial sobre educación superior del siglo XXI, recoge los retos de la universidad devenidos de su responsabilidad como institución social de formación de personas (UNESCO, 2019, p. 101):

- Formar ciudadanos responsables de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana.
- Ser espacio de aprendizaje permanente con el objetivo de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad, abiertos al mundo y promotores de “un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz”
- Favorecer el desarrollo de competencias técnicas “para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad”
- Contribuir a velar y consolidar los valores de la sociedad “en los que reposa la ciudadanía democrática”

La etapa universitaria es el tramo último y de mayor especialización en la formación del profesional en las sociedades desarrolladas, y, de hecho, los niveles de prosperidad se deben en su mayor parte, a la formación y al trabajo realizado en y desde la universidad. Es esta la razón de la responsabilidad en atender a la misión social que la universidad tiene: formar, dando respuesta desde la verdad a la creciente especialización y complejidad del mundo actual. Esto supone la enseñanza de todo lo que permitirá al estudiante comprometerse y estar dispuesto a mejorar su contexto social, y ser así motor del desarrollo y del bienestar humano. La Universidad tiene una “misión intelectual y social en la sociedad siendo, en cierto modo, una de las instituciones garantes de los valores universales y del patrimonio cultural” (Delors 1996, p.22).

La Universidad debe afrontar el reto de formar a los alumnos para que lleguen a ser ciudadanos con sentido crítico, con capacidad de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones y comprometerse, con su responsabilidad social hacia el bien común.

Francisco y Moliner (2010) y Miro-Miro et al (2021), señalan la importancia de propuestas curriculares en torno a valores cívicos con vistas a desarrollar la responsabilidad social en el estudiante universitario.

Por nuestra parte, consideramos que, para lograr este reto, los estudiantes deben poseer una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan inducir y dirigir cambios que promuevan el desarrollo social y el bienestar humano de las personas que integran el entramado social. “A la Universidad le corresponde la función de conservar los valores permanentes del hombre (...) debe formar personas, hombres comprometidos con mejorar la sociedad” (García Ramos 1991, p.323).

### **2.3. A modo de conclusión.**

La persona, como ser inacabado, tiene la necesidad y el deseo de saber. Precisa de un conocer, que le habilite para percibir y entender las diferencias que comporta la elección entre las alternativas que su ser, en acción perfectiva, experimenta. El conocimiento, otorga sentido a la acción personal

y hace responsable al que la encarna, del propio camino de desarrollo perfecto, un camino de desarrollo personal que, como ser social, de encuentro -rasgo constitutivo de su naturaleza-, precisa del acompañamiento de otros.

La educación es, por excelencia, el espacio y modo humano de perfección, un espacio de búsqueda del saber en el que la convivencia entre el que enseña y el que aprende gira en torno a esa búsqueda. Así los entiende García Hoz (1970) al definir la educación como “perfeccionamiento intencional de las potencialidades específicamente humanas” (p. 24). En etapas iniciales, potenciando y favoreciendo el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que promueven la adquisición de competencias básicas para el autoaprendizaje. En etapas de formación específica para el desempeño laboral, promoviendo la adquisición de técnicas específicas que permitan el desempeño laboral y fomentando la interiorización de valores morales para una actuación laboral ética y un compromiso y cooperación social.

Este es, en definitiva, el reto educativo de la universidad: la formación integral de sus estudiantes, coherente con la verdad para que pueda desarrollarse plenamente y comprometerse con su responsabilidad social hacia el bien común. La Universidad, “debe formar personas, hombres comprometidos con mejorar la sociedad” (García Ramos 1991, p.332).

Ortega y Gasset (1997) en el tomo 4 de sus Obras Completas, explica que la sociedad necesita de buenos profesionales -papel que atribuye a la universidad-; pero aclara que, antes que eso, necesita asegurar la capacidad en la profesión de mandar, “y por mandar no entiendo tanto el ejercicio jurídico de una autoridad como la presión e influjo difusos sobre el cuerpo social” (p.323) Entendemos, que está refiriéndose a la formación en competencias que constituyen lo que en esta investigación denominamos como “liderazgo para el bien común”

## **CAPÍTULO 3: LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DE LIDERAZGO PARA EL BIEN COMÚN.**

### **3.1. Evolución de las teorías sobre el liderazgo a lo largo de la historia.**

Resulta preceptivo, establecer una definición de liderazgo a partir de la cual determinar las competencias que lo constituyen. Para ello, es necesario conocer la evolución de este constructo a lo largo de la historia.

El liderazgo ha sido abordado desde distintas disciplinas, la historia, la psicología, la sociología, la pedagogía, el desarrollo organizacional, etc., y el interés por el mismo viene ya desde la antigüedad, si bien es cierto que el estudio científico del liderazgo comienza en el siglo XX. Ya indica Burns (1978) que: “El liderazgo es uno de los fenómenos sobre la tierra más observados y menos entendidos” (citado en Guibert, 2010, p. 186). Bass (1990) por su parte, afirma que hay tantas definiciones del concepto de líder como personas han intentado definirlo (citado en Sánchez, 2010, p.22).

No se puede olvidar que, detrás de cada uno de los enfoques desde los que se ha abordado la noción de liderazgo, existe una concepción de persona. Chinchilla (2001) dice que, las distintas formas de entender la acción de liderazgo son variadas, “pero que todas ellas suponen -seamos conscientes o no de ello- una concepción de base sobre las personas, sobre sus necesidades y motivaciones” (p.3). Ello ha comportado que, además de afrontar el estudio del liderazgo desde las disciplinas antes mencionadas, sea necesario hacerlo desde una perspectiva antropológica y su efecto en la transformación de las personas y la sociedad.

Se presentan a continuación algunos de los diferentes enfoques teóricos que han marcado el desarrollo del constructo del liderazgo:

### **a.-Enfoque de la teoría de los rasgos:**

Se inicia este enfoque con la teoría del gran hombre (1800) de Thomas Carlyle, historiador y ensayista inglés quien afirmaba que, “la historia del mundo no es otra que la biografía de los grandes hombres”. Según esta teoría, la humanidad ha ido avanzando a lo largo de la historia gracias a la aparición de grandes hombres quienes, con su acción, van marcando el devenir de todos los demás. Considera este enfoque que, existen ciertas personas con características de personalidad propias que las diferencian del resto, bien porque se carece de ellas o no se poseen en la misma proporción. Viene a ser una especie de *darwinismo social*, que reconocería a estas personas como superiores al resto, por considerarlos más aptos para ejercer el liderazgo. Supone, así mismo, la identificación de los líderes por sus cualidades, entendidas estas como rasgos genéticos o innatos que les capacitan para aprender y desarrollar una serie de habilidades. Estos rasgos genéticos habilitantes para el desarrollo de destrezas se entenderían como predictores de comportamientos de liderazgo.

Para autores representativos de este enfoque como Taylor (1911), Mayo (1933), Maslow (1948) y Stogdill (1948) el carisma, la visión, la capacidad de relacionarse y contar con habilidades de comunicación constituyen algunos de los principales factores asociados con el liderazgo.

Thill y col (1993) rebatirán este enfoque, argumentando que “no salió una sola y común lista de características de los estudios que se hicieron, porque aquellas identificadas como las que más se atribuyen a la efectividad del líder eran diferentes en todos los estudios” (p. 475). Explican, además, que los propios investigadores eran conscientes de que dichos rasgos no tenían el mismo peso en todas las situaciones y que se recogían a partir de la opinión de los seguidores y no de la acción real del líder. Por otro lado, en este enfoque tampoco se tiene en cuenta la influencia que la actitud del que lidera genera en los demás, ni las necesidades reales que tienen los seguidores.

### **b.-Enfoque de la teoría conductual o del comportamiento:**

Esta óptica sobre el liderazgo surge ante la dificultad para identificar rasgos universales del mismo, lo que llevó a observar el comportamiento del líder, qué es lo que hace, para poder identificar, a partir de esta observación, en qué consiste ser líder.

Thill y col. (1993) explican la evolución hacia un enfoque conductual de la siguiente forma: “dadas las deficiencias de los estudios de los rasgos, los investigadores cambiaron para comenzar a examinar comportamientos o conductas-acciones que diferenciaban y separaban a los líderes efectivos de aquellos inefectivos” (p.476)

Este enfoque, recoge los estudios dirigidos por las universidades de Ohio y Michigan. En el caso de la primera, se centran en establecer comportamientos de liderazgo según estos se orienten a la organización del trabajo para la consecución de objetivos *-estructura inicial-* o al interés por los seguidores y en satisfacer sus necesidades *-consideración-*. En cuanto a los estudios de la Universidad de Michigan, se distinguen las conductas orientadas a los resultados, de las orientadas a las relaciones personales.

Este enfoque evoluciona, a través del modelo gerencial de Blake y Mouton (1964), a partir de las conclusiones extraídas de los modelos de ambas universidades. En esta nueva forma de concebir los estilos de liderazgo, se atribuye al líder la preocupación por el trabajo, los resultados y las relaciones con los empleados y la satisfacción de sus necesidades. Según este modelo, la diferencia entre los tipos de liderazgo vendrá dada por el peso que se dé a cada una de estas preocupaciones.

Como en el caso del enfoque sobre la teoría de los rasgos, en el comportamental no se tienen en cuenta los factores situacionales. Además, tampoco se aportan evidencias del efecto de estos comportamientos sobre la productividad.

### *c.-Enfoque situacional:*

En el caso de este enfoque se entiende que, la presencia de determinados rasgos o comportamientos no asegura el liderazgo. Se considera que los líderes desarrollan su acción de liderazgo en un contexto determinado el cual condiciona la eficacia o no, de dicha acción.

Como explica Palomino (2009), “para estos autores, no existe un único estilo de liderazgo eficaz en todas las situaciones, sino que este depende de cuál sea el contexto en el que opera el líder, lo que conlleva tener en cuenta diferentes factores para que el liderazgo sea efectivo” (p.6)

En este enfoque se sugiere que el liderazgo efectivo depende, tanto de la demanda de las variables de cada situación -ambiente- las cuales son contingentes (incierto y eventuales), como de la madurez o de la disponibilidad a responder a las expectativas del líder, de los que están bajo su acción.

En esta primera orientación del enfoque, hacia las demandas de las variables de la situación, encontramos a Fiedler (1978) como uno de sus principales representantes. Considera difícil de modificar el estilo del líder por lo que estima más acertado hacer coincidir el estilo del líder con la situación más favorable para la efectividad de su acción. En este sentido, entiende que cada situación de liderazgo es diferente y que precisa de un tipo de líder específico. Esas situaciones de liderazgo vendrán determinadas por la calidad de las relaciones entre el líder y los integrantes del equipo, la estructura de la tarea y la posición de autoridad e influencia del líder.

Mersey y Blanchard (2013) en cambio, defienden que “el nivel de madurez del seguidor no solo dicta qué estilo de liderazgo tendrá más alta probabilidad de éxito, sino que también determina la base del poder que el líder debería usar con el fin de inducir el cumplimiento e influencia en el comportamiento para maximizar el desempeño” (p.150) De esta forma establecen niveles de poder más coercitivos y expertos con bajo nivel de madurez de los seguidores, y niveles de poder más delegadores con mayor nivel de madurez. Al introducir el concepto de poder, se está reconociendo

como aspecto a tener en cuenta, la percepción que tienen los seguidores sobre el buen actuar del líder, y con ello su capacidad de influir y de hacerse obedecer.

De manera general, este enfoque afirma que todo lo que ocurre en el ambiente, así como la actitud de los seguidores hacia el líder, tiene una gran influencia interna en los procesos de liderazgo.

#### **d.-Enfoque relacional, basado en la motivación, carisma e influencia:**

Según Cardona (2000), desde este enfoque se concibe la relación de influencia del líder sobre el subordinado como una relación dinámica, en la que influye tanto el comportamiento del líder como la respuesta del seguidor. Señala que, “la relación de influencia se convierte, por tanto, en una relación de intercambio entre dos partes” (p.2), siendo mayor la del líder que la del subordinado.

Según la relación entre el líder y el subordinado, en la que se apoye dicho intercambio, se establece un tipo distinto de liderazgo:

Por un lado, si la relación de intercambio se basa en el carisma del líder, se estaría hablando de un *liderazgo carismático*. Weber (2012) considera el carisma como la cualidad extraordinaria que hace al líder ser considerado por sus seguidores. Fruto de la admiración puede generar una transformación radical en las actitudes básicas de los seguidores, así como la orientación de estos, hacia nuevas metas más altas. Para ello, es necesario que el líder posea ciertos rasgos extraordinarios que han de ser reconocidos por los seguidores a través de su obediencia y confianza en el líder y en su misión. A su vez, el líder, mantiene ese reconocimiento con el éxito de sus acciones y el bienestar de sus seguidores.

En ese sentido Klein y House (1995) explican que, “El carisma no reside en el líder, sino en la relación de algunos líderes y sus subordinados” (p.184). Sugieren que las características y comportamientos del líder, son necesarios para establecer relaciones carismáticas, pero que estas no se dan sin los demás, sin los subordinados, sin el reconocimiento por parte de estos de dicha relación.

Yukl (2009) explica que, en este enfoque, los aspectos emocionales y simbólicos, son claves en el impacto del líder en los valores, emociones y motivaciones de los seguidores y no sólo en su

comportamiento. Continúa este autor afirmando que, “el principal proceso de influencia es la identificación personal, emanando su influencia del deseo del seguidor de agradar e imitar al líder” (p.262).

Siguiendo con el enfoque relacional, encontramos otro tipo de liderazgo que asocia el tipo de relación entre el líder y el subordinado, al tipo de motivación de este último.

Este enfoque tiene a su precursor en Burns (1978), quien establece dos tipos de liderazgo a partir del tipo de motivación. Si la motivación es extrínseca, fruto de un intercambio entre el líder y el seguidor, quien recibe un valor a cambio de lo que hace, siendo el tipo de influencia económica, se estaría hablando de una interacción de tipo transaccional –*liderazgo transaccional*- (el líder crea un vínculo basado en la satisfacción de necesidades de sus seguidores según un intercambio de bienes y valores).

Si en cambio, el líder consigue comprometer al seguidor en la consecución de las metas, empoderándole e involucrándole en una tarea u organización, más allá de las expectativas de recompensa o de intercambio de bienes, estaríamos hablando de motivación intrínseca y un tipo de influencia por el trabajo, con una interacción de tipo transformacional –*liderazgo transformacional*

Posteriormente, los estudios de Bass & Avolio (1995), recogiendo la herencia de la teoría de Burns, avanzan y afirman que, en este tipo de liderazgo transformacional, el líder desempeña un papel positivo (influencia idealizada). Es capaz de inspirar y comprometer a los seguidores con una visión compartida, alineando la visión y los objetivos particulares con los objetivos y necesidades del grupo (motivación inspiradora). Al mismo tiempo, el líder transformacional se preocupa por estar en sintonía con las necesidades y metas particulares, es capaz de detectar las fortalezas del otro y favorecer su desarrollo (consideración individual). Además, este tipo de líder no duda en estimular a los seguidores a pensar de diferentes maneras para la solución de nuevos y viejos problemas (estimulación intelectual)

De esta forma, el liderazgo empieza a ser entendido no únicamente como una actuación unidireccional del líder hacia el seguidor, sino como un proceso de relación, donde se interactúa y se influyen los unos sobre los otros, permitiendo que cada uno colabore en alcanzar sus objetivos y su desarrollo personal.

#### **e.-Enfoque antropológico.**

Autores como Pérez-López (1998) y Cardona (2000), entienden el liderazgo como un fenómeno social fundamentado en la persona, pues se ejerce desde la persona y se dirige a las personas. Para ambos autores, el líder, *humanista* en el caso de Pérez-López y *transcendente* en el caso de Cardona, tiene el reto de dotar de sentido al trabajo de los seguidores y contribuir a su desarrollo personal. “Cuando es capaz de llegar a los motivos más hondos de la acción humana, ayudando a sus subordinados a descubrir el valor y el sentido de lo que están haciendo, entonces, y sólo entonces, es un líder” (Pérez-López 1998, p. 107)

Este enfoque, da un paso más con respecto al liderazgo relacional de tipo transaccional y transformacional, en tanto que la acción del líder depende de la libertad de las personas, se apela a la motivación trascendente y el tipo de influencia es por la contribución al desarrollo de la persona.

Por otra parte, este enfoque no habla de características extraordinarias, sino de realización extraordinaria de lo ordinario. Kouzes, y Posner (2001) afirman que “el liderazgo es un proceso que la gente común usa cuando pone de manifiesto lo mejor de ella y de los demás. El liderazgo es asunto de todos”, por ello se puede afirmar que, cualquier persona por el hecho de serlo tiene la potencialidad de convertirse en líder.

En definitiva, el objetivo prioritario del liderazgo antropológico es el de ayudar a las personas, dotando de sentido el trabajo que realizan, generando un clima de cooperación y confianza que favorezca la motivación trascendental. Según Goleman, Boyatzis y McKee (2002), esto solo es

posible mediante la inteligencia emocional del líder: “conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones” (p.61)

#### **f.-Enfoque de servicio y ético:**

Este enfoque, encuentra su máximo representante en Greenleaf (1970) quien considera que “el líder sirviente es primero sirviente (...), tiene un sentimiento natural de servir primero. Luego, la elección consciente, le lleva a aspirar a liderar” (p.6)

Profundiza en esta idea del carácter de servicio del liderazgo afirmando que:

Un nuevo principio moral está emergiendo; sostiene que, la única autoridad que merece lealtad es aquella que garantiza, de forma libre y expresa, la dirección de un líder, en respuesta y en proporción a la evidencia de la condición de servidor que muestre el líder. Quienes eligen seguir este principio no aceptarán sin más la autoridad de las instituciones existentes, sino que responderán libremente sólo ante individuos a quienes se ha elegido líderes porque han demostrado ser servidores fiables. Si este principio prevalece en el futuro, las únicas instituciones verdaderamente viables serán las que estén predominantemente dirigidas por servidores. (Greenleaf, 2002, pp.23-24)

En este enfoque, liderar supone servir, un servir, como explicará Sonnenfeld (2010), que hace referencia a “la identificación y satisfacción de las legítimas necesidades de los otros” (p.180) Con esta concepción del líder como servidor, se muestra la necesidad de que, aquel que pretenda ejercer acciones de liderazgo y conducir a otros, primero deberá orientarse hacia la mejora de los hombres en su trabajo; esto es, “abierto a una vocación de ejemplaridad, de aristocracia de servicio, y de hermandad humana” (De Sendagorta, 1998, p.22)

El líder servidor, por tanto, se percibe con un alto talante ético, en palabras de Sonnenfeld (2010), “con una autoridad moral, conquistada no por decretos o investiduras externas, ni mucho menos por

imposiciones o castigos, sino por la coherencia entre el *decir* y el *hacer*, entre el hacer y el *ser*” (p.62)

#### **h.- Enfoque pedagógico:**

Al igual que con el resto de los enfoques, en las investigaciones llevadas a cabo sobre el liderazgo desde una perspectiva pedagógica, existe consenso sobre “la eficacia de estilos participativos, basado en principios sistémicos y de interacción dinámica” (Contreras et al., p.236)

También coincide este enfoque pedagógico sobre el liderazgo con el resto de los enfoques, en el carácter motivacional y de influencia del líder. Hablan Montecinos et al. (2016) de la capacidad de movilización e influencia hacia el logro de objetivos sobre metas compartidas, del líder pedagógico.

En lo que respecta a las coincidencias con enfoques concretos y previamente explicados, se pueden ver puntos de coincidencia con el enfoque relacional en lo que se refiere a la motivación, al carisma e influencia.

El aspecto diferenciador de este enfoque pedagógico es que todo ello se orienta al aprendizaje del otro. Explican Robinson et al. (2009), que “cuanto más se centren los líderes en la enseñanza y el aprendizaje, mayor será su impacto y su influencia en el estudiante” (p.201)

Además, Del Valle et al. (2010) añaden que las tendencias actuales sobre el liderazgo pedagógico derivan de modelos de liderazgo transformacional y liderazgo distribuido, los cuales se basan en principios éticos y morales y en una visión organizacional: se empodera el valor individual, existe compromiso y responsabilidad individual con la organización y hay una cultura de aprendizaje.

La noción de liderazgo pedagógico surge en el sector escolar a principios de los años 80 del pasado siglo. Como explican Robinson et al. (2009) pone su foco en los “propósitos educativos” (p.38), en las metas y objetivos educativos, y en la acción educativa del maestro. Bolívar (2010) explica el liderazgo pedagógico como la capacidad de influir en otros y movilizarlos hacia un

objetivo común de mejora en el aprendizaje, Habla de un “liderazgo para el aprendizaje” (p.14) que centra su acción en la calidad de la enseñanza y en sus resultados, creando las condiciones adecuadas para que el aprendizaje ocurra.

En este sentido, García Ramos (2005) habla de un liderazgo para el aprendizaje que denomina “liderazgo cordial” (p.49) y que toma su razón de ser desde su noción de “educación cordial” (García Ramos et al. 2001, p.6). Entiende esa educación cordial como una educación plenamente humana que, desde la unidad personal, el servicio a los demás y una vivencia de la realidad con coherencia da respuesta a lo que la sociedad globalizada espera del hombre. Esa concepción de la educación que plantea, precisa de la acción del líder cordial que se caracteriza por ser una acción:

- *Profunda* entendida como “conjugar pensamiento y acción, formación y procedimientos” (p.23)
- *Magnánima y audaz*, con objetivos ambiciosos pero realistas.
- *Meditada*, que se fundamenta en la reflexión crítica de los pros y los contras
- *Profesional*, orientada a la eficacia en tanto que “conoce los medios y los comportamientos a la naturaleza del fin” (p.24)
- En la que se *disfruta con lo que se hace* en tanto es consciente del cumplimiento de la misión acorde a los propios valores.
- *Prudente* según una jerarquía de valor, para dar a cada cosa aquel que le corresponde.
- *Con vocación de unidad en la pluralidad* de los campos a los que se dirige la acción de la comunidad educativa, con una única misión.
- *Orientada al encuentro* con el otro, en tanto que oportunidades de “transformación personal” (p.25)
- *Austera*

- *Que busca el perfeccionamiento continuo* a través de planes de mejora en la búsqueda de la excelencia.
- *Tolerante* hacia la persona del otro, quien sin violentar su libertad se orienta hacia el bien y la verdad.
- *Ética y bella o estética*, en tanto que coherente con unos valores propios

El recorrido realizado por las principales teorías sobre el liderazgo que se han establecido como puntos clave para esta investigación, junto con la realidad de la repercusión de las acciones de liderazgo sobre el bienestar humano y el desarrollo social, ha ido conformando un escenario conceptual sobre un constructo del liderazgo al servicio de la persona y la sociedad.

Podemos concluir, a propósito de los distintos enfoques recogidos en este apartado sobre el liderazgo, que se percibe una evolución en la conceptualización de este constructo y que es entendido como la expresión de un tipo de comportamiento, basado en acciones coherentes con unos valores aceptados universalmente y que se orienta a motivar e influir para la promoción de dicho comportamiento en los distintos contextos comunitarios, educativos y profesionales.

### **3.2. Definición de “liderazgo para el bien común”.**

A partir de los distintos enfoques sobre el liderazgo recogidos en el apartado anterior y especialmente de aquellos que, desde una orientación ética se centran en el servicio al bienestar y desarrollo de la persona y de la sociedad, la presente investigación elabora una definición del constructo de liderazgo, basado en valores y orientado al servicio a la sociedad; esto es, un “liderazgo para el bien común”.

Entendemos que el “liderazgo para el bien común” es una forma de ser, personal y autobiográfica, que se revela en la acción y que, desde la puesta en juego de la mejor versión propia, influye o inspira para que el otro despliegue, a su vez, su mejor versión.

Se procede a explicar la definición en cada uno de sus aspectos fundamentales:

- Una forma de ser personal y autobiográfica.

Sonnenfeld (2010) afirma que, el desarrollo del liderazgo depende de cada uno, de su forma de ser, de sus valores, creencias y de las competencias que desarrolla y que le ayudan al alcanzar la plenitud de una *vida lograda*

Por tanto, el liderazgo y las competencias que lo integran es algo que la persona desarrolla. Si bien es cierto, como se afirma en el enfoque de los rasgos, que, por el temperamento innato de la persona, existen unos rasgos temperamentales más cercanos que otros al liderazgo. Pero es labor autobiográfica de la persona particular, desarrollar, aprender y mantener aquellas actitudes y aptitudes que favorezcan su *ser líder*.

No se trata, por tanto, de tener capacidades de liderazgo, sino de *ser líder*. Como afirma Sonnenfeld (2010) se trata de algo que forma parte de lo que la persona es y que le orienta a su plenitud.

- Se revela en la acción.

Para Álvarez De Mon (2002) “el liderazgo no es un lugar donde se es líder (...), sino un proceso que se ejerce a la luz de las capacidades temporalmente solicitadas” (p.35) Entiende el liderazgo, no como algo permanente y vitalicio, con vocación eterna, sino como el producto de acciones concretas que van narrando la biografía del que las encarna.

El ser humano, en tanto que libre, dotado de razón y voluntad, narra su personal e irrepetible historia a través de acciones voluntarias y conscientes. Ese ser líder, del que hablaba Álvarez de Mon, no algo estático, sino que se desarrolla, *se narra* (Llano, 2002). El ser del hombre se realiza o desarrolla a través de la acción, entendida esta, como toda actuación, que la persona realiza de manera voluntaria y consciente. Como explicará Polaino (2009), a propósito de la concepción de

Stein sobre la acción humana como potencia: “al realizar esos actos, estos reobran a su vez sobre el ser que los realiza, que queda en consecuencia modificado por lo hecho” (p. 62).

En esta misma línea, Polo (1997) afirmará que, la persona es "un sistema dinámico dotado de un intrínseco feed-back" (p.84); lo que le habilita para la modificación de acciones ulteriores y con ello para el desarrollo.

En este sentido, Orón-Semper y Martínez-Mares (2021) entienden la personalidad, “como la caracterización de la actualización de la persona en cada uno de sus actos” (p.137)

De todo ello se puede deducir que, el liderazgo, como acción de la persona, no es algo estático, sino un constructo dinámico que se desarrolla en la vida de la persona y, al igual que el vivir solo se adquiere viviendo, el saber ser líder -al igual que el saber vivir- es, “un conocimiento práctico que procede de su propio ejercicio y, a su vez, en él revierte” (Llano 2002, p.19). El liderazgo se desarrolla a través de acciones concretas, que configuran y actualizan a la persona como líder.

- *Desde la puesta en juego de la mejor versión propia, influye o inspira para que el otro despliegue, a su vez, su mejor versión.*

La responsabilidad moral, basada en el principio de solidaridad, de velar por el desarrollo y mejora de las personas que constituyen una sociedad humana, como ya explicó en el capítulo 1, es por su dimensión relacional, inherente a toda persona humana. Es, por tanto, necesario que cada persona ponga en juego lo mejor de sí, sus fortalezas y potencialidades, sus esfuerzos de mejora personal, al servicio de dicha responsabilidad moral para con el desarrollo y crecimiento del otro. Supone estar en sintonía con las necesidades de los demás y con sus metas. Entraña, así mismo, identificar las fortalezas del otro, ayudar a que afloren y contribuir a que pueda satisfacer sus metas personales.

Yo diría que alguien te inspira cuando –más bien– te ayuda a cambiar tus hábitos, transformando quién eres. Y éste es el verdadero termómetro de la inspiración, tu capacidad

real de contribuir a mejorar a las personas que están a tu alrededor. No sólo de hacerlos reflexionar o de entusiasmarlos, sino también de ayudarlos a bajar hasta las manos, a los hechos concretos, desarrollando hábitos que dan forma al carácter (González-Alorda, 2020, p.91).

Uno de los aspectos en los que hay consenso con respecto al liderazgo entre todos los autores, es en el de la influencia. La historia es testigo de la influencia en la sociedad de grandes líderes, bien para el beneficio, como para la corrupción y destrucción de esta. La influencia del liderazgo es algo constatado. Pero un liderazgo basado en valores y orientado al servicio a la sociedad debe plantear su influencia desde dichos valores, desde la autenticidad y coherencia con estos valores, con el fin de que el otro ponga en juego su mejor versión. Según Sonnenfeld (2010) “el líder ha de saber inspirar a los demás para que encuentren tipos de motivación a más alto nivel” (p.141) y se inspira desde lo que se es, porque como dice Alvira (2000):

El ser humano necesita siempre espejos - ejemplos- en los que mirarse, y personas que le ayuden (...). Pero dar ayuda no sólo en aspectos accidentales, externos, superficiales, supone hacerse cargo de la propia responsabilidad con respecto a las otras personas. Y eso presupone visión intelectual, fuerza y generosidad de voluntad y tener algo interior que dar. No se puede ayudar si no poseemos nada que entregar a los demás. (p.42)

Esa influencia, únicamente es auténtica, desde una autoridad verdadera, que como recoge Siliceo (2001), “se refiere necesariamente a un fin ético y constructivo: toda autoridad lo será en la medida en que provoque y promueva el crecimiento de otros; es decir, de los sujetos que son objeto de dicha autoridad” (p.57)

### **3.3. Dimensiones del liderazgo para el bien común.**

Como ya se apuntaba, el liderazgo es un constructo dinámico, que se define por unas competencias concretas que se revelan a través de la acción. Cano (2008), señala que las competencias “articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal, (...) hecho de acumular conocimientos no implica ser competente necesariamente. El mero sumatorio de saberes y capacidades no nos lleva a la competencia. El ser competente implica un paso más” (p. 6). Es por ello que se entiende que ser competente precisa de hábitos que dan lugar a actitudes, que van configurando una forma de ser que se revela en las acciones que la persona emprende.

Es por ello pertinente, identificar aquellas competencias que constituyen el “liderazgo para el bien común”, con el objetivo de emprender acciones educativas que favorezcan su desarrollo. Dichas competencias se han establecido en esta investigación, a partir de las características del líder que los distintos enfoques teóricos sobre el liderazgo, a lo largo del siglo XX y hasta la actualidad, han ido estableciendo. Independientemente la perspectiva desde la que cada enfoque aborda dichas características –de los rasgos, conductual, situacional, educativo o de valores- todos coinciden de manera general, en las siguientes: inteligencia, intuición, responsabilidad, iniciativa, constancia, autoconfianza, capacidad de resolución de problemas, inteligencia emocional, habilidades sociales e influencia.

Es a partir de dichas características globalmente aceptadas, de las que esta investigación establece las competencias de liderazgo para el bien común. Estas competencias se han agrupado en dos dimensiones: la intrapersonal y la interpersonal. Si bien estas dos dimensiones no se consideran de manera aislada, sino como un continuo en el que el desarrollo de cada dimensión repercute de manera dinámica en el desarrollo de la otra; se estima necesario tratarlas de manera individual para su mayor claridad.

Se recoge a continuación un cuadro sintético en el que se establece relación entre las características del líder aceptadas, de manera general por los enfoques revisados, y las dimensiones y subdimensiones establecidas para el “liderazgo para el bien común”

**Tabla 1**

*Comparativa características generales del liderazgo y las del “liderazgo para el bien común.*

<b>Líder en general</b>	<b>Liderazgo para el bien común</b>	
<b>Características</b>	<b>Subdimensiones</b>	<b>Dimensiones</b>
Inteligencia	Autoconocimiento	DIMENSIÓN INTRAPERSONAL
Intuición	Humildad	
Autoconfianza	Gestión emocional	
Inteligencia emocional		
Influencia	Coherencia personal	
Iniciativa	Rigor profesional	
Constancia	Gestión del tiempo	DIMENSIÓN INTERPERSONAL
Habilidades sociales	Presencia plena	
	Escucha Activa	
	Empatía	
	Asertividad	
Capacidad de resolución de conflictos	Ecuanimidad y flexibilidad	
Responsabilidad	Respeto cooperativo	

A continuación, se procede a explicar cada una de las dimensiones y subdimensiones, lo que permitirá poner de manifiesto la vinculación de estas últimas, con las características del líder aceptadas globalmente por los enfoques estudiados.

### 3.3.1. Dimensión intrapersonal.

Al hablar de dimensión intrapersonal del liderazgo, se trata de lo que Ortega y Gasset (1918/2005) explica en la primera parte del tomo III de sus obras completas: “Ser emperador de sí mismo es la primera condición para imperar en los demás” (p.62). Las acciones de liderazgo hacia el otro y hacia el bien común, precisan de un autoliderazgo o de inteligencia emocional. Goleman et al. (2002) explican que el líder se conoce a sí mismo y es capaz de autogestionarse, lo que le habilita para la conciencia social y para gestionar las relaciones con otros. Ese autoconocimiento y autogestión se ha traducido en seis subdimensiones que consideramos constitutivas del ámbito intrapersonal del liderazgo.

#### Autoconocimiento.

Esta competencia hace referencia a la capacidad para reconocer las propias fortalezas y las áreas de mejora personal. Así mismo, y para que lo anterior sea posible, esta competencia presupone la capacidad de reconocerse en la propia acción. “Autoconocerse, comporta pasar de un estado de inconsciencia a un estado de consciencia respecto a nuestras fortalezas y a nuestras debilidades. (...) El autoconocimiento se consigue a través de la reflexión y de la observación del propio comportamiento.” (Chinchilla et al. 2021, pp.7-8)

Es prioritario, para desarrollar un liderazgo efectivo, empezar por identificar las propias fortalezas y las áreas de oportunidad personal. Este conocimiento, permite potenciar los aspectos personales positivos, con el objetivo de que se conviertan en algo constante en el sujeto, no solo una forma de hacer, sino de ser.

También, es fundamental que las personas, en general, y el líder en particular, identifiquen aquello que supone una amenaza interna o del entorno, que tiene incidencia en el proceso de desarrollo personal. A partir de este conocimiento, puede trabajar para controlar el efecto de las amenazas externas y comenzar a priorizar sus necesidades de formación y mejora a fin de superar aquellas debilidades internas que suponen un freno a su desarrollo personal.

En el marco de la influencia, característica constitutiva del liderazgo, la capacidad para reconocerse en la propia acción, de reconocer sus fortalezas y áreas de mejora, aporta credibilidad a la acción del líder y repercute en su capacidad de influir en el otro. Se favorece, desde el ejemplo del comportamiento del líder, que el otro también se reconozca en la propia acción y en sus fortalezas y áreas de mejora.

### Humildad.

La humildad, como competencia fundamental en el liderazgo, se entiende como la capacidad de aceptar las propias fortalezas, para potenciarlas, y de ser consciente de los propios límites con el objetivo de emprender acciones para superarlos. Explican Hougaard y Carter (2019) que la humildad “es una perspectiva realista de la valía personal” (p. 91)

Ello conlleva la capacidad para reconocer la necesidad del otro en el propio desarrollo personal y profesional, así como en la evolución y mejora de la sociedad. Y es porque esta competencia, promueve el buen desarrollo de las relaciones interpersonales del líder con los demás en tanto que:

- Favorece la actitud abierta, no defensiva y la flexibilidad mental. Maxwell (2008) explica que el mejor líder es aquel que anima y acepta la opinión de sus seguidores.
- Propicia la aceptación de la opinión del otro sobre sí mismo, lo que posibilita la mejora y el crecimiento propio, porque, “la excelencia se define no como la ausencia de error, sino como la capacidad de enmendar las faltas cometidas” (Álvarez De Mon, 2006, p.134)
- Genera una valoración objetiva y ponderada del otro, desde la que se motiva al desarrollo y crecimiento de los demás. En este sentido, Stein (2014) afirma que los líderes, “no se engañan ni engañan, sino que afrontan la realidad tal como es, no como una subjetiva percepción selectiva desearía que fuera” (p. 82).

Al referirse a la humildad del líder, se trata, como dice Sonnenfeld (2010), de salir del propio mundo y entrar en el mundo de los demás, haciéndose disponible y abierto a sus justas aspiraciones.

### Gestión emocional.

Al hablar de competencia en gestión emocional, se está haciendo referencia a la capacidad para identificar el estado emocional y el porqué de este, así como a la habilidad o capacidad de autogestión, para manejar las propias emociones de manera adecuada.

Bradberry y Greaves (2009) explican que, cuando los líderes conducen sus emociones de una forma adecuada, pueden sacar lo mejor de los demás y, en cambio cuando no lo hacen, impiden que los demás puedan brillar y alcanzar el éxito.

La capacidad para identificar, expresar y entender las propias emociones favorece el anticiparse y poder comprender la emoción del otro. Esto es fundamental en el líder, dado que, dicho conocimiento le permitirá gestionar las propias emociones de forma efectiva. Así mismo, en sus relaciones interpersonales, será capaz de regular su comportamiento adecuándolo a la situación particular y a las necesidades del otro.

Esta competencia de ámbito intrapersonal favorece el desarrollo de un conjunto de cualidades que se corresponden con lo que Mayer y Salovey (1997) denominaron inteligencia emocional.

Goleman et al. (2017) explican que, una adecuada gestión emocional -ellos la denominan autogestión- posibilita para la objetividad del juicio y contribuye a la concentración de energía que precisan las acciones de liderazgo. Afirman que “los líderes que poseen este tipo de autodomínio encarnan el tipo de entusiasmo optimista que alienta la resonancia” (p.63).

### Coherencia Personal.

Esta competencia supone, poseer un sistema de creencias y valores que resultan esenciales para la propia vida y que la orientan a su plenitud. Conlleva también, actuar de manera acorde a dichas creencias y valores. Esto denota autenticidad, que proyecta una imagen de unidad personal, sin contradicciones, que, como afirma Guardini (1993), implica mostrar el yo verdadero, el que corresponde a la verdad de la persona.

Según Espot y Nubiola (2012) la “coherencia es conexión, relación o unión de unas cosas con otras. Es también una actitud lógica y consecuente con una situación, unos principios o unas obligaciones” (p.18).

A partir de la definición de liderazgo, sobre la que esta investigación se fundamenta, es lógico afirmar que liderar supone hacer las cosas bien, con el objetivo de servir a la sociedad y las personas que la constituyen. Es un actuar por convicción propia, que responde a unos valores y creencias esenciales para la propia vida. Y es esto lo que determina la coherencia personal del líder. Y solo desde esa coherencia personal, es efectiva, positiva y enriquecedora la influencia del líder. Según Castillo (2012) el líder “transmite su compromiso para actuar con referencia a esos valores. Es un referente moral por medio del ejemplo personal” (p.15).

#### Rigor Profesional.

Esta competencia supone, entender el aprendizaje personal y profesional como actitud vital, y con ello la pertinencia de una formación continua con el objetivo de realizar con calidad las tareas a realizar. Esto implica, la capacidad para realizarse preguntas sobre cuestiones fundamentales que contribuyan a formar el buen criterio y juicio –curiosidad intelectual-. Así como la capacidad para trabajar con calidad y meticulosidad, desde la seguridad que aporta el saber –rigor profesional-. Según Espot (2011) la autoridad “se basa en una confianza y una fe otorgadas a una persona a la que se le reconoce un saber concreto” (p.98)

El nivel de influencia del liderazgo viene dado por el grado de autoridad que se le otorga al líder. Cuando se habla de autoridad, se habla de poder moral, basado en el reconocimiento o prestigio de una persona; frente al poder que, por el puesto que ocupa tiene la capacidad de penalizar o sancionar. La influencia del poder es de corto alcance y precisa de la presencia de aquel que lo representa. Por el contrario, la influencia de la autoridad basada, en el poder moral, no precisa de la presencia de aquel que la tiene y su influencia, por tanto, perdura en el tiempo (clásica diferencia entre *potestas* y *autoritas*).

Esta autoridad se consigue, desde la confianza que genera la credibilidad de la persona del líder, y viene dada por la coherencia entre el hacer y el ser –autoridad moral- y por la que otorga el saber verdadero –autoridad epistemológica- Dicha autoridad epistemológica obliga a la formación continua en el saber verdadero. “El auténtico líder debe adquirir, por sí mismo, el conocimiento de las áreas que debe supervisar. Cualquiera que vaya a liderar una organización grande debe reservar un tiempo para el estudio” (Giuliani, 2002, p. 290). En este sentido Maxwell (2015) explica que, si se “desea ser un buen líder, hay que ser un buen aprendiz. (...) Mientras haya personas siguiéndole, estas solo podrán avanzar hasta donde avance usted. Si no está creciendo, ellos tampoco crecerán, o se irán a otro lugar en donde sí puedan crecer” (p.126-127). Continúa diciendo que es contagioso en el líder vivir con el convencimiento de que “hay más que aprender y que lograr” (p.128)

### *Gestión del Tiempo.*

Toda acción como explica Druker (2018/1966), requiere tiempo, se desarrolla en él y lo consume. De ahí que sea clave para la efectividad de las acciones de liderazgo que el que lo encarna gestione de manera efectiva dicho recurso. Dicha gestión consiste en la capacidad para utilizar y aprovechar el tiempo de forma efectiva, en términos de prioridad e importancia.

Por un lado, se entiende la efectividad como la capacidad de lograr el objetivo o la tarea propuesta con el mínimo de recursos posibles (entre ellos, el tiempo como recurso fundamental), lo que supone la forma ideal de cumplir con una meta. Druker (2018/1966) explica que una buena gestión del tiempo es la del que “sabe que ha de realizar muchas cosas... pero de modo efectivo. Por lo tanto, concentra su tiempo y energías, así como también los de la organización, para realizar una cosa por vez y, primero, las principales” (p.94)

Por otro lado, al hablar de prioridad e importancia o lo que es lo principal, nos referimos situarnos en el marco de aquellos valores, expectativas, etc., que encaminan a la persona humana hacia la plenitud a la que está llamada. Llano (2017) afirma que la clave de éxito de una existencia está en el actuar bien “Es ahí, en tus acciones, donde te la juegas” (p.24), y esas acciones se producen en

un contexto temporal que condiciona ese actuar bien. Una acción cuya intencionalidad está bien encaminada, en tanto que se guía por unos principios y valores adecuados a la naturaleza de la persona, pero no realizada en el momento correcto, podría no contribuir a la plenitud personal. De ahí que sea fundamental para el liderazgo con credibilidad, que el contexto temporal de toda acción sea el idóneo en términos de prioridad e importancia con los valores y creencias que encaminan a la persona a su plenitud y por ende a una mejora de la sociedad de la que forma parte. Covey (2003) explica que “poner primero lo primero nos permite liberarnos de la tiranía de lo urgente para dedicar tiempo a las actividades que verdaderamente dan sentido a nuestras vidas” (p.7)

### ***3.3.2 Dimensión interpersonal.***

Tratar de la dimensión interpersonal del liderazgo, supone hacer referencia a la dimensión relacional o social del ser humano. Goleman y Boyatzis (2008) definirán la inteligencia social como “un conjunto de competencias interpersonales construidas sobre circuitos neuronales específicos (y sistemas endocrinos relacionados) que inspiran a los otros a ser eficaces” (p.86).

Ya se ha explicado que la persona humana es, ontológicamente, un existente indigente -procede de otros- e inacabado en tanto que necesita del aprendizaje para no quedar relegado a la *animalidad imperfecta*, “sin el aprendizaje, quedaríamos relegados a la mera condición de una animalidad imperfecta, pues en nosotros es imperfecto el instinto, que resuelve todos los problemas primarios de las relaciones animal-mundo vital” (Arellano, 1991, p,34). El ser humano, necesita de los demás para crecer y desarrollarse, y lo hace inmerso en una sociedad, a través del aprendizaje y la colaboración. Mediante las relaciones interpersonales, el ser humano, se abre a la realización de toda su potencialidad. Y sin esa colaboración de los otros, la persona singular, queda reducida a las mínimas capacidades humanas individuales tanto física, como intelectual o afectiva. En la colaboración a través de la comunicación dialógica, la persona se comunica, se abre al otro: “Cuando habla, busca ser escuchado, atendido y comprendido” (Izaguirre, 2007, p.118)

Además, como ya se explicó en la definición de liderazgo para el bien común, la responsabilidad moral de velar por el desarrollo y mejora de las personas que constituyen una sociedad humana es algo constitutivo de dicho liderazgo. Es por ello por lo que se han de considerar aquellas competencias relacionadas con la dimensión interpersonal del liderazgo. Dichas competencias se recogen a continuación:

*Presencia Plena.*

Esta competencia hace referencia a un estado consciente que implica una actitud de silencio interior ante el mensaje del emisor, y la capacidad para concentrarse en lo que este dice. Para la escucha es necesaria una disposición que implica una actitud receptiva, la cual obliga a ese silencio interior que favorece que el proceso que transcurre entre el emisor y el receptor sea lo más auténtico posible.

Explican Gómez et al. (2011) que para escuchar se ha “estar psicológicamente disponible y atento a los mensajes de quien nos habla; sin estar distraído, pensando en otra cosa, deseando que acabe y preparando lo que le vamos a contestar” (p. 157). Si se pretende captar los contenidos fundamentales y los sentimientos que subyacen al discurso, es necesario adoptar una actitud psicológica de silencio interior, de presencia plena, que favorezca la creación de un escenario en que se pueda captar, atender e interpretar el mensaje del emisor. Es, por tanto, una competencia fundamental de comunicación en relaciones interpersonales, pues favorece la escucha sin prejuicios ni ideas preconcebidas. En este sentido, Rogers (1995) señala que: “lo que realmente me disgusta de mí mismo, es no ser capaz de oír a otra persona por creer estar seguro con antelación de lo que se propone decir y no escucharle” (p.8)

### Escucha Activa.

La competencia de la escucha activa viene favorecida por la presencia o atención plena ante el mensaje del otro. Se puede afirmar que escuchar es un acto intelectual y emocional; cuando se escucha, se piensa junto con el orador y ello supone la capacidad de atender activamente a su mensaje verbal y no verbal, sin hacer ningún comentario ni emitir un juicio.

Rogers (1995) explica la escucha como el “oír las palabras, los pensamientos, los tonos sensoriales, el significado personal e incluso el significado oculto tras la intención consciente del comunicante” (p. 16)

La escucha activa habilita al que la aplica, para descubrir con facilidad el hilo conductor del mensaje y como decíamos anteriormente, para captar, atender e interpretar el mensaje del emisor de la forma más auténtica posible.

Estanqueiro (2006), habla de la escucha como un arte que requiere “disponibilidad, interés por la persona, comprensión del mensaje, espíritu crítico y prudencia en los consejos” (p.63). Un arte que debe desarrollar el líder si desea emprender acciones de liderazgo efectivo.

Maxwell (2007) afirma que, el líder obtiene las ideas de los miembros de su equipo, que habla con ellos sobre lo que ocurre, porque no importa cuánto se sepa del pasado -la experiencia-, “este nunca le dirá todo lo que necesita saber sobre el presente” (p.59)

### Empatía.

Al escuchar de manera activa, se favorece la capacidad de percibir el mensaje desde el punto de vista del emisor, al tiempo que se presta atención al contexto y a la situación concreta. Esta competencia fomenta la confianza en las relaciones en tanto que favorece la comunicación eficaz en las relaciones interpersonales.

Para Goleman, Boyatzis y McKee (2017) “la tarea fundamental del líder es despertar los sentimientos positivos de sus subordinados y ello ocurre cuando un líder produce resonancia, es decir, el clima emocional positivo indispensable para movilizar lo mejor del ser humano” (p.10).

Esto, únicamente se conseguirá desde la empatía, dado que como explican los autores, los subordinados “se dirigen al líder en busca de contacto emocional, es decir, de empatía” (p. 23)

### *Ecuanimidad y Flexibilidad.*

Al hablar de ecuanimidad y flexibilidad nos estamos refiriendo a competencias que habilitan para trabajar eficazmente en equipo. En este sentido, se alude a la ecuanimidad como la capacidad de apertura a la opinión del otro sin que, el cuestionar las propias ideas ante nuevas evidencias o mejores razones, suponga una renuncia a los principios o creencias personales fundamentales. Esta ecuanimidad, favorece la flexibilidad mental y la justicia a la hora de afrontar y resolver conflictos. Permite la resolución constructiva de los mismos, teniendo como perspectiva, no solo la propia opinión, sino también la perspectiva y sentimientos de los demás.

Goleman (1998) explica que, la flexibilidad atribuye un carácter orientativo y afiliativo al líder en tanto que, si bien está enfocado hacia la consecución del logro o fin, consigue la adhesión de los demás en la medida en que otorga a las personas libertad de acción en la consecución de dicho logro o fin de la manera que consideren más eficaz; “los líderes orientativos le dan a la gente la libertad para innovar, experimentar y tomar riesgos calculados” (p.31).

En la línea del liderazgo, la ecuanimidad redonda en la credibilidad y en la confianza que el líder genera en el otro. Goleman Boyatzis y McKee (2017) dicen que los líderes deben ser conscientes de sus propios valores, lo que les permite articular una visión movilizadora para los demás. Pero al mismo tiempo deben contar con la capacidad para atender y escuchar la opinión del otro. De esta forma se genera un espacio de significado compartido, abierto al consenso, que alienta la confianza y el respeto hacia el líder.

### *Asertividad.*

Para una comunicación interpersonal eficaz es imprescindible que todos los involucrados en la misma, encuentren el espacio necesario para expresarse con libertad, sin sentirse cuestionados o juzgados. En este sentido, el líder debe favorecer la expresión de la opinión de los demás. En esto

consiste la competencia de la asertividad: en la capacidad para expresar de manera franca y amable las propias opiniones, sentimientos y expectativas.

La asertividad, para Bach y Forés (2010), significa tener consideración o respeto por uno mismo y por los otros. Ello, según las autoras, “implica una apuesta clara y decidida por unas relaciones de calidad (...) es el arte de la exquisitez interpersonal” (p.29).

El líder, en tanto referente, con capacidad de influencia sobre los demás a través de unas relaciones interpersonales de calidad, debe ser capaz de comunicarse con los demás expresando los propios pensamientos con claridad. Desde su ejemplo y su actitud abierta, favorecerá que los demás también se puedan expresar asertivamente.

#### *Respeto cooperativo.*

El compromiso y responsabilidad personal de aquellos que constituyen una sociedad permite alcanzar el objetivo de promover el bienestar, desarrollo y crecimiento de las personas que constituyen el entramado social. La persona, por la dimensión social y relacional constitutiva de su ser, tiene una responsabilidad social inherente a la que debe hacer frente. En esta línea, al hablar de la competencia de respeto cooperativo, se está aludiendo a la capacidad para asumir la responsabilidad personal y profesional en la tarea de contribuir al objetivo común de la sociedad humana, comprometiéndose voluntaria y conscientemente con esta misión.

El líder debe ser consciente de que las decisiones que toma tienen un factor directo de impacto sobre los demás y sobre la sociedad. Según George (2007): “todos los líderes deben hacer un cambio desde el Yo al Nosotros” (p. 44) o como explica Fabian-Fernández (2014) un cambio desde el propio interés, al bien común, donde se produce una variación en la perspectiva desde el ser el mejor del mundo, hacia el serlo para el mundo.

### **3.4. A modo de conclusión.**

El liderazgo ha sido abordado desde distintas disciplinas –historia, psicología, sociología, pedagogía, el desarrollo organizacional, etc.- y el interés por el mismo surge porque, a pesar de ser uno de los fenómenos más estudiados, es también de los menos comprendidos. Ha sido entendido como algo innato, consecuencia de la posesión de unos rasgos o características determinadas. También se ha percibido como resultado de unos comportamientos a propósito de la relación con el contexto y con el otro. Igualmente, se ha interpretado el liderazgo como acción, orientada al servicio y centrado en la persona al tiempo que basado en unos valores éticos. Pero en lo que todas las perspectivas de estudio coinciden, es en la influencia y el impacto del líder en el contexto en el que encarnan las acciones de liderazgo y, por consiguiente, en el efecto de estas en la persona y en la sociedad.

Es por ello por lo que se torna pertinente el desarrollo, en el líder, de una serie de competencias que contribuyan al bienestar humano y la mejora social. Un tipo de liderazgo que hemos definido como “liderazgo para el bien común” y que está constituido por competencias de los ámbitos intrapersonal e interpersonal, capaces de generar un espacio de significado común que favorezca la influencia ética y de servicio del líder hacia la persona y a la sociedad.

## **CAPÍTULO 4: PROGRAMA FORMATIVO: PROYECTO TRANSVERSAL PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE “LIDERAZGO PARA EL BIEN COMÚN”.**

En una sociedad globalizada y en constante cambio, la formación universitaria no puede generarse en un espacio artificial, al margen de la realidad y de lo que la sociedad demanda.

Como ya se recogía en el capítulo 2, el estudiante universitario debe recibir una formación que no se oriente únicamente a adquirir conocimientos, sino también a desarrollar habilidades de pensamiento sistémico sin perder de vista el valor de la individualidad. Ello, con vistas a ser capaces de, en su desempeño laboral futuro, contribuir al desarrollo de la sociedad en la que está inmerso.

Nos referimos al desarrollo de competencias en los universitarios que favorezcan que lleguen a ser ciudadanos reflexivos, críticos, capaces de pensar por cuenta propia y con conciencia cívica de la responsabilidad social inherente a su profesión. Algo que, como ya se advirtió, no se consigue únicamente desde la formación teórica. Hace falta ampliar a una educación estética, afectiva, moral y de responsabilidad y de compromiso social, fundamentalmente resultado de un aprendizaje desde la experiencia, para que se integre en la persona del alumno a través de un aprendizaje significativo y autorregulado.

### **4.1 Fundamentos del Programa: aprendizaje significativo, basado en la enseñanza o cognición situada y experiencial, en una comunidad de aprendizaje.**

El programa que hemos aplicado en la formación universitaria para el desarrollo de competencias de “liderazgo para el bien común” se fundamenta en el aprendizaje significativo generado a través de la experiencia de aprendizaje contextualizada o situada en la comunidad del aula.

#### **4.1.1 Aprendizaje Significativo.**

Unir al constructo de aprendizaje la categoría de significativo le dota de un carácter profundo, no literal, que resulta de la relación, interacción y anclaje de los nuevos conocimientos que se le plantean al sujeto de aprendizaje, con la información que ya posee y que tiene organizada en la

estructura cognitiva. Como explica Moreira (2005), esta relación no es arbitraria, no es con una idea o esquema mental cualquiera, sino con algún conocimiento específicamente relevante. Y es no literal, continua el autor, en tanto que la relación del esquema mental no es con la literalidad de las palabras del nuevo conocimiento, sino con el concepto. Ni tampoco mecánico, sino facultativo, que habilita al que aprende a desarrollarse y a seguir aprendiendo.

La teoría del aprendizaje significativo tiene su origen en el marco teórico de carácter psicológico del aprendizaje de Ausubel (1973,1976, 2002), que surge como explicación a los mecanismos y procesos por lo que un sujeto es capaz de entender, explicar y retener los grandes cuerpos de significado que se manejan en el escenario educativo del aula. Considera que, el proceso de aprendizaje humano, que permite al individuo aumentar y preservar los conocimientos trabajados en el aula -como lugar ad hoc para el aprendizaje- y en el quehacer de la vida cotidiana, es de tipo receptivo significativo. Es una teoría que se centra en la naturaleza del aprendizaje que se lleva a cabo, en las condiciones necesarias para que dicho aprendizaje tenga lugar, en sus resultados y en la evaluación de estos (Ausubel 1976). No solo tiene en cuenta el producto, sino los procesos que hacen que ese aprendizaje perdure en el sujeto aprendiz, por su significatividad.

La teoría propuesta por Ausubel (1976) se apoya en el convencimiento de que la persona no aprehende el mundo exterior directamente, sino que la interiorización de la realidad exterior es fruto de la relación con construcciones mentales, internas, propias. La presencia de estas construcciones mentales, que Ausubel (1976) denomina subsumidores, y su relación, subordinada, superordenada o combinada con los nuevos contenidos, son las que dotan a estos últimos de significado.

Ausubel (2002) definirá el aprendizaje significativo de la siguiente forma:

El aprendizaje y la retención de carácter significativo, basados en la recepción, son importantes en la educación porque son los mecanismos humanos *par excellence* para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas y de información que constituye cualquier

campo de conocimiento. Sin duda la adquisición y la retención de grandes corpus de información es un fenómeno impresionante si tenemos presente, en primer lugar, que los seres humanos, a diferencia de los ordenadores, solo podemos captar y recordar de inmediato unos cuantos elementos discretos de información que se presenten una sola vez y, en segundo lugar, que la memoria para listas aprendidas de una manera memorista, que son objeto de múltiples presentaciones, es notoriamente limitada, tanto en el tiempo como en relación con la longitud de la lista, a menos que se sometan a un intenso sobreaprendizaje y a una frecuente reproducción. La enorme eficacia del aprendizaje significativo se basa en sus dos características principales: su carácter no arbitrario y su sustancialidad (no literalidad) (p.47).

Para el precursor del aprendizaje significativo, el conocimiento previo del aprendiz, su estructura cognitiva, es clave para que el aprendizaje sea profundo y no literal. Es lo que dota de significado a los nuevos contenidos, corroborando los ya existentes, ampliándolos o generando nuevos conocimientos o estructuras mentales.

Esta teoría Ausubeliana del aprendizaje significativo, ha sido el punto de partida para que otros autores hayan ido enriqueciendo y profundizando en este constructo, aportando matices y modos de utilizarlo. Entre ellos, un autor relevante cuyas aportaciones consideramos significativas para el objeto de esta investigación es Novak (1988, 1998). Este autor afirma que “la experiencia humana no solo implica pensamiento y actuación, sino también afectividad y únicamente cuando se consideran los tres factores conjuntamente, se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia” (Novak 1988, p 13). Se entiende, por tanto, que la dimensión afectiva o emocional del sujeto que aprende también condiciona dicho aprendizaje: la emoción que se experimentan al reconocer que se han adquirido nuevos significados, así como el valor que tiene para uno mismo, condiciona la profundidad y perdurabilidad de los mismos.

Moreira (2005) por su parte, con su teoría del aprendizaje significativo crítico, ve la necesidad de una educación que sepa preparar a los alumnos para un futuro en transformación constante. Ello supone favorecer en el aprendiz, el desarrollo de la competencia de *aprender a aprender*; enseñando a los alumnos a formular preguntas relevantes, apropiadas y sustantivas. Ello supone, además, considerarlo como sujeto activo en el proceso de aprendizaje que percibe el mundo y lo representa y es capaz de explicarlo con sus propias palabras. “Cuando un alumno formula una pregunta relevante, apropiada y sustantiva, está utilizando su conocimiento previo de forma no arbitraria y no literal y eso es evidencia de aprendizaje significativo” (p.89)

Por otro lado, la formulación de preguntas se realiza a través del lenguaje, por lo que se entiende que el lenguaje es la manera en la que el ser humano representa el mundo. Afirma Moreira (2005) que el espacio natural del lenguaje es el espacio social, en la convivencia e interacción con otros y del papel fundamental del lenguaje en el aprendizaje significativo.

Aprender un contenido de manera significativa es aprender su lenguaje... Aprenderla de forma crítica es percibir ese nuevo lenguaje como una nueva forma de percibir el mundo. La enseñanza debe buscar la facilitación de ese aprendizaje y ahí entra en escena el principio de la interacción social y del cuestionamiento. (p. 92)

Todas las teorías sobre el aprendizaje significativo nos llevan a concluir que el alumno tiene un papel activo en el proceso de aprendizaje; percibe el mundo y lo representa en tanto es capaz de explicar el conocimiento con las propias palabras. Que no es un sujeto pasivo y que su motivación, interés y predisposición hacia la información o tarea que se le presenta, afecta a la significatividad o no del aprendizaje.

Además, y dado que la dimensión afectiva y emocional del alumno se vincula al interés que un determinado contenido despierta en el alumno, es clave que el proceso de enseñanza conecte con

los centros de interés del alumno y con la realidad que le rodea, con vistas a predisponer al alumno a un aprendizaje profundo y no meramente mecánico.

Por otro lado, al ser el lenguaje la forma de comprender y hacer propio un conocimiento, propia del ser humano, y siendo la convivencia y la interacción social, el espacio natural del lenguaje, se hace necesaria la mediación humana si se pretende favorecer el aprendizaje significativo. En esta línea, se entiende que la experiencia emocional que ocurre en torno a la situación de aprendizaje es clave. Esa experiencia emocional facilitadora viene marcada por la interacción dinámica entre los agentes directamente implicados en la situación de aprendizaje: docente, alumnos y actividades. Esta interacción ofrece al alumno la oportunidad de buscar y conocer la verdad a partir de la interacción con los demás. “El conocimiento no está en los libros esperando para que alguien venga a aprenderlo; el conocimiento es producido en respuesta a preguntas; todo nuevo conocimiento resulta de nuevas preguntas, muchas veces nuevas preguntas sobre viejas preguntas” (Postman y Weingartner 1969, p. 219)

En definitiva, el aprendizaje será significativo, profundo y perdurable en el tiempo, en tanto en cuanto el alumno sea capaz de preguntarse sobre qué es lo que quiere aprender, por qué y para qué. En la respuesta a esas preguntas está muy presente el interés y la inquietud personal. En ellos será fundamental la interacción entre los agentes que intervienen en el proceso educativo, así como lo conectados que estén los materiales y metodologías con el propio alumno, con una experiencia de aprendizaje que le sea significativa.

#### 4.1.2 Aprendizaje experiencial.

El Proyecto transversal, programa formativo objeto de esta investigación, encuentra también su fundamento en el aprendizaje experiencial. Afirmaba Dewey (1938), que el aprendizaje experiencial es la base de la auténtica educación, en tanto no es posible saber sin hacer; sin reflexionar sobre la experiencia para poderla comprender. Siendo Dewey el padre del aprender haciendo (*learning by*

*doing*), será Kolb (1984) quien profundice en el impacto del aprendizaje experiencial en la formación del estudiante. Según este autor, el aprendizaje es “el proceso mediante el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de experiencias. El conocimiento resulta de la combinación entre comprender y transformar una experiencia” (p.41). Mas tarde Schön (1983), retoma las ideas de Dewey (1933) desarrolla, su idea del profesional reflexivo, que aprende haciendo, desde la reflexión y educación experiencial.

Guiacomucci y Skolnik (2021) señalan que “el aprendizaje experiencial da vida al contenido del curso, lo que permite a los estudiantes interactuar con el contenido directamente e integrarlo en sus propios roles profesionales y personales en lugar de simplemente hablar de ello” (p.195). Continúan afirmando que “Ver el salón de clases como un grupo de ayuda mutua proporciona al instructor un marco para ambos comprender la dinámica del aula e intervenir para optimizar el entorno de aprendizaje” (p.201).

Podemos decir que el aprendizaje experiencial es aquel que es resultado de involucrar a los estudiantes en una actividad propuesta, con su consiguiente proceso de reflexión y análisis crítico, sobre la experiencia de acción personal en dicha actividad y del que se deriva alguna conclusión práctica. Es un proceso activo, que encuentra su razón de ser en el paradigma Centrado en el Aprendizaje que pone el foco de la atención en el conocimiento que va generando el aprendiz y en la responsabilidad de este sobre su propio proceso formativo. Álvarez de Mon (2004) señalará que en la acción “verificamos la bondad de nuestros juicios realizados a priori, comprobamos las consecuencias de nuestros actos, analizamos el acierto de los criterios y alternativas contempladas y corregimos el rumbo para futuras acciones. La acción es un escuela impagable” (p.39)

La solidez de la formación que la sociedad demanda para una contribución eficaz a su desarrollo, pasa por una sólida base de conocimientos teóricos y el desarrollo de capacidades que permitan resolver de forma autónoma la necesidad de información que se va precisando (el aprender a

aprender). Y es un conocimiento que hoy en día no se construye ni al margen de la información ni al margen de la experiencia.

Esta concepción holística e integral del aprendizaje experiencial, busca que lo vivido, lo que se hace, conecte con los aprendizajes previos del alumno, de tal forma que sea un aprendizaje significativo que perdura en el aprendiz y que le sirve para aplicarlo a nuevas situaciones o contextos o a enfrentar situaciones habituales de forma creativa.

#### 4.1.3 Enseñanza o cognición situada y la comunidad de aprendizaje.

Ese aprendizaje experiencial, que busca que lo que se hace conecte con la realidad del alumno en aras de hacerlo significativo, supone actuación en un contexto determinado, es decir, ha de estar situado. Recuérdese lo dicho por Dewey (1938) “toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia” (p.22), lo que supone una interacción bidireccional entre el medio social (el contexto) y las características internas del aprendiz.

Este modelo de enseñanza o cognición situada tiene su origen en la teoría Vygotskyniana sobre la naturaleza social del aprendizaje. En ella se afirma que el desarrollo cognoscitivo en el ser humano se edifica sobre el aprendizaje social y es producto de la actividad, del contexto y la cultura.

En esta línea de la naturaleza social y contextualizada o situada del aprendizaje, autores como Leontiev (1978), Rogoff (1993), Lave (1997) y Wenger (2001), han avanzado de la siguiente forma:

Leontiev (1978) señala que la actividad intelectual no está separada de la actividad práctica, sino que ambas coinciden, dirigidas a satisfacer una necesidad.

Rogoff (1993) por su parte, hace notar que “la forma en la que los individuos intentan resolver los problemas está intrínsecamente relacionada con los valores y las metas de la sociedad, con los instrumentos y con las instituciones por los que se refiere a la definición de los problemas y a la práctica de la solución” (p.90)

Lave (1997) sostiene que los alumnos participan de una “comunidad práctica” que encarna principios y comportamientos que deben adquirir. Señala, junto a Wender (1991/2001), la noción del aprendizaje como participación social, *situated learning* la cual va más allá de un aprendizaje *in situ* o aprendizaje haciendo. Estos autores nos hablan de un educando que obtiene los saberes para desarrollarse, del contexto sociocultural de relaciones en el que está inmerso, y al que a su vez contribuye a transformar. Esta comprensión de la naturaleza social del aprendizaje deriva en la noción de comunidad de aprendizaje como espacio, social y culturalmente estructurado, de práctica e interacción social, donde los que aprenden se desarrollan.

En este sentido, el conocimiento es entendido como algo inherente al crecimiento y a las acciones que se realizan, se prueban y se modifican en relación con la comunidad en la que el aprendiz está situado en un contexto real en el que participa: su comunidad de aprendizaje.

Rodríguez-Mena et al. (2004) definirán la comunidad de aprendizaje como:

El modo de funcionamiento sistémico de una comunidad de práctica, cuyos miembros son genuinos y mantienen interacciones constantes y múltiples dirigidas por el propósito de aprender en, desde, y para mejorar, tal práctica., lo que se convierte en su meta de desarrollo permanente. (p.107)

Para que dichas comunidades sean verdaderos espacios formativos, se requieren acciones orientadas a desarrollar el aprendizaje, tanto grupal como el de los individuos que las constituyen. Nos referimos a una experiencia de aprendizaje mediado, en la que el docente se convierte en guía o mediador.

#### 4.1.4 Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM).

Como ya señalaba Dewey (1938), no toda experiencia es valiosa educativamente hablando. En este sentido, establece como principios de categorización, la continuidad, “que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después” (p.79), y la dirección de la experiencia. En esa dirección de la experiencia, tiene un papel clave la figura del mediador, en tanto que no siempre es fácil que el aprendiz asuma de manera activa la dirección de su propia experiencia de aprendizaje o la adecuada elección en la importancia de los objetivos de la misma. Es por ello por lo que es fundamental la figura del docente, como mediador y generador de escenarios de aprendizaje que guíen y orienten el trabajo del alumno en la consecución de aprendizajes resultantes de la experiencia, y que aporte al alumno un feed-back sobre su desarrollo competencial.

La teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado (en adelante EAM), formulada por Feuerstein (2002) parte de la idea de que todo ser humano es modificable, para lo que hace falta que haya una interacción activa entre el individuo y las fuentes de estimulación. La EAM de Feuerstein (2002), se define como una cualidad de la interacción entre el organismo y su entorno, que va más allá de la exposición directa al estímulo; donde el mediador se interpone entre el estímulo y el sujeto, y entre el sujeto y su respuesta. Explica Feuerstein (2002), que se crea en la persona la predisposición, la curiosidad, la necesidad, guiándole en el desarrollo de su propio proceso formativo y orientándole hacia aquellos aprendizajes importantes. Sensibiliza al aprendiz ante la experiencia vivida como fuente de mejora y aprendizaje.

En este sentido, Feuerstein, Klein, y Tannembaum (1994) constatan tres características devenidas de la labor del docente como mediador:

- Intencionalidad: el mediador, a partir de ahora y en nuestro caso el docente, actúa con la finalidad de ayudar en el desarrollo del alumno creando las condiciones para el aprendizaje, no solo

favoreciendo que perciba los estímulos de manera significativa, sino que sea consciente de la tarea a realizar y de los objetivos perseguidos con la consecución de esta.

- Reciprocidad: con su mediación, el docente involucra a los alumnos en el proceso de autoaprendizaje creando situaciones y actividades que generen curiosidad y motivación favoreciendo su compromiso con la tarea y con los objetivos formativos de la misma.

- Transcendencia: a través de la mediación docente, lo realizado no se queda en la resolución inmediata, no es únicamente respuesta a una necesidad inmediata, sino que se genera en el alumno una necesidad de conocimientos nuevos, con un aprendizaje que trasciende, en tanto que significativo, porque favorece la conexión de la nueva información con la ya existente en la estructura cognitiva.

Como afirma Naranjo (2019), la acción docente no se limita a la mera transmisión de conocimientos, sino que se orienta y es clave en la formación integral del estudiante.

Ese aprendizaje experiencial, mediado por la figura del docente, que orienta la búsqueda, comprensión, asimilación y aplicación de conocimientos para el diseño, planificación y desarrollo de una tarea propuesta, favorece el aprendizaje profundo y significativo del alumno. Galindo et al. (2015), señalan que la mediación pedagógica es clave en el desarrollo de la capacidad de pensar, descubrir y transformar en el alumno.

Todo lo visto en este punto sobre el aprendizaje experiencial, EAM y la necesidad de que el aprendizaje sea significativo viene a constituir el fundamento de un escenario formativo, de una propuesta de proyecto de trabajo, orientado a un aprendizaje que perdure en el tiempo y que habilite en el reto de afrontar y resolver problemas reales. Corresponde ahora determinar los principios metodológicos que sustentan nuestra propuesta formativa en alumnos universitarios.

## **4.2 Principios metodológicos del programa.**

Entendemos que nuestro programa formativo que se constituye como el escenario educativo propicio para que exista verdadera conexión entre formación reglada y realidad social. Consideramos que coloca al alumno ante la realización de una tarea de experiencia simulada, en la que se combinan aprendizaje de contenidos y desarrollo de habilidades y actitudes. Entendemos que supone una experiencia de aprendizaje en la manera de afrontar los retos de una sociedad que demanda de sus miembros que sean personas comprometidas y responsables, capaces contribuir y dar respuesta a una realidad social globalizada y en continuo cambio. Los principios metodológicos de nuestro programa Proyecto Transversal para el Desarrollo de Competencias de “liderazgo para el bien común” los hallamos en el Aprendizaje Basado en Proyectos y en el Aprendizaje Colaborativo

### **4.2.1 Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).**

Ahondando en las raíces de esta metodología, encontramos que se alimenta de un enfoque constructivista del aprendizaje. Explica Chadwick (2001) que este enfoque considera al alumno como estructurador activo de su propio proceso de aprendizaje a partir de herramientas -sus propios conocimientos e interacción con el ambiente- que le permiten generar procedimientos para la resolución de una situación problema.

En la línea de este enfoque constructivista del aprendizaje, el ABP es una metodología orientada a la acción. Afirmará Ernst von Glasersfeld (1996), que el constructivismo propone modos más pragmáticos y activos de explicar el proceso de conocer: “El constructivismo es una teoría del conocimiento activo, no una epistemología convencional que trata al conocimiento como una encarnación de la Verdad que refleja al mundo en sí mismo, independiente del sujeto cognoscente” (p.19)

Al considerar, desde un enfoque constructivista, el aprendizaje como un proceso que se realiza de manera permanente y en cualquier entorno en los que el sujeto interactúa, se deriva la necesidad de promover el aprendizaje continuo, autónomo y autorregulado del alumno. Esto es, el desarrollo de la competencia de *aprender a aprender*:

La competencia para aprender a aprender (CPAA) requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y las demandas de las tareas y actividades que conducen al aprendizaje. La competencia de aprender a aprender desemboca en un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo” (LOMCE 2015)

En este contexto, la metodología ABP conforma el escenario educativo adecuado para generar experiencias de investigación, de ocasión para la puesta en juego del pensamiento crítico/reflexivo, analítico y creativo, y para la comprobación y contrastación de hipótesis a través de la inducción. McGrath (2002) explica que es un método de aprendizaje “...que usa problemas reales como estímulo para desarrollar habilidades de solución de problemas y adquirir conocimientos específicos” (p.7). Se interpela de esta forma al alumno, a tomar decisiones que le permitan resolver los problemas que se le plantean, su compromiso con la investigación individual y en equipo, con la toma de decisiones y la resolución de problemas. Ello, con el objetivo de alcanzar una solución que ha llevado consigo todo un proceso de aprendizaje estructurado de manera personal.

En este sentido, afirma Maldonado (2008), que el ABP “proporciona una experiencia de aprendizaje que involucra al estudiante en un proyecto complejo y significativo...Estimula en los estudiantes, el desarrollo de habilidades para resolver situaciones reales” (p. 160).

En esta línea, Luy-Montejo (2019) destaca que metodologías de trabajo colaborativo promueven la adquisición y desarrollo de habilidades para afrontar situaciones desde el propio control de las emociones. Damian-Sanchez (2022) evidencia la relación directa entre el desarrollo de la inteligencia emocional y el aprendizaje colaborativo. Así mismo, Estrada et al (2016) señalan que

este tipo de estrategia de enseñanza-aprendizaje, favorece el desarrollo de las habilidades para la percepción, comprensión y regulación emocional.

No es, por tanto, un mero aprender haciendo, sino que implica tareas que son un reto intelectual y de desarrollo intrapersonal e interpersonal. Explica Borrasca (2014) que el ABP favorece el desarrollo de habilidades comunicativas. Domínguez et al. (2021) lo caracterizan como el escenario educativo adecuado para el desarrollo de “un perfil comunicativo saludable” (p.33)

Se pasa a considerar al alumno como sujeto activo de su aprendizaje que adquiere a través de experiencias en solución de problemas y del desarrollo del pensamiento crítico, analítico y creativo que esto conlleva, y que se involucra en su propio desarrollo personal. Toledo Morales y Sánchez García (2018) hablan de una metodología que genera compromiso con el desarrollo de la identidad personal y la ética profesional.

Señala Maldonado (2008), que el uso del ABP como estrategia didáctica, favorece el aprendizaje significativo en tanto que se generan actividades que interpelan al estudiante y que son, en muchas ocasiones, contenidos que van más allá del contenido curricular. Además, promueve la integración de saberes al involucrar contenidos de varias disciplinas, reforzando una visión holística del saber humano. Además, explica la autora, permite organizar actividades en torno a un objetivo común con el que se comprometen los alumnos. Favorece, de esta forma, la responsabilidad individual para con el equipo.

Esta organización de las actividades y tareas en torno a un objetivo común promueve el desarrollo de habilidades de planificación y gestión del tiempo, personal y con otros. Sandoval (2019) atribuye a esta estrategia didáctica, el desarrollo de competencias de gestión del tiempo al ser actividades diseñadas para ser realizadas en un tiempo determinado.

De esto se deriva, como se explicará más adelante, que nuestro programa no es tarea puntual, sino eje vertebrador del discurrir de una disciplina curricular del grado universitario, en la que el propio proceso del proyecto es escenario de contenidos curriculares y de situaciones de aprendizaje.

#### 4.2.2 Aprendizaje Colaborativo.

En lo que se refiere al Aprendizaje Colaborativo, hay que señalar que este se fundamenta en el enfoque sociocognitivo e histórico cultural de desarrollo personal. Vygotsky (1987, 1988) para quien el desarrollo cognitivo del ser humano se halla vinculado ineludiblemente al contexto social, histórico y cultural, considera que el aprendizaje es fundamentalmente social y que el lenguaje es su herramienta base. Explica Vygotsky (1978) que el aprendizaje colaborativo es un escenario donde los estudiantes intercambian ideas, con el propósito de alcanzar unos objetivos compartidos. Explicará, que la combinación de los dilemas y las diferentes opiniones, es lo que produce el aprendizaje.

Los inicios de esta estrategia pedagógica, según González y Díaz (2005), se encuentran en la realización de diagnósticos clínicos en equipos de residentes médicos en la década de los 50 del siglo XX. Posteriormente, será Bruffee (1981) quien aplique esta estrategia al ámbito universitario. Según González y Díaz (2005), Bruffee entendía el aprendizaje colaborativo como un diálogo en pequeños grupos, donde se llevan a cabo conversaciones transformadoras que exigen del reconocimiento de la autoridad entre pares en determinados temas, así como la responsabilidad e interdependencia entre ellos.

En el caso de los residentes de medicina, Abercrombie (1970) explica, que en los grupos de análisis o discusión:

En lugar de ver o dejar de ver las cosas, únicamente desde el punto de vista del profesor, el estudiante puede verlas desde los diversos puntos de vista de varios de sus pares, puede juzgar el valor de interpretaciones alternativas y seleccionar de entre las mismas, en lugar de absorber (o rechazar) la versión del profesor, la versión autorizada, de un modo automático y sin sentido crítico. (p.2)

Explica la autora que, a raíz del trabajo en los grupos de análisis, los estudiantes llegaban a resultados más certeros, hacían menos inferencias falsas. Además, conseguían ser más flexibles, sin

dejarse influir de forma inapropiada por su experiencia previa con un problema anterior, llegando a ser más creativos a la hora de enfrentarse a un problema nuevo.

Por su parte, explica Bruffee (1981) que, el valor del aprendizaje colaborativo es que se lleva a cabo un aprendizaje fundamentalmente contextual y colaborativo. Es decir, a través del contexto social de influencia entre los compañeros, más que “a través de la aplicación consciente de técnicas pedagógicas o psicológicas por parte del profesor” (p.746).

Para González y Díaz (2005) el aprendizaje colaborativo traslada la exclusiva autoridad del docente, como única fuente de conocimientos, a la que surja a partir del trabajo entre pares dentro de los grupos de trabajo. Favorece de esta forma, el autogobierno de los estudiantes y su responsabilidad para con las tareas. Además, explican que, en dichos grupos de trabajo, “el diálogo, la negociación, los acuerdos y desacuerdos, forman parte esencial de su nueva formación” (p.30)

En definitiva y, según señalan Ferreiro y Espino (2012), el trabajo colaborativo “despierta la necesidad de aprender a partir del descubrimiento en equipo” (p.132)

#### **4.3 El Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos (ABPC).**

La contribución al bien común, como ya se explicaba en el capítulo 1, viene a constituirse como principio cohesionador de la persona con el grupo humano. Y como también se explicaba, esta contribución supone desarrollar unas condiciones de vida social, habilitadoras del escenario social, favorable a la realización perfecta de la persona. Se señalaba que no basta con tener conocimientos teóricos sobre dichas condiciones, sobre un desempeño laboral concreto dentro de la sociedad, hay que saber llevarlos a la práctica adaptándolos al contexto concreto: hace falta *saber hacer* para que esas condiciones se produzcan y para que los desempeños laborales concretos se orienten al bien común, y supongan un verdadero servicio a la sociedad.

En este sentido, al tener que responder de forma colaborativa a un reto, hacer una propuesta de mejora o llevar a cabo un proyecto sobre situaciones pseudoreales que el estudiante se encontrará

en el desarrollo profesional, el ABPC adaptado al ámbito universitario favorece el desarrollo de competencias orientadas a contribuir al bien común.

Y lo hace porque, por un lado, según Blumenfeld et al. (1991) al plantear al alumno una tarea abierta y no excesivamente estructurada, el estudiante debe tomar decisiones para resolver los problemas que se le presentan, así como comprobar y verificar las hipótesis planteadas para seguir avanzando. Se favorece de esta forma la autonomía y la responsabilidad en la búsqueda y resolución de retos propios de su ámbito profesional. En esta línea, Ramos (2020) señala que las actividades que se plantean en el desarrollo de proyectos con sus iguales, conllevan ciclos repetidos o fases que favorece el autocontrol y la autorregulación. Además, al tener que hacerlo en colaboración con sus iguales, debe alcanzar, como señalan Lou y Macgregor (2004), un grado de intersubjetividad y acuerdo suficiente que le permita entender de la misma forma la tarea a realizar, y comprometerse con esta por igual; promoviendo con ello la cultura del consenso, la cooperación y la ayuda mutua, y del compromiso personal con la tarea común.

En ese sentido, afirma Maldonado (2008) que:

La clase se convierte en un foro abierto al diálogo, entre estudiantes-estudiantes y estudiantes-profesores, los estudiantes tienen un rol activo, dentro de su equipo, aprenden a recibir ayuda de sus compañeros de clase y también a ayudarse mutuamente, enriqueciendo sus procesos cognitivos con las ideas diversas de sus compañeros de equipo. (p.167)

Se rompe de esta forma, como explica Imaz (2015), con la concepción individualista del aprendizaje, promoviendo una concepción cooperativa del mismo, en el que los alumnos se forman en comunidad de aprendizaje, donde, como señalan Villacis et al. (2022), la acción del docente es clave para promover el aprendizaje activo de los alumnos.

#### 4.4 A modo de conclusión.

El programa diseñado para favorecer el desarrollo de competencias de “liderazgo para el bien común” encuentra su fundamento en los siguientes aspectos:

- La necesidad de generar situaciones de aprendizaje experiencial donde se integra la actividad intelectual con la actividad práctica y se provoca el conocimiento a través de la transformación de dicha experiencia.
- El conocimiento que genera la transformación de la experiencia de aprendizaje es profundo y facultativo y habilita para seguir aprendiendo.
- Únicamente se obtendrá un aprendizaje significativo si en dichas situaciones experienciales de aprendizaje, están situadas o contextualizadas con la realidad personal y profesional del estudiante.
- Dada la naturaleza social del aprendizaje, es la comunidad del aula, el espacio de práctica e interacción social con sus iguales y con la mediación del docente, donde los que aprenden se desarrollan.

A partir de estos aspectos, que fundamentan la intencionalidad del programa formativo, se deduce que la metodología que responde a dicha intencionalidad es el Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos. A través de esta, “en equipo, los estudiantes intercambian información y trabajan en una tarea, (...) aprendiendo a través de la colaboración” (Maldonado 2008, p.168). Además, favorece que en la comunidad del aula se produzca el diálogo entre iguales y con el docente, así como que los estudiantes adopten una actitud activa frente a su aprendizaje dentro de su equipo, pudiendo “recibir ayuda de sus compañeros de clase y también a ayudarse mutuamente, enriqueciendo sus procesos cognitivos con las ideas diversas de sus compañeros de equipo” (p.168).

Esta metodología de enseñanza-aprendizaje, aplicada a la enseñanza superior, impulsa, además la integración de saberes, pues el promover la adquisición de destrezas cognitivas de orden superior,

así como la experiencia cooperativa con otros, en la resolución de una situación real, favorecen en el alumno una visión integrada y coherente entre los conocimientos que aprenden y su conexión con la vida real.

MacIntyre (2000), ante la pregunta sobre cómo enseñar con una visión integradora de la realidad que interpele la vida del estudiante en su totalidad, respondió: “lo que realmente importa, es estar con las personas ayudándolas a articular las preguntas, y es mucho más importante que primero articulen las preguntas por sí mismas de manera adecuada, en lugar de dar respuestas en particular”.

## **CAPÍTULO 5: LA METODOLOGÍA ABPC A TRAVÉS DE UN PROYECTO TRANSVERSAL COLABORATIVO CON ORIENTACIÓN DE SERVICIO A LA SOCIEDAD.**

En este capítulo se procederá a describir el tratamiento o programa formativo, basado en la metodología del ABPC, que se ha utilizado y que se lleva a lo concreto a través de una propuesta de proyecto transversal colaborativo.

Es un proyecto que se lleva a cabo en la colaboración de equipos de trabajo y la mediación docente. Que se cataloga como transversal porque no se entiende como una tarea, sino como el eje vertebrador en torno al que se ordena el proceso de desarrollo y la adquisición de competencias que se trabajan en una asignatura de primer curso que se imparte en todos los grados que ofrece la Universidad Francisco de Vitoria y que, como recoge Crespí y García Ramos (2021), se propone para “ el desarrollo personal de sus alumnos a través de la adquisición de competencias genéricas (...), que contribuyen a que cada alumno se ponga en camino de su propio proyecto de vida y de su plenitud personal y profesional” (p.302).

El aprendizaje que lleva a cabo el estudiante, en colaboración con sus iguales en un equipo, se realiza de manera procesual, y transversalmente porque involucra todos los contenidos impartidos en la disciplina. Los estudiantes van identificando los conocimientos necesarios para resolver la situación planteada y conforme avanzan en la asignatura, adquieren la información y competencias necesarias para llevar a cabo una propuesta eficaz. Se favorece, de esta manera, un aprendizaje significativo de los contenidos a partir de su puesta en práctica en una experiencia de aprendizaje en equipo.

De igual manera, el carácter transversal del proyecto le viene dado por el hecho de que, al ser un escenario formativo en competencias orientadas a desempeñar la responsabilidad social de la persona, la aplicación de estas no se limita a la tarea de la asignatura, sino que se contextualiza y permea a todos los ámbitos relacionales de la persona del alumno. Señala Del Pino (2020). que el

aprendizaje que se obtiene de algo que se hecho o se ha transformado, lleva a reflexiones sobre la propia realidad, en tanto que se proporciona al alumno “una experiencia simulada que conectada con su realidad para que sean capaces de enfrentarse y sentirse preparados para la vida y para ciertas situaciones antes de que éstas tengan lugar” (p.3).

### **5.1. Definición de Proyecto transversal colaborativo.**

El proyecto transversal colaborativo, es un modo de llevar a la acción todos los contenidos visto en la asignatura, a través de una experiencia de trabajo en equipo y de elaboración de una propuesta de mejora social. El alumno, en cooperación activa con su equipo, debe hacer una propuesta de mejora social a propósito del reto planteado por el docente, utilizando sus conocimientos, recursos, investigación y reflexión.

### **5.2. Descripción del Proyecto.**

A partir del reto formulado, en clave de pregunta: *¿qué necesidad de mejora se detecta en el propio entorno desde la perspectiva profesional del grado?*, los alumnos deberán diseñar, planificar y defender su propuesta de mejora social. Esta pregunta o reto, se plantea a partir de los criterios de evaluación establecidos en la asignatura de Habilidades y Competencias de la Persona los cuales se orientan al desarrollo de competencias profesionales y personales del alumno universitario. Se han concretado dichos criterios en un proyecto transversal: *propuesta de mejora social, orientada al bien común, desde el ámbito profesional.*

### **5.3. Objetivos y resultados de aprendizaje del Proyecto Transversal.**

#### **1. Objetivos generales:**

- Desarrollar una propuesta de mejora social, desde el propio ámbito profesional, que contribuya al bien común.

- Favorecer la integración de saberes, a través de una visión integradora de la realidad, que interpele la vida del estudiante en su totalidad.

## **2. Objetivos específicos:**

- Demostrar la capacidad para el manejo de las técnicas y herramientas de comunicación eficaz en la relación con sus iguales.
- Potenciar la competencia científica a través del desarrollo de una investigación empírica.
- Practicar las estrategias y herramientas útiles para la revisión bibliográfica.
- Descubrir y determinar las habilidades necesarias para hacer frente a la necesidad que propone solventar.
- Diseñar y planificar las acciones necesarias para llevar a cabo la propuesta de mejora social.
- Evaluar la propuesta de mejora social para comprobar su viabilidad.

### **5.4. Desarrollo y plan de trabajo: Fases del Proyecto.**

El proyecto, como ya se explicaba al inicio de este capítulo, se llevará a cabo en equipo y consistirá en el desarrollo de una propuesta de mejora social orientada al bien común desde el ámbito profesional del grado universitario. A partir de este reto planteado por el docente, los alumnos deberán focalizarse en el mismo a través de una investigación empírica, que comenzará por una revisión de la literatura previa (estado de la cuestión) para plantear el problema de investigación, los objetivos y las hipótesis, que los lleven a realizar y evaluar la propuesta del plan de mejora social en el ámbito que cada equipo haya elegido por consenso. El plan de mejora deberá ser evaluado para demostrar su viabilidad, para lo que se recogerán datos reales en la población, para observar los resultados y elaborar unas conclusiones del proyecto.

Finalmente, el desarrollo del trabajo se presentará por escrito en un formato que recoja todos los aspectos del trabajo realizado y será defendido públicamente ante un tribunal docente.

En definitiva, los alumnos deberán diseñar, planificar y presentar un proyecto, con una propuesta de mejora social, que vendrá estructurado en cuatro fases, a lo largo de las cuales deberán realizar tareas tanto individuales como en equipo:

### **1º Fase Exploratoria (individual):**

En esta fase, cada alumno de manera individual deberá realizar una labor de investigación bibliográfica con el objetivo de establecer el contexto o estado actual de la cuestión de su ámbito profesional. La finalidad de esta primera fase de investigación es detectar las necesidades de mejora dentro del contexto profesional. Para ello el alumno deberá:

- a) Contextualizar la contribución social del ámbito profesional en el que el alumno se está formando a través del grado universitario.
- b) Reflexionar sobre las necesidades de mejora en alguna de las contribuciones sociales detectadas en su ámbito profesional.
- c) Realizar una propuesta de mejora sobre el aspecto de contribución social profesional elegido.

Para la realización de esta primera fase del proyecto, se propone a los alumnos la siguiente tarea:

- Realizar la tarea propuesta de investigación individual en formato “Miniquest”, a fin de contextualizar la situación actual, con respecto a la contribución social del ámbito profesional de la formación universitaria que se está recibiendo.
- Realizar una propuesta individual de mejora social, a partir de la investigación realizada. Se utilizará una ficha de propuesta individual que recoge el colectivo y área profesional al que se dirige la propuesta, las necesidades de mejora detectadas y la propuesta de mejora a partir de las necesidades detectadas.

Los aprendizajes esperados en el alumno, para esta fase son:

- a. Pensamiento crítico: que el alumno desarrolle actitud reflexiva y crítica ante la información, para distinguir aquella que es relevante para su investigación, de la que no lo es.
- b. Pensamiento analítico: que el alumno analice y organice la información para reconstruirla y hacerla propia, de acuerdo con el objetivo propuesto.
- c. Pensamiento creativo: que el alumno sea capaz de desarrollar nuevas ideas o reformular las ya existentes.
- d. Conocimiento personal: que el alumno profundice en el conocimiento de sí mismo y sepa desarrollar planes de mejora personal desde el pensamiento crítico, analítico y creativo.

#### **2ª Fase de toma de decisión (en equipo):**

En esta fase, cada integrante del equipo expondrá al resto del equipo su propuesta individual de mejora social. Posteriormente se realizará una toma de decisiones por consenso, sobre la propuesta de mejora a desarrollar como proyecto de equipo. La propuesta de mejora de equipo se recogerá en una ficha de propuesta que recoge la propuesta de mejora, consensuada a partir de las propuestas individuales, el colectivo y área profesional al que se orienta, así como la justificación de la necesidad de la propuesta

Los resultados de aprendizaje esperados en el alumno para esta fase son:

- a. Escucha activa: que el alumno desarrolle comportamientos y actitudes de atención plena y escucha activa hacia sus compañeros de equipo.
- b. Actitudes prosociales: que el alumno desarrolle comportamientos y actitudes de empatía, asertividad y ecuanimidad hacia la propuesta realizada por sus compañeros de equipo.

- c. Consenso: que el alumno desarrolle comportamientos y actitudes de paciencia y flexibilidad que favorezca la toma de decisiones por consenso, teniendo en cuenta la opinión de todos los integrantes del equipo.

### **3ª Fase de diseño de la propuesta de mejora social profesional:**

En esta fase, el equipo desarrollará la propuesta de mejora social profesional consensuada en la fase anterior. Para ello deberán:

- a) Establecer objetivos y finalidades de la propuesta de mejora social profesional.
- b) Descripción de las acciones encaminadas a la consecución de la propuesta.
- c) Identificar y señalar los recursos humanos y económicos necesarios para la viabilidad de la propuesta.
- d) Evaluación de la viabilidad, seguimiento de los resultados y consecuencias de la propuesta:

Este apartado, a propósito de la situación de confinamiento por COVID-19 a partir del mes de marzo de 2020, consistió en la elaboración, por parte de los equipos, de encuestas populares y a grupos de expertos via on-line, sobre la viabilidad e idoneidad de la propuesta de mejora.

Los resultados de aprendizaje esperados en el alumno para esta fase son:

- a. Rigor profesional: que el alumno desarrolle comportamientos y actitudes de responsabilidad y rigor profesional hacia las tareas que le corresponden dentro del equipo.
- b. Compromiso cooperativo: que el alumno cumpla con los compromisos adquiridos dentro del equipo.

### **4ª Fase: Presentación y defensa de la propuesta de mejora social profesional y entrega de la memoria final:**

La defensa de la propuesta de mejora social se realizará en equipo ante un tribunal. Así mismo, cada equipo deberá presentar una memoria del proyecto que recogerá los siguientes apartados:

1. Introducción: deberá incluir un marco contextual de la situación del aspecto o ámbito profesional a mejorar, así como un diagnóstico de las necesidades de mejora detectadas en el ámbito o aspecto escogido.
2. Desarrollo de la propuesta de mejora.
3. Conclusión: Justificación de los beneficios y utilidad de la propuesta para solventar la necesidad detectada.
4. Bibliografía.
5. Anexos (se incluirán todos aquellos documentos que se hayan ido elaborando, tanto de manera individual como en equipo, a lo largo de todo el proceso).

Los resultados de aprendizaje esperados en el alumno para esta fase son:

Exposiciones orales eficaces:

- a. Que el alumno sea capaz de organizar su pensamiento y su discurso.
- b. Que el alumno utilice el vocabulario y conceptos que se corresponden con el tema expuesto.
- c. Que el alumno sepa transmitir de forma clara la idea principal del tema expuesto.

### **5.5. Sistema de evaluación.**

A lo largo de la realización del Proyecto, se ha utilizado una metodología de evaluación continua, tanto individual como de equipo en cada una de las fases del proyecto:

Fase 1: Feed-back individual de la tarea de Miniquist y de la tarea de propuesta individual de la mejora social.

Fase 2: Feed-back al equipo sobre las actitudes de escucha, empatía, asertividad, respeto y nivel de consenso en la toma de decisión sobre la propuesta de equipo. En tutorías de equipo.

Fase 3: Feed-back al equipo sobre la tarea de viabilidad del proyecto consensuado, los resultados alcanzados. Se valora el nivel de compromiso y responsabilidad de los integrantes en el proyecto y se da feed-back en tutoría de equipo.

Fase 4: Valoración y feed-back individual y de equipo del producto final, tanto de la defensa de la propuesta de mejora social, como del documento escrito de la memoria final del proyecto. En lo que se refiere a la defensa oral, se valoró la exposición de cada uno de los integrantes, así como el formato visual utilizado y su adecuación al proyecto propuesto y viabilidad del mismo. Las rúbricas utilizadas para tal fin se hallan recogidas en el apartado ANEXO 4

Es también un tipo de evaluación formativa en tanto que la realización del proyecto lo llevan a cabo los alumnos en equipo en el tiempo de la sesión de clase. Ello permite al docente hacer un seguimiento *in situ* y orientar, en tiempo real, el proceso de desarrollo y adquisición de las competencias de “liderazgo para el bien común” en el alumno.

Este sistema de evaluación, por tanto, se considera de evaluación continua y formativa.

## **5.6 A modo de conclusión.**

El tratamiento que se ha aplicado con el objetivo de favorecer en el alumno el desarrollo de competencias de “liderazgo para el bien común”, consiste en el desarrollo de un proyecto transversal colaborativo de elaboración de una propuesta de mejora social que contribuya al bien común

Dicho proyecto se desarrolla un plan de trabajo en fases a través de las cuales el alumno lleva a la acción los contenidos vistos en la asignatura. En cooperación activa con su equipo, debe hacer una propuesta de mejora social a propósito del reto planteado por el docente, utilizando sus conocimientos, recursos, investigación y reflexión.

Los objetivos de dicho proyecto son comprometer personal, académica y profesionalmente al alumno en el desarrollo de competencias que le permitan contribuir al desarrollo y bienestar de la sociedad de la que forma parte, que sea capaz de ejercer un liderazgo orientado al bien común.

## **PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO**

### **CAPÍTULO 6: EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Y SUS DETERMINANTES.**

En este capítulo se analizan los elementos fundamentales que justifican y definen la investigación. Se aborda en primer lugar el problema de investigación y sus objetivos, tanto el general, como los específicos y las acciones necesarias para su consecución. Así mismo, se definen las hipótesis y sus variables dependientes e independientes.

#### **6.1. Definición del problema de investigación y objetivos.**

En el marco teórico de este estudio, se ha descrito el “liderazgo para el bien común”, tomando como punto de partida la responsabilidad social inherente a todo desarrollo profesional. Así mismo, se ha planteado la necesidad de favorecer el desarrollo de competencias de “liderazgo para el bien común” en el alumno universitario, respondiendo de esta forma, al reto formativo de la universidad: contribuir a la formación de profesionales socialmente responsables.

También se han analizado las competencias que configuran el constructo de “liderazgo para el bien común” con el objetivo conocer qué destrezas y actitudes debe desarrollar el alumno universitario para ejercer un liderazgo para el bien común.

Según Kerlinger y Lee (2002):

Contamos con tres criterios para reconocer problemas adecuados y su formulación acertada.

Primer criterio: el problema ha de expresar una relación entre dos o más variables. El

segundo criterio: el problema debe formularse claramente y sin ambigüedad en forma de pregunta. El tercer criterio es a menudo difícil de satisfacer. Exige que el problema y su

formulación sean tales que permitan verificación empírica. (p.12)

Nuestro problema de investigación se puede formular a través de las siguientes preguntas:

**Tabla 2***Preguntas de la investigación.*

Nº	PREGUNTA
1	¿Podemos construir y validar un instrumento que mida el grado de desarrollo de “liderazgo para el bien común”, sus dimensiones, subdimensiones en el alumno universitario?
2	¿Haber realizado el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo general del “liderazgo para el bien común”?
3	¿Haber realizado el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo de la dimensión intrapersonal del “liderazgo para el bien común”?
4	¿Haber realizado el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo de la dimensión interpersonal del “liderazgo para el bien común”?
5	¿Haber realizado el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo de las 12 subdimensiones del “liderazgo para el bien común”?
6	¿Haber realizado el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo de los 24 comportamientos que constituyen las conductas observables del “liderazgo para el bien común”?
7	El docente que actúe como mediador del Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social, ¿influye en el desarrollo general del “liderazgo para el bien común”?
8	El docente que actúe como mediador del Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social, ¿influye en el desarrollo de la dimensión intrapersonal del “liderazgo para el bien común”?
9	El docente que actúe como mediador del Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social, ¿influye en el desarrollo de la dimensión interpersonal del “liderazgo para el bien común”?
10	El docente que actúe como mediador del Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social, ¿influye en el desarrollo de las 12 subdimensiones del “liderazgo para el bien común”?
11	El sexo de los participantes en el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social, ¿influye en el desarrollo general del “liderazgo para el bien común”?
12	El sexo de los participantes en el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social, ¿influye en el desarrollo intrapersonal del “liderazgo para el bien común”?
13	¿El sexo de los participantes en el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo interpersonal del “liderazgo para el bien común”?
14	El sexo de los participantes en el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social, ¿influye en el desarrollo de las 12 subdimensiones del “liderazgo para el bien común”?
15	La edad de los participantes en el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social, ¿influye en el desarrollo general del “liderazgo para el bien común”?
16	La edad de los participantes en el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social, ¿influye en el desarrollo intrapersonal del “liderazgo para el bien común”?
17	La edad de los participantes en el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social, ¿influye en el desarrollo interpersonal del “liderazgo para el bien común”?
18	La edad de los participantes en el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social, ¿influye en el desarrollo de las 12 subdimensiones del “liderazgo para el bien común”?

De estas preguntas o inquietudes investigadoras surgen los objetivos de la investigación que muestran la dirección y finalidad de nuestro estudio y que quedan recogidos en la tabla siguiente.

**Tabla 3***Objetivos de la investigación.*

N°	OBJETIVOS
1	Diseñar y validar un instrumento que mida el grado de desarrollo de “liderazgo para el bien común”, sus dimensiones, subdimensiones en el alumno universitario
2	Evaluar si haber realizado el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social, influye en el desarrollo general del “liderazgo para el bien común”
3	Evaluar si haber el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social, influye en el desarrollo de la dimensión intrapersonal del “liderazgo para el bien común”
4	Evaluar si haber el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social, influye en el desarrollo de la dimensión interpersonal del “liderazgo para el bien común”
5	Evaluar si haber el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social, influye en el desarrollo de las 12 subdimensiones del “liderazgo para el bien común”
6	Evaluar si haber el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social, influye en el desarrollo de los 24 comportamientos que constituyen las conductas observables del “liderazgo para el bien común”
7	Evaluar si el docente que actúe como mediador del Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social, influye en el desarrollo general del “liderazgo para el bien común”
8	Evaluar si el docente que actúe como mediador del Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social, influye en el desarrollo de la dimensión intrapersonal del “liderazgo para el bien común”
9	Evaluar si el docente que actúe como mediador del Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social, influye en el desarrollo de la dimensión interpersonal del “liderazgo para el bien común”
10	Evaluar si el docente que actúe como mediador del Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social, influye en el desarrollo de las 12 subdimensiones del “liderazgo para el bien común”
11	Evaluar si el sexo de los participantes en el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo general del “liderazgo para el bien común”
12	Evaluar si el sexo de los participantes en el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo intrapersonal del “liderazgo para el bien común”
13	Evaluar si el sexo de los participantes en el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo interpersonal del “liderazgo para el bien común”
14	Evaluar si el sexo de los participantes en el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo de las 12 subdimensiones del “liderazgo para el bien común”
15	Evaluar si la edad de los participantes en el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo general del “liderazgo para el bien común”
16	Evaluar si la edad de los participantes en el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo intrapersonal del “liderazgo para el bien común”
17	Evaluar si la edad de los participantes en el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo interpersonal del “liderazgo para el bien común”
18	Evaluar si la edad de los participantes en el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo de las 12 subdimensiones del “liderazgo para el bien común”

En términos de hipótesis, presentamos la siguiente tabla.

**Tabla 4**

*Hipótesis de la investigación.*

N°	HIPÓTESIS
1	El instrumento de medición diseñado posee unas características aceptables, tanto en fiabilidad como en validez, que permite evaluar el grado de desarrollo de “liderazgo para el bien común”, sus dimensiones y sus subdimensiones en el alumno universitario
2	Haber realizado el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo general del “liderazgo para el bien común”
3	Haber realizado el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo de la dimensión intrapersonal del “liderazgo para el bien común”
4	Haber realizado el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo de la dimensión interpersonal del “liderazgo para el bien común”
5 a 16	Haber realizado el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo de las 12 subdimensiones del “liderazgo para el bien común”
17 a 40	Haber realizado el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo de los 24 comportamientos que constituyen las conductas observables del “liderazgo para el bien común”
41	El docente que actúe como mediador del Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo general del “liderazgo para el bien común”
42	El docente que actúe como mediador del Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo de la dimensión intrapersonal del “liderazgo para el bien común”
43	El docente que actúe como mediador del Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo de la dimensión interpersonal del “liderazgo para el bien común”
44 a 55	El docente que actúe como mediador del Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo de las 12 subdimensiones del “liderazgo para el bien común”
56	El sexo de los participantes en el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo general del “liderazgo para el bien común”
57	El sexo de los participantes en el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo intrapersonal del “liderazgo para el bien común”
58	El sexo de los participantes en el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo interpersonal del “liderazgo para el bien común”
59 a 70	El sexo de los participantes en el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo de las 12 subdimensiones del “liderazgo para el bien común”
71	La edad de los participantes en el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo general del “liderazgo para el bien común”
72	La edad de los participantes en el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo intrapersonal del “liderazgo para el bien común”
73	La edad de los participantes en el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo interpersonal del “liderazgo para el bien común”
74 a 85	La edad de los participantes en el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo de las 12 subdimensiones del “liderazgo para el bien común”

## 6.2. Estudio de las variables.

Según la definición dada por Kerlinger y Lee (2002), una variable es un símbolo, entiéndase, propiedades o constructos objeto de estudio, a los que se les puede asignar valores o números. En nuestro estudio, encontramos, variables independientes, principal y secundarias y de control y variables dependientes.

### 6.2.1. Las variables independientes.

La variable independiente es aquella que varía y es la causa supuesta de la variable dependiente (Kerlinger y Lee, 2002).

En el caso de nuestro estudio, la variable independiente principal es aplicar o no el programa “Proyecto Transversal Colaborativo de propuestas de mejora social desde el ámbito profesional”

Por otro lado, existen variables independientes secundarias y de control que en el caso de nuestro estudio son:

- El sexo, variable de carácter cualitativa nominal y dicotómica -mujer (M) y hombre (H)-, considerada variable independiente secundaria, por entender que pudiera haber diferencias en algunas de las variables dependientes por efecto del sexo.
- La edad, variable de carácter cuantitativa continua que se toma como variable independiente secundaria, por considerar que pudieran existir diferencias en algunas de las variables dependientes por efecto de la edad. Convertimos esta variable cuantitativa en variable discreta en tres categorías:
  - De 17 a 18 años.
  - 19 a 20 años.
  - Más de 20 años.
- El grado universitario que estudian, variable de carácter cualitativo nominal, considerada variable independiente secundaria, dado que también puede haber diferencias en algunas de las

variables dependientes por efecto del docente que aplica el tratamiento en el grado. Esta variable es de carácter cualitativa nominal.

#### 6.2.2. Las variables dependientes.

Según Kerlinger y Lee (2002), la variable dependiente “es el resultado medido que el investigador usa para determinar si los cambios en la variable independiente tuvieron un efecto” (p. 43). Es la variable respuesta consecuencia de la manipulación, por parte del investigador de la variable independiente.

En el caso de nuestro estudio, las variables dependientes se refieren al grado de desarrollo de las diferentes competencias en “liderazgo para el bien común”:

1. Dimensión general del “liderazgo para el bien común”.
2. Dimensión intrapersonal del “liderazgo para el bien común”.
3. Dimensión interpersonal del “liderazgo para el bien común”.
4. Autoconocimiento (subdimensión 1 de dimensión intrapersonal).
5. Gestión emocional (subdimensión 2 de dimensión intrapersonal).
6. Coherencia personal (subdimensión 3 de dimensión intrapersonal).
7. Rigor profesional (subdimensión 4 de dimensión intrapersonal).
8. Gestión del tiempo (subdimensión 5 de dimensión intrapersonal).
9. Humildad (subdimensión 6 de dimensión intrapersonal).
10. Presencia Plena (subdimensión 1 de dimensión interpersonal).
11. Escucha Activa (subdimensión 2 de dimensión interpersonal).
12. Empatía (subdimensión 3 de dimensión interpersonal).
13. Ecuanimidad y flexibilidad (subdimensión 4 de dimensión interpersonal).
14. Asertividad (subdimensión 5 de dimensión interpersonal).
15. Respeto cooperativo (subdimensión 6 de dimensión interpersonal).

### **6.3. Metodología de la investigación: diseño e instrumento de medida de las variables dependientes.**

La metodología utilizada en la investigación es mixta. Cuantitativa en lo referido al contraste de las hipótesis propias de un diseño de investigación cuasi experimental, con grupo de control no equivalente y mediciones pretest y postest. Cualitativa complementaria, con el objetivo de interpretar mejor los resultados cuantitativos y comprender mejor el objeto de estudio, competencias de “liderazgo para el bien común” que precisan de un análisis más allá del semestre en el que se aplica el tratamiento.

A su vez, se muestra el análisis de datos realizado tras la validación de expertos.

Asimismo, se explica cómo se han medido las diferentes variables, atendiendo a su naturaleza y su función dentro de nuestro estudio.

Por último, se ofrece una descripción del proceso de diseño y construcción del cuestionario COMPLIZ, como instrumento de medida de las variables dependientes. Para la validación de contenido del cuestionario se ha seguido el proceso habitual de revisión del instrumento por un grupo de 16 expertos, cuyas valoraciones han contribuido en gran medida en la conformación de la versión final del cuestionario.

#### **6.3.1. Diseño cuasi experimental.**

Kerlinger y Lee (2002) definen experimento, como una investigación donde una o varias variables independientes son manipuladas y controladas por un investigador, con el objetivo de determinar si existe una variación, en la variable o variables dependientes, asociada a la variación en la o las variables independientes.

Recordemos que el objetivo de nuestro estudio es obtener datos que permitan establecer la eficacia de la aplicación del programa “Proyecto Transversal Colaborativo de propuestas de mejora

social desde el ámbito profesional” en el desarrollo de competencias de “liderazgo para el bien común” en el alumno universitario.

En esa línea, el trabajo realizado ha consistido en aplicar el programa “Proyecto Transversal Colaborativo de propuestas de mejora social desde el ámbito profesional” con un grupo de alumnos de primer grado universitario (grupo experimental), para ver su efecto en el desarrollo de competencias en el “liderazgo para el bien común”, y posteriormente compararlo con otro grupo de alumnos de primero de grado universitario (grupo control) a los que no se les aplicó el programa. Se trata por tanto de un estudio de tipo cuasi experimental con medición pretest-posttest y grupo control no equivalente.

#### 6.3.2. Población y Muestra para el contraste de las hipótesis.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), siguiendo a Selltiz (1980), la población es: “el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (p.174).

Para delimitar la población se han de definir las unidades de análisis, sobre qué o quiénes se pretenden investigar. Una vez delimitada la población, se escoge un subgrupo de la población de interés a partir del cual se recolectarán datos. En esto consiste la muestra (Hernández, Fernández y Baptista, 2014)

En el caso de nuestro estudio, la población objeto de investigación son los alumnos de primero de grado universitario de las facultades de educación y psicología, tanto de universidades privadas como públicas en la Comunidad de Madrid. Dada la complejidad tanto logística como económica, se ha seleccionado un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, la muestra, y que sea representativo de la población delimitada (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Para la selección de la muestra de nuestro estudio se ha realizado un muestreo incidental, esto es, pseudoaleatorio por conveniencia, en función de la disponibilidad que conforman los grupos de alumnos matriculados en el curso de los distintos grados en las dos universidades objeto de estudio: Universidad Francisco de Vitoria y Universidad Complutense de Madrid.

Además, a la hora de llevar a cabo la selección de la muestra se han tenido en cuenta dos aspectos esenciales: el tamaño y la representatividad, criterios que nos permitirán generalizar los resultados de la muestra a la población (García Ramos, 1989).

En nuestra investigación, hemos utilizado el programa de cálculo muestral llamado Ene 3.0 con un nivel de precisión del 0,50.

### **Tabla 5**

*Cálculo del Tamaño muestral para poblaciones finitas.*

DISEÑO: ESTIMACIÓN/ MEDIA DE UNA VARIABLE CONTINUA/POBLACIONES FINITAS	
Parámetros	Valor
Nivel de Confianza	95.00
Unilateral/Bilateral	Bilateral
Proporción esperada	50.00
Tamaño Población estudio	200
Precisión	0.50
Porcentaje de abandonos	0
Tamaño de la muestra	132

Se observa que, si se selecciona una muestra de al menos 132 alumnos, se podrá conseguir una precisión de 0.50 unidades en la estimación de una media mediante un intervalo de confianza con corrección para poblaciones finitas al 95.00% bilateral, asumiendo que el tamaño total de la población es de 200 alumnos (en cada subgrupo poblacional).

La muestra final obtenida se recoge en la siguiente tabla, haciendo una comparativa entre la muestra real y la ideal.

**Tabla 6**

*Comparativa muestra ideal (Ene 3.0) / muestra real.*

UNIVERSIDAD	Muestra Ideal	Muestra Real		TOTAL
		Pretest	Postest	
UFV	132	170	163	333
UCM	132	202	148	350

Como se puede observar el tamaño muestral real es superior al ideal tanto en la medida pretest, como en la medida posttest. La disminución en el tamaño de la muestra en la medida posttest con respecto al tamaño de la muestra en la medida pretest, se atribuye a la situación de estado de emergencia y confinamiento de la ciudadanía española a propósito de la pandemia por la COVID-19, que obligó a realizar los cuestionarios en el momento de medida posttest vía on-line. Esto supuso, especialmente en el caso de la Universidad Complutense de Madrid, una menor respuesta por parte de los alumnos.

### 6.3.3. Operacionalización y Medición de las variables en el contexto del diseño.

En la línea de las definiciones dadas por distintos autores especialistas en medición en investigaciones empírico-sociales, el concepto de medición que emplearemos es el de aplicación de un instrumento que nos permita cuantificar de algún modo, lo observado en la realidad objeto de estudio.

Este proceso de medición se realiza a través de la operacionalización, por la que se pasa de un concepto teórico a un concepto empírico que el investigador transforma para poder medir variables a través de la aplicación de un instrumento. Como afirma Kerlinger (2002), consiste en la transformación de conceptos y proposiciones teóricas en variables concretas.

En el caso de nuestro estudio, la operacionalización de las variables dependientes se ha realizado siguiendo las fases que se muestran a continuación:

- Elaboración de la definición de “liderazgo para el bien común”.
- Identificación de las dimensiones intrapersonales e interpersonales que constituyen el constructo de “liderazgo para el bien común”.
- Determinación de cada una de las subdimensiones que nos servirán para medir el desarrollo competencial del “liderazgo para el bien común” alcanzado tanto en la dimensión intrapersonal (Conocimiento personal, gestión emocional, coherencia personal, rigor profesional y curiosidad intelectual, planificación y gestión del tiempo, humildad), como en la dimensión interpersonal (Presencia plena, escucha activa, empatía, ecuanimidad, asertividad, respeto cooperativo)
- Establecimiento de comportamientos en forma de ítem, a modo de estados o valores que puede adoptar cada dimensión y subdimensión.

La operacionalización de las variables independientes se omite por ser obvia la principal y compartidas las secundarias y de control. Esto es:

- Variable independiente principal: aplicación si/no programa “Proyecto Transversal Colaborativo de propuestas de mejora social desde el ámbito profesional”
- Variables independientes secundarias y de control: sexo, edad y grado universitario que se cursa.

Han sido medidas de la siguiente forma:

#### **a. Variables dependientes.**

El nivel de medición de cada una de las dos dimensiones y de las subdimensiones, operacionalizadas en 27 ítems a modo de comportamiento, es de escala 1-6, siendo interpretada la puntuación 6 como la percepción por parte del encuestado, de mayor desarrollo competencial alcanzado.

## **b. Variables independientes.**

La variable independiente principal (programa “Proyecto Transversal Colaborativo de propuestas de mejora social desde el ámbito profesional”) adquiere valores de medida referida a las condiciones si/no de aplicación. Cada valor se ha aplicado a un grupo distinto de sujetos (grupo experimental, grupo control)

Las variables independientes secundarias toman los valores siguientes:

- Sexo: M (mujer), H (hombre)
- Edad: de 17 a 18 años, de 19 a 20 años, y más de 20 años
- Grado universitario: Educación infantil, Educación primaria y Psicología

### 6.3.4. Instrumento de Medida de las Variables Dependientes.

El objetivo general del instrumento diseñado para llevar a cabo este estudio ha sido el de medir la autopercepción que, el alumno de primero de grado universitario tiene de su desarrollo en competencias de “liderazgo para el bien común”.

Para ello, se ha creado un cuestionario ad hoc, que ha servido de herramienta para la recogida de datos y que tiene su fundamentación en el constructo de “liderazgo para el bien común” elaborado en este estudio, a partir del marco teórico existente sobre las definiciones de liderazgo dadas por diferentes autores.

A continuación, se describen los procesos de diseño y construcción del instrumento, su validación por parte de un panel de expertos y, por último, se incluye la versión final del cuestionario a partir de las recomendaciones dadas por dichos expertos.

### *a. Diseño y construcción del instrumento.*

En el diseño y construcción del instrumento se han seguido las siguientes fases:

- **Fase 1:** Fundamentación teórica y elaboración del constructo del liderazgo para el bien común.

Previo a la medición del desarrollo de competencias del “liderazgo para el bien común”, ha sido necesario conceptualizar de modo claro qué entendíamos por “liderazgo para el bien común”, así como analizar qué elementos deben evaluarse (dimensiones y subdimensiones) desde el prisma del alcance en liderazgo. De esta manera se entiende que valorar el alcance en competencias del “liderazgo para el bien común”, supone medir el desarrollo de este constructo a través de las dimensiones y subdimensiones que lo constituyen. El resultado final fue de dos dimensiones (intrapersonal e interpersonal) y doce subdimensiones, seis para cada dimensión definida: Conocimiento personal, gestión emocional, coherencia personal. rigor profesional y curiosidad intelectual, planificación y gestión del tiempo, humildad, para la dimensión intrapersonal. Y presencia plena, escucha activa, empatía, ecuanimidad, asertividad, respeto cooperativo, para la dimensión interpersonal.

- **Fase 2:** Elaboración batería de ítems.

Tras establecer las dimensiones y subdimensiones, se construye una batería de 24 ítems (ANEXO 1) con el objetivo de determinar los indicadores asociados a cada una de las subdimensiones.

- **Fase 3:** Validación del instrumento por consulta a panel de expertos.

En esta fase participaron dieciséis especialistas en educación superior y expertos en liderazgo. En el siguiente apartado se explica de manera detallada el proceso de validación. El objetivo de esta consulta era la de comprobar que los ítems eran adecuados para medir el “liderazgo para el bien común” a través de las dimensiones y subdimensiones establecidas. En definitiva, obtener evidencias de la validez de la escala, “su consistencia y validez de contenido” (García Ramos 2012).

- **Fase 4: Elaboración del cuestionario final.**

A partir de los cambios sugeridos por el panel de expertos se procede a la reformulación de ocho ítems, a la aclaración de dos y se añaden 3 ítems criterio. El resultado final es instrumento con una batería de 24 ítems, 2 dimensiones y 12 subdimensiones, más 3 ítems de control, que valoran globalmente el constructo y sus dos dimensiones básicas (ANEXO 2).

***b. Validación de expertos y validez de contenido del instrumento completo.***

La validez de contenido de un instrumento hace referencia a qué tan adecuado son los ítems, de acuerdo con lo que se pretende medir (Cohen & Swerdik, 2001) consiguiendo con ello que el instrumento mida aquello para lo que ha sido diseñado.

Según Escobar y Cuervo (2008), el juicio de expertos es el procedimiento más común de validación de instrumentos de medida y lo definen como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (p.29).

Con el objetivo de asegurar la validez de nuestro instrumento, cuestionario sobre el desarrollo de competencias de “liderazgo para el bien común”, se procedió a someterlo a juicio de expertos.

La decisión sobre qué cantidad de expertos es la adecuada, varía entre 10 y 20, y no parece haber acuerdo unánime al respecto. Ante esto, nuestra propuesta fue la de formar un panel de expertos con un número no inferior a 15, ni superior a 20. Finalmente, nuestro comité de expertos estuvo constituido por 16 especialistas en educación superior y liderazgo.

En la tabla siguiente se recoge la configuración de nuestro panel, así como las áreas de conocimiento de cada uno de ellos.

**Tabla 7***Configuración panel de Expertos.*

<b>Nombre</b>	<b>Formación Académica</b>	<b>Categoría/cargo académico</b>
D. Jesús Alcalá	Doctor en Educación	Profesor Facultad Educación y Psicología. Universidad Francisco Vitoria
Dña. Chantal María Biencinto López	Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación.	Profesora Contratada Departamento de Investigación y Psicología de Educación. Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.
Dña. Elvira Carpintero Molina	Doctora en Educación	Profesora Titular Dpto. IPE, Facultad de Educación, Universidad Complutense Madrid
Dña. Purificación Cruz Cruz	Doctora en Educación	Profesora Facultad de Educación de Toledo. Universidad de Castilla la Mancha.
Dña. Paula Crespi Rupérez	Doctora en Educación	Profesora Habilidades y Competencias Personales. Universidad Francisco de Vitoria
D. Francisco José Fernández Cruz	Doctor en Educación	Profesor Ayudante Doctor. Facultad de Educación Universidad Complutense de Madrid.
Dña. Pilar García Lombardía	Doctora of Business Administration (DBA) Organizational Management	Investigadora Asociada en IESE Universidad de Navarra
Dña. Noemí Martín Sanz	Doctora en Metodología de Ciencias del Comportamiento y de la Salud	Profesor Agregado Facultad de Educación y Psicología, Universidad Francisco de Vitoria
Dña. Mar Martín Tobella	Licenciada en Psicología	Profesora en CETyS. Universidad Francisco de Vitoria.
D. Salvador Ortiz De Montellano	Doctor en Educación.	Director en Sistemas Integrales. Computo Montellano.
D. Jesús Miguel Rodríguez Mantilla	Doctor en Educación	Profesor Facultad Educación. Universidad Complutense de Madrid
Dña. Covadonga Ruiz de Miguel	Doctora en Educación	Profesor Titular de Universidad. Universidad Complutense de Madrid
D. Raúl Santiago Campión	Doctor en Educación	Profesor Titular de Universidad. Universidad de la Rioja
D. Javier Tourón	Doctor en Ciencias Biológicas y en Educación	Vicerrector de Innovación y Desarrollo Educativo de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Catedrático del área MIDE

**Tabla 7 (continuación)**

Continuación configuración panel de Expertos

<b>Nombre</b>	<b>Formación Académica</b>	<b>Categoría/cargo académico</b>
Dña. Consuelo Valbuena Martínez	Doctora en Economía	Profesora Adjunta Facultad de CC. Jurídicas y Empresariales/directora Centro de Escucha Activa UFV
Dña. Sandra Villén Cárdbaba	Licenciada en Educación y graduada en Magisterio en Educación Física	Directora de Calidad y Evaluación Universidad Francisco de Vitoria

Con el objetivo de que los expertos pudiesen someter el instrumento a su escrutinio y realizar la valoración del mismo, se envió a cada uno de ellos un documento (ANEXO 2) con distintos apartados:

- Una síntesis del marco teórico del Constructo “Liderazgo para el bien común”, así como de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos. Objeto de estudio de la tesis (problema de investigación, hipótesis y variables)
- Constructo del cuestionario: objetivo del instrumento, dimensiones, subdimensiones e ítem.
- Primera versión del cuestionario COMPLIZ.
- Documentos de validación de expertos del instrumento.

En este último apartado se les solicitaba, que valorasen del 1 al 6 los siguientes aspectos del cuestionario. Se les indica que 1 es la mínima puntuación y 6 la máxima:

- Sobre la presentación, datos de identificación e instrucciones sobre el proceso de respuesta en cuanto a los criterios de claridad, adecuación al cuestionario, extensión y calidad del contenido.

- Sobre la adecuación, claridad, precisión o adecuación al contenido y sobre la relevancia o significatividad. Para medir la adecuación de los ítems a sus dominios de contenido; siguiendo a Morales et al. (2006), se tomaron los criterios de claridad en la expresión, precisión o adecuación al contenido de lo que se pregunta y relevancia o significatividad del ítem con respecto al indicador.
- Sobre la impresión general del cuestionario, en cuanto a los criterios de orden lógico de la presentación, cantidad de ítem y validez del contenido.

A cada uno de los aspectos a valorar, se les solicitaba que añadiesen las observaciones y recomendaciones que considerasen oportunas.

A la hora de analizar el análisis de las respuestas de los expertos tomaremos como referencia la categorización que sigue García Ramos (2018) para la escala Likert del 1 al 6, en la Evaluación de la Competencia Docente de profesores universitarios:

- a. Puntuaciones excelentes, superiores a una valoración media de 5.
- b. Puntuaciones muy buenas, aquellas con una valoración media entre 4,50 y 5.
- c. Puntuaciones mejorables, aquellas con una valoración media inferior a 4,50.
- d. Puntuaciones no aceptables, aquellas con valoraciones medias inferiores a 4

- **Análisis de la valoración respecto de la presentación e instrucciones del cuestionario.**

En la tabla 8 se presentan las valoraciones de los expertos con respecto de la presentación e instrucciones del instrumento.

**Tabla 8**

*Valoración de los expertos sobre presentación e instrucciones.*

PRESENTACIÓN	MEDIA	DT	CV
CLARIDAD	5,2	0,94	18%
ADECUACIÓN AL CUESTIONARIO	5,2	1,37	26%
EXTENSIÓN	5,73	0,59	10%
CALIDAD DEL CONTENIDO	5,53	0,92	17%

Según las puntuaciones obtenidas en una escala de 1 a 6, todas las medias toman valores superiores a 5, siendo esta una puntuación elevada. Además, en el coeficiente de variación de Pearson, que nos permite comprobar la homogeneidad en las valoraciones de cada criterio, se observa que toma valores comprendidos entre 10% y 26%, esto es menores de 30%, o comprendidos entre 0.1 y 0.26 cercanos por tanto a 0. Ello nos indica que existe poca variabilidad entre los datos y, por tanto, una homogeneidad en las opiniones de los expertos.

- **Análisis de la valoración respecto de los datos de identificación del cuestionario**

En el caso de las valoraciones realizadas por los expertos sobre la claridad, precisión y relevancia de datos de identificación del cuestionario, las puntuaciones obtenidas se recogen en las tablas 9,10,11 y 12

**Tabla 9***Sexo como dato de identificación.*

SEXO	MEDIA	DT	CV
CLARIDAD	5,67	1,29	23%
PRECISIÓN	5,67	1,29	23%
RELEVANCIA	5,80	0,56	10%

**Tabla 10***Edad como dato de identificación.*

EDAD	MEDIA	DT	CV
CLARIDAD	5,87	0,52	9%
PRECISIÓN	5,93	0,26	4%
RELEVANCIA	5,87	0,52	9%

**Tabla 11***Titulación del grado como dato de identificación.*

TITULACIÓN GRADO	MEDIA	DT	CV
CLARIDAD	5,8	0,77	13%
PRECISIÓN	5,87	0,52	9%
RELEVANCIA	5,87	0,35	6%

**Tabla 12**

*Universidad en la que se cursa el grado universitario como dato de identificación*

UNIVERSIDAD	MEDIA	DT	CV
CLARIDAD	5,87	0,52	9%
PRECISIÓN	5,87	0,52	9%
RELEVANCIA	5,73	0,80	14%

Se observa que las medias obtenidas en cuanto a los criterios de claridad, precisión y relevancia de los datos de identificación del cuestionario en todos los criterios son altas, cercanas a 6 y siempre superiores a 5,5.

Asimismo, las puntuaciones obtenidas en el coeficiente de variación de Pearson en todas las variables independientes valoradas (sexo, edad, titulación del grado y universidad), toman valores cercanos a 0. Ello nos indica, al igual que con las valoraciones hechas sobre la presentación e instrucciones del cuestionario, que existe poca variabilidad entre los datos y que, por tanto, las valoraciones de los expertos son homogéneas.

- **Análisis de la valoración contenido de los ítems del cuestionario.**

La valoración cuantitativa de los 16 expertos respecto de los ítem del cuestionario, en la que se valora cada uno de los ítems según los criterios de sencillez en la expresión (claridad), la especificidad sobre el contenido que preguntan (precisión) y la significatividad del ítem con respecto al indicador (relevancia) queda recogida en la tabla 13. En dicha tabla se han recogido los descriptivos por ítem, por criterio, dimensión y subdimensión:

- Media, Desviación típica y Coeficiente de variación de cada uno de los ítems en los tres criterios (claridad, precisión y relevancia).
- Media, Desviación típica y Coeficiente de variación de cada una de las subdimensiones, en los tres criterios (claridad, precisión y relevancia).

- Media, Desviación típica y Coeficiente de variación de cada una de las dimensiones, en los tres criterios (claridad, precisión y relevancia).

**Tabla 13**

*Valoración claridad, precisión y relevancia de los ítem del cuestionario.*

Dimensión	Ítems	Claridad			Precisión			Relevancia		
		Media	DT	CV	Media	DT	CV	Media	DT	CV
Intrapersonal	Item 1	5,25	1,13	21%	5	1,10	22%	5,81	0,88	15%
	Item 2	4,06	1,34	33%	4,06	1,00	25%	5,25	1,06	20%
	Total subdimensión	4,66	1,36	29%	4,53	1,14	25%	5,53	0,88	16%
	Item 3	4,63	1,45	31%	4,63	1,45	31%	5,69	1,45	26%
	Item 4	4,88	1,09	22%	4,88	1,15	24%	5,69	0,60	11%
	Total subdimensión	4,75	1,27	27%	4,75	1,15	24%	5,69	0,59	10%
	Item 5	5,38	0,89	16%	5,06	1,12	22%	5,63	0,81	14%
	Item 6	5,13	1,36	27%	5,00	1,46	29%	5,38	1,36	25%
	Total subdimensión	5,25	1,14	22%	5,03	1,28	25%	5,50	1,11	20%
	Item 7	5,44	1,03	19%	5,20	1,52	29%	5,38	1,31	24%
	Item 8	4,38	1,31	30%	4,44	1,46	33%	5,00	1,10	22%
	Total subdimensión	4,91	1,28	26%	4,81	1,51	32%	5,19	1,20	23%
	Item 9	4,88	1,59	33%	4,63	1,75	38%	5,06	1,57	31%
	Item 10	5,13	1,41	27%	5,13	1,45	28%	5,44	1,31	24%
Total subdimensión	5	1,48	30%	4,88	1,60	33%	5,25	1,44	27%	
Item 11	4,5	1,32	29%	4,4	1,20	28%	5,44	1,03	19%	
Item 12	4,5	1,21	27%	4,31	1,30	30%	5,50	1,03	19%	
Total subdimensión	4,5	1,24	28%	4,34	1,23	28%	5,47	0,95	17%	
TOTAL DIMENSIÓN	<b>4,84</b>	<b>1,31</b>	<b>27%</b>	<b>4,72</b>	<b>1,35</b>	<b>29%</b>	<b>5,44</b>	<b>1,06</b>	<b>20%</b>	
Interpersonal	Item 13	4,63	1,41	30%	4,50	1,21	27%	5,44	1,03	19%
	Item 14	4,38	1,20	28%	4,38	1,09	25%	5,38	1,02	19%
	Total subdimensión	4,50	1,30	29%	4,44	1,13	26%	5,41	1,01	19%
	Item 15	5,5	0,97	18%	5,375	1,09	20%	5,63	0,89	16%
	Item 16	5,5	0,89	16%	5	1,46	29%	5,25	1,39	26%
	Total subdimensión	5,44	0,91	17%	5,19	1,28	25%	5,44	1,16	21%
	Item 17	4,88	1,20	25%	4,63	1,02	22%	5,69	0,60	11%
	Item 18	4,56	1,46	32%	4,44	1,50	34%	5,56	0,89	16%
	Total subdimensión	4,72	1,33	28%	4,53	1,27	28%	5,63	0,75	13%
	Item 19	4,88	1,20	25%	4,63	1,31	28%	5,38	1,15	21%
	Item 20	5,125	1,45	28%	5,06	1,24	24%	5,31	1,14	21%
	Total subdimensión	5	1,32	26%	4,84	1,27	26%	5,34	1,12	21%
	Item 21	5,25	1,57	30%	5	1,37	27%	5,56	0,81	15%
	Item 22	5,06	1,24	24%	5,19	1,22	24%	5,50	1,03	19%
Total subdimensión	5,16	1,39	27%	5,09	1,28	25%	5,53	0,92	17%	
Item 23	5	1,15	23%	5	1,21	24%	5,38	1,02	19%	
Item 24	5,44	0,89	16%	5,44	1,03	19%	5,25	1,48	28%	
Total subdimensión	5,22	1,04	20%	5,22	1,13	22%	5,31	1,26	24%	
TOTAL DIMENSIÓN	<b>5,01</b>	<b>1,25</b>	<b>25%</b>	<b>4,89</b>	<b>1,25</b>	<b>26%</b>	<b>5,44</b>	<b>1,04</b>	<b>19%</b>	
<b>TOTAL CUESTIONARIO</b>		<b>4,92</b>	<b>1,28</b>	<b>26%</b>	<b>4,80</b>	<b>1,30</b>	<b>27%</b>	<b>5,44</b>	<b>1,05</b>	<b>19%</b>

*Nota:* Se señalan en naranja, los coeficientes de variación de Pearson superiores al 30%.

De manera global, podemos observar que los promedios de la valoración total de los ítems del cuestionario, con respecto a los criterios de claridad, precisión y relevancia son cercanos o superiores a 5 sobre 6. En concreto:

El promedio global de los ítem respecto al criterio de claridad es de 4,84 sobre 6 para la dimensión intrapersonal, y de 5,01 para la dimensión interpersonal.

El promedio global de los ítem respecto al criterio de precisión es de 4,71 sobre 6 para la dimensión intrapersonal, y de 4,89 para la dimensión interpersonal.

El promedio global de los ítems respecto al criterio de relevancia es de 5,44 sobre 6 tanto para la dimensión intrapersonal como para la interpersonal.

En la tabla 14 se presentan las recomendaciones de los expertos en referencia a los ítems con una valoración  $\leq 4.5$  y con un coeficiente de variación de Pearson superior al 30%.

**Tabla 14**

*Recomendaciones de expertos sobre claridad, precisión y relevancia ítems.*

ITEM	CRITERIO						OBSERVACIONES
	CLARIDAD		PRECISIÓN		RELEVANCIA		
	$\bar{x}$	CV	$\bar{x}$	CV	$\bar{x}$	CV	
2	4,06	33%	4,06	25%	5,25	20%	Se sugiere que se clarifique y especifique más el enunciado del ítem.
8	4.38	30%	4,44	33%	5	22%	Se sugiere que se simplifique la redacción y se formule para evaluar un solo aspecto: valorar o utilizar.
9	4.88	33%	4,63	38%	5,19	23%	Se sugiere que se unifique el aspecto a evaluar: organización o planificación.
11	4,5	29%	4,4	28%	5,25	27%	Se sugiere que se matice la redacción del ítem por imprecisa.

**Tabla 14 (continuación)**

*Recomendaciones de expertos sobre claridad, precisión y relevancia ítems.*

ITEM	CRITERIO						OBSERVACIONES
	CLARIDAD		PRECISIÓN		CLARIDAD		
	$\bar{x}$	CV	$\bar{x}$	CV	$\bar{x}$	CV	
12	4,5	27%	4,31	30%	5,5	19%	Se sugiere que se formule para evaluar un solo aspecto: tener una actitud abierta o valorar los consejos del otro.
14	4.38	28%	4,38	25%	5,38	19%	Se sugiere simplificar la redacción del ítem para una mayor claridad.

Dado que las puntuaciones medias de la relevancia de estos ítems arrojan valores superiores a 5, se decide mantener estos ítems. No obstante, se toman en consideración las recomendaciones realizadas por los expertos y se procede a corregir la redacción de los ítem que en cuanto a la claridad y precisión o especificidad arrojan puntuaciones con una media igual o inferior a 4, 5 y con un coeficiente de variación de Pearson del 30%. También se ha revisado y corregido la redacción de aquellos ítem en los que, el coeficiente de variación de Pearson era mayor del 30% por considerar que existía una parcial heterogeneidad en las valoraciones de los expertos, que podía estar ocasionadas por la falta de claridad y especificidad en la redacción del ítem.

Se pueden apreciar todos los cambios en el apartado de la versión final del cuestionario.

- **Valoración general sobre el cuestionario.**

La valoración general del cuestionario se realiza según los criterios de orden de la presentación, cantidad de ítem y validez del contenido del cuestionario. La valoración general de los expertos con respecto al cuestionario se recoge en la tabla siguiente.

**Tabla 15**

*Valoración general del cuestionario.*

	MEDIA	DT	CV
ORDEN LOGICO DE LA PRESENTACIÓN	5,07	0,96	19%
CANTIDAD DE ITEM	5,80	0,56	10%
VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO	5,13	0,99	19%

Se observa que las medias obtenidas en cuanto al orden de la presentación, cantidad de ítem y validez del contenido del cuestionario, son, en una escala de 1 a 6, superiores a 5. El análisis de las puntuaciones en el coeficiente de Pearson, que toma valores comprendidos entre 10% y 19%, o comprendidos entre 0.1 y 0.19 cercanos por tanto a 0, indica que existe poca variabilidad entre los datos, que no se dispersan con respecto a la media, siendo por tanto valoraciones homogéneas.

*c. Análisis de la fiabilidad y concordancia de las valoraciones sobre el cuestionario.*

A continuación, se recogen los análisis realizados sobre el grado con el que un instrumento mide con precisión y descarta el error (fiabilidad), así como el acuerdo entre las valoraciones de los expertos (concordancia).

- **Análisis de la fiabilidad de las valoraciones sobre el cuestionario.**

La fiabilidad hace referencia al grado de precisión del instrumento de medida. Ello se realiza a través de la consistencia y el acuerdo entre los expertos

La consistencia entendida como el nivel de cohesión de los diferentes ítems se puede comprobar, entre otros métodos estadísticos, a través del coeficiente Alfa de Cronbach.

Para analizar la fiabilidad del cuestionario se procedió, en primer lugar, a calcular el coeficiente de alfa de Cronbach para la totalidad del cuestionario. En las siguientes tablas se recogen los

coeficientes de consistencia interna del cuestionario: alfa de Cronbach para la totalidad del cuestionario (tabla 16) y para cada uno de los criterios (tablas de la 17 a la 19)

**Tabla 16**

*Coefficiente de alfa de Cronbach para el cuestionario.*

Estadísticas de fiabilidad Cuestionario	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,970	72

**Tabla 17**

*Fiabilidad criterio CALIDAD.*

Estadísticas de fiabilidad Criterio de CLARIDAD	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,932	24

**Tabla 18**

*Fiabilidad criterio PRECISIÓN.*

Estadísticas de fiabilidad Criterio de PRECISIÓN	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,934	24

**Tabla 19**

*Fiabilidad criterio RELEVANCIA.*

Estadísticas de fiabilidad Criterio RELEVANCIA	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,962	24

Como criterio general, George y Mallery (2003, p. 231) sugieren las recomendaciones siguientes para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach:

- Coeficiente alfa 0,90 el instrumento de medición es excelente
- Coeficiente alfa entre 0,90 y 0,80 el instrumento es bueno
- Coeficiente alfa entre 0,80 y 0,70 el instrumento es aceptable
- Coeficiente alfa entre 0,70 y 0,60 el instrumento es cuestionable
- Coeficiente alfa  $< 0,50$  el instrumento no es aceptable

Como se puede apreciar en los cuatro casos, el coeficiente de alfa de Cronbach se encuentra por encima de .90, lo que significa una fiabilidad excelente.

- **Análisis de la concordancia entre las valoraciones de los expertos.**

La concordancia explica que existe acuerdo entre las valoraciones de los expertos, que esta no se produce por azar y que las valoraciones están asociadas entre sí.

- De la concordancia en las respuestas de los expertos sobre el cuestionario completo.

En la tabla 20 se recoge el valor de la puntuación W de Kendall y de la significación asintótica (p)

**Tabla 20**

*Concordancia en las valoraciones de expertos con respecto al cuestionario completo.*

N	16
W de Kendall <sup>a</sup>	0,195
Chi-cuadrado	221,644
gl	71
Sig. asintót.	0,000

a. Coeficiente de concordancia de Kendall

Según las puntuaciones obtenidas en la prueba de concordancia W de Kendall, la p (significación asintótica) toma un valor menor que el nivel de confianza del 95% ( $\alpha=0,05$ ) lo que

nos indica que la homogeneidad entre las valoraciones de los expertos con respecto a la totalidad del cuestionario es por concordancia, no por azar.

- De la concordancia en las respuestas de los expertos para los criterios de claridad, precisión y relevancia de los ítems.

En las siguientes tablas se recogen los valores de las puntuaciones W de Kendall y de la significación asintótica (p) que toman las valoraciones sobre la claridad, precisión y relevancia de los ítems.

**Tabla 21**

*Coefficiente de concordancia de Kendall para el criterio claridad de los ítem.*

N	16
W de Kendall <sup>a</sup>	0,173
Chi-cuadrado	63,774
gl	23
Sig. asintót.	0,000

**Tabla 22**

*Coefficiente de concordancia de Kendall para el criterio precisión de los ítem.*

N	16
W de Kendall <sup>a</sup>	0,144
Chi-cuadrado	52,840
gl	23
Sig. asintót.	0,000

**Tabla 23**

*Coefficiente de concordancia de Kendall para el criterio relevancia de los ítem.*

N	16
W de Kendall <sup>a</sup>	,098
Chi-cuadrado	35,906
gl	23
Sig. asintót.	,042

En lo que respecta a la valoración de la claridad de los ítem, el valor de p (significación asintótica) toma un valor menor que el nivel de confianza del 95% ( $\alpha=.05$ ) lo que nuevamente nos indica que la homogeneidad en la valoración de la claridad de los ítem por partes de los expertos es por concordancia, no por azar. Ocurre lo mismo con la valoración de la precisión del ítem.

Por último, la valoración de la relevancia de los ítem, el valor de p (significación asintótica) toma un valor menor que el nivel de confianza del 95% ( $\alpha=.05$ ) lo que también nos indica que la homogeneidad en la valoración de la relevancia de los ítem por partes de los expertos es por concordancia, no por azar.

***d. Versión final del cuestionario.***

A continuación, se presenta la versión final del cuestionario tras la revisión a partir de las sugerencias realizadas por el panel de expertos.

- Presentación instrucciones.

Este cuestionario pretende evaluar el grado de desarrollo de competencias de liderazgo basado en valores orientados al servicio a la sociedad, en alumnos universitarios.

La información que aquí se recoge es anónima y absolutamente confidencial.

Rellena, por favor los siguientes datos que, nos permitirán hacer una mejor interpretación de la información que nos proporcionas. Al responder a este cuestionario, aceptas participar en él y

autorizas la utilización de los datos, exclusivamente con fines de investigación científica. Marca, según el ejemplo, la casilla que procede o introduce directamente los datos.

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones. Por favor indica el grado con que manifiestas los siguientes comportamientos en el ámbito del trabajo universitario y de la relación con tus compañeros y profesores.

Ten en cuenta:

1	Indica que <b>nunca o casi nunca</b> manifiestas ese comportamiento.
2	Indica que <b>pocas veces</b> manifiestas ese comportamiento.
3	Indica que <b>a veces</b> manifiestas ese comportamiento.
4	Indica que <b>a menudo</b> manifiestas ese comportamiento.
5	Indica que <b>muy frecuentemente</b> manifiestas ese comportamiento.
6	Indica que <b>siempre o casi siempre</b> manifiestas ese comportamiento.

- Datos de identificación

Sexo:  Mujer  Hombre

Edad:  17-18 años  19-20 años  más de 20 años

Titulación del grado: .....

Universidad en la que se está cursando el grado.....

- Versión final ítems del cuestionario COMPLIZ.

<b>Dimensión 1: Intrapersonal del liderazgo para el bien común</b>	<b>1</b>	Reconozco las habilidades personales que me ayudan a alcanzar mis objetivos.
	<b>2</b>	Reconozco las actitudes o comportamientos personales que dificultan el alcance de mis objetivos.
	<b>3</b>	Se identificar la razón de mis emociones (alegría, tristeza, sorpresa, enfado, miedo, orgullo...)
	<b>4</b>	Soy capaz de regular mis emociones para afrontar de manera proactiva (objetiva y constructiva) las distintas situaciones.
	<b>5</b>	Cuento con un sistema de valores y creencias personales esenciales en mi vida.
	<b>6</b>	Mi conducta es acorde a mis creencias y valores con independencia del contexto (personas o situación) en el que esté.
	<b>7</b>	Realizo las tareas y mis compromisos académicos buscando un trabajo bien hecho.
	<b>8</b>	Investigo en temas académicos para tener un mayor conocimiento que me ayude a desarrollar un buen juicio y criterio.
	<b>9</b>	Organizo mi tiempo en general (estudio, clases, ocio...)
	<b>10</b>	Dedico a cada tarea el tiempo que necesita en función de su importancia real y objetiva.
	<b>11</b>	Realizo planes de acción específicos, orientados a superar limitaciones personales, que me impiden alcanzar los objetivos que me propongo.
	<b>12</b>	Considero los consejos del otro como valiosos, en mi desarrollo personal.
<b>I.C1.</b>	<b>13</b>	En general, mantengo una actitud serena (calmada), con independencia de la actividad diaria que realizo.
<b>Dimensión 1: Interpersonal del liderazgo para el bien común</b>	<b>14</b>	Evito pensar en otras cosas cuando escucho al otro.
	<b>15</b>	Escucho al otro sin tratar, mentalmente, de conectarlo con mis experiencias personales.
	<b>16</b>	Escucho con actitud abierta, sin juzgar o emitir comentario ante el mensaje del emisor.
	<b>17</b>	Identifico las ideas principales y la relación entre ellas en el mensaje del emisor.
	<b>18</b>	Mi actitud favorece que el otro muestre sus verdaderos sentimientos de manera adecuada.
	<b>19</b>	Entiendo el mensaje del emisor desde su perspectiva.
	<b>20</b>	Soy capaz de modificar mi propia opinión ante nuevas evidencias o mejores razones.
	<b>21</b>	Ante un conflicto, tengo en cuenta las perspectivas y sentimientos del otro.
	<b>22</b>	Soy capaz de iniciar y mantener una conversación en la que me expreso de manera clara.
	<b>23</b>	Soy capaz de expresar lo que quiero decir sin ofender al otro.
	<b>24</b>	Realizo con responsabilidad y rigor profesional las tareas que me corresponden dentro de mi equipo.
	<b>25</b>	Cumplo con los compromisos adquiridos dentro de mi equipo.
<b>I.C2.</b>	<b>26</b>	En general, mi comportamiento en la relación con el otro favorece el desarrollo de sus cualidades.
<b>I.C3.</b>	<b>27</b>	En general, me considero profesionalmente responsable de contribuir a la mejora de la sociedad.

#### **6.4. Aplicación del Instrumento de Medida a la Muestra.**

Para la aplicación del instrumento de medida se procedió a la maquetación e impresión del cuestionario en su versión final con plantillas de lectora óptica. La elección de plantillas de lectora óptica fue con la intención de asegurar la máxima participación de la muestra seleccionada y facilitar, en un momento posterior, su lectura y volcado de datos en el programa estadístico SPSS.

Aplicamos el cuestionario en dos momentos distintos: uno, al inicio del curso, en febrero de 2020; y otro, al final del curso, durante el mes de mayo de 2020. En esta ocasión y con motivo del confinamiento, fruto de la pandemia ocasionada por la COVID-19, la forma de aplicación del cuestionario fue on-line con aplicación LimeSurvey

La aplicación de los cuestionarios se realizó en horario lectivo, bien presencialmente u on-line.

Previa realización del cuestionario indicamos en todos los casos y en los dos momentos de medición:

- Explicación del cuestionario.
- Objetivo y finalidad.
- Carácter voluntario, anónimo y confidencial.
- Pautas sobre cómo cumplimentarlo.
- Duración estimada (15 minutos).

A continuación, presentamos los datos correspondientes a la muestra finalmente recogida (muestra real), tanto para la UCM como para la UFV, pretest y posttest, respecto de la muestra ideal que nos proporcionó el programa Ene 3.0.

**Tabla 24**

*Muestra real grupo control y muestra real grupo experimental.*

UNIVERSIDAD	Muestra mínima Ideal	Muestra Real		TOTAL
		Pretest	Postest	
UFV	132	170	163	333
UCM	132	202	148	350

Como ya se comentó en el apartado 7.2, se puede observar el tamaño muestral real recogido es superior al ideal tanto en la medida pretest, como en la medida Postest. La disminución en el tamaño de la muestra en la medida Postest con respecto al tamaño de la muestra en la medida pretest, se atribuye a la situación de estado de emergencia y confinamiento de la ciudadanía española a propósito de la pandemia por la COVID-19, que obligó a realizar los cuestionarios en el momento de medida Postest vía on-line. Esto supuso, especialmente en el caso de la Universidad Complutense de Madrid, una menor respuesta por parte de los alumnos.

### **6.5. Elaboración del banco de datos.**

Para llevar a cabo el análisis estadístico de los datos recogidos en la muestra se ha utilizado el programa estadístico IBM SPSS versión 25, lo que ha requerido previamente la elaboración de una base de datos en formato SPSS. Dicha base cuenta con 6 variables que permiten describir las características de la muestra e identificar las variables independientes principales (aplicación o no de metodología ABPC; la universidad en la que se cursa permite distinguir grupo experimental y de control) y las secundarias (sexo, edad, grado universitario y momento de medición).

Además, se han generado las 24 variables dependientes del cuestionario, que miden el nivel de desarrollo en comportamientos indicadores del constructo “liderazgo para el bien común: gestión personal efectiva, autoconocimiento, coherencia personal, escucha activa, actitudes prosociales y

respeto cooperativo. También se han creado 12 variables de las subdimensiones dimensiones del “liderazgo para el bien común”. Así mismo, se han creado dos dimensiones del “liderazgo para el bien común” y una variable que mide el nivel de desarrollo en la competencia general -constructo general- del “liderazgo para el bien común”. Todo ello arroja un número total de 39 variables.

Mostramos el análisis de datos realizado en los siguientes capítulos:

- a. Análisis descriptivos y validación empírica del instrumento de medida: se han utilizado medidas de tendencia central, de variabilidad y gráficos para los análisis descriptivos. Para la validación del instrumento se utilizaron indicadores de fiabilidad (Alpha de Cronbach), indicadores de validez concurrente (correlaciones), indicadores de los ítems (IH e IV), estudios de validación de constructo a través de AFE y AFC.
- b. Análisis diferenciales: para el contraste de las hipótesis principales y secundarias se utilizaron pruebas paramétricas y no paramétricas (Anova simple y factorial, U de Mann-Whitney, H de Kruskal-Wallis, así como indicadores de tamaño del efecto y pruebas Post Hoc tipo Bonferroni. En todos los casos el nivel de confianza utilizado fue del 95% (margen de error del 0,05 en probabilidades)
- c. Para los análisis cualitativos, basados en la modalidad de entrevista no estructurada, centrada en una experiencia concreta, se ha llevado a cabo el análisis temático del discurso y se ha utilizado el programa de software Atlas.ti.

## **6.6. A modo de conclusión.**

El problema de investigación planteado en nuestro estudio es sobre la necesidad de favorecer el desarrollo de competencias de “liderazgo para el bien común” en el alumno universitario, mediante un programa formativo.

Para abordar este problema se ha llevado a cabo una investigación con metodología mixta: cuantitativa, a través de un con diseño cuasi experimental con grupo control no equivalente y

medición pretest y posttest, y cualitativa complementaria, para una mejor interpretación de los datos cuantitativos y una comprensión más profunda del objeto de estudio: competencias de “liderazgo para el bien común”

La medición de las variables se ha realizado con un cuestionario ad hoc, validado por un panel de 16 expertos especialistas en educación superior y liderazgo, y diseñado con la finalidad de medir la autopercepción que el alumno tiene de su desarrollo en competencias de “liderazgo para el bien común”

Tras la aplicación del instrumento, se elabora un banco de datos con el programa estadístico SPSS, versión 25, que cuenta con 39 variables:

- Constructo general “liderazgo para el bien común”
- Dimensión intrapersonal del “liderazgo para el bien común”
- Dimensión interpersonal del “liderazgo para el bien común”
- 6 subdimensiones de la dimensión intrapersonal del liderazgo para el bien común”
- 6 subdimensiones de la dimensión interpersonal del liderazgo para el bien común”
- 24 comportamientos indicadores del “liderazgo para el bien común”

## **CAPÍTULO 7: ANALISIS DESCRIPTIVOS Y VALIDACIÓN EMPÍRICA DEL INSTRUMENTO DE MEDIDA.**

### **7.1. Plan de análisis de datos.**

Previo a la realización de análisis fundamentales es pertinente describir el comportamiento de nuestras variables en las muestras de estudio.

Se realiza en primer lugar una descripción y representación gráfica de las variables dependientes, clasificatorias e independientes en la muestra, para lo cual se halla la distribución de frecuencias, así como los estadísticos de tendencia central, variabilidad y se incluyen gráficos de barras. Para las variables dependientes se han incluido histogramas.

Posteriormente analizaremos la fiabilidad empírica del instrumento y de sus dimensiones en la muestra, a través del coeficiente Alpha de Cronbach ( $\alpha$ ).

### **7.2. Análisis descriptivos.**

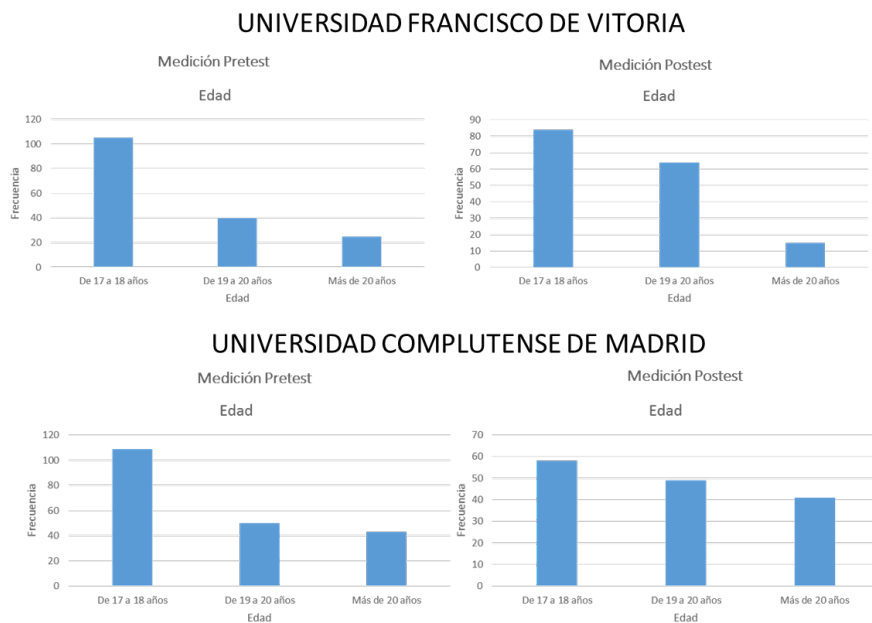
En este apartado se recogen los análisis descriptivos de las variables clasificatorias de la muestra, así como de las variables dependientes en la muestra, en términos de estadísticos de tendencia central y variabilidad de las variables dependientes, así como algunos gráficos.

#### **7.2.1. De las variables clasificatorias e independientes en la muestra.**

Se realiza el análisis de la distribución de frecuencias de las variables nominales (edad, sexo, grado y universidad). Ello nos permitirá observar el número de veces que cada una de estas variables toma lugar dentro de la muestra. Se muestran a continuación los gráficos sobre la distribución de frecuencias. (Las tablas correspondientes a estos, se encuentran en el apartado ANEXO 7).

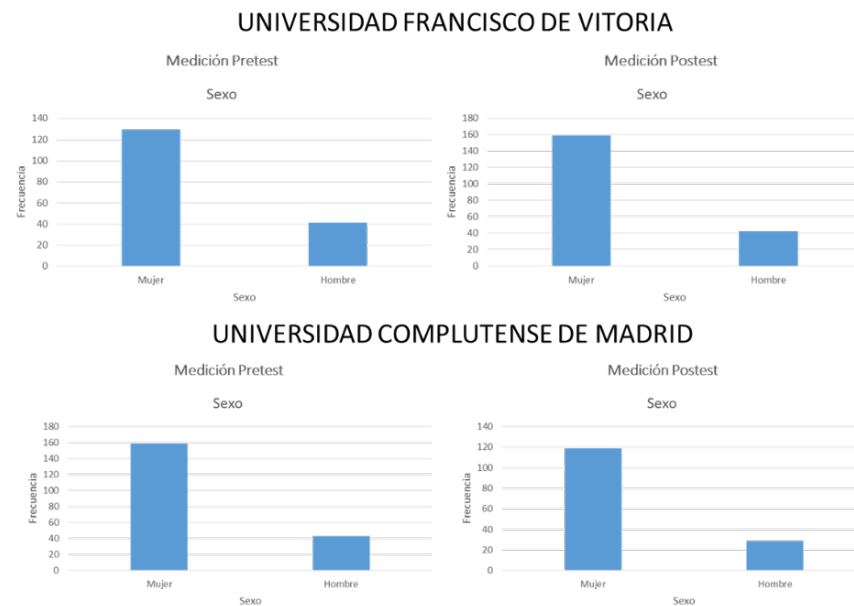
**Figura 1**

*Distribución frecuencias por edad.*



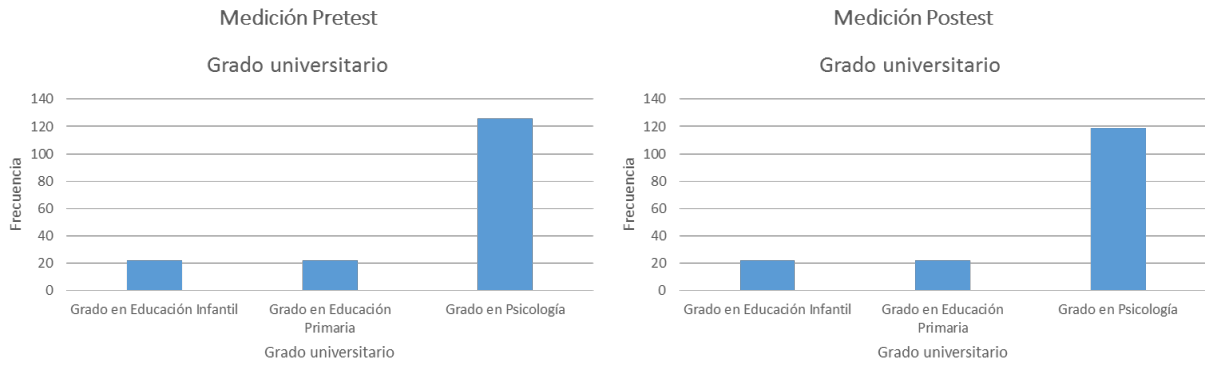
**Figura 2**

*Distribución frecuencias por sexo.*



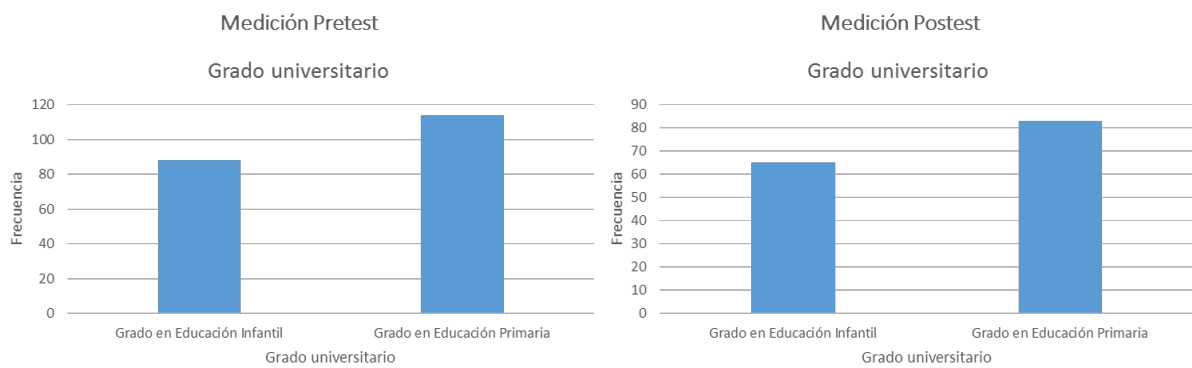
### Figura 3

*Distribución de frecuencias por grado universitario. Universidad Francisco de Vitoria.*



### Figura 4

*Distribución de frecuencias por grado universitario. Universidad Complutense de Madrid.*



Como se puede observar, se han tomado como muestra tres grados en la Universidad Francisco de Vitoria, los tres dentro de la Facultad de Educación y Psicología, y dos grados en la Universidad Complutense de Madrid. La razón de ello es que en la Universidad Francisco de Vitoria la muestra en los grados de educación primaria e infantil es pequeña.

7.2.2. De las variables dependientes en la muestra.

*a. Descriptivos de los ítems por dimensiones.*

Creadas las variables para cada una de las dimensiones (intrapersonal e interpersonal) y la variable liderazgo para el bien común, se hallan los descriptivos en cada una de ellas con el objetivo de estudiar cómo se comportan estas en la muestra.

**Tabla 25**

*Descriptivos del constructo global y las dos dimensiones.*

		LIDERAZGO PARA EL BIEN COMÚN				D. INTRAPERSONAL				D. INTERPERSONAL			
		UFV		UCM		UFV		UCM		UFV		UCM	
		PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
N	Válidos	170	163	200	148	170	163	200	148	170	163	202	148
	Perdidos	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0
Media		109,6	115,7	110,7	113,6	52,14	55,71	53,02	54,68	57,51	60,07	57,71	58,97
Desviación típica		11,06	11,1	10,71	12,31	6,59	6,74	6,21	7,42	6,09	5,46	5,98	6,31

Se puede observar que tanto en el caso de la UFV (grupo experimental) como en el de la UCM (grupo control), hay un incremento en la media de las tres variables entre la medición pretest y la medición Posttest, siendo mayor el incremento en el caso de la UFV, como se aprecia en la tabla siguiente.

**Tabla 26**

*Descriptivos del constructo global y las dos dimensiones (diferencias pretest-posttest).*

	LIDERAZGO PARA EL BIEN COMÚN		D, INTRAPERSONAL		D, INTERPERSONAL	
	UFV	UCM	UFV	UCM	UFV	UCM
Diferencia Pretest/Posttest	6,1	2,9	3,57	1,66	2,56	1,26

***b. Descriptivos con relación a cada subdimensión.***

Posteriormente se procede a hallar los descriptivos en cada una de las subdimensiones que hemos establecido como constitutivas del constructo de liderazgo para el bien común, con el objetivo de estudiar cómo se comportan estas en la muestra.

Se analiza en primer lugar las **subdimensiones** recogidas en la **dimensión intrapersonal** del "liderazgo para el bien común"

- **Subdimensión Conocimiento personal.**

Los descriptivos de la subdimensión *conocimiento personal* se muestran en la tabla siguiente:

**Tabla 27**

*Descriptivos de la subdimensión autoconocimiento.*

		UFV		UCM	
		PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
N	Válidos	170	163	202	148
	Perdidos	0	0	0	0
	Media	8,78	9,23	8,9	8,93
	Desviación típica	1,53	1,48	1,61	1,61

En cuanto a la subdimensión *conocimiento personal*, se puede observar que en el caso de la UFV hay un incremento de 0.45 entre la medición pretest y la medición Posttest, mayor que el incremento de la UCM que es de 0.03 puntos.

- **Subdimensión Gestión emocional.**

El análisis de los datos obtenidos sobre la subdimensión *gestión emocional*, nos muestra que en el caso de la UFV hay un incremento de 0.51 entre la medición pretest y la medición Posttest, y que el incremento es menor, de 0.08 entre las mediciones en el caso de la UCM. Estos datos se recogen en la tabla siguiente:

**Tabla 28**

*Descriptivos de la subdimensión gestión emocional.*

		UFV		UCM	
		PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
N	Válidos	170	163	202	148
	Perdidos	0	0	0	0
	Media	8,33	8,84	8,36	8,44
	Desviación típica	1,87	1,65	1,79	1,68

- **Subdimensión Coherencia personal.**

Los descriptivos de la subdimensión *coherencia personal* se muestran en la tabla siguiente:

**Tabla 29**

*Descriptivos de la subdimensión coherencia personal.*

		UFV		UCM	
		PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
N	Válidos	170	163	201	148
	Perdidos	0	0	1	0
	Media	10,14	10,28	10,05	9,9
	Desviación típica	1,53	1,44	1,63	1,66

Se puede observar que en el caso de la UFV hay un incremento de 0.14 entre la medición pretest y la medición Postest, mientras que, en el caso de la UCM en cambio, hay una disminución de 0.15 entre la medición pretest y la medición Postest.

- **Subdimensión Rigor profesional.**

La tabla que a continuación se muestra y que recoge los descriptivos de la subdimensión *rigor profesional* indican que en el caso de la UFV hay un incremento de 1.15 entre la medición pretest y la medición Posttest, mientras que en el caso de la UCM el incremento es de 0.76 entre la medición pretest y la medición Posttest.

**Tabla 30**

*Descriptivos de la subdimensión rigor profesional.*

		UFV		UCM	
		PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
N	Válidos	170	163	202	148
	Perdidos	0	0	0	0
	Media	8,54	9,69	8,78	9,54
	Desviación típica	1,91	1,49	1,7	1,69

- **Subdimensión Gestión del tiempo.**

En el caso de la subdimensión *gestión del tiempo* también se percibe un incremento en ambas universidades entre la medición pretest y la medición Posttest. Dicha diferencia se muestra en la tabla 31

**Tabla 31**

*Descriptivos de la subdimensión gestión del tiempo.*

		UFV		UCM	
		PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
N	Válidos	170	163	202	148
	Perdidos	0	0	0	0
	Media	7,84	8,6	8,61	9,08
	Desviación típica	2,17	2,03	2,08	2,34

Este incremento que se produce en la media entre la medida Pretest y la Postest en la subdimensión *gestión del tiempo* supone un incremento mayor en la UFV, un 0,76 frente al 0,47 de la UCM.

- **Subdimensión Humildad.**

La subdimensión humildad cuyos descriptivos se recogen en la tabla que a continuación se muestra indican un incremento en ambas universidades entre la medida pretest y la Postest; 0,55 en el caso de la UFV y 0,44 en la UCM.

**Tabla 32**

*Descriptivos de la subdimensión humildad.*

		UFV		UCM	
		PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
N	Válidos	170	163	202	148
	Perdidos	0	0	0	0
	Media	8,49	9,04	8,33	8,77
	Desviación típica	1,66	1,55	1,70	1,59

Los descriptivos que se recogerán a continuación son los que hacen referencia a las subdimensiones que configuran la dimensión interpersonal del “liderazgo para el bien común”

Posteriormente se procede a analizar las **subdimensiones** recogidas en la **dimensión interpersonal** del “liderazgo para el bien común”

- **Subdimensión Presencia plena.**

Los descriptivos de la subdimensión *presencia plena* se muestran en la tabla siguiente:

**Tabla 33**

*Descriptivos de la subdimensión presencia plena.*

		UFV		UCM	
		PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
N	Válidos	170	163	202	148
	Perdidos	0	0	0	0
	Media	8,5	9,25	8,58	8,89
	Desviación típica	1,86	1,6	1,78	1,68

Como muestra la tabla anterior, la subdimensión *presencia plena* arroja un incremento en la media entre la medida Pretest y la Posttest en ambas universidades, siendo mayor el incremento en la UFV, un 0,75 frente al 0,31 de la UCM.

- **Subdimensión Escucha activa.**

La subdimensión *escucha activa* presenta un incremento en la media entre la medida Pretest y la Posttest en ambas universidades, siendo mayor el incremento en la UCM, un 0.44 frente al 0.36 de la UFV. Los datos se recogen en la siguiente tabla:

**Tabla 34**

*Descriptivos de la subdimensión escucha activa.*

		UFV		UCM	
		PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
N	Válidos	170	163	202	148
	Perdidos	0	0	0	0
	Media	9,55	9,91	9,36	9,8
	Desviación típica	1,69	1,21	1,56	1,52

• **Subdimensión Empatía.**

En la tabla que se muestra a continuación se muestran los descriptivos de la dimensión *empatía*.

**Tabla 35**

*Descriptivos de la subdimensión empatía.*

		UFV		UCM	
		PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
N	Válidos	170	163	202	148
	Perdidos	0	0	0	0
	Media	10,21	10,36	9,97	10,08
	Desviación típica	1,44	1,12	1,46	1,46

Según se recoge en la tabla, la subdimensión Empatía muestra un incremento muy similar en la media entre la medida Pretest y la Posttest en ambas universidades, del 0,12 en el caso de la UFV y del 0,11 en el caso de la UCM.

- **Subdimensión Ecuanimidad y Flexibilidad.**

La subdimensión *ecuanimidad y flexibilidad* presenta un incremento mayor en la media entre la medida Pretest y la Posttest en el caso de la UFV, un 0,43, frente al incremento del 0,33 de la UCM.

Los datos quedan recogidos en la tabla 36:

**Tabla 36**

*Descriptivos de la subdimensión ecuanimidad y flexibilidad*

		UFV		UCM	
		PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
N	Válidos	170	163	202	148
	Perdidos	0	0	0	0
	Media	9,64	10,07	9,51	9,83
	Desviación típica	1,5	1,28	1,6	1,49

- **Subdimensión Asertividad.**

**Tabla 37**

*Descriptivos de la subdimensión asertividad.*

		UFV		UCM	
		PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
N	Válidos	170	163	202	148
	Perdidos	0	0	0	0
	Media	9,4	9,85	9,55	9,41
	Desviación típica	1,63	1,44	1,45	1,8

La subdimensión *asertividad* muestra un incremento mayor en la media entre la medida Pretest y la Postest en el caso de la UFV, un 0,45, frente a una disminución del 0,14 en la media de la UCM.

- **Subdimensión Respeto cooperativo.**

Los datos de las medidas pretest y postest en la subdimensión *respeto cooperativo* muestran un incremento mayor en la media entre los dos momentos de medición en el caso de la UFV, un 0,47, frente al incremento del 0,23 en la media de la UCM.

**Tabla 38**

*Descriptivos de la subdimensión respeto cooperativo.*

		UFV		UCM	
		PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
N	Válidos	170	163	202	148
	Perdidos	0	0	0	0
	Media	10,2	10,67	10,71	10,93
	Desviación típica	1,54	1,42	1,36	1,2

### 7.3. Fiabilidad y Validez empíricas del instrumento de medida.

La fiabilidad del instrumento es una de las condiciones fundamentales de la calidad de la prueba; esto es, que mide con exactitud y consistencia un único constructo. Esta condición de fiabilidad, como afirma García Ramos (2012) “informa al usuario del mismo sobre la consistencia de las puntuaciones obtenidas, sea cual sea la variable de medida” (p.124). Continúa García Ramos (2012), “De la fiabilidad suele decirse que es condición necesaria, aunque no suficiente de un buen instrumento de medida. Por muy válido que hipotéticamente fuera, si nos es fiable, si no es preciso, si no es consistente, las estimaciones del rasgo a través de las puntuaciones del test carecerían de valor dado que el error en dichas estimaciones sería muy elevado”. (p. 125)

También es condición fundamental estudiar la validez criterial convergente del instrumento, bien por dimensiones, bien para la escala completa. Esta nos muestra el grado de relación de cada dimensión o subdimensión con un criterio externo que mide globalmente cada dimensión o subdimensión.

#### 7.3.1. Homogeneidad de cada ítem.

Con la finalidad de hacer una valoración de la relación entre los ítems y la escala completa o el grado de semejanza entre las respuesta al ítem y el resto de los ítems, estimamos su índice de homogeneidad (I.H.). Se realiza un análisis de los estadísticos total-elemento que quedan recogidos en las tablas 39 y 40- Esto permite conocer y comprobar el comportamiento de cada ítem en la escala.

Se van a considerar valores satisfactorios todos aquellos que tanto en homogeneidad como validez arrojen valores iguales o superiores a 0,25 en el caso de la homogeneidad y a 0,20 en el caso de la validez.

**Tabla 39**

*Índices de Homogeneidad de los ítems en la escala dimensión Intrapersonal.*

Ítem	Redacción del ítem	H.I.
1	Reconozco las habilidades personales que me ayudan a alcanzar mis objetivos.	0,446
2	Reconozco las actitudes o comportamientos personales que dificultan el alcance de mis objetivos.	0,367
3	Se identificar la razón de mis emociones (alegría, tristeza, sorpresa, enfado, miedo, orgullo...)	0,264
4	Soy capaz de regular mis emociones para afrontar de manera proactiva (objetiva y constructiva) las distintas situaciones.	0,355
5	Cuento con un sistema de valores y creencias personales esenciales en mi vida.	0,355
6	Mi conducta es acorde a mis creencias y valores con independencia del contexto (personas o situación) en el que esté.	0,372
7	Realizo las tareas y mis compromisos académicos buscando un trabajo bien hecho.	0,410
8	Investigo en temas académicos para tener un mayor conocimiento que me ayude a desarrollar un buen juicio y criterio.	0,490
9	Organizo mi tiempo en general (estudio, clases, ocio...)	0,482
10	Dedico a cada tarea el tiempo que necesita en función de su importancia real y objetiva.	0,538
11	Realizo planes de acción específicos de mejora, orientados a superar limitaciones personales, que me impiden alcanzar los objetivos que me propongo.	0,532
12	Considero los consejos del otro como valiosos, en mi desarrollo personal.	0,332

Salvo el ítem 3, que presenta el menor índice de homogeneidad, aunque suficiente, y que, además, tras la revisión de su aportación a la fiabilidad de la escala, si se suprime, no disminuye la fiabilidad. El resto de los ítems presentan índices superiores a 0,35 y a 0,40, lo que nos indica un índice de homogeneidad satisfactorio.

**Tabla 40**

*Índices de Homogeneidad de los ítems en la escala dimensión Interpersonal.*

Ítem	Redacción del ítem	H.I.
14	Evito pensar en otras cosas cuando escucho al otro.	0,489
	Escucho al otro sin tratar, mentalmente, de conectarlo con mis	0,273
15	experiencias personales.	
	Escucho con actitud abierta, sin juzgar o emitir comentario ante el	0,430
16	mensaje del emisor.	
	Identifico las ideas principales y la relación entre ellas en el mensaje	0,541
17	del emisor	
	Mi actitud favorece que el otro muestre sus verdaderos sentimientos de	0,536
18	manera adecuada.	
19	Entiendo el mensaje del emisor desde su perspectiva.	0,525
	Soy capaz de modificar mi propia opinión ante nuevas evidencias o	0,353
20	mejores razones	
	Ante un conflicto, tengo en cuenta las perspectivas y sentimientos del	0,455
21	otro.	
	Soy capaz de iniciar y mantener una conversación en la que me expreso	0,402
22	de manera clara.	
23	Soy capaz de expresar lo que quiero decir sin ofender al otro.	0,459
	Realizo con responsabilidad y rigor profesional las tareas que me	0,361
24	corresponden dentro de mi equipo	
25	Cumplo con los compromisos adquiridos dentro de mi equipo	0,367

En el caso de la dimensión Interpersonal, es el ítem 15 el que presenta el menor índice de homogeneidad y que, además, tras la revisión de la aportación a la fiabilidad, se observó que, si se suprime, no disminuye la fiabilidad de la escala. Todos los ítems son satisfactorios desde el punto de vista de su homogeneidad.

7.3.2. Índice de validez de los ítems a la medida del constructo general.

Posteriormente se halla la validez (I.V.) de cada ítem; esto es, su contribución a la medida del constructo “liderazgo para el bien común”

**Tabla 41**

*Índices de validez ítems con el ítem criterio dimensional y con el criterio general.*

Ítem	I.V.		
	Criterio Intrapersonal Ítem 13	Criterio Interpersonal Ítem 26	Criterio general Ítem 27
1	0,229**		0,359**
2	0,179**		0,226**
3	0,163**		0,176**
4	0,405**		0,126*
5	0,198**		0,312**
6	0,232**		0,201**
7	0,087		0,303**
8	0,158**		0,297**
9	0,051		0,214**
10	0,141*		0,231**
11	0,101		0,225**
12	0,308**		0,273**
14		0,314**	0,268**
15		0,230**	0,075
16		0,134*	0,187**
17		0,371**	0,232**
18		0,380**	0,321**
19		0,381**	0,285**
20		0,260**	0,226**
21		0,295**	0,242**
22		0,409**	0,332**
23		0,426**	0,288**
24		0,306**	0,348**
25		0,350**	0,356**

\*\*La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral)

\*La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral)

En el caso de la dimensión intrapersonal, se observa que algunos de los ítems no correlacionan de manera significativa con el ítem criterio dimensional y que otros aun siendo significativa su correlación, es inferior a 0,20. Los ítems sin correlación significativa con el ítem criterio son los ítems 7, 9 y 11. Los ítems con correlación significativa pero inferior a 0,20 son los ítems 2, 3, 5,

8, 10. Con respecto a la correlación con el ítem criterio general, todos lo hacen de manera significativa con puntuaciones superiores a 0,20, salvo en el caso de dos de ellos (ítems 3 y 4).

En lo que se refiere a la dimensión interpersonal, se observa que todos los ítems correlacionan de manera significativa con el ítem criterio dimensional, con puntuaciones superiores a 0,20. Ocurre lo mismo con la correlación con el ítem criterio general, salvo en el caso de dos ítems que uno lo hace, pero con puntuación inferior a 0,20 (ítem 16) y el otro no correlaciona de manera significativa (ítem 15).

Esto plantea una prospectiva de revisión de esos ítems con objeto de darles mayor claridad, y mejorarlos.

### 7.3.3. Fiabilidad de la escala completa.

Para valorar la fiabilidad o consistencia interna del instrumento, se analiza mediante el coeficiente Alpha de Cronbach ( $\alpha$ ). Siguiendo las recomendaciones de George y Mallery (2003), quien señala que cuanto más cerca se encuentre el valor del Alfa a uno, mayor es la consistencia interna de los ítems analizados:

Coeficiente alfa >0,9	Excelente
Coeficiente alfa >0,8	Bueno
Coeficiente alfa >0,7	Aceptable
Coeficiente alfa >0,6	Cuestionable
Coeficiente alfa >0,5	Pobre
Coeficiente alfa <0,5	Inaceptable

La tabla siguiente muestra los resultados del análisis de la fiabilidad estimados para la escala.

**Tabla 42**

*Fiabilidad del Instrumento (escala global y dimensiones.*

Elemento	Alfa de Cronbach			N de elementos
	TOTAL	UFV	UCM	
Escala total	0,856	0,886	0,881	24
Dimensión Intrapersonal	0,775	0,827	0,819	12
Dimensión Intrapersonal	0,785	0,804	0,819	12

Como se muestra en la tabla 42, el Alpha obtenido para la escala total (que es igual a 0,856), pone de manifiesto la adecuada estabilidad, repetitividad o precisión de los datos. En el caso del análisis de la consistencia interna de la dimensión intrapersonal, el Alpha obtenido de 0,775 se considera aceptable, cercano a bueno. En cuanto a la fiabilidad o consistencia interna de la dimensión interpersonal, el Alpha de 0,785 es aceptable, cercano a bueno.

En nuestro caso se puede afirmar que los indicadores de consistencia interna, en su conjunto, miden un rasgo unitario.

#### 7.3.4. Validez criterial convergente de la prueba.

Se procedió a continuar, analizando la validez del test a través del coeficiente de validez criterial convergente de la prueba. Se analizan para ello las correlaciones entre las puntuaciones totales que valoran las variables o dimensiones intrapersonal e interpersonal y con la variable criterio general: “liderazgo para el bien común” (ítem criterio global).

**Tabla 43**

*Coefficientes de validez criterial convergente del test.*

VD	Correlación de Pearson (rx 27)
Liderazgo para el bien común	0,470**
Dimensión Intrapersonal Liderazgo para el bien común	0,411**
Dimensión Interpersonal Liderazgo para el bien común	0,444**

\*\*La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral)

Por los resultados de la tabla anterior se puede observar que la correlación positiva y significativa, aunque no elevadas, entre el constructo y sus dimensiones. Nos indican una suficiente validez concurrente del instrumento para la medida del constructo del “liderazgo para el bien común”.

#### **7.4. Validez Constructo: Análisis factorial exploratorio (AFE).**

Tras los análisis descriptivos de las variables dependientes y de fiabilidad y validez criterial del instrumento, se ha procedido a realizar sendos análisis factoriales (exploratorio y confirmatorio) con la finalidad de explorar y confirmar la estructura interna (sus dimensiones) del instrumento de medida.

El análisis factorial, es una técnica por la que, a partir de la reducción de datos y partiendo de variables que a priori mantienen una independencia conceptual entre sí, es posible agruparlas en torno a significado común, siendo capaces de explicar el máximo de información aportada por los datos. El análisis factorial es una técnica de reducción de datos que sirve para encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto numeroso de variables (De la Fuente, 2011, p.1).

De esta forma se comprueba la estructura interna (sus dimensiones) del instrumento de medida.

Existen dos tipos de análisis factorial: el exploratorio y el confirmatorio. En este punto recogeremos el análisis factorial exploratorio, con el objetivo de detectar la estructura de factores subyacentes que se encuentra latente en el conjunto de datos y que es capaz de explicar la varianza observada en el conjunto total de variables. Con este análisis, pretendemos valorar en qué medida la estructura teórica de nuestro instrumento se corresponde con la estructura empírica de factores subyacentes, que recoge nuestra base de datos. Para ello se han realizado diversos análisis factoriales. Mostramos los principales combinando distintos métodos de factorización y rotación.

En primer lugar, se estimaron el test de esfericidad de Barlett y el índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) con el objetivo de estudiar la adecuación de la realización del AFE (Anexo 8.9) entre los 24 ítems del instrumento de medida.

**Tabla 44**

*Salida SPSS, v.25 Prueba KMO.*

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,863
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	4199,165
	gl	276
	Sig.	0,000

Los valores de los índices muestran valores KMO y Bartlett adecuados, lo que nos permite realizar el AFE.

#### 7.4.1. Primer análisis factorial.

El primer AFE se realiza por “Componentes principales” y rotación Promax. La saturación por factor de cada una de las variables de este primer análisis queda recogida en el anexo 7. De este primer análisis se obtiene una varianza explicada, con seis factores, del 53,94% (anexo 7). Se ha

establecido un valor crítico para determinar la saturación significativa en 0,35. Esto deja fuera de la estructura factorial a 3 ítems, siendo estos: 6, 21 y 22.

El resto de las variables, aunque presentan una saturación significativa, únicamente el factor 1 es consistente.

#### 7.4.2. Segundo análisis factorial.

Se realiza un segundo AFE por método de extracción de “Máxima verosimilitud” y rotación Promax. La saturación por factor de cada una de las variables de este segundo análisis queda recogida en el anexo 7. Como ocurría con el análisis anterior, 3 variables no saturan en ningún factor por no alcanzar una carga factorial igual o superior a 0,35: ítem 4, 22 y 23.

Encontramos que estas soluciones factoriales no se ajustan bien a la estructura teórica porque deja fuera de la estructura factorial variables empíricas. Ni tampoco se ajusta a la estructura teórica, porque no se ajusta bien las dimensiones que buscamos. Por lo que se descartan las dos soluciones factoriales.

Se realiza un tercer y cuarto análisis AFE separando las dos dimensiones del constructo: un análisis AFE para la dimensión intrapersonal y un análisis AFE para la dimensión interpersonal; siendo conscientes que ambas dimensiones se encuentran teóricamente relacionadas. Ambos por el método de factorización de “Máxima verosimilitud” y rotación Promax.

#### 7.4.3. Tercer análisis factorial.

En el tercer análisis, AFE para la dimensión intrapersonal, se obtienen 3 factores que explican el 50% de la varianza total (anexo 7).

A continuación, se muestran los resultados del tercer análisis factorial exploratorio.

**Tabla 45**

*Análisis factorización de Máxima Verosimilitud y Rotación Promax. Tercer análisis factorial.*

Variables	Factores		
	1	2	3
Reconozco las habilidades personales que me ayudan a alcanzar mis objetivos		0,683	
Reconozco las actitudes o comportamientos personales que dificultan el alcance de mis objetivos.		0,558	
Se identificar la razón de mis emociones (alegría, tristeza, sorpresa, enfado, miedo, orgullo...)			
Soy capaz de regular mis emociones para afrontar de manera proactiva (objetiva y constructiva) las distintas situaciones.		0,366	
Cuento con un sistema de valores y creencias personales esenciales en mi vida.			0,452
Mi conducta es acorde a mis creencias y valores con independencia del contexto (personas o situación) en el que esté.			0,771
Realizo las tareas y mis compromisos académicos buscando un trabajo bien hecho.	0,497		
Investigo en temas académicos para tener un mayor conocimiento que me ayude a desarrollar un buen juicio y criterio.		0,367	
Organizo mi tiempo en general (estudio, clases, ocio...)	0,885		
Dedico a cada tarea el tiempo que necesita en función de su importancia real y objetiva.	0,733		
Realizo planes de acción específicos, orientados a superar limitaciones personales, que me impiden alcanzar los objetivos que me propongo.	0,422		
Considero los consejos del otro como valiosos, en mi desarrollo personal.			

Se puede observar que dos de las doce variables no saturan en ningún factor, el ítem 3 y el ítem 12 y el resto lo hace con cargas factoriales superiores a 0,35. El primer factor recoge variables de tipo gestión y planificación personal, el segundo factor variables de ámbito del

conocimiento personal y en el tercer factor saturan variables que hacen referencia a la coherencia personal. Encontramos que este análisis se ajusta mejor a la estructura teórica, al tiempo que muestra una exploración de la estructura semejante a la dimensión intrapersonal del “liderazgo para el bien común”.

En la tabla 46 se recogen las correlaciones entre factores para este tercer análisis factorial.

**Tabla 46**

*Matriz de correlaciones del tercer análisis factorial exploratorio.*

Matriz de correlaciones factorial			
Factor	1	2	3
1	1,000	0,535	0,317
2	0,535	1,000	0,444
3	0,317	0,444	1,000

Método de extracción: máxima verosimilitud.

Método de rotación: Promax con normalización Kaiser.

#### 7.4.4. Cuarto análisis factorial.

En el cuarto análisis, AFE para la dimensión interpersonal, se obtienen 3 factores que explican el 51,50% de la varianza total (anexo 7).

A continuación, se muestran los resultados del tercer análisis factorial confirmatorio.

**Tabla 47**

*Análisis factorización de Máxima Verosimilitud y Rotación Promax. Cuarto análisis factorial.*

Variables	Factores		
	1	2	3
Evito pensar en otras cosas cuando escucho al otro.			0,584
Escucho al otro sin tratar, mentalmente, de conectarlo con mis experiencias personales.			0,562
Escucho con actitud abierta, sin juzgar o emitir comentario ante el mensaje del emisor.			0,487
Identifico las ideas principales y la relación entre ellas en el mensaje del emisor.			
Mi actitud favorece que el otro muestre sus verdaderos sentimientos de manera adecuada.	0,422		
Entiendo el mensaje del emisor desde su perspectiva.	0,664		
Soy capaz de modificar mi propia opinión ante nuevas evidencias o mejores razones.	0,437		
Ante un conflicto, tengo en cuenta las perspectivas y sentimientos del otro.	0,743		
Soy capaz de iniciar y mantener una conversación en la que me expreso de manera clara.			
Soy capaz de expresar lo que quiero decir sin ofender al otro.	0,473		
Realizo con responsabilidad y rigor profesional las tareas que me corresponden dentro de mi equipo.		1,000	
Cumplo con los compromisos adquiridos dentro de mi equipo.		0,610	

Nuevamente se observa que dos de las doce variables no saturan en ningún factor, ítem 17 y el ítem 22 y el resto lo hace de forma significativa. El primer factor recoge variables de tipo actitudes prosociales (empatía, asertividad, flexibilidad y ecuanimidad), el segundo factor variables de ámbito del respeto cooperativo y en el tercer factor saturan variables que hacen referencia a la escucha activa. Encontramos que este análisis se ajusta mejor a la estructura

teórica, al tiempo que muestra una exploración de la estructura semejante a la dimensión interpersonal del “liderazgo para el bien común”.

Las correlaciones entre factores de este análisis se encuentran recogidas en la tabla 48.

**Tabla 48**

*Matriz de correlaciones del cuarto análisis factorial.*

Matriz de correlaciones factorial			
Factor	1	2	3
1	1,000	0,383	0,708
2	0,383	1,000	0,328
3	0,708	0,328	1,000

Método de extracción: máxima verosimilitud.  
Método de rotación: Promax con normalización Kaiser.

### **7.5. Análisis factorial confirmatorio.**

Con la finalidad de determinar si los datos empíricos de la muestra confirman el modelo generado sustantivamente, se procede a realizar el análisis factorial confirmatorio de la misma.

Para la realización del mismo se utilizó el programa de SPSS Amos, y se propuso el modelo sugerido por los AFE anteriores.

Para la interpretación de los resultados obtenidos sobre la bondad de ajuste del modelo, se ha tomado como referencia a Blanco-Blanco (2010), Abad, et al (2011) que señalan los siguientes índices de ajuste para la adecuación del modelo factorial confirmatorio sea adecuado.

**Tabla 49**

*Indicadores de ajuste de AFC (criterios de valoración).*

Tipo de ajuste	Estadístico	Abreviatura	Criterio de buen ajuste	Criterio de ajuste adecuado
Ajuste absoluto	Chi-cuadrado	$\chi^2$	p valor mayor 0,050	
	Relación entre chi-cuadrado y grados de libertad	$\chi^2/gl$	Menor de 2	Menor de 3
	Índice de bondad de ajuste comparativo	CFI	Mayor o igual a 0,95	Entre 0,90 y 0,95
Ajuste comparativo	Índice de Tucker-Lewis	TLI	Mayor o igual a 0,95	Entre 0,90 y 0,95
	Índice de ajuste incremental	IFI	Mayor o igual a 0,90	Entre 0,85 y 0,90
	Índice de ajuste normalizado	NFI	Mayor o igual a 0,95	Entre 0,90 y 0,95
Otro	Raíz del residuo cuadrático medio de aproximación	RMSEA	Menor o igual a 0,06	Entre 0,06 y 0,08

Para la re-especificación de los modelos se tendrán en cuenta los índices de modificación (MI) con valores más elevados, ya que como señalan Abad, et al. (2011) “los parámetros con mayor índice de modificación son candidatos para estimarse libremente” (p.374).

Se recogen los tres análisis para cada una de las dimensiones, así como sus resultados.

#### 7.5.1 Dimensión Intrapersonal.

##### 1. Modelo inicial propuesto por el Análisis Factorial Exploratorio (AFE 3).

En la tabla siguiente se muestra el modelo sugerido por el AFE 3 para la dimensión intrapersonal del “liderazgo para el bien común”

**Tabla 50**

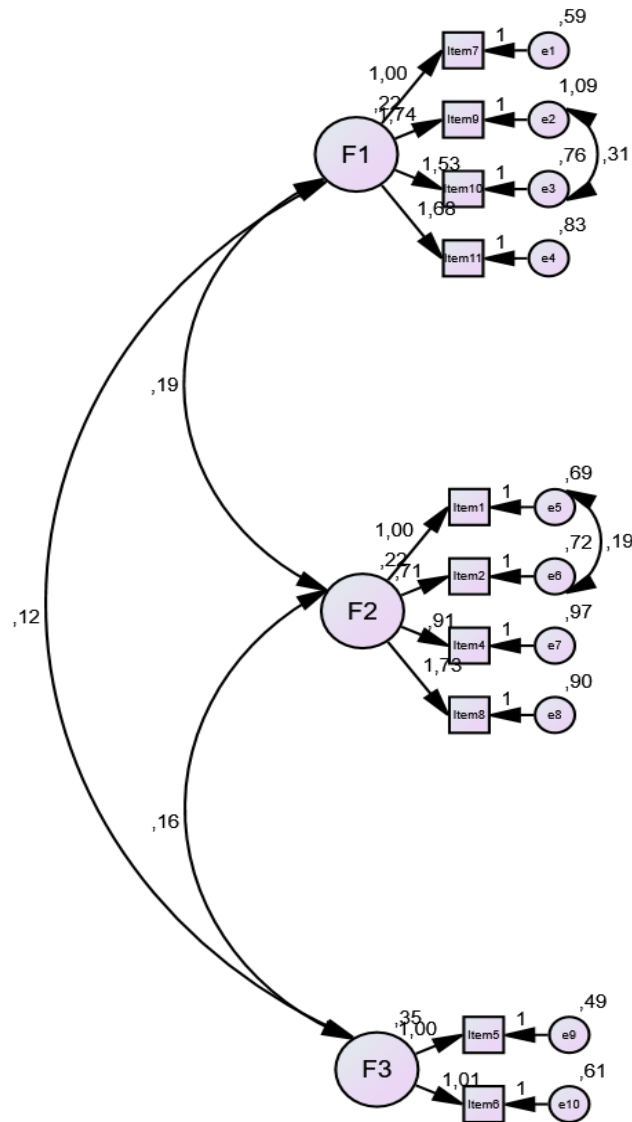
*Modelo AFC. Dimensión intrapersonal.*

Factor	Nº	Ítems
1	7.	Realizo las tareas y mis compromisos académicos buscando un trabajo bien hecho.
	9	Organizo mi tiempo en general (estudio, clases, ocio...)
	10	Dedico a cada tarea el tiempo que necesita en función de su importancia real y objetiva.
	11	Realizo planes de acción específicos, orientados a superar limitaciones personales, que me impiden alcanzar los objetivos que me propongo.
2	1	Reconozco las habilidades personales que me ayudan a alcanzar mis objetivos.
	2	Reconozco las actitudes o comportamientos personales que dificultan el alcance de mis objetivos.
	4	Soy capaz de regular mis emociones para afrontar de manera proactiva (objetiva y constructiva) las distintas situaciones.
	8	Investigo en temas académicos para tener un mayor conocimiento que me ayude a desarrollar un buen juicio y criterio.
3	5	Cuento con un sistema de valores y creencias personales esenciales en mi vida.
	6	Mi conducta es acorde a mis creencias y valores con independencia del contexto (personas o situación) en el que esté.

Se recoge a continuación el Path Diagram obtenido con los resultados de la matriz de factores rotados del AFE. La interpretación queda recogida tras la comparación de los diferentes posibles modelos y se haya seleccionado aquel con mejores indicadores.

**Figura 5**

*Path Diagram correspondiente al primer AFC (dimensión intrapersonal).*



Los resultados sobre: cargas, estimación de covarianza y correlaciones, se recogen en el ANEXO 7

2. Modelo 2: segundo análisis liberando un parámetro.

Con el objetivo de continuar con el ajuste del modelo se decide correlacionar los errores 5 y 6, ambos dentro del mismo factor 2.

3. Modelo 3: tercer análisis liberando dos parámetros.

Con el objetivo de continuar con el ajuste del modelo se decide correlacionar los errores 2 y 3, ambos dentro del mismo factor 1.

Se recogen, a continuación, los resultados de los tres modelos.

**Tabla 51**

*AFC. Indicadores de bondad de ajuste (Dimensión Intrapersonal).*

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	
Indicadores	Estructura directa del AFE	Modificación 1: $e_5 - e_6$ $rx_y e_5 - e_6$	Modificación 1: $rx_y e_5 - e_6$ Modificación 2: $rx_y e_2 - e_3$	Valoración del modelo 3
$\chi^2/gl$	5,111	4,094	3,299	Mejorable
CFI	0,901	0,928	0,948	Adecuado
TLI	0,861	0,895	0,922	Adecuado
IFI			0,924	Bueno
NFI	0,881	0,908	0,928	Adecuado
RMSEA	0,078	0,067	0,058	Bueno

Según se observa en la tabla, a partir del tercer modelo se consigue un ajuste adecuado de todos los ítems, únicamente con un indicador mejorable,  $\chi^2/gl$ , siendo este indicador muy sensible al tamaño muestral y nuestra muestra es superior a 100 sujetos. Además, las cargas, a pesar de no ser elevadas, si son significativas; y la estimación de covarianza es adecuada. También se aprecia que los factores correlacionan adecuadamente y la covarianza de errores es baja, lo que confirma la decisión de correlacionarlos.

Se puede concluir, por tanto, que los indicadores de bondad de ajuste para la dimensión intrapersonal del “liderazgo para el bien común” son adecuados.

7.5.2. Dimensión Interpersonal.

1. Modelo inicial propuesto por el Análisis Factorial Exploratorio.

En la tabla siguiente se muestra el modelo sugerido por el AFE 4 para la dimensión interpersonal del “liderazgo para el bien común”

**Tabla 52**

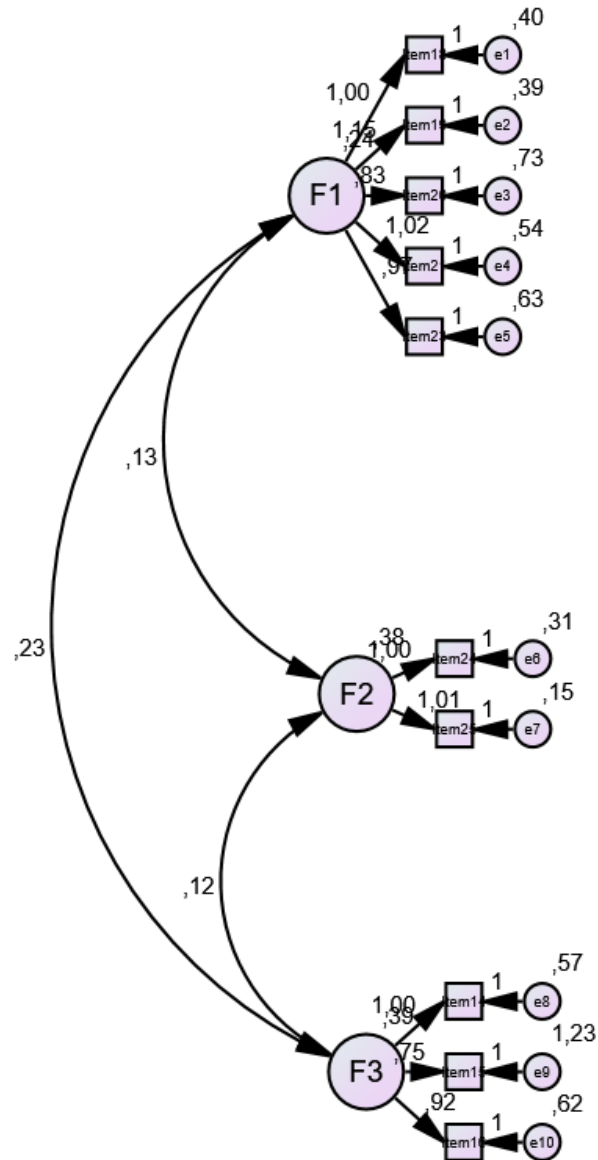
*Modelo AFC. Dimensión interpersonal.*

Factor	Nº	Ítems
1	18	Mi actitud favorece que el otro muestre sus verdaderos sentimientos de manera adecuada.
	19	Entiendo el mensaje del emisor desde su perspectiva.
	20	Soy capaz de modificar mi propia opinión ante nuevas evidencias o mejores razones.
	21	Ante un conflicto, tengo en cuenta las perspectivas y sentimientos del otro.
2	23	Soy capaz de expresar lo que quiero decir sin ofender al otro.
	24	Realizo con responsabilidad y rigor profesional las tareas que me corresponden dentro de mi equipo.
	25	Cumplo con los compromisos adquiridos dentro de mi equipo.
3	14	Evito pensar en otras cosas cuando escucho al otro.
	15	Escucho al otro sin tratar, mentalmente, de conectarlo con mis experiencias personales.
	16	Escucho con actitud abierta, sin juzgar o emitir comentario ante el mensaje del emisor.

A partir de este modelo, se analiza el ajuste de dicho análisis. Se recoge a continuación el Path Diagram obtenido con los resultados de la matriz de factores rotados del AFE. La interpretación queda recogida tras la comparación de los diferentes posibles modelos y seleccionado aquel con mejores indicadores

**Figura 6**

*Path Diagram correspondiente al segundo AFC (dimensión interpersonal).*



Los resultados sobre: cargas, estimación de covarianza y correlaciones, se recogen en el ANEXO 7

En la tabla 53 se recogen los resultados principales del modelo.

**Tabla 53**

*AFC. Indicadores de bondad de ajuste (Dimensión Interpersonal).*

DIMENSION INTERPERSONAL		
Indicadores	Modelo 1. AFE	Valoración del modelo
$\chi^2/gl$	2,495	Adecuado
CFI	0,963	Bueno
TLI	0,948	Adecuado
IFI	0,941	Adecuado
NFI	0,963	Bueno
RMSEA	0,047	Bueno

Según se observa y para la dimensión interpersonal los índices muestran una más que aceptable bondad de ajuste. Además, las cargas, a pesar de no ser elevadas, si son significativas; y la estimación de covarianza es adecuada. También se aprecia que los factores correlacionan adecuadamente y la covarianza de errores es baja, lo que confirma la decisión de correlacionarlos.

### 7.5.3. Propuesta de Cuestionario Final.

Tras el estudio de los diferentes análisis presentados en este capítulo, y teniendo en cuenta la estructura sugerida por el AFE y ajustada por el AFC, se propone, en este último apartado, la versión final del cuestionario resultado de este proceso de validación. En primer lugar, se ofrece la revisión de los cuatro ítems eliminados tras el AFC, dos en la dimensión intrapersonal y dos en la dimensión interpersonal. Posteriormente se ofrece la versión final del cuestionario tras la revisión y modificación de los ítems.

1. Revisión de los ítems de la variable dimensión intrapersonal del “liderazgo para el bien común”

Se considera necesario realizar las siguiente modificaciones, en función de los resultados de los análisis realizados.

- El ítem 3 debe desdoblarse en dos ítems: uno para preguntar por la capacidad para identificar las emociones y otro para preguntar sobre la habilidad para entender la razón de las emociones.
- El ítem 12 se suprime la palabra “valiosos” con el objetivo de clarificar el sentido de lo que se pregunta; quedando de la siguiente forma: “*Considero que los consejos del otro contribuyen a mi desarrollo personal*”

2. Revisión de los ítems de la variable dimensión interpersonal “liderazgo para el bien común”

En el caso de la dimensión interpersonal se estiman necesarias la modificaciones en los ítems siguientes:

- El ítem 17 debe desdoblarse en dos ítems: uno para preguntar por la capacidad para identificar las ideas principales en el mensaje del emisor y otro para preguntar sobre la habilidad para conocer la relación entre las ideas del mensaje del emisor.
- El ítem 22 debe también desdoblarse en dos ítems: uno para preguntar por la capacidad para iniciar una conversación y otro para preguntar sobre la habilidad para mantener una conversación.

3. Cuestionario final revisado.

A continuación, se muestra la distribución y recuento de los ítems del cuestionario final por dimensión y subdimensión, tras el proceso de revisión que se ha realizado y a partir de los resultados del ajuste y validación del cuestionario por el AFC. De acuerdo con estos ajustes se han unificado algunas de las subdimensiones de la escala inicial en una única subdimensión. Quedan recogidos en la tabla 54.

**Tabla 54**

*Cuestionario final por dimensión y subdimensión.*

Subdimensiones intrapersonales del cuestionario inicial	Nueva subdimensión
Conocimiento personal	Autoconocimiento
Gestión emocional	
Rigor profesional y curiosidad intelectual	Gestión personal eficaz
Planificación y gestión del tiempo	
Humildad	
Coherencia personal	Integridad vital
Subdimensiones interpersonales del cuestionario inicial	Nueva subdimensión
Presencia plena	Comunicación eficaz
Escucha activa	
Empatía	Actitudes prosociales
Ecuanimidad	
Asertividad	
Respeto cooperativo	Respeto cooperativo

A partir de las nuevas subdimensiones, los ítems quedarían distribuidos según se recoge en la tabla 55.

**Tabla 55**

*Distribución de ítems por dimensión y subdimensión.*

Dimensión Intrapersonal del liderazgo para el bien común	Ítem	Cantidad
Subdimensión conocimiento personal	1, 2, 4, 8	4
Subdimensión Integridad vital	5,6	2
Subdimensión Gestión Personal Eficaz	7, 9, 10, 11	4
Dimensión Interpersonal del liderazgo para el bien común		
Subdimensión Escucha Activa	14, 15, 16	3
Subdimensión Actitudes Prosociales	18, 19, 20, 21, 23	5
Subdimensión Respeto cooperativo	24, 25	2
		VARIABLES DE ESTUDIO 10
		ÍTEMS CUESTIONARIO FINAL 20

La versión final del cuestionario tras el ajuste y validación del AFC se recoge en el Anexo 5.

Dado el desequilibrio de las diferentes dimensiones tras el ajuste, ofrecemos a continuación una versión reducida, ajustando el número de ítems en cada una de las subdimensiones, de tal manera que queden equilibradas.

**Tabla 56**

*Versión reducida del cuestionario tras el ajuste.*

	Subdimensión	Ítem	Comportamiento
DIMENSIÓN INTRAPERSONAL LIDERAZGO PARA EL BIEN COMÚN	Conocimiento personal	1	Reconozco las habilidades personales que me ayudan a alcanzar mis objetivos
		2	Reconozco las actitudes o comportamientos personales que dificultan el alcance de mis objetivos
	Integridad vital	6	Cuento con un sistema de valores y creencias personales esenciales en mi vida
		7	Mi conducta es acorde a mis creencias y valores con independencia del contexto (personas o situación) en el que esté
	Gestión personal eficaz	10	Organizo mi tiempo en general (estudio, clases, ocio...)
		11	Dedico a cada tarea el tiempo que necesita en función de su importancia real y objetiva.
DIMENSIÓN INTERPERSONAL LIDERAZGO PARA EL BIEN COMÚN	Escucha activa	15	Evito pensar en otras cosas cuando escucho al otro
		16	Escucho al otro sin tratar, mentalmente, de conectarlo con mis experiencias personales
	Actitudes prosociales	21	Entiendo el mensaje del emisor desde su perspectiva
		23	Ante un conflicto, tengo en cuenta las perspectivas y sentimientos del otro.
	Respeto cooperativo	24	Realizo con responsabilidad y rigor profesional las tareas que me corresponden dentro de mi equipo.
		25	Cumplo con los compromisos adquiridos dentro de mi equipo.

Para futuras investigaciones, proponemos esta versión reducida tras los ajustes realizados por el AFC.

## 7.6 Fiabilidad tras el Análisis Factorial.

Tras haber realizado el análisis factorial, se procede a estimar la consistencia interna de la escala definitiva.

### Tabla 57

*Fiabilidad de la escala tras el análisis factorial. Dimensión intrapersonal.*

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,766	10

Como se muestra, la fiabilidad es menor que en el análisis previo a la realización del análisis factorial. Según la teoría clásica de los test, existe una correlación muy alta entre la fiabilidad y el número de ítems por lo que al haber eliminado dos de los ítems (ítem 3 e ítem 12), es lógico que la fiabilidad disminuya. Se constata, por tanto, que tras el análisis factorial, la escala presenta mayor validez.

### Tabla 58

*Fiabilidad de la escala tras el análisis factorial. Dimensión interpersonal.*

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,743	10

Como ya ocurría con dimensión intrapersonal, la fiabilidad de la escala de la dimensión interpersonal es menor que en el análisis previo a la realización del análisis factorial. Ahora presenta una menor fiabilidad, aunque aceptable, al haber eliminado dos ítems (ítems 17 y 22), pero presenta mayor validez.

### **7.7 A modo de conclusión.**

Se han recogido en este capítulo los análisis descriptivos y validación empírica del instrumento de medida llevados a cabo. Para ello se han utilizado medidas de tendencia central, de variabilidad y gráficos para los análisis descriptivos.

Para la validación del instrumento se utilizaron indicadores de fiabilidad (Alpha de Cronbach), indicadores de validez concurrente (correlaciones), indicadores de los ítems (IH e IV).

En lo que respecta a la fiabilidad de la escala completa, el Alpha obtenido, pone de manifiesto la adecuada estabilidad y precisión de los datos, En el caso de las dimensiones intrapersonal e interpersonal, el Alpha obtenido, muestra una fiabilidad o consistencia interna aceptable cercana a buena.

También se ha podido observar la existencia de una correlación positiva y significativa, aunque no elevada, entre el constructo “liderazgo para el bien común” y sus dimensiones intrapersonal e interpersonal.

El análisis de la relación entre los ítems y la escala completa o el grado de semejanza entre las respuesta al ítem y el resto de los ítems nos ha mostrado que los índices de homogeneidad de los ítems (IH), presentan valores satisfactorios.

En lo que se refiere los índices de validez de los ítems (IV), encontramos que la correlación ítem-dimensión se produce en el caso de los que constituyen la dimensión interpersonal con dicha dimensión, no así en el caso de los ítems que configuran la dimensión intrapersonal. Si existe, en cambio, una correlación general de los ítems con el constructo “liderazgo para el bien común”.

Los estudios de validación de constructo a través de AFE y AFC nos muestran un constructo general unitario constituido por dos dimensiones y que, en términos generales, existe una relación entre la estructura teórica y la estructura empírica de nuestro cuestionario. No obstante, algunos

ítems no han conseguido polarizarse por el factor que mejor refleja la subdimensión correspondiente. Esto nos ha llevado a plantear una nueva versión del cuestionario donde, se mantienen las dimensiones intrapersonal e interpersonal del “liderazgo para el bien común”, se renombran las subdimensiones de acuerdo con la estructura empírica, y se eliminan algunos ítems que, por los resultados empíricos, no referían a ninguna de las subdimensiones teóricas. Así mismo, la fiabilidad del instrumento de medida tras el análisis factorial y la eliminación de cuatro ítems, disminuye, pero la escala presenta mayor validez.

## **CAPÍTULO 8: CONTRASTE DE HIPÓTESIS PRINCIPALES.**

En este capítulo se aborda el contraste de las 39 hipótesis sustantivas formuladas en el capítulo 6, con relación al efecto de la realización del proyecto de propuesta de mejora social (tratamiento) sobre el desarrollo de competencias de “liderazgo para el bien común” y a la diferencia en el grado de desarrollo este, entre los alumnos universitarios a los que se les aplica el y aquellos a los que no se les aplica.

Recurriremos a realizarlos a través de análisis de varianza (simple y factorial) con el paquete estadístico SPSS, v.25.

Previo a la realización de los análisis se deben tener en cuenta una serie de supuestos para aplicar pruebas paramétricas, como es el caso del ANOVA (siendo  $t^2$  igual a F cuando hay solo dos muestras, se utiliza este análisis, ya que más adelante contamos con variables independientes con más de dos grupos). Tejedor (1979) considera y valora tres supuestos: normalidad, homogeneidad de varianzas (homocedasticidad) e independencia. En principio se asume la normalidad debido al tamaño muestral y al mínimo efecto que el incumplimiento de este supuesto supone. Se presupone también la independencia, pues, aunque no es propiamente una muestra aleatoria, se obtiene por muestreo incidental, pseudoaleatorio por conveniencia en función de la disponibilidad que conforman los grupos de alumnos seleccionados. En cuanto a la igualdad de varianzas, la comprobaremos con el estadístico Levene y en las propias ANOVA. Si en algún caso no podemos asumir varianzas iguales, realizaremos U de Man-Whitney.

Se han tomado los siguientes valores para interpretar los datos:

a. La prueba de Levene, permite evaluar la igualdad de varianzas, y pone a prueba la hipótesis nula de que las varianzas poblacionales son iguales (homogeneidad de varianza u homocedasticidad). Tiene una probabilidad asociada -en la tabla, F(sig.)-, que si: es  $>0,05$  se suponen varianzas iguales, y si es  $<0,05$ , se suponen varianzas distintas. En el caso de no poder

asumir varianzas iguales, se realizará la prueba U de Mann-Whitney, que proporciona el dato estadístico tanto si se asumen o no, varianzas iguales. (quitar lo señalado en rojo)

b. En el ANOVA, el F valor asocia su nivel de significación -en la tabla, Sig.- a  $p \leq 0,05$

c. Para analizar el tamaño del efecto (T.E) de las diferencias en F, seguiremos las recomendaciones de Cárdenas y Arancibia (2014), y las de García Ramos (2019) para el de la U de Man-Whitney . Los valores que se recogen en la siguiente tabla:

**Tabla 59**

*Índices de referencia para la Magnitud del efecto.*

Prueba	Símbolo	Pequeño	Mediano	Grande
F de Fisher	$\eta_p^2/f$	0,01	0,06	0,14
U de Man-Whitney	RBC	0,10 -0 ,20	0,21 -0 ,35	> 0,35

Se recoge a continuación una tabla resumen de los principales objetivos e hipótesis de la investigación y descripción del procedimiento realizado para el contraste de dichas hipótesis

**Tabla 60**

*Resumen contraste de hipótesis principales.*

Nº	OBJETIVOS	HIPÓTESIS INVESTIGACIÓN	TÉCNICA DE CONTRASTE
HIPÓTESIS DE LA 2 A LA 78	9.1 Diferencias en el grado de desarrollo de las competencias de “liderazgo para el bien común”, en sus dimensiones y subdimensiones, en cada grupo (UFV y UCM).	Se esperan diferencias significativas	ANOVA
	9.2 Diferencias en el desarrollo de los 24 comportamientos observables del constructo “liderazgo para el bien común” en cada grupo.	Se esperan diferencias significativas	ANOVA
	9.3 Diferencias en el grado de desarrollo final del “liderazgo para el bien común”, sus dimensiones y subdimensiones entre el grupo experimental y el grupo control.	Se esperan diferencias significativas	ANOVA
	9.4 Diferencias en el desarrollo de los 24 comportamientos observables del constructo “liderazgo para el bien común” entre el grupo experimental y el grupo control.	Se esperan diferencias significativas	ANOVA

**8.1. Diferencias en el grado de desarrollo de las competencias de “liderazgo para el bien común”, en sus dimensiones y subdimensiones, en cada grupo.**

Se analiza en primer lugar, si las diferencias encontradas entre el momento pretest y el momento posttest son significativas tanto en el grupo experimental como en el grupo control. Los resultados quedan recogidos en la siguiente tabla:

**Tabla 61**

*Resumen de ANOVA realizados Constructo general, dimensiones y subdimensiones (diferencias pretest-postest en grupo experimental y grupo control.*

	VD	UFV						UCM					
		Sig, Leven	$\bar{X}$ Pretest	$\bar{X}$ Postest	F/U	Sig., Dif,	T, E/RBC	Sig., Leven	$\bar{X}$ Pretest	$\bar{X}$ Postest	F/U	Sig., Dif,	T, E/ RBC
DIMENSIÓN INTRAPERSONAL	LIDERAZGO BIEN COMÚN	<b>0,832</b>	<b>109,6</b>	<b>115,7</b>	<b>25,206</b>	<b>0,000</b>	<b>0,071</b>	<b>0,063</b>	<b>110,7</b>	<b>113,6</b>	<b>5,681</b>	<b>0,018</b>	<b>0,016</b>
	D. INTRAPERSONAL	<b>0,816</b>	<b>52,14</b>	<b>55,71</b>	<b>23,762</b>	<b>0,000</b>	<b>0,067</b>	<b>0,013</b>	<b>53,02</b>	<b>54,68</b>	<b>U = 12623</b>	<b>0,019</b>	<b>0,147</b>
	D. INTERPERSONAL	<b>0,133</b>	<b>57,51</b>	<b>60,07</b>	<b>16,182</b>	<b>0,000</b>	<b>0,047</b>	0,221	57,71	58,97	3,624	0,058	-
	AUTOCONOCIMIENTO	<b>0,234</b>	<b>8,78</b>	<b>9,23</b>	<b>7,197</b>	<b>0,008</b>	<b>0,021</b>	0,716	8,90	8,93	0,023	0,879	-
	GESTIÓN EMOCIONAL	<b>0,030</b>	<b>8,33</b>	<b>8,84</b>	<b>U=2,638</b>	<b>0,022</b>	<b>0,143</b>	0,330	8,36	8,44	0,177	0,674	-
	COHERENCIA PERSONAL	0,678	10,14	10,28	0,810	0,369	-	0,575	10,05	9,90	0,701	0,403	-
	RIGOR PROFESIONAL	<b>0,001</b>	<b>8,54</b>	<b>9,69</b>	<b>U= 9033</b>	<b>&lt;0,001</b>	<b>0,348</b>	<b>0,662</b>	<b>8,78</b>	<b>9,54</b>	<b>17,007</b>	<b>0,000</b>	<b>0,047</b>
	GESTIÓN DEL TIEMPO	<b>0,402</b>	<b>7,84</b>	<b>8,60</b>	<b>10,678</b>	<b>0,001</b>	<b>0,031</b>	0,265	8,61	9,08	3,801	0,052	-
	HUMILDAD	<b>0,289</b>	<b>8,49</b>	<b>9,04</b>	<b>9,886</b>	<b>0,002</b>	<b>0,029</b>	<b>0,357</b>	<b>8,33</b>	<b>8,77</b>	<b>6,151</b>	<b>0,014</b>	<b>0,017</b>
	PRESENCIA PLENA	0,167	8,5	9,25	<b>15,785</b>	<b>0,000</b>	<b>0,046</b>	0,348	8,59	8,89	2,686	0,102	-
DIMENSIÓN INTRAPERSONAL	ESCUCHA ACTIVA	0,000	9,55	9,91	U=12747,5	0,196	-	<b>0,450</b>	<b>9,36</b>	<b>9,80</b>	<b>7,001</b>	<b>0,009</b>	<b>0,020</b>
	EMPATIA	0,001	10,21	10,36	U = 13611	0,774	-	0,913	9,97	10,08	0,506	0,477	-
	ECUANIMIDAD/FLEXIBILIDAD	<b>0,018</b>	<b>9,64</b>	<b>10,07</b>	<b>U= 11500</b>	<b>0,006</b>	<b>0,170</b>	0,201	9,51	9,83	3,535	0,061	-
	ASERTIVIDAD	<b>0,189</b>	<b>9,4</b>	<b>9,85</b>	<b>5,933</b>	<b>0,015</b>	<b>0,018</b>	0,020	9,55	9,41	U = 14566	0,677	-
	RESPECTO COOPERATIVO	<b>0,377</b>	<b>10,2</b>	<b>10,67</b>	<b>9,565</b>	<b>0,002</b>	<b>0,028</b>	0,812	10,71	10,93	2,488	0,116	-

*Nota:* U = U de Mann-Whitney; RBC= Rank Biseral Correlation.

Se han señalado en negrita los resultados de las variables en las que se han encontrado diferencias significativas

A propósito de los resultados que muestra la tabla 61 se ha encontrado que existen diferencias significativas en las siguientes variables (las salidas de SPSS y Jamovi se recogen en el anexo 7, tablas de la 114 a la 147):

- Liderazgo para el bien común.

Queda confirmado que existen diferencias estadísticamente significativas en el grado de desarrollo del “liderazgo para el bien común” en el caso del grupo experimental y del grupo control, siendo significativo en ambos casos con un valor  $p < 0,05$ . La magnitud del efecto en el caso del grupo experimental (efecto mediano) frente al del grupo control (pequeño), nos lleva a pensar en el tratamiento como causante de la diferencia.

- Dimensión intrapersonal del liderazgo para el bien común.

Se confirma la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el grado desarrollo de la dimensión intrapersonal del “liderazgo para el bien común” en ambos grupos. Además, la magnitud del efecto en el caso del grupo experimental (efecto mediano) frente al del grupo control (pequeño), nuevamente, nos lleva a pensar en el tratamiento como causante de la diferencia.

- Dimensión interpersonal del liderazgo para el bien común.

Las diferencias significativas, se han encontrado en el grupo experimental, pero no así en el grupo control. Lo que nos lleva a atribuir la diferencia significativa, en el grupo experimental, a la aplicación del tratamiento. Su magnitud del efecto es pequeña.

- Autoconocimiento.

Se han encontrado diferencias significativas, únicamente en el grupo experimental; lo que nos lleva a atribuir la diferencia significativa, en el grupo experimental, a la aplicación del tratamiento. La magnitud del efecto es pequeña.

- Gestión emocional.

Queda confirmado que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de la medición pretest y la medición posttest en el grupo experimental a favor del posttest, no así en el grupo control. Esto nos lleva a atribuir esta diferencia a la aplicación del tratamiento. El tamaño del efecto es pequeño.

- Rigor profesional.

Queda confirmado que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de la medición pretest y la medición posttest en el grupo experimental, a favor del posttest. Así mismo, también se han encontrado diferencias significativas dentro del grupo control. Observamos, no obstante, que la magnitud del efecto en el caso del grupo experimental es un efecto mediano, mientras que en el grupo control, la magnitud del efecto es pequeño.

Todo ello nos lleva a atribuir la diferencia significativa y la magnitud del efecto, en el grupo experimental, a la aplicación del tratamiento.

- Gestión del tiempo.

En lo referente a la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre la medición pretest y la medición posttest, encontramos que esto si ocurre en el grupo experimental; pero no así en el grupo control. Lo que nos lleva a atribuir la diferencia significativa, en el grupo experimental, a la aplicación del tratamiento. El tamaño del efecto es pequeño.

- Humildad.

En el caso de esta variable, también se confirma la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el grado desarrollo de la subdimensión humildad del “liderazgo para el bien común” en ambos grupos. Existiendo estas diferencias en ambos grupos y siendo la magnitud del

efecto pequeña en ambos casos, no podemos atribuir al tratamiento un efecto sobre el desarrollo de la variable humildad.

- Presencia plena.

Se confirma la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el grado desarrollo de la subdimensión presencia plena del “liderazgo para el bien común” en grupo experimental. La magnitud del efecto es pequeña.

- Escucha activa.

Queda confirmado que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de la medición pretest y la medición posttest en el grupo experimental. Estas si se producen en cambio, en el grupo control, con un tamaño de efecto pequeño. Ello nos indica que el tratamiento no ha tenido un efecto significativo sobre el desarrollo de la escucha activa de aquellos alumnos a los que se les aplicó.

- Ecuanimidad/flexibilidad.

Queda confirmado que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de la medición pretest y la medición posttest en el grupo experimental. En cambio, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias del grupo control, lo que nos lleva a afirmar que las halladas en el grupo experimental son debidas al efecto del tratamiento. El tamaño del efecto es pequeño.

- Asertividad.

Queda confirmado que no existen diferencias significativas en el grupo control. En cambio, si existen diferencias significativas en esta variable en el grupo experimental. Ello nos lleva a afirmar que, estas se deben al efecto del tratamiento en dicho grupo. El tamaño del efecto es pequeño.

- Respeto cooperativo.

En lo referente a la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las medidas pretest y la medidas posttest, encontramos que esto si ocurre en el grupo experimental; pero no así en el grupo control. Esto nos permite atribuir la diferencia significativa, en el grupo experimental, a la aplicación del tratamiento.

## **8.2 Diferencias en el desarrollo de los 24 comportamientos observables del constructo “liderazgo para el bien común” en cada grupo.**

Se analiza, en primer lugar, si las diferencias encontradas entre el momento pretest y el momento posttest son significativas tanto en el grupo experimental como en el grupo control. Los resultados quedan recogidos en la siguiente tabla:

**Tabla 62**

*ANOVA simple 24 ítems del cuestionario en cada grupo.*

	VD	UFV						UCM					
		Sig. Levene	$\bar{X}$ Pretest	$\bar{X}$ Posttest	F/U	Sig. Dif.	T, E /RBC	Sig. Levene	$\bar{X}$ Pretest	$\bar{X}$ Posttest	F/U	Sig. Dif.	T, E /RBC
DIMENSIÓN INTRAPERSONAL	1.Reconozco las habilidades personales que me ayudan a alcanzar mis objetivos	<b>0,001</b>	<b>4,18</b>	<b>4,66</b>	<b>U=9858</b>	<b>&lt;,001</b>	<b>RBC=0,29</b>	0,587	4,29	4,41	1,195	,275	-
	2.Reconozco las actitudes o comportamientos personales que dificultan el alcance de mis objetivos,	0,917	4,61	4,58	0,087	0,768	-	0,402	4,61	4,53	0,745	,389	-
	3.Se identificar la razón de mis emociones (alegría, tristeza, sorpresa, enfado, miedo, orgullo...)	0,017	4,42	4,63	U= 12703	0,172	-	0,576	4,51	4,43	0,392	0,532	-
	4.Soy capaz de regular mis emociones para afrontar de manera proactiva (objetiva y constructiva) las distintas situaciones,	<b>0,406</b>	<b>3,91</b>	<b>4,22</b>	<b>7,117</b>	<b>0,008</b>	<b>0,021</b>	0,009	3,86	4,01	U= 13505	0,108	-
	5.Cuento con un sistema de valores y creencias personales esenciales en mi vida,	0,044	5,24	5,31	U=13822	0,967	-	<b>0,375</b>	<b>5,27</b>	<b>5,03</b>	<b>5,433</b>	<b>0,020</b>	<b>0,015</b>
	6.Mi conducta es acorde a mis creencias y valores con independencia del contexto (personas o situación) en el que esté,	0,372	4,91	4,98	0,599	0,439	-	0,135	4,79	4,87	0,522	0,470	-
	7.Realizo las tareas y mis compromisos académicos buscando un trabajo bien hecho,	<b>0,000</b>	<b>4,85</b>	<b>5,33</b>	<b>U= 10604</b>	<b>&lt;,001</b>	<b>RBC=0,23</b>	0,176	5,25	5,33	0,709	0,400	-
	8.Investigó en temas académicos para tener un mayor conocimiento que me ayude a desarrollar un buen juicio y criterio,	<b>0,075</b>	<b>3,69</b>	<b>4,37</b>	<b>26,507</b>	<b>0,000</b>	<b>0,074</b>	<b>0,479</b>	<b>3,53</b>	<b>4,21</b>	<b>26,783</b>	<b>0,000</b>	<b>0,071</b>
	9.Organizo mi tiempo en general (estudio, clases, ocio...)	<b>0,502</b>	<b>3,89</b>	<b>4,23</b>	<b>5,603</b>	<b>0,019</b>	<b>0,017</b>	0,743	4,39	4,54	1,141	0,286	-
	10.Dedico a cada tarea el tiempo que necesita en función de su importancia real y objetiva,	<b>0,156</b>	<b>3,95</b>	<b>4,37</b>	<b>13,364</b>	<b>0,000</b>	<b>0,039</b>	<b>0,204</b>	<b>4,22</b>	<b>4,54</b>	<b>6,461</b>	<b>0,011</b>	<b>0,018</b>
	11.Realizo planes de acción específicos, orientados a superar limitaciones personales, que me impiden alcanzar los objetivos que me propongo,	<b>0,581</b>	<b>3,7</b>	<b>4,13</b>	<b>11,408</b>	<b>0,001</b>	<b>0,033</b>	<b>0,625</b>	<b>3,51</b>	<b>3,91</b>	<b>8,768</b>	<b>0,003</b>	<b>0,025</b>
DIMENSIÓN INTERPERSONAL	12.Considero los consejos del otro como valiosos, en mi desarrollo personal,	0,002	4,79	4,92	U= 13032	0,319	-	0,979	4,82	4,87	,322	0,571	-
	14.Evito pensar en otras cosas cuando escucho al otro,	<b>0,001</b>	<b>4,71</b>	<b>5</b>	<b>U=11797</b>	<b>0,013</b>	<b>RBC=0,15</b>	0,125	4,87	4,99	1,242	0,266	-
	15.Escucho al otro sin tratar, mentalmente, de conectarlo con mis experiencias personales,	<b>0,133</b>	<b>3,79</b>	<b>4,26</b>	<b>13,124</b>	<b>0,000</b>	<b>0,038</b>	0,215	3,72	3,91	2,081	0,150	-
	16.Escucho con actitud abierta, sin juzgar o emitir comentario ante el mensaje del emisor,	0,000	4,87	4,93	U=13618	0,776	-	<b>0,001</b>	<b>4,6</b>	<b>4,93</b>	<b>U=12353</b>	<b>0,004</b>	<b>RBC=0,17</b>
	17.Identifico las ideas principales y la relación entre ellas en el mensaje del emisor,	<b>0,000</b>	<b>4,68</b>	<b>4,99</b>	<b>U= 11421</b>	<b>0,002</b>	<b>RBC=0,18</b>	0,267	4,76	4,87	1,376	0,242	-
	18.Mi actitud favorece que el otro muestre sus verdaderos sentimientos de manera adecuada,	0,01	5,16	5,2	U=13751	0,898	-	0,097	5,16	5,07	1,114	0,292	-
	19.Entiendo el mensaje del emisor desde su perspectiva,	0,003	5,05	5,11	U=13819	0,964	-	0,065	4,81	5,02	4,647	0,032	-
	20.Soy capaz de modificar mi propia opinión ante nuevas evidencias o mejores razones,	<b>0,008</b>	<b>4,68</b>	<b>5,06</b>	<b>U=10917</b>	<b>0,000</b>	<b>0,212</b>	<b>0,002</b>	<b>4,63</b>	<b>4,93</b>	<b>U=12691</b>	<b>0,011</b>	<b>0,1510</b>
	21.Ante un conflicto, tengo en cuenta las perspectivas y sentimientos del otro,	0,879	4,96	5,02	0,344	0,558	-	0,999	4,89	4,91	0,066	0,798	-
	22.Soy capaz de iniciar y mantener una conversación en la que me expreso de manera clara,	0,000	4,64	4,83	U=1,890	0,114	-	0,037	4,74	4,6	U=14167	0,382	-
	23.Soy capaz de expresar lo que quiero decir sin ofender al otro,	<b>0,14</b>	<b>4,8</b>	<b>5,02</b>	<b>5,050</b>	<b>0,025</b>	<b>0,015</b>	0,497	4,81	4,81	0,000	0,992	-
	24.Realizo con responsabilidad y rigor profesional las tareas que me corresponden dentro de mi equipo,	<b>0,15</b>	<b>4,94</b>	<b>5,28</b>	<b>12,068</b>	<b>0,001</b>	<b>0,035</b>	0,987	5,34	5,43	1,219	0,270	-
	25.Cumplo con los compromisos adquiridos dentro de mi equipo,	<b>0,161</b>	<b>5,22</b>	<b>5,39</b>	<b>4,094</b>	<b>0,044</b>	<b>0,012</b>	0,016	5,38	5,51	U=13933	0,222	-

Nota: U = U de Mann-Whitney; RBC= Rank Biseral Correlation.

Se han señalado en negrita los resultados de las variables en las que se han encontrado diferencias significativas.

A partir de los resultados que muestra la tabla 62 se ha podido observar que existen diferencias significativas en el desarrollo de los siguientes comportamientos (las salidas de SPSS y Jamovi se recogen en el anexo 7, tablas de la 148 a la 191):

- Ítem 1: Reconocimiento de las habilidades personales que ayudan a alcanzar los propios objetivos.

Queda confirmado que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de la medición pretest y la medición posttest en el grupo experimental. El tamaño del efecto es mediano.

Por otro lado, vemos que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias del grupo control, lo que nos lleva a afirmar que las halladas en el grupo experimental son debidas al efecto del tratamiento.

- Ítem 4: capacidad de regular las propias emociones para afrontar de manera proactiva (objetiva y constructiva) las distintas situaciones.

Queda confirmada la existencia de diferencias estadísticamente significativas dentro del grupo experimental entre la medición pretest y la posttest, no así en el grupo control. Esto nos permite atribuir la diferencia significativa, en el grupo experimental, a la aplicación del tratamiento. El tamaño del efecto de las diferencias en el grupo experimental es pequeño.

- Ítem 5: tenencia de un sistema de valores y creencias personales esenciales en la propia vida.

Observamos que los resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas en el grupo experimental entre la medida pretest y la posttest, aunque si las hay en el grupo control (tamaño del efecto pequeño). Ello nos lleva a afirmar que no hay un efecto significativo del tratamiento sobre el desarrollo de este comportamiento.

- Ítem 7: capacidad para realizar las tareas y compromisos académicos buscando un trabajo bien hecho.

Queda confirmado que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de la medición pretest y la medición posttest en el grupo experimental. El tamaño del efecto es mediano. En cambio, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias del grupo control, lo que nos lleva a afirmar que las halladas en el grupo experimental son debidas al efecto del tratamiento.

- Ítem 8: capacidad para investigar en temas académicos con el objetivo de tener un mayor conocimiento que permita desarrollar un buen juicio y criterio.

Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las medidas pretest y la medidas posttest, en ambos grupos y con un efecto de tamaño medio y similar en ambos grupos (0,076 en UFV y 0,071 en UCM) lo que nos impide afirmar que el incremento en las medias entre la medida pretest y la medida posttest en el grupo experimental sea fruto del tratamiento.

- Ítem 9: capacidad para organizar el tiempo en general (estudio, clases, ocio)

Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las medidas pretest y la medidas posttest en el grupo experimental; pero no así en el grupo control. Esto nos permite atribuir la diferencia significativa, en el grupo experimental, a la aplicación del tratamiento.

- Ítem 10: capacidad para dedicar a cada tarea el tiempo que necesita en función de su importancia real y objetiva.

Se confirma la existencia de diferencias estadísticamente significativas en ambos grupos. La magnitud del efecto en el caso del grupo experimental (0,039) frente al del grupo control (0,018), nuevamente, nos lleva a pensar en el tratamiento como causante de la diferencia significativa entre el momento pretest y el momento posttest en el caso del grupo experimental.

- Ítem 11: capacidad para realizar planes de acción específicos, orientados a superar limitaciones personales, que impiden la consecución de los objetivos propuestos.

Se confirma la existencia de diferencias estadísticamente significativas en ambos grupos y siendo la magnitud del efecto semejante en ambos grupos, no podemos atribuir el desarrollo de este comportamiento en el grupo experimental al efecto del tratamiento.

- Ítem 14: capacidad para no pensar en otras cosas cuando se escucha al otro.

Queda confirmado que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de la medición pretest y la medición posttest en el grupo experimental. El tamaño del efecto es pequeño. En cambio, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias del grupo control, lo que nos lleva a afirmar que las halladas en el grupo experimental son debidas al efecto del tratamiento.

- Ítem 15: capacidad para escuchar al otro sin tratar, mentalmente, de conectarlo con las propias experiencias personales.

Se han encontrado diferencias significativas entre el momento pretest y el posttest en el grupo experimental; pero no así en el grupo control. Esto nos permite atribuir la diferencia significativa, en el grupo experimental, a la aplicación del tratamiento.

- Ítem 16: capacidad para escuchar con actitud abierta, sin juzgar o emitir comentario ante el mensaje del emisor.

Encontramos que los resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas en el grupo experimental entre la medida pretest y la posttest, aunque si las hay en el grupo control. El tamaño del efecto es pequeño. Ello nos lleva a afirmar que no hay un efecto significativo del tratamiento sobre el desarrollo de este comportamiento.

- Ítem 17: capacidad para identificar las ideas principales y la relación entre ellas en el mensaje del emisor.

Queda confirmado que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de la medición pretest y la medición posttest en el grupo experimental, no así en el grupo control, lo que nos lleva a afirmar que las halladas en el grupo experimental son debidas al efecto del tratamiento.. El tamaño del efecto es pequeño.

- Ítem 20: capacidad para modificar la propia opinión ante nuevas evidencias o mejores razones.

Queda confirmado que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de la medición pretest y la medición posttest en el grupo experimental, así como en el grupo control. Siendo magnitud del efecto pequeña en ambos grupos, no podemos atribuir efecto del tratamiento sobre el desarrollo de este comportamiento.

- Ítem 23: capacidad para expresar lo que se quiere decir sin ofender al otro.

Encontramos que si existen diferencias estadísticamente significativas entre las medidas pretest y la medidas posttest en el grupo experimental; pero no en el grupo control. Esto nos permite atribuir la diferencia significativa, en el grupo experimental, a la aplicación del tratamiento. El tamaño del efecto es pequeño.

Ítem 24: capacidad para realizar con responsabilidad y rigor profesional las tareas que corresponden dentro del equipo.

Nuevamente encontramos que si existen diferencias estadísticamente significativas entre las medidas pretest y la medidas posttest en el grupo experimental; pero no en el grupo control. Aunque el tamaño del efecto es pequeño, podemos atribuir la diferencia significativa en el grupo experimental, a la aplicación del tratamiento.

- Ítem 25: capacidad de cumplir con los compromisos adquiridos dentro del equipo.

Queda confirmado que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medidas pretest y la medidas posttest en el grupo experimental; pero no en el grupo control. Esto nos permite atribuir la diferencia significativa, en el grupo experimental, a la aplicación del tratamiento. El tamaño del efecto es pequeño.

### **8.3 Diferencias en el grado de desarrollo final del “liderazgo para el bien común”, sus dimensiones y subdimensiones entre el grupo experimental y el grupo control.**

Realizado el análisis que nos ha permitido comprobar si las diferencias encontradas entre el momento pretest y el momento posttest son significativas, tanto en el grupo experimental como en el grupo control, sintetizaremos los resultados para valorar, si de manera general existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control en el constructo general, en las dimensiones y subdimensiones del “liderazgo para el bien común”. Se han tomado como referencia las medias en el momento posttest. Realizaremos cuando sea necesario, la prueba U de Mann-Whitney, para aquellos ítems cuya prueba de Levene no garantice la homogeneidad de varianzas en el grupo experimental. Los resultados quedan recogidos en la tabla 63:

**Tabla 63**

*ANOVA Grupo Experimental/Grupo Control*

VD	PRETEST						POSTEST					
	Sig., Leven	$\bar{x}$ UFV	$\bar{x}$ UCM	F	Sig., Dif,	T, E	Sig., Leven	$\bar{x}$ UFV	$\bar{x}$ UCM	F/U	Sig., Dif,	T, E/RBC
LIDERAZGO BIEN COMÚN	0,597	109,6	110,7	0,849	0,357	-	0,146	115,7	113,6	2,538	0,112	-
D. INTRAPERSONAL	0,409	52,14	53,02	1,714	0,191	-	0,080	55,71	54,68	1,642	0,201	-
D. INTERPERSONAL	0,729	57,51	57,71	0,102	0,750	-	0,019	60,07	58,97	U=10891	0,139	-
AUTOCONOCIMIENTO	0,818	8,78	8,90	0,515	0,474	-	0,637	9,23	8,93	2,943	0,087	-
GESTIÓN EMOCIONAL	0,777	8,33	8,36	0,027	0,871	-	<b>0,277</b>	<b>8,84</b>	<b>8,44</b>	<b>4,476</b>	<b>0,035</b>	<b>0,014</b>
COHERENCIA PERSONAL	0,379	10,14	10,05	0,273	0,602	-	<b>0,902</b>	<b>10,28</b>	<b>9,90</b>	<b>4,711</b>	<b>0,031</b>	<b>0,015</b>
RIGOR PROFESIONAL	0,141	8,54	8,78	1,652	0,199	-	0,013	9,69	9,54	U=11530	0,495	-
GESTIÓN DEL TIEMPO	<b>0,917</b>	<b>7,84</b>	<b>8,61</b>	<b>12,094</b>	<b>0,001</b>	<b>0,032</b>	0,086	8,60	9,08	3,734	0,054	-
HUMILDAD	0,989	8,49	8,33	0,856	0,356	-	0,928	9,04	8,77	2,324	0,128	-
PRESENCIA PLENA	0,956	8,5	8,59	0,221	0,638	-	0,626	9,25	8,89	3,693	0,056	-
ESCUCHA ACTIVA	0,112	9,55	9,36	1,289	0,257	-	0,004	9,91	9,80	U=11935	0,868	-
EMPATIA	0,597	10,21	9,97	2,433	0,120	-	0,011	10,36	10,08	U=11222	0,273	-
ECUANIMIDAD/FLEXIBILIDAD	0,253	9,64	9,51	0,612	0,434	-	0,037	10,07	9,83	U=11161	0,243	-
ASERTIVIDAD	0,275	9,4	9,55	0,502	0,479	-	0,015	9,85	9,41	U=10662	0,072	-
RESPECTO COOPERATIVO	<b>0,056</b>	<b>10,2</b>	<b>10,71</b>	<b>13,495</b>	<b>0,000</b>	<b>0,035</b>	0,182	10,67	10,93	3,232	0,073	-

*Nota:* U = U de Mann-Whitney; RBC= Rank Biseral Correlation.

Se han señalado en negrita los resultados de las variables en las que se han encontrado diferencias significativas.

A partir de los resultados que muestra la tabla 63 se ha podido observar que existen diferencias significativas en el desarrollo de las siguientes variables (las salidas de SPSS y de Jamovi se recogen en el anexo 7, tablas de la 192 a la 203):

- Gestión emocional.

Confirmado, que no existen diferencias significativas en la medición pretest entre el grupo experimental y el grupo control, se observa que estas si se dan en los resultados finales del desarrollo de la subdimensión gestión emocional del “liderazgo para el bien común” (medición postest), entre el grupo experimental y el grupo control, a favor del grupo experimental. El tamaño del efecto es pequeño.

Esto nos lleva a afirmar que el tratamiento si ha generado diferencias estadísticamente significativa en la gestión emocional entre los alumnos a los que se les aplicó dicho tratamiento y aquellos a los que no se les aplicó.

- Coherencia personal.

No existiendo diferencias significativas en la medición pretest entre el grupo experimental y el grupo control, estas si se dan en los resultados finales del desarrollo de la subdimensión coherencia personal del “liderazgo para el bien común” (medición postest), entre el grupo experimental y el grupo control, a favor del grupo experimental. El tamaño del efecto es pequeño.

Esto nos lleva a afirmar que el tratamiento si ha generado diferencias estadísticamente significativa en la coherencia personal entre los alumnos a los que se les aplicó dicho tratamiento y aquellos a los que no se les aplicó.

- Gestión del tiempo.

Se observa que existen diferencias significativas en la medición pretest entre el grupo experimental y el grupo control a favor de este último. En cambio, en los resultados finales

(medición posttest) se observa que dicha diferencia desaparece. Esto podría indicarnos que la desaparición de la diferencia entre el grupo experimental y el grupo control en sus resultados finales (medición posttest) con respecto a la variable gestión del tiempo pueda ser debida al efecto del tratamiento sobre el grupo experimental.

- Respeto cooperativo.

Se observa que existen diferencias significativas en la medición pretest entre el grupo experimental y el grupo control a favor de este último. En los resultados finales (medición posttest) se observa que dicha diferencia no existe. Esto podría indicarnos que la desaparición de la diferencia entre el grupo experimental y el grupo control en sus resultados finales (medición posttest) sea debida al efecto del tratamiento sobre el grupo experimental.

#### **8.4 Diferencias significativas en el grado de desarrollo de los 24 comportamientos que constituyen los comportamientos observables del constructo “liderazgo para el bien común” entre el grupo experimental y el grupo control.**

Tras realizar el análisis que nos ha permitido comprobar si las diferencias encontradas entre el momento pretest y el momento posttest son significativas tanto en el grupo experimental como en el grupo control en los 24 comportamientos constitutivos del “liderazgo para el bien común”, comprobaremos si existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control en lo relativo a esos 24 comportamientos. Se han tomado como referencia las medias de ambos grupos en el momento posttest. Los resultados de estos análisis se recogen en la tabla 64.

**Tabla 64**

*ANOVA 24 ítems entre grupos.*

	VD	PRETEST					POSTEST						
		Sig. Levene	$\bar{X}$ UFV	$\bar{X}$ UCM	F/U	Sig. Dif.	T, E/RBC	Sig. Levene	$\bar{X}$ UFV	$\bar{X}$ UCM	F/U	Sig. Dif.	T, E/RBC
DIMENSIÓN INTRAPERSONAL	1. Reconozco las habilidades personales que me ayudan a alcanzar mis objetivos	0,287	4,18	4,29	1,152	0,284	-	<b>0,004</b>	<b>4,66</b>	<b>4,41</b>	<b>U=10150</b>	<b>0,010</b>	<b>R=0,16</b>
	2.Reconozco las actitudes o comportamientos personales que dificultan el alcance de mis objetivos,	0,353	4,61	4,61	0,007	0,934	-	0,965	4,58	4,53	0,236	0,628	-
	3.Se identificar la razón de mis emociones (alegría, tristeza, sorpresa, enfado, miedo, orgullo...)	0,742	4,42	4,51	0,508	0,477	-	0,024	4,63	4,43	U=11000	0,162	-
	4.Soy capaz de regular mis emociones para afrontar de manera proactiva (objetiva y constructiva) las distintas situaciones,	0,443	3,91	3,86	0,227	0,634	-	0,285	4,22	4,01	3,324	0,069	-
	5.Cuento con un sistema de valores y creencias personales esenciales en mi vida,	0,427	5,24	5,27	0,107	0,743	-	<b>0,852</b>	<b>5,31</b>	<b>5,03</b>	<b>7,520</b>	<b>0,006</b>	<b>0,024</b>
	6.Mi conducta es acorde a mis creencias y valores con independencia del contexto (personas o situación) en el que esté,	0,001	4,91	4,79	U=16328	0,433	-	0,375	4,98	4,87	1,045	0,308	-
	7.Realizo las tareas y mis compromisos académicos buscando un trabajo bien hecho,	<b>0,043</b>	<b>4,85</b>	<b>5,25</b>	<b>U=13446</b>	<b>&lt;,001</b>	<b>R=0,22</b>	0,065	5,33	5,33	0,005	0,944	-
	8.Investigó en temas académicos para tener un mayor conocimiento que me ayude a desarrollar un buen juicio y criterio,	0,333	3,69	3,53	1,708	0,192	-	0,139	4,37	4,21	1,357	0,245	-
	9.Organizo mi tiempo en general (estudio, clases, ocio...)	<b>0,419</b>	<b>3,89</b>	<b>4,39</b>	<b>12,879</b>	<b>0,000</b>	<b>0,034</b>	<b>0,257</b>	<b>4,23</b>	<b>4,54</b>	<b>4,681</b>	<b>0,031</b>	<b>0,015</b>
	10.Dedico a cada tarea el tiempo que necesita en función de su importancia real y objetiva,	<b>0,513</b>	<b>3,95</b>	<b>4,22</b>	<b>5,077</b>	<b>0,025</b>	<b>0,014</b>	0,001	4,37	4,54	U=10623	0,058	-
DIMENSIÓN INTERPERSONAL	11.Realizo planes de acción específicos, orientados a superar limitaciones personales, que me impiden alcanzar los objetivos que me propongo,	0,704	3,7	3,51	2,242	0,135	-	0,737	4,13	3,91	2,726	0,100	-
	12.Considero los consejos del otro como valiosos, en mi desarrollo personal,	0,292	4,79	4,82	0,056	0,812	-	0,049	4,92	4,87	U=11800	0,724	-
	14.Evito pensar en otras cosas cuando escucho al otro,	0,333	4,71	4,87	2,239	0,135	-	0,470	5	4,99	0,017	0,897	-
	15.Escucho al otro sin tratar, mentalmente, de conectarlo con mis experiencias personales,	0,668	3,79	3,72	0,309	0,579	-	<b>0,518</b>	<b>4,26</b>	<b>3,91</b>	<b>7,135</b>	<b>0,008</b>	<b>0,023</b>
	16.Escucho con actitud abierta, sin juzgar o emitir comentario ante el mensaje del emisor,	<b>0,969</b>	<b>4,87</b>	<b>4,6</b>	<b>5,816</b>	<b>0,016</b>	<b>0,015</b>	0,124	4,93	4,93	0,004	0,950	-
	17.Identifico las ideas principales y la relación entre ellas en el mensaje del emisor,	0,796	4,68	4,76	0,617	0,433	-	0,000	4,99	4,87	U=11529	0,456	-
	18.Mi actitud favorece que el otro muestre sus verdaderos sentimientos de manera adecuada,	0,718	5,16	5,16	0,000	0,988	-	0,340	5,2	5,07	2,407	0,122	-
	19.Entiendo el mensaje del emisor desde su perspectiva,	<b>0,115</b>	<b>5,05</b>	<b>4,81</b>	<b>6,329</b>	<b>0,012</b>	<b>0,017</b>	0,010	5,11	5,02	U=11731	0,642	-
	20.Soy capaz de modificar mi propia opinión ante nuevas evidencias o mejores razones,	0,501	4,68	4,63	0,220	0,639	-	0,880	5,06	4,93	1,790	0,182	-
	21.Ante un conflicto, tengo en cuenta las perspectivas y sentimientos del otro,	0,109	4,96	4,89	0,702	0,403	-	0,155	5,02	4,91	1,143	0,286	-
	22.Soy capaz de iniciar y mantener una conversación en la que me expreso de manera clara,	0,503	4,64	4,74	0,935	0,334	-	0,000	4,83	4,6	U=11062	0,182	-
	23.Soy capaz de expresar lo que quiero decir sin ofender al otro,	0,000	4,8	4,81	U=16846	0,740	-	<b>0,295</b>	<b>5,02</b>	<b>4,81</b>	<b>4,240</b>	<b>0,040</b>	<b>0,014</b>
	24.Realizo con responsabilidad y rigor profesional las tareas que me corresponden dentro de mi equipo,	<b>0,120</b>	<b>4,94</b>	<b>5,34</b>	<b>20,193</b>	<b>0,000</b>	<b>0,052</b>	0,909	5,28	5,43	2,903	0,089	-
	25.Cumplo con los compromisos adquiridos dentro de mi equipo,	0,274	5,22	5,38	3,737	0,054	-	0,015	5,39	5,51	U=11198	0,220	-

Nota: U = U de Mann-Whitney; RBC= Rank Biseral Correlation.

Se han señalado en negrita los resultados de las variables en las que se han encontrado diferencias significativas.

A partir de los resultados que muestra la tabla 64 se ha podido observar que existen diferencias significativas en el desarrollo de los siguientes comportamientos (las salidas de SPSS y de Jamovi se recogen en el anexo 7, tablas de la 204 a la 225).

- Ítem 1: reconocimiento de las habilidades personales que ayudan a alcanzar los propios objetivos.

Queda confirmado que, aun con una porción de varianza explicada o tamaño de efecto pequeño, existen diferencias estadísticamente significativas entre grupo experimental y el grupo control en los resultados de las mediciones posttest.

Al no existir diferencias estadísticamente significativas en los resultados iniciales (medidas pretest) entre los grupos, podemos afirmar que las halladas en los resultados finales (medidas posttest) a favor del grupo experimental son debidas al efecto del tratamiento sobre el grupo experimental.

- Ítem 5: tenencia de un sistema de valores y creencias personales esenciales en la propia vida.

Se han encontrado diferencias significativas en los resultados finales del desarrollo de este comportamiento (medición posttest), entre el grupo experimental y el grupo control. Queda confirmado que, aun con una porción de varianza explicada o tamaño de efecto pequeño ( $\eta_p^2 = 0,024$ ), existen diferencias significativas en los resultados finales de esta variable a favor del grupo experimental.

Podemos, por tanto, atribuir las diferencias encontradas en los resultados finales a favor del grupo experimental en el desarrollo de la adquisición o “tenencia de un sistema de valores y creencias personales esenciales en la propia vida” al efecto del tratamiento en aquellos alumnos a los que se les aplicó (grupo experimental).

- Ítem 7: capacidad para realizar las tareas y compromisos académicos buscando un trabajo bien hecho.

Queda confirmado que existen diferencias estadísticamente significativas entre grupo experimental y el grupo control a favor de este último, con un tamaño del efecto pequeño, en los resultados de las mediciones pretest de esta variable. Estas diferencias desaparecen en los resultados de la medición posttest; algo que se podría ser atribuible al efecto del tratamiento sobre el grupo experimental.

- Ítem 9: capacidad para organizar el tiempo en general (estudio, clases, ocio).

Queda también confirmado en el caso de este comportamiento que, si existen diferencias significativas en la medición pretest entre el grupo experimental y el grupo control, a favor del grupo control con una proporción de varianza explicada o tamaño de efecto pequeño ( $\eta_p^2 = 0,034$ ), Estas diferencias significativas se mantienen en los resultados finales del desarrollo de este comportamiento (medición posttest), entre el grupo experimental y el grupo control, y siguen siendo a favor del grupo control, aunque el tamaño del efecto  $\eta_p^2 = 0,015$ , ha disminuido.

Estos resultados nos permiten atribuir dichas diferencias al efecto del tratamiento aplicado en el grupo experimental.

- Ítem 10: capacidad para dedicar a cada tarea el tiempo que necesita en función de su importancia real y objetiva.

Queda confirmado que existen diferencias estadísticamente significativas entre grupo experimental y el grupo control a favor de este último en los resultados de las mediciones pretest, con una porción de varianza explicada o tamaño de efecto pequeño. Estas diferencias desaparecen en los resultados de la medición posttest y podría ser explicado por el efecto del tratamiento sobre el grupo experimental.

- Ítem 15: capacidad para escuchar al otro sin tratar, mentalmente, de conectarlo con las propias experiencias personales.

Por otro lado, queda confirmado que, existen diferencias significativas en los resultados finales del desarrollo de este comportamiento (medición postest), entre el grupo experimental y el grupo control, a favor del grupo experimental con un tamaño de efecto pequeño ( $\eta_p^2 = 0,023$ ).

Podemos, por tanto, atribuir las diferencias encontradas en los resultados finales a favor del grupo experimental, en el desarrollo de la capacidad para “escuchar al otro sin tratar, mentalmente, de conectarlo con las propias experiencias personales” al efecto del tratamiento en aquellos alumnos a los que se les aplicó (grupo experimental).

- Ítem 16: capacidad para escuchar con actitud abierta, sin juzgar o emitir comentario ante el mensaje del emisor.

Los resultados nos muestran que existen diferencias estadísticamente significativas entre grupo experimental y el grupo control a favor del grupo experimental en los resultados de las mediciones pretest, con una porción de varianza explicada o tamaño de efecto pequeño ( $\eta_p^2 = 0,015$ ). Estas diferencias desaparecen en los resultados de la medición postest. No podemos, por tanto, atribuir al tratamiento efecto en el desarrollo de este comportamiento sobre el grupo experimental.

- Ítem 19: capacidad para entender el mensaje del emisor desde su perspectiva.

Los resultados nos muestran que existen diferencias estadísticamente significativas entre grupo experimental y el grupo control a favor del grupo experimental, en los resultados de las mediciones pretest con un tamaño de efecto pequeño. Estas diferencias desaparecen en los resultados de la medición postest. Queda confirmado que el tratamiento no ha generado diferencias significativas en el desarrollo del comportamiento “capacidad para entender el mensaje del emisor desde su perspectiva” en el grupo de alumnos en los que se aplicó.

- Ítem 23: capacidad para expresar lo que se quiere decir sin ofender al otro.

Queda confirmado que existen diferencias estadísticamente significativas entre grupo experimental y el grupo control, con un tamaño del efecto pequeño, en los resultados finales de la medición del comportamiento, “capacidad para expresar lo que se quiere decir sin ofender al otro”.

Al no existir diferencias estadísticamente significativas en los resultados iniciales (medidas pretest) entre los grupos, podemos afirmar que, las halladas en los resultados finales (medidas postest) a favor del grupo experimental, son debidas al efecto del tratamiento sobre dicho grupo.

- Ítem 24: capacidad para realizar con responsabilidad y rigor profesional las tareas que corresponden dentro del equipo.

Los resultados nos muestran que existen diferencias estadísticamente significativas entre grupo experimental y el grupo control, a favor del grupo control, en los resultados de las mediciones pretest con un tamaño del efecto pequeño cercano a mediano ( $\eta_p^2 = 0,052$ ). Estas diferencias desaparecen en los resultados de la medición postest. Ello se podría atribuir al efecto de la aplicación del tratamiento sobre el grupo experimental.

## 8.5 Conclusión del capítulo.

Se recogen los resultados a propósito de las hipótesis principales en la tabla 65.

En ella, por un lado, se recogen las variables dependientes en las que se han encontrado diferencias significativas (dimensiones, subdimensiones y comportamientos), dentro de cada grupo: diferencias intragrupo. Se señala en grupo en el que se han encontrado las diferencias, y si dichas diferencias son como incremento o disminución en la media entre la medida pretest y la postest.

También se muestra en la tabla resumen, las variables dependientes en las que se han encontrado diferencias significativas (dimensiones, subdimensiones y comportamientos) entre los grupos, experimental (UFV) y control (UCM): diferencias intergrupo. Se señala el grupo a favor del cual son las diferencias, así como el momento, pretest o postest, en el que estas se producen.

**Tabla 65**

*Resumen resultados referidos hipótesis principales. Diferencias intragrupo e intergrupo.*

VD en las que se han encontrado diferencias significativas (Intragrupo)	Comportamiento (Ítem) en los que se han encontrado diferencias significativas	Grupo	$\bar{X}$ VD	$\bar{X}$ Ítem	VD en las que se han encontrado diferencias significativas (Intergrupo)	A favor del grupo:	Momento medición	Comportamiento (Ítem) en las que se han encontrado diferencias significativas	A favor del grupo:	Momento medición
Liderazgo para el bien común	Ítem criterio "liderazgo bien común"	UFV	>	>	-	-	-	-	-	-
Dimensión interpersonal	Ítem criterio dimensión intrapersonal.	UFV	>	>	-	-	-	-	-	-
Autoconocimiento	Ítem 1. Reconozco las habilidades personales que me ayudan a alcanzar mis objetivos.	UFV	>	>	-	-	-	Ítem 1. Reconozco las habilidades personales que me ayudan a alcanzar mis objetivos	UFV	Postest
Gestión emocional	Ítem 4. Soy capaz de regular mis emociones para afrontar de manera proactiva (objetiva y constructiva) las distintas situaciones.	UFV	>	>	Gestión emocional	UFV	Postest	-	-	-
Coherencia personal	Ítem 5. Cuento con un sistema de valores y creencias personales esenciales en mi vida.	UCM	<	<	Coherencia personal	UFV	Postest	Ítem 5. Cuento con un sistema de valores y creencias personales esenciales en mi vida.	UFV	Postest
Rigor profesional	Ítem 7. Realizo las tareas y mis compromisos académicos buscando un trabajo bien hecho.	UFV	>	>	-	-	-	Ítem 7. Realizo las tareas y mis compromisos académicos buscando un trabajo bien hecho.	UCM	Pretest
Gestión del tiempo	Ítem 9. Organizo mi tiempo en general (estudio, clases, ocio...) Ítem 10. Dedico a cada tarea el tiempo que necesita en función de su importancia real y objetiva.	UFV	>	>	-	UCM	Pretest	Ítem 9. Organizo mi tiempo en general (estudio, clases, ocio...)	UCM	Pretest/Postest

*Nota:* UFV: Grupo experimental-

UCM: Grupo control

>: incremento de la  $\bar{X}$  entre la medición pretest y la postest

<: disminución de la  $\bar{X}$  entre la medición pretest y la postest

**Tabla 65 (continuación)**

*Resumen resultados referidos hipótesis principales. Diferencias intragrupo e intergrupo.*

VD en las que se han encontrado diferencias significativas (Intragrupo)	Comportamiento (Ítem) en los que se han encontrado diferencias significativas	Grupo	$\bar{X}$ VD	$\bar{X}$ Ítem	VD en las que se han encontrado diferencias significativas Intergrupo	A favor del grupo:	Momento medición	Comportamiento (Ítem) en las que se han encontrado diferencias significativas	A favor del grupo	Momento medición
Presencia plena	Ítem 14. Evito pensar en otras cosas cuando escucho al otro. Ítem 15. Escucho al otro sin tratar, mentalmente, de conectarlo con mis experiencias personales.	UFV	>	>	-	-	-	Ítem 15. Escucho al otro sin tratar, mentalmente, de conectarlo con mis experiencias personales.	UFV	Postest
Escucha activa	Ítem 16. Escucho con actitud abierta, sin juzgar o emitir comentario ante el mensaje del emisor.	UCM	>	>	-	-	-	Ítem 16. Escucho con actitud abierta, sin juzgar o emitir comentario ante el mensaje del emisor.	UCM	Pretest
	Ítem 17. Identifico las ideas principales y la relación entre ellas en el mensaje del emisor.	UFV	>	>	-	-	-			
Asertividad	Ítem 23. Soy capaz de expresar lo que quiero decir sin ofender al otro.	UFV	>	>	-	-	-	Ítem 23. Soy capaz de expresar lo que quiero decir sin ofender al otro.	UFV	Postest
Respeto cooperativo	Ítem 24. Realizo con responsabilidad y rigor profesional las tareas que me corresponden dentro de mi equipo.	UFV	>	>	-	UCM	Pretest	Ítem 24. Realizo con responsabilidad y rigor profesional las tareas que me corresponden dentro de mi equipo.	UCM	Pretest
	Ítem 25. Cumplo con los compromisos adquiridos dentro de mi equipo.		>	>						

*Nota:* UFV: Grupo experimental

UCM: Grupo control

>: incremento de la  $\bar{X}$  entre la medición pretest y la postest

<: disminución de la  $\bar{X}$  entre la medición pretest y la postest

## **CAPÍTULO 9: CONTRASTE DE HIPÓTESIS SECUNDARIAS.**

En este capítulo se aborda el contraste de las 45 hipótesis secundarias (de la 41 a la 85) formuladas en el capítulo 6, que hacen referencia al efecto del “tratamiento” y algunas variables secundarias. Esto es, a la influencia del docente que actúa como guía y mediador del tratamiento, así como aquellas que se refieren a la incidencia de las variables edad y sexo del alumno en el grado de desarrollo de la competencia del “liderazgo para el bien común”, sus dimensiones y subdimensiones.

En aquellos casos en los que la prueba de Levene no garantice la homogeneidad de varianzas en realizaremos la U de Mann-Whitney, cuando haya dos grupos y la prueba Kruskal-Wallis, cuando haya más de dos grupos.

Se llevarán a cabo, además, las pruebas de rango post hoc para la variable docente y la variable edad, mediante el test de Bonferroni o U de Mann-Whitney, en el caso de no poder asumir varianzas iguales, con el objetivo de determinar qué medias difieren significativamente.

Se recoge a continuación una tabla resumen de los principales objetivos e hipótesis de la investigación y descripción del procedimiento realizado para el contraste de dichas hipótesis:

**Tabla 66**

*Resumen de hipótesis secundarias en función del docente, sexo y edad.*

OBJETIVOS	HIPÓTESIS INVESTIGACIÓN	TÉCNICA DE CONTRASTE
9.1 Diferencias en el desarrollo general del “liderazgo para el bien común” en sus dimensiones y subdimensiones en función del docente que actúa como mediador del Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social.	Se esperan diferencias significativas	ANOVA
9.2 Diferencias en el desarrollo general del “liderazgo para el bien común” en sus dimensiones y subdimensiones en función del sexo de los participantes en el Proyecto Transversal colaborativo de propuesta de mejora social	Se esperan diferencias significativas	ANOVA
9.3 Diferencias en el desarrollo general del “liderazgo para el bien común” en sus dimensiones y subdimensiones en función de la edad de los participantes en el Proyecto Transversal colaborativo de propuesta de mejora social	Se esperan diferencias significativas	ANOVA

**9.1. Diferencias en función del docente en el grado de desarrollo de la competencia del “liderazgo para el bien común”, en sus dimensiones intrapersonal e interpersonal en los alumnos que participan en el proyecto transversal colaborativo.**

Con el objetivo de comprobar si la figura del docente, que actúa como guía y mediador del tratamiento, tiene un efecto en el desarrollo de competencias de “liderazgo para el bien común”, en sus dimensiones y subdimensiones en los alumnos a los que se ha aplicado el tratamiento. Se han hallado las medias pretest y posttest obtenidas por los alumnos del grupo experimental en cada una

María Fernanda Gambarini Duarte

de las titulaciones con el objetivo de analizar la existencia de diferencias significativas. Las medidas posttest se han tomado como referencia.

Posteriormente se ha llevado a cabo las pruebas de rango post hoc, mediante el test de Bonferroni o U de Mann-Whitney, en el caso de no poder asumir varianzas iguales, con el objetivo de determinar qué medias difieren significativamente. En este caso, de existir diferencias, se ha utilizado el coeficiente de probabilidad de superioridad ( $PS_{est}$ ), con el propósito es conocer la superioridad existente entre los grupos que difieren significativamente.

Su expresión matemática es la siguiente:

$$PS_{est} = U/mn$$

Para su interpretación se han seguido las indicaciones de Grissom (1994), donde No efecto ( $PS_{est} \leq 0,0$ ); pequeño ( $PS_{est} \geq 0,56$ ); mediano ( $PS_{est} \geq 0,64$ ) y grande ( $PS_{est} \geq 0,71$ ).

Los resultados del ANOVA por grupos según el docente se recogen en la tabla siguiente:

**Tabla 67**

*ANOVA. Diferencias en el grupo experimental en función del docente.*

		<u>PRETEST</u>						<u>POSTEST</u>							
	<u>VD</u>	<u>Sig.,</u>	<u>X̄</u>	<u>X̄</u>	<u>X̄</u>	<u>F/H</u>	<u>Sig.,</u>	<u>T. E/</u>	<u>Sig.,</u>	<u>X̄</u>	<u>X̄</u>	<u>X̄</u>	<u>F/H</u>	<u>Sig.,</u>	<u>T. E/</u>
		<u>Leven</u>	<u>Infantil</u>	<u>Primaria</u>	<u>Psicología</u>		<u>Dif.</u>	<u>PSest</u>	<u>Leven</u>	<u>Con</u>	<u>Con</u>	<u>Con</u>		<u>Dif.</u>	<u>PSest</u>
	LIDERAZGO BIEN COMÚN	<b>0,019</b>	<b>104,68</b>	<b>109,00</b>	<b>110,65</b>	<b>H= 6,354</b>	<b>0,042</b>	<b>PSest =0,34</b>	0,001	114,68	119,95	115,22	H= 3,849	0,146	-
	D. INTRAPERSONAL	0,004	51,82	52,23	52,19	H=0,044	0,803	-	0,002	56,27	58,41	55,11	H= 3,689	0,158	-
	D. INTERPERSONAL	<b>0,570</b>	<b>52,86</b>	<b>56,77</b>	<b>58,46</b>	<b>8,819</b>	<b>0,000</b>	<b>0,096</b>	0,007	58,41	61,55	60,11	H=4,630	0,099	-
D. INTRAPERSONAL	AUTOCONOCIMIENTO	9,20	8,27	8,73	8,89	1,538	0,218	-	0,013	9,00	9,64	9,20	H=2,409	0,255	-
	GESTIÓN EMOCIONAL	0,355	8,18	8,14	8,40	0,264	0,768	-	0,509	9,14	9,27	8,71	1,457	0,236	-
	COHERENCIA PERSONAL	0,290	9,82	10,55	10,13	1,264	0,285	-	0,225	10,00	10,91	10,23	2,618	0,076	-
	RIGOR PROFESIONAL	0,006	9,05	8,27	8,50	H= 2,670	0,263	-	<b>0,005</b>	<b>10,05</b>	<b>10,36</b>	<b>9,50</b>	<b>H= 7,434</b>	<b>0,024</b>	<b>PSest =0,34</b>
	GESTIÓN DEL TIEMPO	0,577	8,36	7,95	7,74	0,803	0,450	-	0,463	9,05	8,91	8,46	1,060	0,349	-
	HUMILDAD	0,096	8,14	8,59	8,54	0,592	0,554	-	0,112	9,05	9,32	9,00	,386	0,680	-
	PRESENCIA PLENA	0,128	8,18	8,05	8,63	0,271	0,271	-	<b>0,272</b>	<b>9,00</b>	<b>10,05</b>	<b>9,16</b>	<b>3,244</b>	<b>0,042</b>	<b>,039</b>
D. INTERPERSONAL	ESCUCHA ACTIVA	<b>0,056</b>	<b>8,45</b>	<b>9,36</b>	<b>9,78</b>	<b>6,249</b>	<b>0,002</b>	<b>0,070</b>	0,247	9,73	10,05	9,92	,391	0,677	-
	EMPATIA	<b>0,136</b>	<b>9,41</b>	<b>10,05</b>	<b>10,38</b>	<b>4,570</b>	<b>0,012</b>	<b>0,052</b>	<b>0,296</b>	<b>9,77</b>	<b>10,27</b>	<b>10,41</b>	<b>3,059</b>	<b>0,050</b>	<b>,037</b>
	ECUANIMIDAD/FLEXIBILIDAD	<b>0,815</b>	<b>8,32</b>	<b>9,27</b>	<b>9,94</b>	<b>13,440</b>	<b>0,000</b>	<b>0,139</b>	<b>0,625</b>	<b>9,36</b>	<b>10,32</b>	<b>10,16</b>	<b>4,155</b>	<b>0,017</b>	<b>,049</b>
	ASERTIVIDAD	<b>0,558</b>	<b>8,50</b>	<b>9,73</b>	<b>9,56</b>	<b>4,486</b>	<b>0,013</b>	<b>0,051</b>	0,219	9,64	10,41	9,79	2,026	0,135	-
	RESPECTO COOPERATIVO	0,669	10,00	10,32	10,17	0,232	0,794	-	0,368	10,91	10,45	10,66	,561	0,572	-

*Nota:* H= Kruskal-Wallis; PS<sub>est</sub>= Probabilidad de Superioridad (tamaño del efecto).

.....Se han señalado en negrita los resultados de las variables en las que se han encontrado diferencias significativas.

A propósito de los resultados que muestra la tabla 67 se ha encontrado que existen diferencias significativas en las siguientes variables (las salidas de SPSS se recogen en el anexo 7, tablas de la 226 a la 245):

- “Liderazgo para el bien común”.

Queda confirmado que existen diferencias significativas en los resultados de la medición pretest del desarrollo del “liderazgo para el bien común”. Al desaparecer dichas diferencias tras la aplicación del “tratamiento”, queda constatado que no existen diferencias significativas en el desarrollo general del “liderazgo para el bien común” en función del docente que lo aplica.

- Dimensión interpersonal.

En el caso de la dimensión interpersonal del “liderazgo para el bien común”, la tabla 67 nos muestra que previo a la aplicación del tratamiento si existían diferencias significativas entre los alumnos, un tamaño del efecto mediano ( $\eta_p^2 = 0,096$ ). Estas diferencias se producen entre los que cursan el grado de educación infantil y que cursan el grado de psicología.

**Tabla 68**

*Comparaciones múltiples para la variable dimensión interpersonal. Prueba Post hoc Bonferroni.*

*Medición pretest.*

(I) Grado universitario	(J) Grado universitario	Diferencia de		
		medias (I-J)	Desv. Error	Sig.
Grado en Educación Infantil	Grado en Educación Primaria	-3,9091	1,75961	0,083
	Grado en Psicología	<b>-5,5967*</b>	1,34849	<b>0,000</b>
Grado en Educación Primaria	Grado en Educación Infantil	3,9091	1,75961	0,083
	Grado en Psicología	-1,6876	1,34849	0,638
Grado en Psicología	Grado en Educación Infantil	<b>5,5967*</b>	1,34849	<b>0,000</b>
	Grado en Educación Primaria	1,6876	1,34849	0,638

*Nota:* Se ha señalado en negrita los resultados en los que se han encontrado diferencias significativas entre los grados.

Queda confirmado que, tras la aplicación del tratamiento, las diferencias significativas que existían han desaparecido, por lo que queda confirmado que no existen diferencias significativas en el desarrollo de la dimensión interpersonal del “liderazgo para el bien común” en función del docente que medie en la aplicación del tratamiento.

- Rigor profesional.

En el caso de esta subdimensión si se han encontrado diferencias significativas entre los alumnos en los resultados finales. Según nos muestra la tabla 69, dichas diferencias se han encontrado entre los alumnos del grado de primaria (con una media mayor) y los alumnos del grado de psicología.

**Tabla 69**

*Comparaciones múltiples variable dependiente rigor profesional. Prueba Post hoc U de Mann-Whitney. Medición postest.*

(I) Grado universitario	(J) Grado universitario	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.
Grado en Educación Infantil	Grado en Educación Primaria	-0,31	1,492	0,476
	Grado en Psicología	0,55	1,492	0,132
Grado en Educación Primaria	Grado en Educación Infantil	0,31	1,492	0,476
	Grado en Psicología	0,80	1,492	<b>0,013</b>
Grado en Psicología	Grado en Educación Infantil	-0,55	1,492	0,132
	Grado en Educación Primaria	-0,80	1,492	0,013

*Nota:* Se ha señalado en negrita los resultados en los que se han encontrado diferencias significativas entre los grados.

Aunque el tamaño del efecto es pequeño ( $PS_{est}=0,34$ ), queda confirmado que si se producen diferencias en la manera en cada docente lleva a cabo la aplicación del tratamiento en cada grupo que provocan diferencias significativas en el desarrollo de esta subdimensión.

- Presencia plena.

Encontramos que, si existen diferencias significativas en el caso de esta variable, y según nos muestra la tabla 70, dichas diferencias se han encontrado entre los alumnos del grado de primaria (con una media mayor) y los alumnos del grado de psicología.

**Tabla 70**

*Comparaciones múltiples variable dependiente presencia plena. Prueba Post hoc Bonferroni. Medición postest.*

(I) Grado universitario	(J) Grado universitario	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.
Grado en Educación Infantil	Grado en Educación Primaria	-1,0455	0,47728	0,090
	Grado en Psicología	-0,1597	0,36736	1,000
Grado en Educación Primaria	Grado en Educación Infantil	1,0455	0,47728	0,090
	Grado en Psicología	0,8858	0,36736	<b>0,051</b>
Grado en Psicología	Grado en Educación Infantil	0,1597	0,36736	1,000
	Grado en Educación Primaria	-0,8858	0,36736	0,051

*Nota:* Se ha señalado en negrita los resultados en los que se han encontrado diferencias significativas entre los grados.

Aunque el tamaño del efecto es pequeño ( $\eta_p^2 = 0,039$ ) queda confirmado que si se producen diferencias en la manera en cada docente lleva a cabo la aplicación del tratamiento en cada grupo y que estas provocan diferencias significativas en el desarrollo de esta subdimensión.

- Escucha activa.

En el caso de la subdimensión escucha activa del “liderazgo para el bien común”, la tabla 67 nos muestra que previo a la aplicación del tratamiento si existían diferencias significativas entre los grados seleccionados, con un tamaño del efecto pequeño ( $\eta_p^2 = 0,070$ ), siendo estas entre los que cursan el grado de educación infantil y que cursan el grado de psicología (tabla 71).

**Tabla 71**

*Comparaciones múltiples para la variable escucha activa. Prueba Post hoc Bonferroni. Medición pretest.*

(I) Grado universitario	(J) Grado universitario	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.
Grado en Educación Infantil	Grado en Educación Primaria	-0,9091	0,49512	0,204
	Grado en Psicología	-1,3232*	0,37944	<b>0,002</b>
Grado en Educación Primaria	Grado en Educación Infantil	0,9091	0,49512	0,204
	Grado en Psicología	-0,4141	0,37944	0,830
Grado en Psicología	Grado en Educación Infantil	1,3232*	0,37944	0,002
	Grado en Educación Primaria	0,4141	0,37944	0,830

*Nota:* Se ha señalado en negrita los resultados en los que se han encontrado diferencias significativas entre los grados.

Tras la aplicación del tratamiento, dichas diferencias significativas desaparecen, como se recoge en la tabla 71. Esto nos lleva a concluir que la manera en la que los docentes llevan a cabo la aplicación del tratamiento no provoca diferencias significativas en el desarrollo final de la subdimensión escucha activa del “liderazgo para el bien común” entre los alumnos de los grados a los que se aplica el tratamiento.

- Empatía.

En el caso de esta subdimensión, se encontraron diferencias significativas en la medición previa a la aplicación del tratamiento, con un tamaño del efecto pequeño ( $\eta_p^2 = 0,052$ ). Los grados entre los que se encontraron diferencias se recogen en la tabla 72

**Tabla 72**

*Comparaciones múltiples para la variable empatía. Prueba Post hoc Bonferroni. Medición pretest*

(I) Grado universitario	(J) Grado universitario	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.
Grado en Educación Infantil	Grado en Educación Primaria	-0,6364	0,42767	0,416
	Grado en Psicología	-0,9719*	0,32775	<b>0,010</b>
Grado en Educación Primaria	Grado en Educación Infantil	0,6364	0,42767	0,416
	Grado en Psicología	-0,3355	0,32775	0,922
Grado en Psicología	Grado en Educación Infantil	0,9719*	0,32775	0,010
	Grado en Educación Primaria	0,3355	0,32775	0,922

*Nota:* Se ha señalado en negrita los resultados en los que se han encontrado diferencias significativas entre los grados.

Las diferencias se hallaron entre los alumnos del grado de educación infantil y el grado de psicología, a favor de estos últimos. El tamaño del efecto es pequeño.

Tras la aplicación del tratamiento estas diferencias se mantienen a favor de los alumnos del grado de psicología.

**Tabla 73**

*Comparaciones múltiples para la variable empatía. Prueba Post hoc Bonferroni. Medición postest.*

(I) Grado universitario	(J) Grado universitario	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.
Grado en Educación Infantil	Grado en Educación Primaria	-0,5000	0,33630	0,417
	Grado en Psicología	-0,6390*	0,25885	<b>0,044</b>
Grado en Educación Primaria	Grado en Educación Infantil	0,5000	0,33630	0,417
	Grado en Psicología	-0,1390	0,25885	1,000
Grado en Psicología	Grado en Educación Infantil	0,6390*	0,25885	0,044
	Grado en Educación Primaria	0,1390	0,25885	1,000

*Nota:* Se ha señalado en negrita los resultados en los que se han encontrado diferencias significativas entre los grados.

Aunque el tamaño del efecto disminuye (de un  $\eta_p^2 = 0,052$  a un  $\eta_p^2 = 0,037$ ), se puede afirmar que si se producen diferencias en la manera en cada docente lleva a cabo la aplicación del tratamiento en cada grupo y que provocan que se mantengan las diferencias significativas en el desarrollo de esta subdimensión.

- Ecuanimidad/flexibilidad.

Se encontraron diferencias significativas en la medición previa a la aplicación del tratamiento. Tras la realización de la prueba Post hoc Bonferroni, se confirma que las diferencias existentes se producen entre el grado de infantil y el grado de psicología, mostrando este último una media más alta. El tamaño del efecto es grande.

**Tabla 74**

*Comparaciones múltiples para la variable ecuanimidad/flexibilidad. Prueba Post hoc Bonferroni.*

*Medición pretest.*

(I) Grado universitario	(J) Grado universitario	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.
Grado en Educación Infantil	Grado en Educación Primaria	0-,9545	0,42368	0,077
	Grado en Psicología	-1,6263 *	0,32469	<b>0,000</b>
Grado en Educación Primaria	Grado en Educación Infantil	0,9545	0,42368	0,077
	Grado en Psicología	-0,6717	0,32469	0,120
Grado en Psicología	Grado en Educación Infantil	1,6263 *	0,32469	0,000
	Grado en Educación Primaria	0,6717	0,32469	0,120

*Nota:* Se ha señalado en negrita los resultados en los que se han encontrado diferencias significativas entre los grados.

Tras la aplicación del tratamiento estas diferencias se mantienen a favor de los alumnos del grado de psicología y surgen diferencias significativas entre los alumnos de educación infantil y los alumnos de educación primaria a favor de estos últimos.

**Tabla 75**

*Comparaciones múltiples para la variable ecuanimidad/flexibilidad. Prueba Post hoc Bonferroni.*

*Medición postest.*

(I) Grado universitario	(J) Grado universitario	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.
Grado en Educación Infantil	Grado en Educación Primaria	-0,9545*	0,38126	<b>0,040</b>
	Grado en Psicología	-0,7960*	0,29345	<b>0,022</b>
Grado en Educación Primaria	Grado en Educación Infantil	0,9545*	0,38126	0,040
	Grado en Psicología	0,1585	0,29345	1,000
Grado en Psicología	Grado en Educación Infantil	0,7960*	0,29345	0,022
	Grado en Educación Primaria	-0,1585	0,29345	1,000

*Nota:* Se ha señalado en negrita los resultados en los que se han encontrado diferencias significativas entre los grados.

Aunque el tamaño del efecto disminuye (de un  $\eta_p^2 = 0,139$  a un  $\eta_p^2 = 0,049$ ), se puede afirmar que si se producen diferencias en la manera en cada docente lleva a cabo la aplicación del tratamiento en cada grupo y que dichas diferencias provocan que se mantengan las diferencias significativas en el desarrollo de esta subdimensión e incluso que se produzcan entre otros grados.

- Asertividad.

Se observa también que, previo a la aplicación del tratamiento existían diferencias significativas, con un tamaño del efecto pequeño ( $\eta_p^2 = 0,051$ ) entre los grados, siendo estas entre el grado de educación infantil y el grado de psicología, y entre el grado de educación infantil y el grado de educación primaria. En la tabla 76 se muestran las diferencias.

**Tabla 76**

*Comparaciones múltiples para la variable asertividad. Prueba Post hoc Bonferroni. Medición pretest.*

(I) Grado universitario	(J) Grado universitario	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.
Grado en Educación Infantil	Grado en Educación Primaria	-1,2273*	0,48211	<b>0,035</b>
	Grado en Psicología	-1,0556*	0,36947	<b>0,014</b>
Grado en Educación Primaria	Grado en Educación Infantil	1,2273*	0,48211	0,035
	Grado en Psicología	0,1717	0,36947	1,000
Grado en Psicología	Grado en Educación Infantil	1,0556*	0,36947	0,014
	Grado en Educación Primaria	-0,1717	0,36947	1,000

*Nota:* Se ha señalado en negrita los resultados en los que se han encontrado diferencias significativas entre los grados.

Tras la aplicación del tratamiento, dichas diferencias significativas desaparecen como muestra la tabla. Esto nos lleva a concluir que la manera en la que los docentes llevan a cabo la aplicación del tratamiento no provoca diferencias significativas en el desarrollo final de la subdimensión asertividad del “liderazgo para el bien común”.

## **9.2. Diferencias en función del sexo, en el grado de desarrollo del “liderazgo para el bien común”, en sus dimensiones y subdimensiones.**

Con el objetivo de comprobar si el sexo del alumno tiene un efecto en el desarrollo de competencias de “liderazgo para el bien común”, en sus dimensiones y subdimensiones, en aquellos a los que se ha aplicado el tratamiento, se han hallado las medias pretest y postest obtenidas por los alumnos del grupo experimental. En los resultados de las variables dependientes en los que no haya sido posible asumir el supuesto de homogeneidad de varianzas, se ha realizado de manera complementaria la prueba U de Mann-Whitney, que ofrece resultados tanto si se cumple como si no, el supuesto de homocedasticidad.

**Tabla 77**

*ANOVA diferencias en el grupo experimental según sexo.*

	VD	PRETEST						POSTEST					
		Sig., Leven	$\bar{X}$ Mujer	$\bar{X}$ Hombre	F/U	Sig., Dif.	T, E/RBC	Sig., Leven	$\bar{X}$ Mujer	$\bar{X}$ Hombre	F/U	Sig., Dif.	T, E/RBC
D. INTRAPERSONAL	LIDERAZGO BIEN COMÚN	0,679	109,21	111,10	0,906	0,342	-	0,013	115,16	117,24	U=2539	0,357	-
	D. INTRAPERSONAL	0,901	51,66	53,68	2,962	0,087	-	0,000	55,13	57,06	U=2367	0,122	-
	D. INTERPERSONAL	0,763	57,55	57,41	0,015	0,902	-	0,465	60,03	60,18	0,028	0,867	-
	AUTOCONOCIMIENTO	0,796	8,71	9,05	1,561	0,213	-	0,041	9,12	9,49	U=2416	0,158	-
	GESTIÓN EMOCIONAL	<b>0,504</b>	<b>8,09</b>	<b>9,12</b>	<b>10,059</b>	<b>0,002</b>	<b>0,056</b>	<b>0,158</b>	<b>8,53</b>	<b>9,59</b>	<b>15,495</b>	<b>0,000</b>	<b>0,088</b>
	COHERENCIA PERSONAL	0,668	10,16	10,07	0,106	0,745	-	0,007	10,26	10,35	U=2756	0,892	-
	RIGOR PROFESIONAL	0,552	8,54	8,54	0,000	0,986	-	0,001	9,73	9,61	U=2546	0,360	-
	GESTIÓN DEL TIEMPO	0,669	7,77	8,10	0,715	0,399	-	0,007	8,46	8,92	U=2560	0,393	-
	HUMILDAD	0,049	8,40	8,80	U=2246	0,141	-	0,052	9,03	9,10	0,081	0,777	-
	PRESENCIA PLENA	0,241	8,43	8,73	,838	0,361	-	0,070	9,21	9,37	0,326	0,569	-
D. INTERPERSONAL	ESCUCHA ACTIVA	0,891	9,53	9,61	,061	0,806	-	0,086	9,96	9,80	0,663	0,417	-
	EMPATIA	<b>0,935</b>	<b>10,35</b>	<b>9,78</b>	<b>4,903</b>	<b>0,028</b>	<b>0,028</b>	0,220	10,40	10,08	2,814	0,095	-
	ECUANIMIDAD/FLEXIBILIDAD	0,507	9,66	9,61	,033	0,856	-	<b>0,669</b>	<b>9,83</b>	<b>10,63</b>	<b>14,259</b>	<b>0,000</b>	<b>0,081</b>
	ASERTIVIDAD	0,218	9,37	9,66	,959	0,329	-	0,162	9,72	10,16	3,298	0,071	-
	RESPECTO COOPERATIVO	0,237	10,21	10,02	,444	0,506	-	<b>0,321</b>	<b>10,89</b>	<b>10,14</b>	<b>10,103</b>	<b>0,002</b>	<b>0,059</b>

*Nota:* U = U de Mann-Whitney; RBC= Rank Biseral Correlation. Señalado en negrita las diferencias significativas.

Los resultados de la tabla anterior nos muestran que, existiendo diferencias según el sexo en la gestión emocional, antes de la aplicación del tratamiento, estas se mantienen y aumentan tras la aplicación del mismo. Dichas diferencias son a favor del sexo hombre. El desarrollo de la subdimensión la ecuanimidad/flexibilidad y en el respeto cooperativo también muestra diferencias significativas en función del sexo del alumno tras la aplicación del tratamiento; la primera a favor del sexo hombre y la segunda a favor del sexo mujer. En el “liderazgo para el bien común”, en sus dimensiones y resto de subdimensiones, no se ha encontrado que el sexo del alumno incida sobre el desarrollo de estas variables. Las salidas de SPSS se recogen en el anexo 7, tablas de la 246 a la 255).

### **9.3 Diferencias en función de la edad en el grado de desarrollo del “liderazgo para el bien común”, en sus dimensiones y subdimensiones.**

Con el objetivo de comprobar si la edad del alumno tiene un efecto en el desarrollo de competencias de “liderazgo para el bien común”, en sus dimensiones y subdimensiones, en aquellos alumnos a los que se ha aplicado el tratamiento, se han hallado las medias pretest y posttest obtenidas por los alumnos del grupo experimental. En los resultados de las variables dependientes en los que no haya sido posible asumir el supuesto de homogeneidad de varianzas, se ha realizado de manera complementaria la prueba H de Kruskal-Wallis, que ofrece resultados tanto si se cumple como si no, el supuesto de homocedasticidad.

**Tabla 78**

*ANOVA diferencias en el grupo experimental según edad.*

VD	PRETEST							POSTEST						
	Sig., Leven	$\bar{X}$ 17a-18a	$\bar{X}$ 19a-20a	$\bar{X}$ Más de 20a	F	Sig., Dif.	T, E	Sig., Leven	$\bar{X}$ 17a-18a	$\bar{X}$ 19a-20a	$\bar{X}$ Más de 20a	F/H	Sig., Dif.	T, E
LIDERAZGO BIEN COMÚN	0,154	110,45	106,75	111,04	1,864	0,158	-	0,511	115,37	117,23	111,93	1,494	0,227	-
D. INTRAPERSONAL	0,219	52,25	50,85	53,80	1,580	0,209	-	0,277	55,27	56,69	54,00	1,335	0,266	-
D. INTERPERSONAL	0,436	58,20	55,90	57,24	2,117	0,124	-	0,367	60,10	60,55	57,93	1,400	0,250	-
AUTOCONOCIMIENTO	<b>0,978</b>	<b>8,84</b>	<b>8,30</b>	<b>9,36</b>	<b>3,944</b>	<b>0,021</b>	<b>0,045</b>	<b>0,565</b>	<b>9,18</b>	<b>9,56</b>	<b>8,13</b>	<b>6,072</b>	<b>0,003</b>	<b>0,071</b>
D, INTRAPERSONAL	0,351	8,30	8,25	8,60	0,303	0,739	-	0,014	8,86	8,80	9,00	H=0,101	0,951	-
COHERENCIA PERSONAL	0,276	10,05	10,20	10,44	0,698	0,499	-	0,537	10,32	10,30	10,07	,197	0,821	-
RIGOR PROFESIONAL	0,135	8,65	8,25	8,56	0,625	0,537	-	0,487	9,62	9,84	9,47	,599	0,550	-
GESTIÓN DEL TIEMPO	0,668	7,85	7,48	8,44	1,523	0,221	-	0,375	8,33	8,97	8,53	1,808	0,167	-
HUMILDAD	0,990	8,56	8,38	8,40	0,228	0,796	-	0,066	8,96	9,22	8,80	0,696	0,500	-
PRESENCIA PLENA	0,258	8,60	8,13	8,68	1,083	0,341	-	0,026	9,18	9,42	9,00	H=1,453	0,484	-
D, INTERPERSONAL	0,437	9,63	9,40	9,48	0,289	0,749	-	<b>0,978</b>	<b>9,71</b>	<b>10,27</b>	<b>9,53</b>	<b>4,770</b>	<b>0,010</b>	<b>0,056</b>
EMPATIA	0,748	10,38	10,03	9,80	2,087	0,127	-	<b>0,092</b>	<b>10,40</b>	<b>10,39</b>	<b>9,40</b>	<b>5,631</b>	<b>0,004</b>	<b>0,066</b>
ECUANIMIDAD/FLEXIBILIDAD	0,298	9,71	9,48	9,64	0,364	0,696	-	0,257	10,14	10,05	9,80	0,470	0,626	-
ASERTIVIDAD	0,587	9,42	9,38	9,64	0,226	0,798	-	0,080	9,87	9,89	9,60	0,256	0,775	-
RESPECTO COOPERATIVO	<b>0,124</b>	<b>10,46</b>	<b>9,50</b>	<b>10,00</b>	<b>6,069</b>	<b>0,003</b>	<b>0,068</b>	0,237	10,79	10,53	10,60	0,597	0,552	-

*Nota:* U = U de Mann-Whitney; RBC= Rank Biseral Correlation. Señalado en negrita las diferencias significativas.

Los resultados nos muestran que, existe una diferencia en el desarrollo de la subdimensión autoconocimiento, en la escucha activa y en la empatía en función de la edad del alumno al que se aplica el tratamiento. En el caso del autoconocimiento, ya existían diferencias significativas previas a la aplicación del tratamiento que, tras el mismo, se han mantenido. Sobre la escucha activa y la empatía, no existían diferencias previas a la aplicación del tratamiento, pero si tras su aplicación, en los resultados finales. Observamos también que antes de la aplicación del tratamiento existían diferencias significativas según la edad en el desarrollo del respeto cooperativo; pero tras la aplicación de este, desaparecen. Las salidas de SPSS se recogen en el anexo 7, tablas de la 256 a la 271)

Se procede a realizar las pruebas post hoc Bonferroni con el objetivo de determinar entre que categorías de esta variable edad, se producen las diferencias en el desarrollo de esas subdimensiones en las que se han encontrado diferencias significativas. Los resultados se recogen en las siguientes tablas.

**Tabla 79**

*Comparaciones múltiples para la variable autoconocimiento en función de la edad. Prueba Post hoc Bonferroni. Medición pretest.*

(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.
De 17 a 18 años	De 19 a 20 años	0,5381	0,28043	0,170
	Más de 20 años	-0,5219	0,33587	0,366
De 19 a 20 años	De 17 a 18 años	-0,5381	0,28043	0,170
	Más de 20 años	-1,0600*	0,38479	<b>0,020</b>
Más de 20 años	De 17 a 18 años	0,5219	0,33587	0,366
	De 19 a 20 años	1,0600*	0,38479	0,020

**Tabla 80**

*Comparaciones múltiples para la variable autoconocimiento en función de la edad. Prueba Post hoc Bonferroni. Medición postest.*

(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.
De 17 a 18 años	De 19 a 20 años	-0,38393	0,23966	0,333
	Más de 20 años	1,04524*	0,40487	<b>0,032</b>
De 19 a 20 años	De 17 a 18 años	0,38393	0,23966	0,333
	Más de 20 años	1,42917*	0,41435	<b>0,002</b>
Más de 20 años	De 17 a 18 años	-1,04524*	0,40487	0,032
	De 19 a 20 años	-1,42917*	0,41435	0,002

*Nota:* Se señalan en negrita los resultados en los que se haya encontrado diferencias significativas entre los rangos de edad.

**Tabla 81**

*Comparaciones múltiples para la variable escucha activa en función de la edad. Prueba Post hoc Bonferroni. Medición postest.*

(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.
De 17 a 18 años	De 19 a 20 años	-0,55134*	0,19692	0,017
	Más de 20 años	0,18095	0,33267	1,000
De 19 a 20 años	De 17 a 18 años	0,55134*	0,19692	<b>0,017</b>
	Más de 20 años	0,73229	0,34045	0,099
Más de 20 años	De 17 a 18 años	-0,18095	0,33267	1,000
	De 19 a 20 años	-0,73229	0,34045	0,099

*Nota:* Se señalan en negrita los resultados en los que se haya encontrado diferencias significativas entre los rangos de edad.

**Tabla 82**

*Comparaciones múltiples para la variable empatía en función de la edad. Prueba Post hoc Bonferroni. Medición postest.*

(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.
De 17 a 18 años	De 19 a 20 años	0,01414	0,18226	1,000
	Más de 20 años	1,00476*	0,30792	<b>0,004</b>
De 19 a 20 años	De 17 a 18 años	-0,01414	0,18226	1,000
	Más de 20 años	0,99062*	0,31512	<b>0,006</b>
Más de 20 años	De 17 a 18 años	-1,00476*	0,30792	0,004
	De 19 a 20 años	-0,99062*	0,31512	0,006

*Nota:* Se señalan en negrita los resultados en los que se haya encontrado diferencias significativas

entre los rangos de edad.

A partir de los resultados que muestran las tablas anteriores, queda confirmado que:

- Las diferencias significativas encontradas entre los distintos intervalos de edad en lo referente a la variable autoconocimiento, se producen, previo a la aplicación del tratamiento entre los alumnos de más de 20 años con los alumnos de 17 a 18 años, a favor de los mayores. Tras la aplicación del tratamiento, las diferencias se producen entre los mayores de 20 años y los alumnos de 18 a 20 años, a favor de estos últimos.

Se confirma, por tanto, que la edad de los alumnos, si influye en el efecto del tratamiento sobre la variable autoconocimiento.

- Las diferencias significativas encontradas entre los distintos intervalos de edad en lo referente a la variable escuchan activa, se producen entre los alumnos de 17 a 18 años y los alumnos de 19 a 20 años, a favor de estos últimos.

Se confirma, por tanto, que la edad de los alumnos, si influye en el efecto del tratamiento sobre la variable escucha activa.

- Las diferencias significativas encontradas entre los distintos intervalos de edad en lo referente a la variable empatía, se producen entre los alumnos de más de 20 años con los

alumnos de 17 a 18 años y con los alumnos de 19 y 20 años, a favor de los intervalos de edad más joven (17 a 18 años y 19 a 20 años)

Se confirma, por tanto, que la edad de los alumnos, si influye en el efecto del tratamiento sobre la variable empatía.

#### **9.4 Conclusión del capítulo.**

A modo de conclusión y con respecto a las hipótesis secundarias:

Por un lado, hemos encontrado que existen diferencias significativas entre los alumnos a los que se aplicó el tratamiento, según el docente que lo aplica. Estas se producen en el desarrollo de la subdimensión rigor profesional, de la presencia plena, de la empatía y de la ecuanimidad/flexibilidad. Esto nos lleva a afirmar que existen diferencias en la mediación del docente en la aplicación del tratamiento, que provoca que aparezcan diferencias, en algunas subdimensiones del “liderazgo para el bien común” entre los alumnos o que se mantengan las que ya existían.

También se ha podido observar que existen diferencias significativas en el desarrollo de la gestión emocional, la ecuanimidad/flexibilidad y el respeto cooperativo en función del sexo del alumno. Las dos primeras se han desarrollado más en los hombres y la tercera en las mujeres.

Además, se ha podido constatar que la edad de los alumnos produce diferencias significativas en el desarrollo del autoconocimiento, la escucha activa y la empatía. En el caso del autoconocimiento se ha desarrollado más en el rango de edad comprendido entre los 18 y los 20 años. Por otro lado, los alumnos de entre 19 y 20 años presentan un mayor desarrollo de la escucha activa que el resto. Así mismo, los alumnos de 18 años presentan un mayor desarrollo en la empatía que los alumnos de más edad.

## **CAPITULO 10 ANALISIS COMPLEMENTARIOS.**

Se procede a realizar los análisis pertinentes con el objeto de estudiar las posibles diferencias significativas en función de la interacción entre la aplicación o no del tratamiento (variable independiente principal) y otras variables independientes (sexo y edad) sobre las variables dependientes. Se va a analizar, por tanto, si se produce una variación significativa en las variables dependientes fruto de la interacción entre el sexo o la edad del sujeto en presencia/ausencia del tratamiento. Además, constataremos también los efectos principales de cada variable independiente sobre la variable dependiente con objeto de determinar si los efectos son de carácter interactivo o aditivo.

Dichos análisis se van a llevar a cabo sobre aquellas variables dependientes en las que previamente se encontraron diferencias significativas en función del sexo (gestión emocional, respeto cooperativo, ecuanimidad/flexibilidad) y la edad de los sujetos (autoconocimiento, escucha activa y empatía)

### **10.1 Diferencias en el grado de desarrollo de las variable dependientes según presencia/ausencia tratamiento y sexo como segunda variable independiente.**

Se recoge a continuación una tabla resumen con los resultados análisis complementarios realizados para el contraste de las hipótesis de interacción entre las VI principal (presencia y ausencia del tratamiento) con sexo en el desarrollo de las variables dependientes. Las salidas de SPSS se recogen en el anexo 7, tablas de la 272 a la 274)

**Tabla 83**

*Resumen análisis complementarios realizados para el contraste de las hipótesis de interacción entre las VI principal (presencia y ausencia del tratamiento) con sexo en el desarrollo de las variables dependientes.*

VD	INTERACCIÓN	F	Sig.	T.E.
Liderazgo bien común	UNIVERSIDAD * SEXO	1,528	0,217	-
D. Intrapersonal	UNIVERSIDAD * SEXO	2,787	0,096	-
D. Interpersonal	UNIVERSIDAD * SEXO	0,214	0,644	-
Autoconocimiento	UNIVERSIDAD * SEXO	0,027	0,869	-
Gestión emocional	UNIVERSIDAD * SEXO	<b>9,059</b>	<b>0,003</b>	<b>0,029</b>
Coherencia personal	UNIVERSIDAD * SEXO	0,406	0,525	-
Rigor profesional	UNIVERSIDAD * SEXO	1,985	0,160	-
Gestión del tiempo	UNIVERSIDAD * SEXO	1,714	0,191	-
Humildad	UNIVERSIDAD * SEXO	0,112	0,738	-
Presencia plena	UNIVERSIDAD * SEXO	0,101	0,751	-
Escucha activa	UNIVERSIDAD * SEXO	0,026	0,873	-
Empatía	UNIVERSIDAD * SEXO	0,734	0,392	-
Ecuanimidad/flexibilidad	UNIVERSIDAD * SEXO	<b>14,948</b>	<b>0,000</b>	<b>0,046</b>
Asertividad	UNIVERSIDAD * SEXO	0,840	0,360	-
Respeto cooperativo	UNIVERSIDAD * SEXO	<b>3,977</b>	<b>0,047</b>	<b>0,013</b>

Se procede a analizar los resultados para el contraste de las hipótesis de interacción entre las VI principal (presencia y ausencia del tratamiento) con sexo. Para ello se tendrán en cuenta las medias de las variables gestión emocional, ecuanimidad/flexibilidad y respeto cooperativo según el sexo de los alumnos que son las variables en las que se han encontrado resultados significativos en la interacción.

**Tabla 84**

*Resumen de medias de las variables gestión emocional, ecuanimidad/flexibilidad y respeto cooperativo según el sexo de los alumnos.*

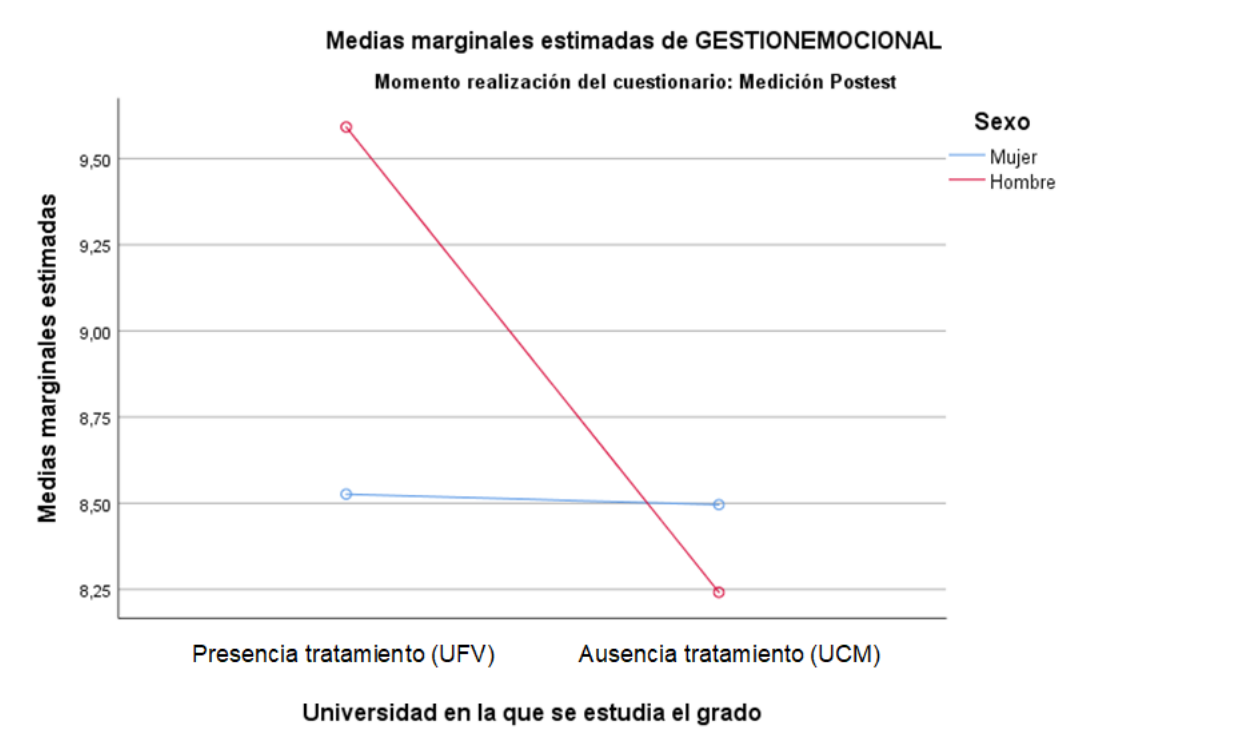
		Gestión emocional	Ecuanimidad/flexibilidad	Respeto cooperativo
		Media	Media	Media
Presencia	Mujer	8,53	9,83	10,89
tratamiento	Hombre	9,59	10,63	10,14
UFV	Total	8,85	10,07	10,67
Ausencia	Mujer	8,50	9,96	10,95
tratamiento	Hombre	8,24	9,34	10,90
UCM	Total	8,45	9,84	10,94
	Mujer	8,51	9,90	10,92
TOTAL	Hombre	9,09	10,15	10,42
	Total	8,66	9,96	10,80

Según se recoge en la tabla anterior, en el caso de la gestión emocional, en global, la media es mayor en el sexo hombre. Y es mayor en presencia del tratamiento. Constatamos, por tanto y como queda recogido en la tabla 83, que se producen efectos interactivos entre las variables independientes (tratamiento-sexo) sobre la variable dependiente gestión emocional (tabla 272 anexo 7).

Tal y como se observa en la figura 7, las medias de los hombres en gestión emocional son mayores a la de las mujeres en presencia del tratamiento, mientras que no se aprecian diferencias entre hombres y mujeres en ausencia del tratamiento..

**Figura 7.**

*Diferencias de medias en el grado de gestión emocional y sexo.*

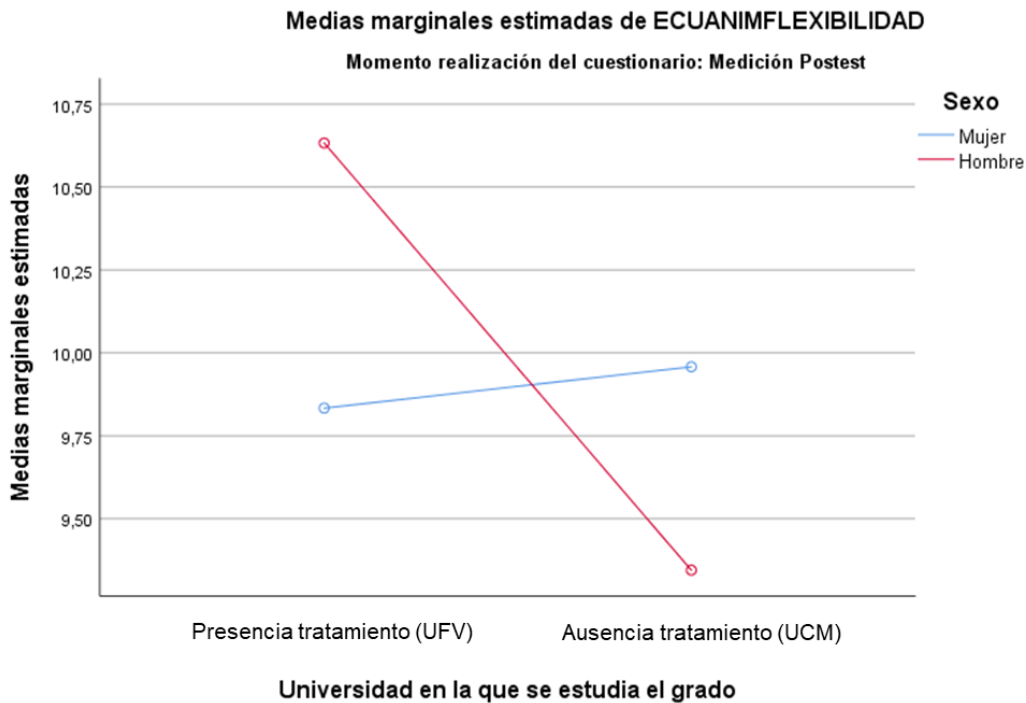


En lo que respecta a la variable ecuanimidad/flexibilidad, encontramos que la media global vuelve a ser mayor en el caso de sexo hombre y también lo es en presencia del tratamiento. Constatamos, por tanto, que se producen efectos interactivos entre las variables independientes (tratamiento-sexo) sobre la variable dependiente ecuanimidad/flexibilidad (tabla 273 anexo 7).

Tal y como se observa en la figura 8, las medias de los hombres en ecuanimidad/flexibilidad son mayores a la de las mujeres en presencia del tratamiento. No así en ausencia del tratamiento.

### Figura 8

*Diferencias de medias en el grado de ecuanimidad/flexibilidad y sexo.*



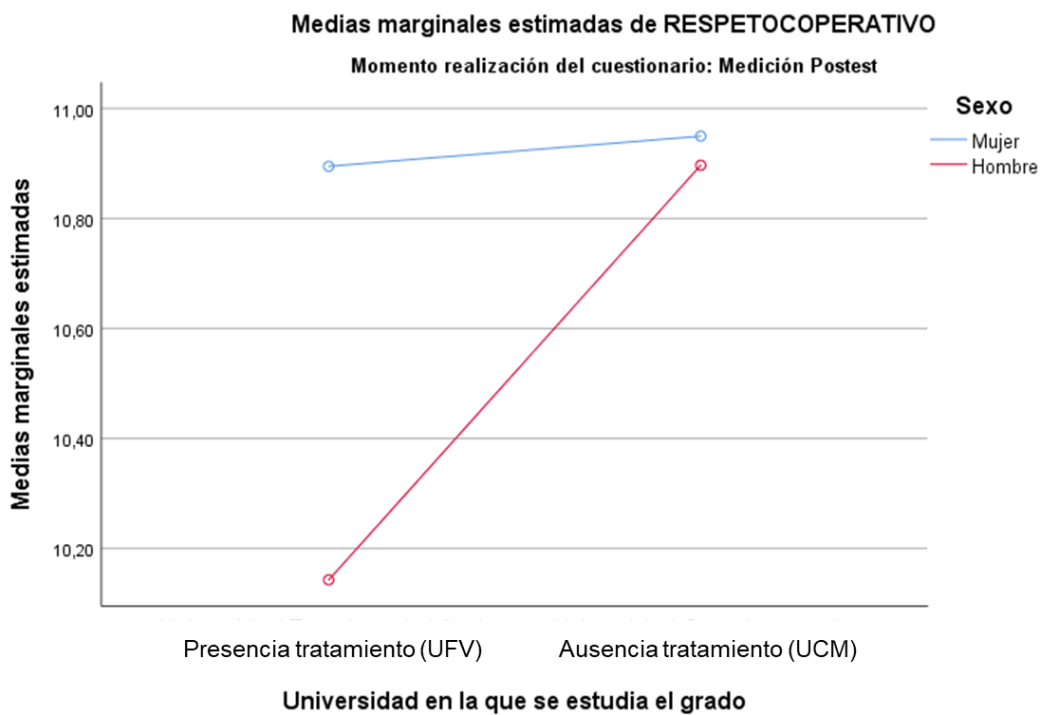
Por otro lado, se observa que la media del respeto cooperativo en global es mayor en el sexo mujer. La media también es mayor en presencia del tratamiento y en ausencia del mismo.

Por otro lado, en lo que se refiere a los efectos principales de cada variable independiente sobre la variable dependiente encontramos que, la presencia o no de tratamiento tiene efecto sobre la respeto cooperativo, igual que el sexo, como se recoge en la tabla 274 (Anexo 7). Constatamos, por tanto, que se producen efectos aditivos en el que cada variable ejerce efectos por separado sobre la variable dependiente y que suman sus efectos para obtener dicho resultado. Pero, además, como encontramos que el sexo resulta relevante para el desarrollo la subdimensión respeto cooperativo, estamos hablando también de efectos interactivos. En todos los casos, los tamaños de los efectos son pequeños.

Tal y como se observa en la figura 9, las medias de las mujeres en respeto cooperativo son mayores a la de los hombres en general, pero especialmente en presencia del tratamiento. En el caso de esta subdimensión, el tratamiento si parece tener efecto sobre su desarrollo, así como también la interacción entre la variable independiente principal y el sexo.

**Figura 9**

*Diferencias de medias en el grado de respeto cooperativo y sexo.*



**10.2 Diferencias en el grado de desarrollo de las variable dependientes según presencia/ausencia tratamiento y edad como segunda variable independiente.**

Se recoge a continuación una tabla resumen con los resultados análisis complementarios realizados para el contraste de las hipótesis de interacción entre las VI principal (presencia y ausencia del tratamiento) con la edad en el desarrollo de las variables dependientes. Las salidas de SPSS se recogen en el anexo 7, tablas de la 275 a la 277)

**Tabla 85**

*Resumen análisis complementarios realizados para el contraste de las hipótesis de interacción entre las VI principal (presencia y ausencia del tratamiento) edad en el desarrollo de las variables dependientes.*

VD	INTERACCIÓN	F	Sig.	T.E.
Liderazgo bien común	UNIVERSIDAD * EDAD	0,686	0,505	-
D. Intrapersonal	UNIVERSIDAD * EDAD	0,683	0,506	-
D. Interpersonal	UNIVERSIDAD * EDAD	1,442	0,238	-
Autoconocimiento	UNIVERSIDAD * EDAD	5,216	<b>0,006</b>	<b>0,033</b>
Gestión emocional	UNIVERSIDAD * EDAD	0,511	0,600	-
Coherencia personal	UNIVERSIDAD * EDAD	3,269	<b>0,039</b>	<b>0,021</b>
Rigor profesional	UNIVERSIDAD * EDAD	0,370	0,691	-
Gestión del tiempo	UNIVERSIDAD * EDAD	2,396	0,093	-
Humildad	UNIVERSIDAD * EDAD	0,242	0,785	-
Presencia plena	UNIVERSIDAD * EDAD	0,456	0,634	-
Escucha activa	UNIVERSIDAD * EDAD	0,833	0,436	-
Empatía	UNIVERSIDAD * EDAD	3,637	<b>0,027</b>	<b>0,023</b>
Ecuanimidad/flexibilidad	UNIVERSIDAD * EDAD	1,456	0,235	
Asertividad	UNIVERSIDAD * EDAD	1,236	0,292	
Respeto cooperativo	UNIVERSIDAD * EDAD	0,595	0,552	

A continuación, se procede a analizar los resultados para el contraste de las hipótesis de interacción entre las VI principal (presencia y ausencia del tratamiento) con la edad. Para ello se

tendrán en cuenta las medias de las variables autoconocimiento, coherencia personal y empatía según la edad de los alumnos que son las variables en las que se han encontrado resultados significativos en la interacción.

**Tabla 86**

*Resumen de medias de las variables autoconocimiento, coherencia personal y empatía según la edad de los alumnos.*

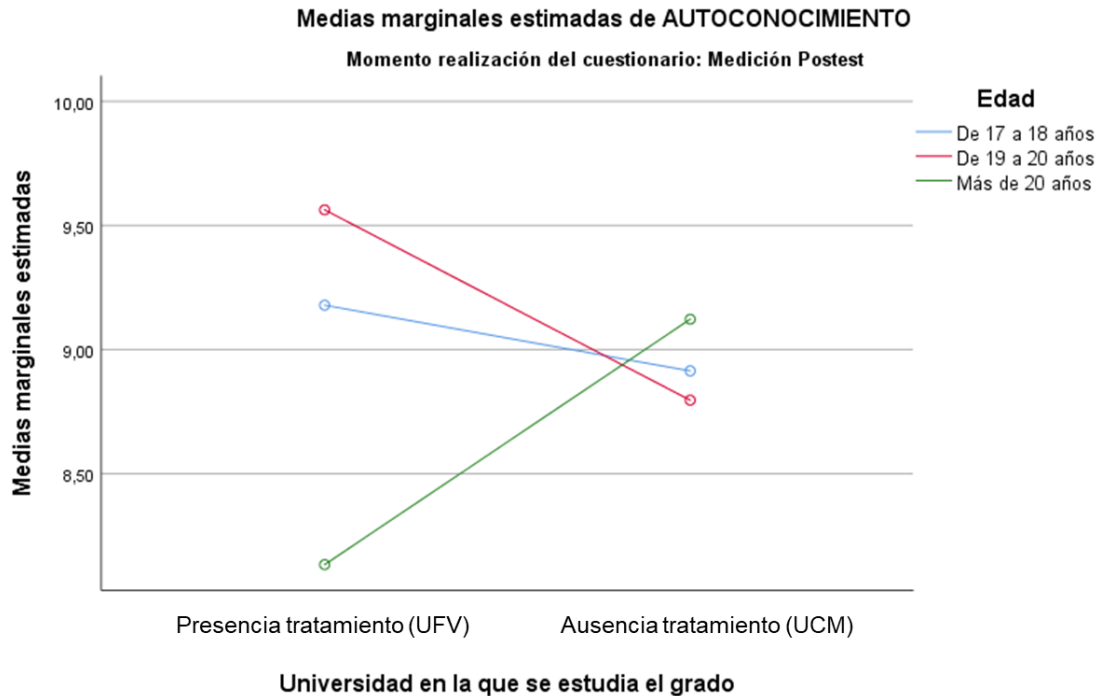
		Autoconocimiento	Coherencia personal	Empatía
		Media	Media	Media
Presencia tratamiento UFV	De 17 a 18 años	9,18	10,32	10,40
	De 19 a 20 años	9,56	10,29	10,39
	Más de 20 años	8,13	10,06	9,40
	Total	9,23	10,28	10,31
Ausencia tratamiento UCM	De 17 a 18 años	8,91	9,43	9,95
	De 19 a 20 años	8,80	10,35	10,20
	Más de 20 años	9,12	10,05	10,15
	Total	8,93	9,91	10,09
TOTAL	De 17 a 18 años	9,07	9,96	10,22
	De 19 a 20 años	9,23	10,32	10,31
	Más de 20 años	8,86	10,05	9,95
	Total	9,09	10,11	10,20

En los resultados de la tabla observamos que la media del autoconocimiento en global es mayor en el intervalo de edad de los 19 a los 20 años. La media también es mayor en presencia del tratamiento. Constatamos, que se producen efectos interactivos entre las variables independientes (tratamiento-edad) sobre la variable dependiente (autoconocimiento). El tamaño del efecto pequeño.

Como se observa en la figura 10, las medias en autoconocimiento son mayores entre los alumnos de 19 a 20 años y los de 17 a 18 años, en presencia del tratamiento. En cambio, los alumnos de más de 20 años presentan una media más baja en presencia del tratamiento.

**Figura 10**

*Diferencias de medias en el autoconocimiento y edad*



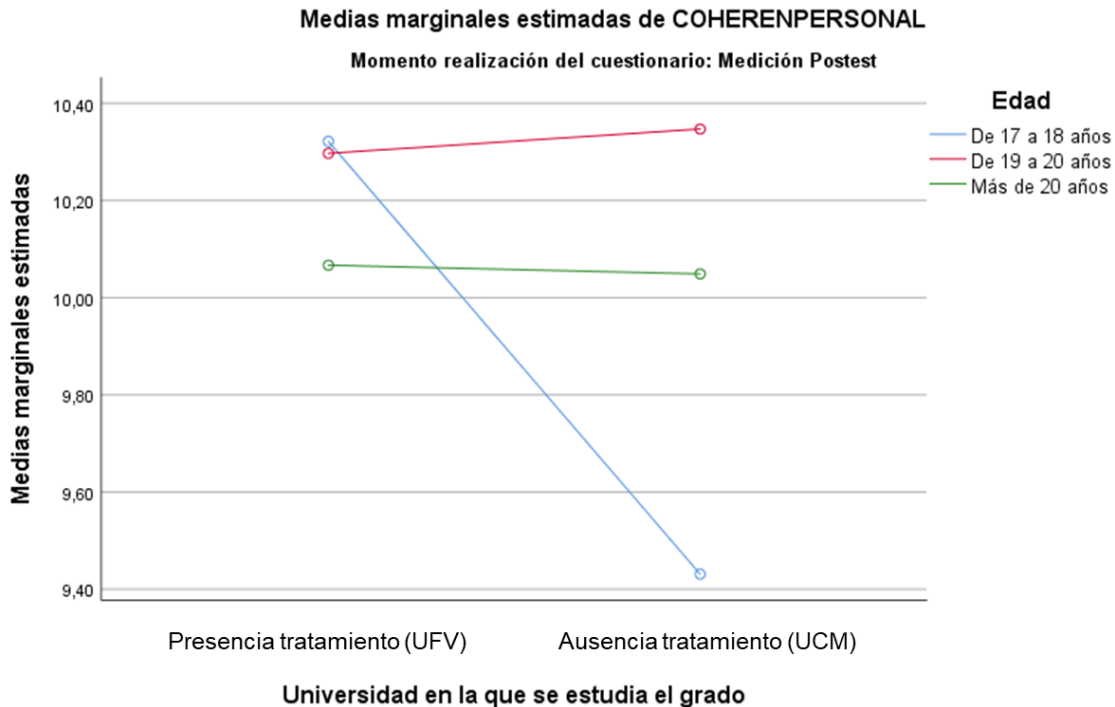
En lo que respecta a la coherencia personal observamos que, a media en global es mayor en el intervalo de edad de los 19 a los 20 años. La media también es mayor en ausencia del tratamiento, en dicho tramo de edad. En cambio, en presencia del tratamiento es mayor en el rango de edad de 17 a 18 años.

Por otro lado, en la tabla 85 se observa que el nivel de significación en la interacción entre las dos variables es 0,039. Esto indica que existen diferencias significativas por la edad en la escucha activa en presencia, y que por tanto existe efecto interactivo de la variable tratamiento y la variable edad sobre la variable dependiente coherencia personal.

Podemos concluir que hay efecto significativo de la edad en su interacción con la aplicación del tratamiento sobre la coherencia personal. Esto queda corroborado por lo mostrado en la figura 11.

**Figura 11**

*Diferencias de medias en la coherencia personal y edad.*



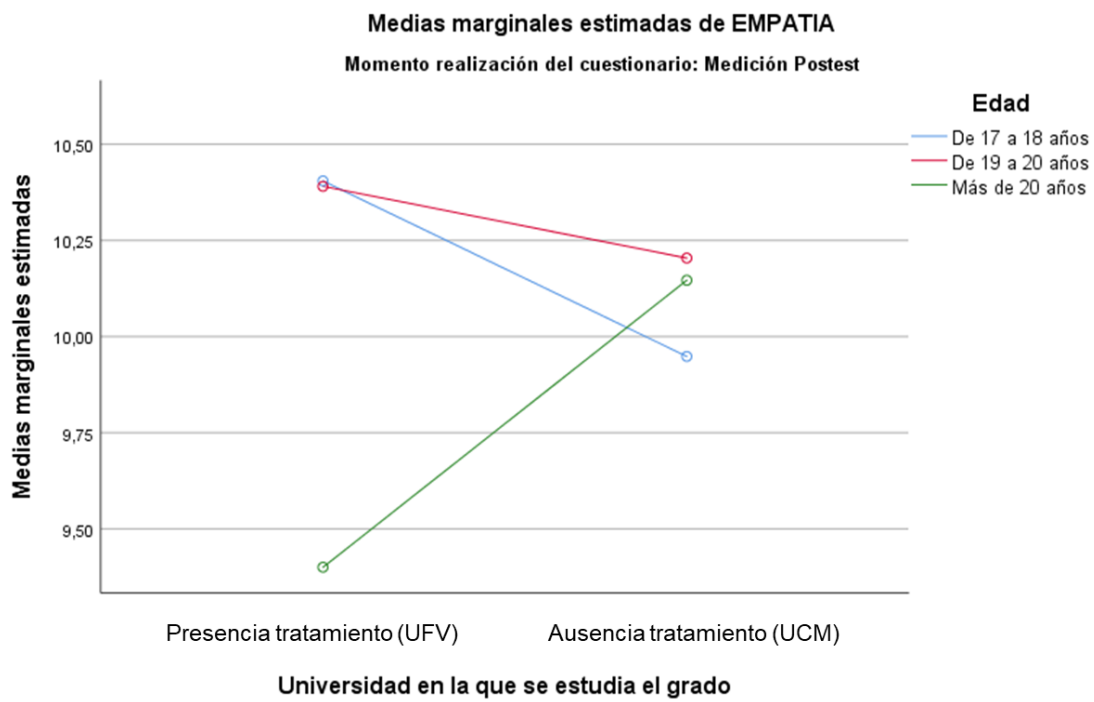
En lo que respecta a la otra variable en la que se encontraron resultados significativos, en la tabla 86 podemos observar que la media de la empatía en global es mayor en el intervalo de edad de los 19 a los 20 años. La media en presencia del tratamiento, en cambio, es mayor entre los alumnos de 17 a 18 años.

La tabla 85 muestra que el nivel de significación en la interacción entre la variable independiente (ausencia/presencia del tratamiento) y la variable dependiente empatía es 0,027 lo que indica la existencia de diferencias significativas en la empatía en función de la edad en presencia o no del tratamiento. El tamaño del efecto de la diferencia es pequeño. Queda constatado, por tanto, que si se producen efectos interactivos entre las variables independientes (tratamiento-edad) sobre la variable dependiente (empatía).

Tal y como se observa en la figura 12, las medias son mayores en presencia del tratamiento en el caso de los alumnos de 19 a 20 años, y en el de los alumnos de 17 a 18 años. No es así, en el caso de los alumnos de más de 20 años cuya media es menor.

**Figura 12.**

*Diferencias de medias en la empatía y la edad.*



### **10.3 Conclusión del capítulo.**

A modo de conclusión podemos afirmar que se producen efectos interactivos entre las variables independientes (tratamiento-sexo) sobre la variable dependiente (gestión emocional), presentando esta subdimensión mayores medias en presencia del tratamiento a favor del sexo hombre.

Igualmente se ha constatado que se producen efectos interactivos entre las variables independientes (tratamiento-sexo) sobre la variable dependiente (ecuanimidad/flexibilidad), presentando esta subdimensión mayores medias, en presencia del tratamiento a favor del sexo hombre.

Así también, que se producen efectos aditivos e interactivos entre las variables independientes (tratamiento-sexo) sobre la variable dependiente (respeto cooperativo), presentando esta subdimensión mayores medias, en presencia del tratamiento a favor del sexo mujer.

En cuanto a la interacción entre las variables dependientes analizadas y las variable independientes (tratamiento-edad) podemos afirmar que esta si se produce sobre la variable dependiente (autoconocimiento) presentando esta subdimensión menores medias, en presencia del tratamiento en el grupo de los mayores de 20 años. En cambio, esto no ocurre en lo que respecta a la variable escucha activa para la que el tratamiento no produce diferencias significativa en presencia o ausencia del tratamiento, independientemente de la edad.

Si queda confirmado que se producen efectos interactivos entre las variables independientes (tratamiento-edad) sobre la variable dependiente empatía presentando esta subdimensión menores medias, en presencia del tratamiento en los alumnos mayores de 20 años.

## **CAPÍTULO 11: ANÁLISIS CUALITATIVOS.**

Es esta investigación fundamentalmente de tipo empírico, procurando de esta forma respetar los postulados trascendibilidad de los hechos, racionalidad, verificabilidad, utilidad, especialización, claridad, precisión, comunicable, predictibilidad, legalidad.

Sin embargo, como afirma Flick (2012) “los métodos cualitativos no se pueden considerar independientemente del proceso de investigación y del problema de estudio” (p.15) La razón que da el autor para esta afirmación es que, la realidad de la investigación, especialmente en ciencias sociales, no satisface los ideales de objetividad planteados por los análisis cuantitativos. Es inevitable el efecto de los intereses y el contexto social y cultural de los sujetos investigados, y por ello se han de tener en cuenta.

Por ello se recurre a la investigación de carácter cualitativo como forma abierta de abordar la complejidad del objeto de estudio, en nuestro caso el desarrollo de comportamientos habituales y actitudes (competencias) y a la transversalidad del tratamiento, orientado a la adquisición e integración de dichas competencias, en la persona del participante.

Como señala Cano (2008), las competencias “articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal, (...) hecho de acumular conocimientos no implica ser competente necesariamente. El mero sumatorio de saberes y capacidades no nos lleva a la competencia. El ser competente implica un paso más” (p. 6). Ser competente precisa de hábitos que se convierten en actitudes que, por ello, precisa de tiempo, de trabajo constante y continuado.

Consideramos que una investigación cualitativa como estudio posterior a la investigación empírica aporta profundidad, amplitud, solidez realidad a la misma, por su adaptación al objeto de estudio.

Es esta la razón por la que, desde esta investigación, se ha considerado necesario analizar el efecto del tratamiento más allá del semestre en el que se aplica el tratamiento, para evaluar el efecto real del mismo en el desarrollo de competencias de “liderazgo para el bien común”

Como ya se recoge en el capítulo 4 de esta investigación, uno de los fundamentos del programa o tratamiento objeto de estudio, es el aprendizaje significativo, que, como se explica Moreira (2005) no es arbitrario, no es literal, ni mecánico, sino facultativo, que habilita al que aprende a desarrollarse y a seguir aprendiendo, a aprender a aprender y por tanto a la autorregulación del aprendizaje. Por tanto, y como ya se abordó en ese capítulo, el alumno no tiene un papel pasivo en el proceso de aprendizaje, y su motivación e interés hacia la tarea que se le presenta afecta a la perdurabilidad del aprendizaje.

En la investigación cualitativa, la subjetividad del investigador y de los sujetos de la investigación son parte del propio proceso de investigación. El objetivo de este tipo de investigación es, por tanto, comprender el fenómeno objeto de estudio desde la perspectiva del sujeto investigado y su interacción con los demás y con el investigador; además de estudiarlo en el propio contexto natural.

Se hace alusión, por tanto, al crecimiento cualitativo del participante, en nuestro caso del alumno, y que precisa de un análisis que vaya más allá de los datos empíricos del momento en el que se desarrolló el tratamiento, y que recoge la percepción que el alumno tiene en el desarrollo de esas competencias de “liderazgo para el bien común”, a partir de la experiencia vivida. “La investigación cualitativa toma en consideración que los puntos de vista y las prácticas en el campo son diferentes a causa de las distintas perspectivas subjetivas y los ambientes relacionados con ellas” (Flick 2012, p. 20)

Por su parte, Landín, R. y Sánchez Trejo, S. (2019) señalan que, en la investigación cualitativa, “se trabaja con los sujetos a través de la narración que viaja por la memoria para sacar a la luz

aquellas experiencias, aquellas imágenes, aquellos recuerdos, sentimientos, ideales, aprendizajes y significados contextualizados en determinado tiempo y espacio” (p.229)

De esta forma, se lleva a cabo una investigación de corte cualitativo que pretende enriquecer los datos y resultados obtenidos por la investigación empírica “in situ”, al tiempo que ofrece al objeto de estudio el marco metodológico adecuado a su carácter dinámico y progresivo en su desarrollo.

Siguiendo las cinco fases propuestas por Denzin y Lincoln (2012) en el proceso de una investigación cualitativa, desarrollaremos las mismas referidas a nuestra investigación:

- Fase 1: centrada en el investigador
- Fase 2: paradigma desde el que se afronta el objeto de estudio
- Fase 3: estrategia de investigación
- Fase 4: métodos de recolección de la información y análisis de esta.
- Fase 5: interpretación

### **11.1. El proceso de la investigación cualitativa.**

#### **11.1.1. Fase 1: El investigador.**

El investigador es parte fundamental del proceso, aportando experiencias de campo y participando con su propia reflexión. La biografía y recorrido vital del investigador le lleva a aproximarse al objeto de estudio desde su propia persona.

*Biografía del investigador: María Fernanda Gambarini, nacida el 27 de junio de 1969 en Buenos Aires, Argentina y de nacionalidad española. Casada y madre de tres hijos, se licenció en Filosofía y Letras, sección Ciencias de la Educación por la Universidad de Navarra. Ha desempeñado labores de gestión y dirección de Centros educativos y actualmente es profesora universitaria de Habilidades y Competencias de la persona en la Universidad Francisco de Vitoria.*

### 11.1.2. Fase 2: El paradigma.

En el caso de nuestra investigación el paradigma interpretativo desde el que se afronta la investigación es a partir de la formación pedagógica de la investigadora y su posterior desempeño y compromiso docente en el ámbito universitario. A ello se añade el convencimiento de la existencia de una responsabilidad social inherente al desempeño profesional en toda persona, como forma de contribuir al desarrollo humano.

### 11.1.3. Fases 3, 4 y 5: Estrategia de investigación, métodos de recolección e interpretación de datos.

En el caso de nuestro estudio, es de corte fenomenológico apoyado en una investigación cuantitativa con grupo experimental y grupo control, que ya quedó establecida en el capítulo 6 de este documento. En los referente a los métodos de recolección para la investigación cualitativa, a partir de los variados métodos cualitativos existentes como entrevistas, cuestionarios abiertos, investigación-acción participativa, observación, estudio de casos, casos de vida o focus groups, en el caso de nuestra investigación se ha escogido la entrevista.

## 11.2. Métodos de extracción de la información: La entrevista.

La información que se obtiene con estos métodos se hace a través de la interacción entre el investigador y el o los sujetos objeto de la investigación. No se trata únicamente de que el investigado transmita el conocimiento que se le solicita, sino que debe procesar y elaborar y compartir oralmente una respuesta desde su propia perspectiva. En el caso de la entrevista, Denzin y Lincoln (2005) afirman que se trata de “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (p.643).

León, O y Montero, I. (2020) señalan que con la entrevista se trata de “recabar los modos de representarse, de interpretar, de relatar, de intuir, de sentir de cada una de las personas participantes” (p.533)

En definitiva, la entrevista, es un recurso importante en la investigación cualitativa que permite, a través de una conversación dentro de un escenario de investigación, obtener información desde la perspectiva contextual y propia del que ha vivido una determinada circunstancia o realizado una experiencia personal.

Según la interacción que se establece dentro de esa conversación, entre el entrevistador y el entrevistado, así como la libertad que se concede a cada uno, la entrevista adopta distintas modalidades. Son varios los autores que realizan una clasificación de estas modalidades y de entre ellas, encontramos que Ander-Egg (1995), Adorno (2001) y Grawitz (1984) realizan una clasificación similar: clínica, en profundidad, no estructurada, centrada en una experiencia concreta, de preguntas abiertas y estructurada o formal.

En el caso de nuestra investigación se ha utilizado la modalidad de entrevista no estructurada, centrada en una experiencia concreta. Si bien existe un guion de preguntas o temas sobre los que se precisa recabar información en torno a una experiencia concreta, se han podido plantear nuevas preguntas ante las respuestas dadas por los entrevistados.

### **Condiciones de la entrevista individual.**

Previo a la realización de las entrevistas se ha llevado a cabo el siguiente procedimiento:

- **Diseño de las preguntas de la entrevista:** se debe tener en cuenta que en la entrevista se plasman los objetivos de investigación, en palabras de Taylor y Bogdan (1996). “La guía de la entrevista no es un protocolo estructurado. Se trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante” (p. 119). A partir de dichas áreas generales u objetivos de la investigación, se elaboran preguntas de teoría a modo de soporte de la investigación.

En nuestro caso hemos partido del constructo fruto de esta investigación, competencia de “liderazgo para el bien común” y de las competencias que lo constituyen y que fueron el resultado de los factores obtenidos a partir del análisis factorial confirmatorio de los datos empíricos de la investigación cuantitativa (cap. 7, ap. 7.5.3, tabla 54)

Posteriormente se ha procedido a elaborar una serie de preguntas que aportasen información sobre la opinión de los entrevistados a cerca la importancia que atribuyen al desarrollo esas competencias en el quehacer profesional y en la contribución al bien común. También se buscaba recoger la opinión de estos, sobre la manera en la que el desarrollo de un proyecto colaborativo de propuesta de mejora social desde el propio ámbito profesional, el proyecto transversal, ha incidido en el desarrollo de dichas competencias y en la toma conciencia de la responsabilidad profesional hacia el bien común.

Así mismo, se elaboraron preguntas con el objetivo de conocer la opinión de los entrevistados con respecto al efecto de la mediación del docente en el proyecto, sobre el desarrollo de dichas competencias y en la toma de conciencia de la responsabilidad profesional hacia el bien común.

En la tabla 87 se recogen las preguntas de la entrevista para cada una de las áreas u objetivos de la investigación:

**Tabla 87**

*Preguntas para la entrevista.*

Preguntas centrales de Investigación	Preguntas entrevista
¿El Proyecto Transversal contribuye a desarrollar competencias de ámbito intrapersonal del “liderazgo para el bien común”?	¿Cuál es tu opinión sobre el conocimiento personal y la gestión emocional que debe tener un profesional?
	Trabajar en el Proyecto Transversal con tu equipo, ¿te ayudo a conocerte mejor y poder gestionar adecuadamente tus emociones?
	¿Por qué consideras importante que un profesional tenga una gestión eficaz de su tiempo?
	¿Consideras que el trabajo con tu equipo en el Proyecto Transversal te ayudó a gestionar tu tiempo mejor de lo que lo hacías?
	La mediación del docente en el Proyecto Transversal, ¿contribuyó al desarrollo de estas competencias? ¿en qué sentido?

**Tabla 87 (continuación).**

*Preguntas para la entrevista.*

Preguntas centrales de Investigación	Preguntas entrevista
¿El Proyecto Transversal contribuye a desarrollar competencias de ámbito interpersonal del “liderazgo para el bien común”?	¿Qué habilidades comunicativas consideras importantes para el desarrollo profesional integral?
	¿Te ayudó el desarrollo del Proyecto Transversal a crecer en el desarrollo de habilidades comunicativas? ¿En cuáles?
	¿Consideras necesaria la formación continua personal a la hora de trabajar en equipo?
	La realización del Proyecto Transversal en equipo, ¿te ayudó a valorar la formación continua personal en la contribución al trabajo de equipo?
	¿Por qué crees que es importante respetar el compromiso en la realización de tareas dentro de un equipo de trabajo?
	¿Crees que la realización del Proyecto Transversal con tu equipo te ayudó a crecer en dicha responsabilidad?
¿El Proyecto Transversal contribuye a desarrollar competencias de “liderazgo para el bien común”?	La mediación del docente en el Proyecto Transversal, ¿contribuyó al desarrollo de estas competencias? ¿en qué sentido?
	¿Consideras el desarrollo de tu profesión como una forma de contribuir al bien común de la sociedad?
	¿El desarrollo del Proyecto Transversal te ha ayudado a plantearte la profesión como un servicio a la sociedad?
La mediación del docente en el Proyecto Transversal, ¿contribuyó a que tomaras conciencia de la importancia de contribuir profesionalmente al bien común o mejora de la sociedad? ¿en qué sentido?	

- **Selección previa del informante adecuado:** para ello se ha seguido el mismo procedimiento de muestreo de la parte de investigación cuantitativa de nuestro estudio; esto es, muestreo incidental, pseudoaleatorio por conveniencia en función de la disponibilidad que conforman los grupos de alumnos matriculados en el curso de 3º de grado de la facultad de Educación y Psicología de la Universidad Francisco de Vitoria. Estos grupos de alumnos son los mismos que en el año académico 19-20, cursaron 1º de estos grados. Para ello se solicita, via e-mail, la colaboración voluntaria de aquellos sujetos que, estando matriculados en estos grupos, deseen participar en la investigación cualitativa. Se les informa también del objetivo de la investigación.

Se llevaron a cabo un total de 20 entrevistas, distribuidas de la siguiente forma entre los grados:

- Grado en educación infantil: 11 participantes (mujeres de entre 20 y 21 años)
  - Grado en educación primaria: 5 participantes (dos mujeres de entre 20 y 21 años, tres hombres mayores de 21 años)
  - Grado en psicología: 4 (tres mujeres, un hombre todos ellos de 20 años)
- **Consentimiento mediante documento informado de la aceptación del informante para participar:** para ello es informado con anterioridad de las condiciones preservación de anonimato de la entrevista, así como de la posibilidad de retirarse de la investigación en cualquier momento. El documento de consentimiento informado sobre participación en la investigación queda recogido en el ANEXO 6.
  - **Recogida de la información:** las entrevistas individuales tuvieron lugar de manera presencial en un lugar concertado previamente en el que se consideró que el entrevistado se sentiría cómodo y tranquilo. Las entrevistas fueron grabadas, previo consentimiento del informante, para su posterior transcripción. Las sesiones tuvieron una duración de entre 15 y 20 minutos.

### 11.3. Análisis de los datos cualitativos.

Se ha empleado la técnica de análisis temático del discurso. Este análisis fue emergente del discurso ya que no existían categorías preestablecidas, sino que estas se obtuvieron directamente del discurso.

El análisis de los datos obtenidos se ha llevado a cabo utilizando el paquete informático ATLAS.ti 9. Con este programa se han podido codificar las entrevistas y diseñar las redes semánticas. Estas redes semánticas se han generado con los códigos que hemos establecido de los conceptos señalados con frecuencia por los informantes. A partir de estos códigos, se han establecido unas categorías. Así mismo se han establecido en las redes, las relaciones entre dichas categorías y que resultan relevantes en nuestra investigación.

Para la interpretación cualitativa de la información aportada por los entrevistados, se han elaborado siete redes semánticas, y en el posterior análisis o interpretación de las mismas se han aportado citas que refieren al autor. Se presentan con las siglas, para preservar el anonimato, y se añaden edad, sexo y grado que estudia.

Las redes realizadas y que en apartados sucesivos se interpretarán son las siguientes:

- Red semántica 1: **Proceso de desarrollo del proyecto transversal.** Esta red se ha establecido en base a los factores presentes en el proceso de desarrollo del Proyecto transversal y sobre los que se ha preguntado a los entrevistados
- Red semántica 2: **Características del proyecto transversal.** Reflexiones, a propósito de las preguntas planteadas, que recogen las características del proyecto transversal.
- Red semántica 3: **Proyecto transversal y gestión personal eficaz.** Factores destacados por los entrevistados como evidencia de una gestión personal eficaz, su estímulo al desarrollo desde el proyecto transversal y su vínculo con las características de este.

- Red semántica 4: **Proyecto transversal y rigor profesional**. Factores destacados por los entrevistados como evidencia de rigor profesional, su estímulo al desarrollo desde el proyecto transversal y su vínculo con las características de este.
- Red semántica 5: **Proyecto transversal y comunicación eficaz**. Factores destacados por los entrevistados como evidencia de una gestión comunicación eficaz, su estímulo al desarrollo desde el proyecto transversal y su vínculo con las características de este.
- Red semántica 6: **Proyecto transversal y respeto cooperativo**. Factores destacados por los entrevistados como evidencia de respeto cooperativo, su estímulo al desarrollo desde el proyecto transversal y su vínculo con las características de este.
- Red semántica 7: **Proyecto transversal y docente**. Referida al impacto de la acción docente en el desarrollo de competencias; así como su relación con el proyecto transversal.

Dichas redes semánticas están compuestas por una serie de super-codigos y códigos recogidos a continuación.

**Tabla 88**

*Super-códigos y códigos emergentes utilizados para el análisis cualitativo.*

<b>Super-códigos</b>	<b>Códigos emergentes</b>
Proyecto transversal	Transversalidad en el grado, realista, conocimiento personal en la relación con el otro, mejor versión.
Gestión personal eficaz	Conocimiento personal, flexibilidad, gestión emocional, gestión del tiempo
Rigor profesional	Formación continua, competencia investigadora, creatividad
Comunicación eficaz	Presencia plena, escucha, empatía, asertividad, respeto, paciencia, capacidad para transmitir
Respeto cooperativo	Responsabilidad y compromiso, dirección común, ayuda mutua
Bien común	Dejar huella, ayudar, coherencia en la acción
Docente	Orientador, motivador, referente

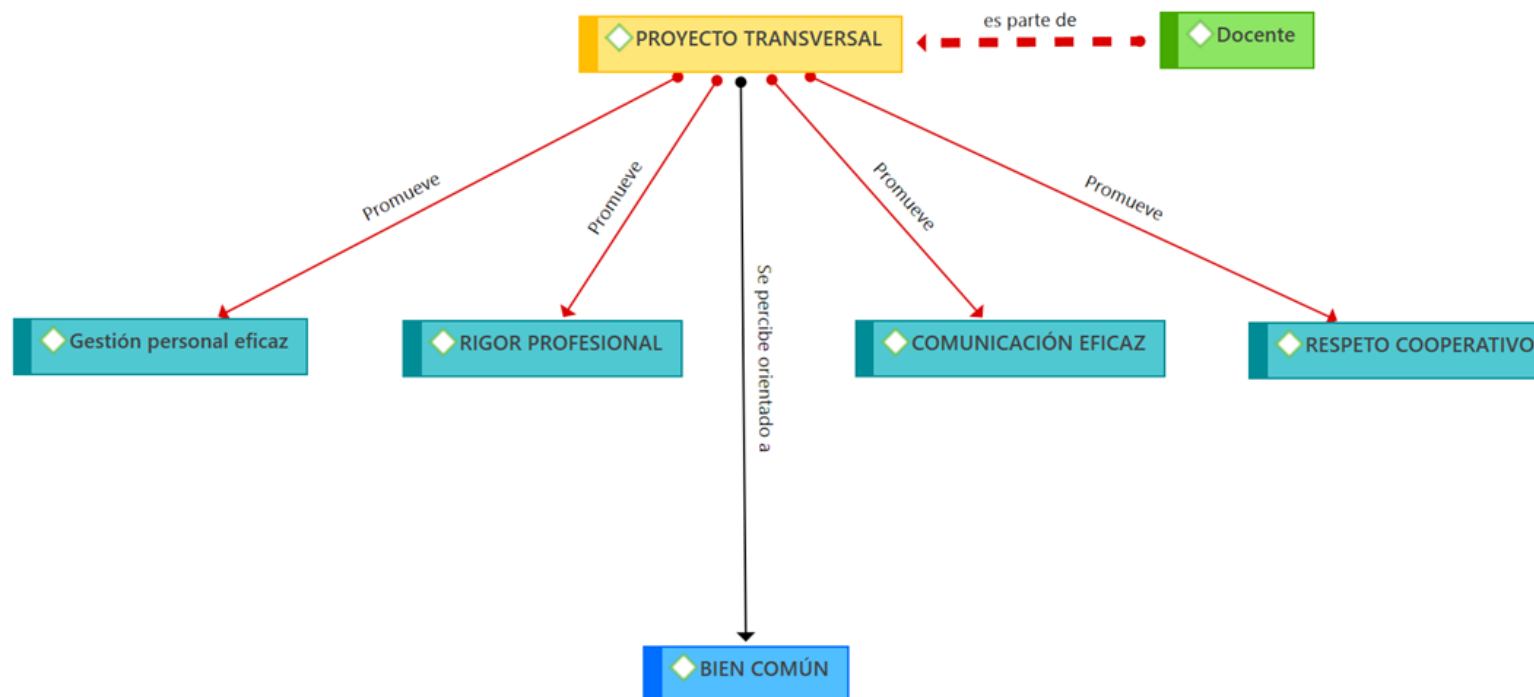
Como se puede apreciar en la tabla, en total se han utilizado 7 super-códigos. El primero de ellos hace referencia a los aspectos directamente relacionados con el proceso de desarrollo del tratamiento. Los cuatro siguientes a los factores que aglutinan las subdimensiones del “liderazgo para el bien común” tras el análisis factorial confirmatorio del estudio empírico. Un sexto super-código recoge el concepto de bien común y un último referido al docente que actúa como mediador en el proceso del proyecto transversal. Se recogen también 27 códigos que refieren a conceptos recogidos en las respuestas de los entrevistados.

María Fernanda Gambarini Duarte

A continuación, se recogen las redes semánticas con su correspondiente análisis. Como ya se anunciaba al inicio de este capítulo, se ofrecen citas referidas al autor, representado con las siglas y se añaden edad, sexo y grado que estudia.

**Figura 13**

*Red semántica 1: el proceso de desarrollo del proyecto transversal.*



Nota. Sobre los colores: Super-código Proyecto transversal (Tratamiento) ●  
Super-códigos (competencias “liderazgo bien común”) ●  
Super-código Bien común ●  
Super-código Docente ●

Sobre las conexiones: —> Se percibe como: característica  
—> Se percibe orientado: repercusión  
- -> Es parte de: forma parte del tratamiento  
—> Implica: condición para su cumplimiento

En el gráfico observamos los siete super-códigos que se analizarán en los siguientes apartados. El super-código Proyecto transversal agrupará los códigos que recogen las experiencias referidas al desarrollo de competencias que los entrevistados vinculan de modo general a la misma. Los seis restantes super-códigos refieren a las preguntas de la entrevista que cuestionan sobre la manera en que el Proyecto transversal ha incidido en el desarrollo de dichas competencias, en la toma conciencia de la responsabilidad profesional hacia el bien común, y en la percepción sobre el efecto de la acción del docente en este proceso de desarrollo del Proyecto transversal.

La relación que se establece entre el Proyecto y el resto de super-códigos (conocimiento personal, gestión emocional, gestión del tiempo, rigor profesional) es que, el Proyecto es causa de los cuatro restantes, que se orienta al bien común y que la acción del docente forma parte del desarrollo del Proyecto transversal.

En el apartado siguiente se procede al análisis detallado de cada uno de estos aspectos.

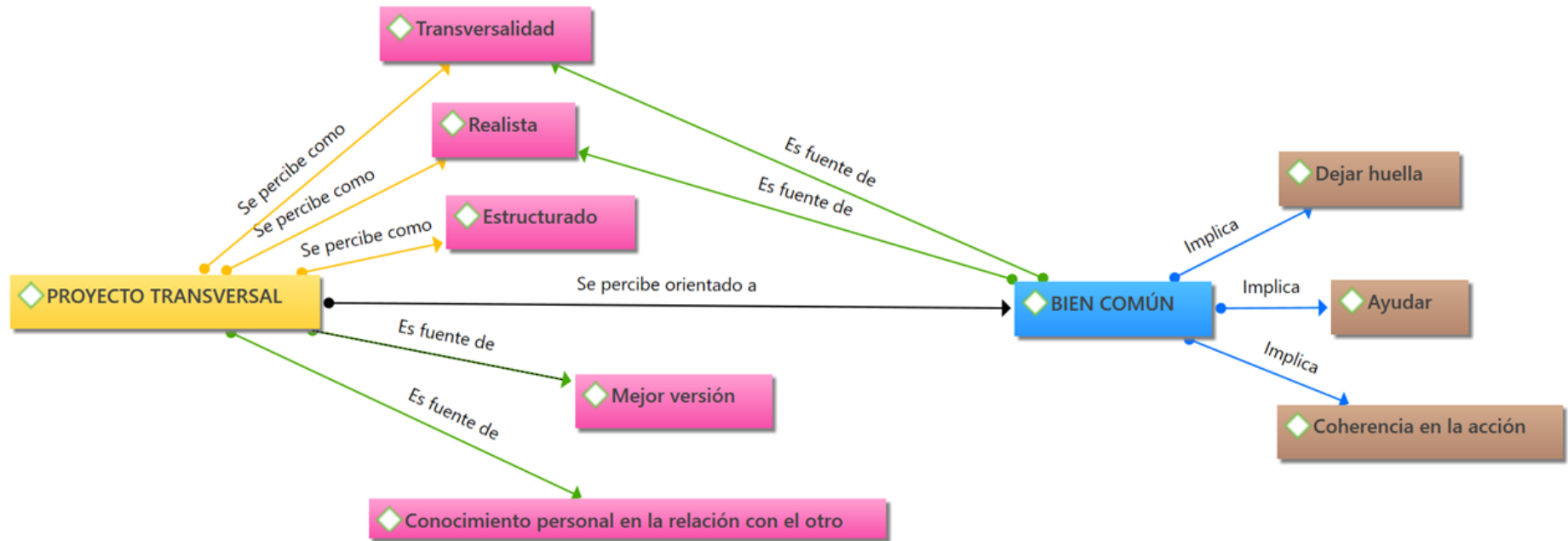
#### 11.3.1. Análisis cualitativo sobre el Proyecto transversal.

Los entrevistados ofrecen respuesta sobre el efecto del proceso de elaboración del proyecto transversal en el desarrollo de competencias de conocimiento personal, gestión emocional, gestión del tiempo, rigor profesional, compromiso con el equipo y toma de conciencia sobre la responsabilidad profesional hacia el bien común. Estas respuestas se analizarán con más detalle en cada uno de los super-códigos más adelante.

En este apartado analizaremos reflexiones no esperadas, a propósito de las preguntas planteadas, llevadas a cabo por los entrevistados. Dichas reflexiones hacen referencia a ideas que se constituyen como las características del propio proyecto.

**Figura 14**

*Red semántica 2: El proyecto transversal.*



Nota. Sobre los colores: Super-código Tratamiento ● Códigos Tratamiento ● Super-código Bien común ● Códigos Bien común ●

Sobre las conexiones:

- Se percibe como: característica
- Se percibe orientado: repercusión
- Es fuente de: genera
- Implica: condición para su cumplimiento

En la figura anterior se observan cinco códigos que surgen como características asignadas al propio proyecto por parte de los entrevistados:

Una de las características a la que aluden los entrevistados es al carácter transversal (“transversalidad”) del propio proyecto. No se percibe como un trabajo académico independiente, sino que precisa de la conexión con los contenidos del resto de asignaturas curriculares:

*“Yo creo que lo que más contribuyó, aparte de en el aspecto comunicativo, fue en el desarrollo transversal con el resto de las asignaturas de la carrera, desde una mirada diferente y más cercana a la realidad de cada uno” (M.C. 23a hombre Ed. Prim)*

*“A partir de lo que vimos en Ciclo Vital, otra asignatura de primero, nos propusimos hacer un proyecto para madres solteras. Porque nos planteamos que con todo lo que habíamos aprendido, podíamos ayudar a esas madres a lo que pasa con los bebés, cuáles son las fases, que tienen que hacer en cada una de ellas para hacer lo mejor para sus bebés...era como que nunca lo habíamos sacado de la piel del clínico y descubrimos que podíamos ayudar y contribuir no solo desde la parte de la atención clínica, sino de un montón de formas más...” (M.P. 20a mujer Psico)*

Se recoge también, que lo trabajado en el proyecto, trasciende a la propia elaboración y obligación académica del mismo; que permea a otros contextos personales y profesionales:

*“...y sobre todo a la hora de poner en juego (la asertividad, la paciencia y la humildad) con mi familia, pero también en los trabajos o proyectos que he ido haciendo durante los otros cursos, y que he ido viendo que funcionan bien” (A.S. 20a mujer Edu. Inf)*

*"... he visto que mediante el proyecto puedo ayudar. Pues eran actividades que le íbamos a plantear a niños, mediante las que se les puede ayudar a que se desarrollen y se conviertan en mejores personas" (L.V. 20a mujer. Ed. Inf)*

*"... el proyecto me hizo caer en la cuenta de lo importante que es para el día de mañana como profesora, saber de este tema en profundidad" (P.V. 21ª mujer, Ed. Inf)*

Otra característica atribuida al proyecto es el ser entendido como algo “realista”. Se concibe como conectado con la realidad y con las necesidades sociales, al tiempo que favorece, por el propio realismo, el interés del alumno en la formación hacia esos temas:

*"...nos dimos cuenta como grupo, de que es un tema que realmente está muy presente y nos hizo darnos cuenta de la importancia de tratarlo desde edades muy tempranas" (P.V. 21ª mujer Ed. Inf)*

*"...nosotras nos centramos en el colectivo de madres solteras. Puedes hacer voluntariado, pero con el proyecto te metes tanto en este mundo, que te das cuenta de que hay personas que están intentando sacar su vida adelante en estas condiciones. Te hace pensar en cosas que no te habías parado a pensar, por ejemplo, que las madres no tienen el apoyo suficiente para criar a su hijo" (C.F. 20a mujer Psico)*

Además, también se señala que el propio proyecto se constituye como escenario real para la puesta en juego de competencias personales:

*"...el hecho de utilizar las habilidades de cada uno para que llevase a cabo las tareas de equipo que mejor se les daban, fue lo que comprometió más a la gente ya que pudo poner en juego sus fortalezas "* (D.S. 20a Psico)

*"...la formación que recibimos en la asignatura y a lo largo también del proyecto, todo se ponía en acción en el proyecto entonces. Era absolutamente necesario poner en práctica todos esos conocimientos que habíamos visto, de una manera más teórica, pero que se ponía en práctica dentro de los grupos. Ibas haciendo el proyecto y te vas dando cuenta de que te había dado las herramientas y para realizar el proyecto y hacerlo en equipo"* (M.C. 23a hombre Ed. Prim)

*"...al final es algo que trabajas durante muchos meses (...) y te ayuda para tu entorno y tu vida cómo que lo interiorizas, si, es una actitud"* (M.G. 20 a mujer Ed. Inf)

Por las reflexiones de los entrevistados se puede atribuir esta transversalidad y realismo del proyecto a la orientación del tema de este hacia el "bien común" de la sociedad. Además, ante la cuestión sobre si el proyecto transversal contribuyó a que tomaran conciencia de la responsabilidad de su futura profesión hacia el bien común de la sociedad, la respuesta generalizada, es que les hizo caer en la cuenta de dicha responsabilidad social como un deseo de ayudar a través de su profesión, de dejar huella con su acción personal y su "coherencia en su actuar":

*"Una vez hecho el proyecto que salió genial, me lo llevé al resto de mi vida, es decir, que no estoy aquí por casualidad, (...) tengo que dejar algo en este mundo y no puedo pasar de puntillas. (...) quiero dejar huella y ayudar a los demás"* (T.A. 20a Psico)

*"...el tema que elegimos en mi grupo, la educación inclusiva, me sirvió de mucho para abrir los ojos a la realidad del aula (...) y ver todo lo que podemos hacer por*

*la inclusión y que podíamos desarrollar en un futuro en el aula” (D.R. 20a mujer Ed. Inf.)*

*"Al tener que llevar a cabo el proyecto nos puso en el papel de docentes y nos hizo vivir la experiencia de formar a niños en el respeto para evitar situaciones de acoso escolar. De alguna manera, el hecho de poner en práctica este proyecto nos ayudó a tomar conciencia de la importancia de la acción del maestro para evitar que estas situaciones ocurran" (J.D. 22a hombre Ed. Prim)*

*"...es completamente necesario que la palabra sea acción también, que haya coherencia (...), porque hoy puedes ser un buen profesional porque estás comprometido con una serie de valores, y mañana dejar de serlo porque en tu acción has dejado de estar comprometido, ha dejado haber concordancia entre lo que dices y lo que haces" (M.C. 23 a hombre Ed. Prim)*

Señalan también el carácter “estructurado” del proyecto, por su organización en fases de desarrollo, como un aspecto que contribuyó al efecto de este en “*planificar las tareas por tiempos*” (L.L. 20a mujer Ed. Inf) a nivel personal y de equipo, y en el “*compromiso dentro del equipo*” (C.M. 20a mujer Ed. Inf.).

Los entrevistados destacan que el proyecto transversal favorece la “mejor versión” de los que lo llevan a cabo. Señalan que el desarrollo del proyecto es una oportunidad para la puesta en juego de fortalezas personales y para emprender acciones que permitan abordar las áreas de mejora detectadas. Las siguientes citas son ejemplo de esta característica atribuida al proyecto transversal.

*"En general toda la asignatura fue como un camino de crecimiento y de conocimiento personal, y el trabajo en sí el proyecto fue como ese empujón, ahora tú, ahora tú solo" (M.C. 23a hombre Prim)*

"... salir un poco de mi zona de confort (...) y buscar la motivación por hacerlo desde una actitud distinta." (T.A. 20a mujer Psico)

"Me ayudó mucho una de las fichas que hicimos al principio, que consistía en ver qué tenía de bueno cada uno y mandar esa tarea del trabajo a la persona que se le diese bien. (...) a mí eso me ayudó mucho hacerlo desde el principio porque ya conoces que se le da bien a cada uno y se tiene en cuenta" (E.S. 20a mujer Ed. Inf)

"... favoreció que nos conociésemos a fondo y con eso pudimos ver que era lo que se nos daba bien, en qué destacábamos y como eso nos iba a servir para dar lo mejor de nosotros mismos a esos niños a los que les vamos a dar clase" (I.B. 21a mujer Ed. Prim)

"Creo que sacó a relucir los aspectos positivos de mi personalidad o de mi forma de trabajar. Pero también las debilidades y también al ser en equipo, yo veía mis debilidades y las fortalezas de los otros, y eso te enseña cómo poner solución a esas debilidades o que hacer para trabajar eso" (M.C. 23a hombre Ed. Prim)

Los entrevistados explican también, que la relación con los integrantes del equipo del proyecto transversal favoreció que cada uno creciera en el propio conocimiento personal. Se atribuye de esta forma, el carácter favorecedor del conocimiento personal en la relación con el otro, a través de la realización del proyecto transversal. Se recoge a continuación alguna de las citas más relevantes sobre este aspecto.

"... el trabajo en grupo en cuanto a la gestión de mis emociones me permitió poder identificar cómo me sentía con el grupo y reaccionar de acorde a eso." (D.R. 20a mujer Ed. Inf)

*"Y me ayudó mucho a aprender a no tener que llevar siempre la razón y salir un poco de mi zona de confort, (...) y a aprenderá a adaptarme a trabajar con el otro y a saber gestionar esa emoción inicial de que pereza de trabajo, a darle una vuelta y buscar la motivación por hacerlo desde una actitud distinta"* (T.A. 20a mujer Ed. Inf)

*"... te ayuda a conocerte a ti mismo en relación con los demás"* (P.V. 21 mujer Ed. Inf)

*"...me ayudo a controlarme y aceptar que no todo se tiene que hacer como yo pienso. Además, en equipo se consigue cosas muy interesantes"* (I.B. 21 a mujer Ed. Prim)

*"...un trabajo en conjunto te hace ver las cosas desde otra perspectiva, y al final te das cuenta de que no solo es tu opinión, sino que también puedes verlo desde otros puntos de vista, y eso te hace también ser más abierto de mente"* (C.A. 21a mujer Ed. Prim)

*"...el trabajar con otras personas que puedan darte su opinión y también que ponen en la mesa sus experiencias, te puede ayudar muchísimo"* (C.F. 20a mujer Psico)

En suma, los entrevistados reconocen en el proyecto transversal (tratamiento) las siguientes características: transversal en su efecto, realista en su planteamiento y estructurado en su desarrollo. Además, señalan que es favorecedor de la puesta en juego de la mejor versión personal de los que lo llevan a cabo, desde el conocimiento personal en la relación con sus compañeros.

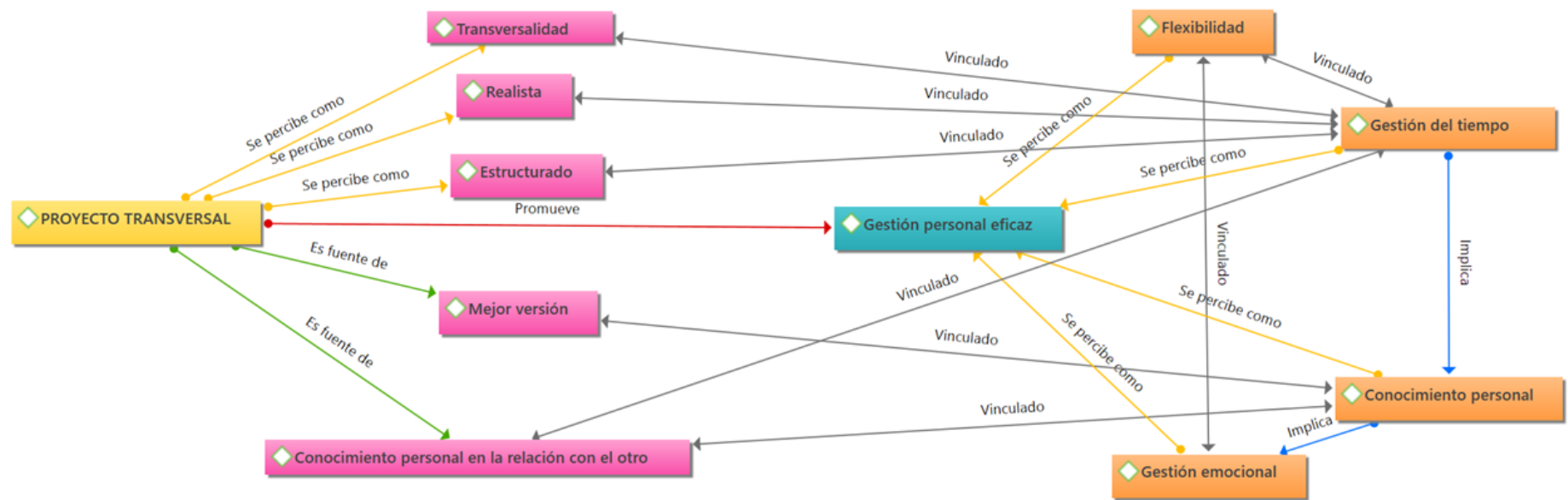
### 11.3.2. Análisis cualitativo sobre el desarrollo de la gestión personal eficaz.

Este super-código hace referencia a aquellos factores indispensables para un liderazgo intrapersonal que habilita a la persona en actitudes prosociales en la relación con otros. Competencias como el conocimiento personal, la adecuada gestión emocional y una correcta planificación del tiempo se consideran claves, según esta investigación, para generar un contexto adecuado para las relaciones interpersonales.

La red semántica 3 muestra los factores que los entrevistados destacaron como evidencia de una gestión personal eficaz, su estímulo al desarrollo desde el proyecto transversal, así como la conexión de dichos factores con las propias características de este, que ya fueron señalados en el apartado anterior.

**Figura 15**

*Red semántica 3: El proyecto transversal y la gestión personal eficaz.*



Nota. Sobre los colores: Super-código Tratamiento ● Códigos Tratamiento ● Super-código Gestión personal eficaz ● Códigos Gestión personal eficaz ●

- Sobre las conexiones:
- Se percibe como: característica
  - Promueve: favorece el desarrollo de
  - Vinculado: en relación a características del Proyecto Transversal (tratamiento)
  - Es fuente de: genera
  - Implica: condición para su cumplimiento

En un primer momento se pide a los entrevistados que valoren la importancia del conocimiento personal, de una gestión emocional adecuada y de una correcta gestión del tiempo en el desempeño profesional.

Se señala que el “conocimiento personal” es clave para un desempeño profesional eficaz en tanto que aporta información sobre las fortalezas personales, las áreas de mejora y permite actuar en base a dicha información: “...considero que el conocimiento personal es esencial (...) supone el conocimiento de nuestras habilidades, capacidades por lo que podemos reaccionar y responder a situaciones en nuestra vida de manera más adecuada” (D.R. 20a mujer Ed. Inf.); ”...es importante el conocimiento de sí mismo para poder ayudar a los demás desde sus fortalezas” (A.S. 20a Ed. Inf.)

También se explica que una “gestión emocional” personal adecuada es necesaria para un desempeño laboral apropiado: “...pienso que un profesional debe tener pleno conocimiento personal y gestión, porque si no es capaz de gestionar sus emociones, sus impulsos no pueden desarrollar bien su profesión” (M.C. 23a hombre Prim)

En lo que se refiere a la importancia de la correcta “gestión del tiempo” en el desempeño profesional, los entrevistados explican que, la eficacia personal y profesional dependen de la adecuada gestión del tiempo: “...es importante darle a cada cosa del tiempo que necesita y ahí es donde serás efectivo” (T.A. 20 a mujer Psico)

A propósito de las preguntas sobre el efecto del desarrollo del proyecto transversal sobre la gestión personal eficaz, los entrevistados aluden a la mejora en el conocimiento personal, en la gestión emocional y en la planificación del tiempo personal y profesional. Hacen alusión, además a la idea de la flexibilidad mental como clave en la gestión personal eficaz y necesaria para conseguir una gestión emocional adecuada y una correcta gestión del tiempo.

Se destaca el impacto del proyecto transversal en el conocimiento personal, en el caer en la cuenta de aquellas fortalezas personales que les permitían asumir funciones dentro del equipo: "*...a conocerme mejor porque los ejercicios que realizamos me ayudaron a entender qué funciones pueden desempeñar los integrantes de un equipo y cuáles eran las que mejor se me daban a mí*" (L.V. 20a Ed. Inf.)

De igual manera se señala que, permitió conocer las debilidades personales y como emprender planes de acción personal para su mejora: "*...también las debilidades y al ser en equipo, yo veía mis debilidades y las fortalezas de los otros, y eso de alguna manera, te enseña cómo poner solución a esas debilidades o que hacer para trabajar eso*" (M.C. 23 a Ed. Prim.). Este aspecto refleja una de las características atribuidas al proyecto por parte de los entrevistados: "conocimiento personal en la relación con el otro".

También en las respuestas se vincula el conocimiento personal favorecido por el proyecto, con el carácter de suscitar la mejor "versión personal": "*... gracias al proyecto descubrí, sobre todo, que tengo dotes de liderazgo, (...) era un poco la que iba dirigiendo y coordinando el trabajo. Escuchaba las opiniones de todos y guiaba a todos en las entregas*" (L.L. 20a mujer Ed. Inf.)

Se hace referencia a la "flexibilidad" mental cuando se alude a que el proyecto promovió el diálogo y entendimiento con el otro, a pesar de no coincidir en los mismos planteamientos: "*Es verdad que diferimos en algunas cosas, pero que sí que llegamos a la conclusión de que hablando se consigue entender la gente, aunque no se compartan las mismas ideas*" (M.P. 20a mujer Psico). Y de como ese dialogo favorece la flexibilidad mental: "*...al final te das cuenta de que no solo es tu opinión, sino que también puedes verlo desde otros puntos de vista, y eso te hace también ser más abierto de mente*" (C.A. 21a mujer Ed. Prim).

Igualmente, y en la línea de la idea de flexibilidad, refieren al hecho de que el proyecto estimuló el desarrollo de la capacidad de adaptación a los demás: "*...me ayudó, sobre todo, a adaptarme*

*también a los demás y el trabajar la paciencia, y también no sé, cómo controlarme a mí misma y dejar a los demás también que trabajen tranquilamente para que haya como un ambiente tranquilo"*

(M.G.20a mujer Ed Inf)

Esta flexibilidad la conectan, como se puede ver en la cita anterior, con la adecuada gestión emocional. Esta se considera clave por parte de todos los entrevistados, para un adecuado desarrollo profesional: *"...saber afrontar cualquier tipo de situación que se le presente, que no se deje llevar por las emociones y que eso sea como un obstáculo a la hora de realizar su labor o su función"*

(M.G.20a mujer Ed. Inf).

En este sentido, señalan el efecto de la realización del proyecto sobre el "conocimiento personal" ante las situaciones que ocurren fuera de lo planificado, *"honestamente, yo creo que aprendí mucho sobre mí, en ver cómo reacciono a situaciones en las que cambian lo que se había planificado"* (D.S. 20 hombre Psico), que orientaban a una adecuada "gestión emocional", *"(...) cuando faltaba mucho una persona, me entraban ganas de decir algo un poco menos amable, pero aprendes a manejarlo e intentas entender la situación"* (E.S. 20a mujer Ed. Inf).

Esa adecuada gestión emocional, se establece como necesaria y vinculada a la sinergia de equipo con vistas a un trabajo mucho más rico y riguroso:

*"Me ayudo a controlarme y aceptar que no todo se tiene que hacer como yo pienso. Además, en equipo se consigue cosas muy interesantes"* (I.B. 21a mujer Ed. Prim).

*"...aprendí a gestionar mis emociones para que estas no afectasen al trabajo de mis compañeros en el equipo"* (L.L. 20a mujer Ed. Inf).

*"Poder contarle sin caer en el sentimentalismo ni tampoco en algo que me aprendo de memoria. Es decir, poder hablar de emociones, de cómo nos habíamos sentido,*

*sin perder el rigor profesional, pero sabiendo comunicar esa experiencia” (T.A. 20a mujer Psico).*

Varios entrevistados señalan que es necesaria la “gestión emocional” para una adecuada “gestión del tiempo” porque permite distinguir y establecer lo importante y lo urgente: “...*te ayuda como un poco a frenar y a pensar, en esos momentos en los que muchas veces pasas de largo porque no es lo más urgente, pero sí que es importante” (C.F. 20a mujer Psico).*

También se destaca la necesidad de la “flexibilidad” para una adecuada “gestión del tiempo” del equipo: “...*como cada persona es diferente, cada una tiene sus tiempos, teníamos que organizarnos todas para ver cuándo podíamos trabajar todos en equipo” (A.A. 21a mujer Ed. Inf).*

Al mismo tiempo, se señala que el efecto del proyecto sobre la “gestión del tiempo” de los participantes ayuda a la adecuada planificación del resto de sus actividades y ocupaciones. Se constata de esta forma al carácter de “transversalidad” del proyecto, a la que ya se aludía en el apartado anterior: “*al realizarlo en el segundo cuatrimestre, con todo el cansancio del curso, el resto de las asignaturas, los exámenes...donde se juntó un poco todo, nos ayudó a saber dedicar un tiempo a cada cosa, trabajo, estudio” (I.B. 21a mujer Ed. Prim).*

Los entrevistados señalan que el carácter “estructurado” del proyecto, su desarrollo en fases contribuyó a la mejora en la “gestión del tiempo” personal y en su constitución como actitud:

*“...sí que me ayudó a gestionar el tiempo porque era un proyecto que abarcaba mucho tiempo y tenías que dedicar bastante tiempo para desarrollarlo y que no se podía hacer al final, sino que tenía unas fases que había que ir realizando para llevarlo a cabo” (M.P. 20a mujer Psico).*

*“Al realizar un análisis de lo que estábamos haciendo y las tareas que realizamos en equipo, pudimos ver si estábamos aprovechando el tiempo bien o no, por lo cual supuso un avance significativo en nuestro trabajo y nos motivó a seguir*

*esforzándonos y a cómo arreglar esos pequeños desajustes que teníamos y ser más responsables y eficaces con nuestro trabajo" (D.R. 20a mujer Ed. Inf).*

*"...fuimos haciendo poco a poco el trabajo en las diferentes sesiones, pues al final te planificabas hoy -vamos a hacer esto en la próxima sesión, vamos a avanzar con otra cosa- y eso te ayuda a planificar. Fue bastante útil porque generó el hábito de planificar el tiempo" (LS. 20a mujer Ed. Inf).*

Se enlaza el carácter “realista” del proyecto, que se señalaba en el apartado anterior, con el desarrollo de una adecuada “gestión del tiempo”: *"...propusimos una actividad que duraba un trimestre y había que plantearla a tiempo real por lo que había que gestionar de manera realista los tiempos" (L.L. 20 a mujer Ed. Inf).*

Así mismo, queda recogido que el “conocimiento en la relación con otros”, que provoca el proyecto transversal, se produce también en el ámbito de la “gestión del tiempo”: *"me ayudó a ver que hay otras formas de organizar el tiempo, otras formas de trabajar, quizás más metódicas de como yo trabajo. El trabajo con otros me ayudó a ver que tenía que mejorar en esa organización" (M.C. 23a hombre Ed. Prim).*

En definitiva, los entrevistados señalan el impacto del tratamiento en el desarrollo de competencias que se relacionan con la gestión personal eficaz: correcto conocimiento personal, adecuada gestión emocional, así como la efectiva planificación del tiempo personal y profesional. Además, se atribuye al tratamiento una mayor flexibilidad mental en los que lo realizaron, lo que favoreció el diálogo y entendimiento con sus iguales.

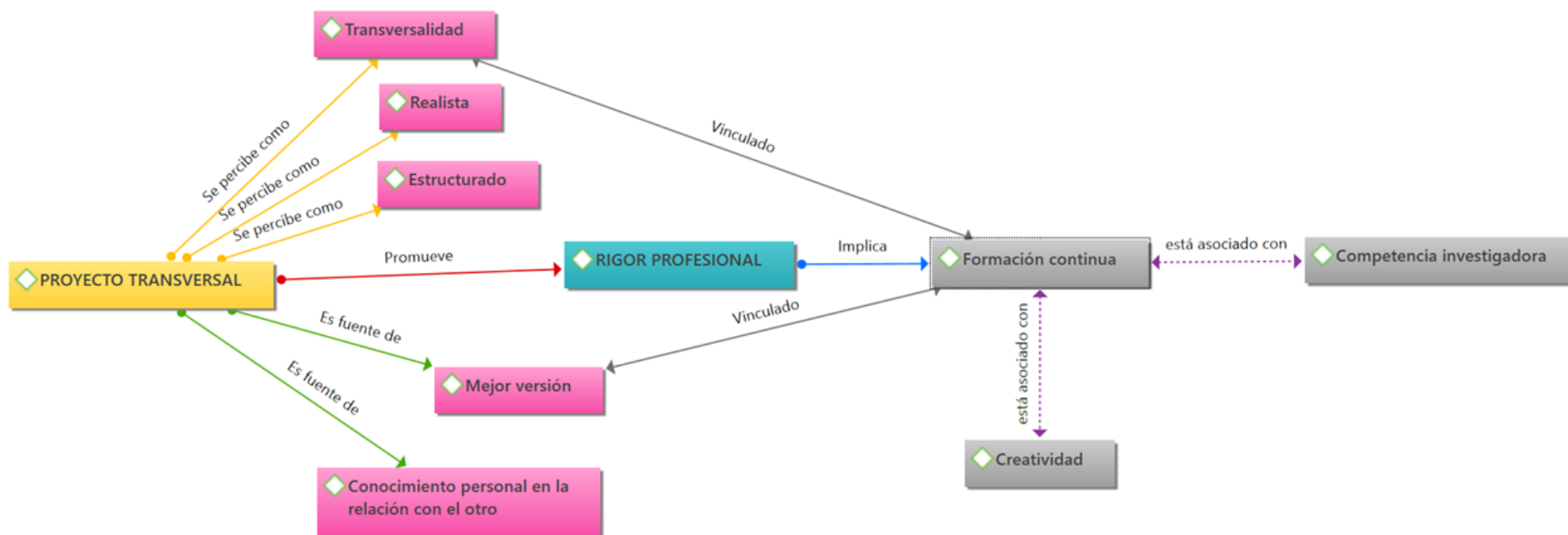
### 11.3.3. Análisis cualitativo sobre el desarrollo de rigor profesional.

Este super-código refiere a la realización con propiedad y exactitud, de trabajos académicos y desempeño profesional adecuado, desde la investigación y profundización en el conocimiento.

La siguiente red muestra los factores que los entrevistados destacaron como evidencia del rigor profesional, su importancia y efecto de este, así como el impacto del proyecto transversal en su desarrollo. Además, recoge la conexión de dichos factores con las propias características del proyecto transversal señalados en el apartado 11.3.1

**Figura 16**

*Red semántica 4: El proyecto transversal y el rigor profesional.*



Nota. Sobre los colores: Super-código Tratamiento ● Códigos Tratamiento ● Super-código Rigor profesional ● Códigos Rigor profesional ●

- Sobre las conexiones:
- Se percibe como: característica
  - Promueve: favorece el desarrollo de
  - Vinculado: en relación a características del Proyecto Transversal (tratamiento)
  - Es fuente de: genera
  - Implica: condición para su cumplimiento
  - ↔ Está asociado con: interdependencia

A propósito de las preguntas sobre el rigor profesional los entrevistados señalan la importancia clave de apostar por una “formación continua” para avanzar en el desarrollo personal, “...*en ningún momento paras de aprender y cada vez que aprendes algo nuevo lo puedes incorporar ya, lo vives, lo experimentas y lo haces tuyo.*” (D.S. 20 a hombre Psico).

También se señala la importancia de la formación continua para un correcto desempeño profesional, “...*es muy importante una formación, no solo personal sino académica para progresar*” (C.M. 20a mujer Ed. Inf), “...*en cualquier trabajo, en cualquier profesión se van haciendo nuevos descubrimientos. Se va acumulando nuevo conocimiento y hay que estar actualizándose*” (A.G.26a hombre Prim).

Por otro lado, y completando lo recogido en las dos citas anteriores, otro entrevistado señala que “... *toda profesión es una forma de contribuir al bien común, si la profesión está bien desarrollada. Creo que depende de la persona y de los compromisos que esa persona tenga y también de una continua formación*” (M.C. 23a hombre Ed. Prim).

Con respecto a la cuestión sobre la contribución de desarrollo del proyecto transversal al rigor profesional, los entrevistados señalan que favoreció el desarrollo de la competencia investigadora y la toma de conciencia de la necesidad de la formación continua y de cómo ésta, tiene efecto en el desempeño de cada uno más allá de lo meramente académico:

*"Nos enseñó a saber que es importante dedicar tiempo a investigar, a leer artículos y que eso que se aprende va más allá de ese trabajo, que formará parte de tu vida, eso que has estudiado, que has investigado"* (T.A. 20a mujer Psico).

*"Ese proyecto fue el que me hizo dar cuenta de que es necesaria la formación continua"* (A.G.26a hombre Ed. Prim).

Se vincula también la creatividad, la originalidad y la innovación con la formación continua personal dentro del equipo, "*...me di cuenta de que si quería que mi proyecto fuera original e innovador debía formarme primero*" (L.V. 20a mujer Ed. Inf).

También se señala como el desarrollo del proyecto favoreció la toma de conciencia de la necesidad de formación continua en beneficio del trabajo en equipo: "*no sirve de nada que solo uno lo haga, por ejemplo, yo me puedo informar de una cosa y otra persona puede aprender de otra cosa distinta y compartirlo. Es más rico*" (L.L. 20a mujer Ed. Inf).

Los entrevistados establecen relaciones entre los efectos de la formación continua y una de las características atribuidas al propio proyecto: "la transversalidad, "...el proyecto me hizo caer en la cuenta de lo importante que es para el día de mañana, como profesora, saber de este tema en profundidad" (P.V. 21a mujer Ed. Inf).

Así mismo, se establece una conexión clara entre la "formación continua" y el carácter de fomento de "mejor versión" personal del proyecto transversal: "*...en cualquier trabajo, pero sobre todo en equipo, es importante no solo la formación teórica sobre el tema, sino la personal, porque el saber no sirve sin el vivir. Como nos decía siempre en clase, el profesor debe vivir lo que enseña*" (J.D. 22a hombre Ed. Prim).

Como conclusión podemos afirmar que, el proyecto transversal (tratamiento) favoreció la toma de conciencia de aspirar y alcanzar rigor profesional a través de una formación continua. Así mismo, que dicha formación continua, habilita para la competencia investigadora y la creatividad, ambas clave para dotar al profesional de rigor.

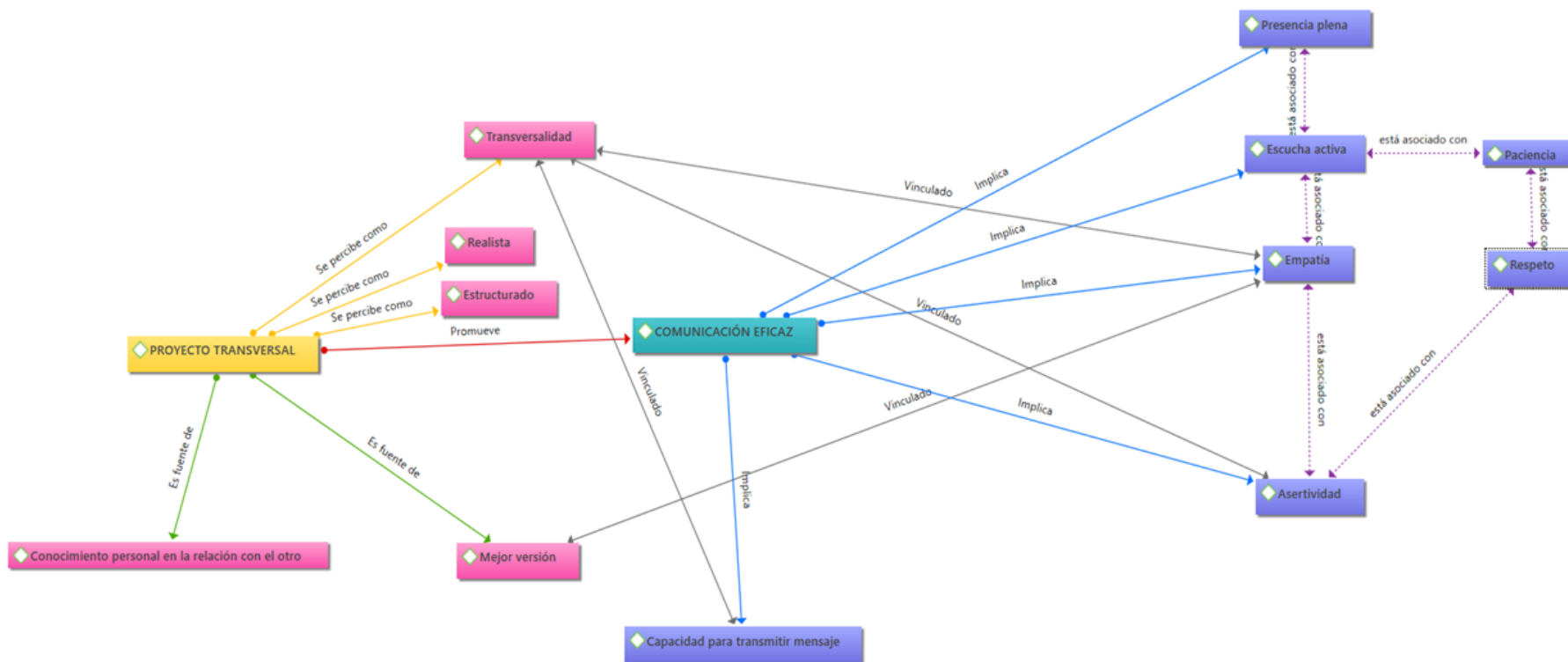
#### 11.3.4. Análisis cualitativo sobre el desarrollo de la comunicación eficaz.

El super-código “comunicación eficaz”, se refiere a las habilidades y actitudes de comunicación interpersonal en los distintos contextos sociales y profesionales.

La siguiente red muestra los factores que los entrevistados destacaron como evidencia de una comunicación eficaz con el otro, su importancia y efecto del proyecto transversal en el desarrollo de competencias en comunicación eficaz. Se recoge, además, la conexión de dichos factores con las propias características del proyecto transversal señalados en el apartado 11.3.1

**Figura 17**

*Red semántica 5: El proyecto transversal y la comunicación eficaz.*



Nota. Sobre los colores: Super-código Tratamiento ● Códigos Tratamiento ● Super-código Comunicación eficaz ● Códigos Comunicación eficaz ●

- Sobre las conexiones:
- Se percibe como: característica
  - Promueve: favorece el desarrollo de
  - Vinculado: en relación a características del Proyecto Transversal (tratamiento)
  - Es fuente de: genera
  - Implica: condición para su cumplimiento
  - ↔ Está asociado con: interdependencia

Ante la cuestión planteada a los entrevistados sobre la importancia del desarrollo de la comunicación eficaz en el desempeño profesional, estos señalaron que, el prestar atención al otro sin juzgarle (presencia plena), la escucha, la empatía, la paciencia, el respeto, la capacidad para transmitir un mensaje y la asertividad, eran competencias indispensables para una comunicación interpersonal eficaz. También señalan que el proyecto favoreció el desarrollo de estas habilidades en comunicación eficaz. Se recogen a continuación las citas más representativas de las respuestas de los entrevistados:

Sobre la “presencia plena” consideran que es importante en la relación con los demás:

*“El no juzgar al otro, creo que es imprescindible tratar al otro con cierta misericordia, porque tú no sabes las circunstancias del otro, que no es solo un profesional, sino que es persona con muchas dimensiones y hay que tratar de mirar al otro con una mirada más profunda”* (J.D. 22a hombre Ed. Prim).

Señalan que el proyecto contribuyó a su desarrollo: *“...me ayudó porque me di cuenta de que cada persona tiene una historia detrás y es importante dejar los juicios -prejuicios- de lado”* (M.G. 20 a mujer Ed. Inf.). Porque entienden que *“...hay que estar abierto a entender al otro, más allá de lo que hace en ese momento, de la primera impresión de su acción. En este sentido es algo previo a toda comunicación”* (J.D. 22a hombre Ed. Prim), y que es clave para poder escuchar *“...si tú estás simplemente pensando en lo que tú quieres decir, nunca vas a oír al otro”* (D.S. 20a hombre Psico).

Sobre la “escucha activa” del mensaje del emisor, señalan que aporta valor y ayuda: *“...la escucha, es que muchas veces una persona que puede estar a lo suyo y no hacer caso y (...) puede ser una aportación que puede ayudar”* (C.F. 20a mujer Psico.).

Señalan que el proyecto transversal contribuyó a su desarrollo, en tanto que se encontró su razón de ser o sentido en el trabajo de equipo: *“...había que escuchar las propuestas de otros compañeros*

y me di cuenta de que con las aportaciones de todos salían ideas muy buenas y más completas" (LL 20a Inf).

Además, consideran que el desarrollo de la “escucha activa”, les ayudó en la resolución de conflictos dentro del equipo: “...hubo malentendido y tuvimos que solventarlos y ahí se trabajó muchísimo la escucha activa (...) y ponernos de acuerdo y solventarlo” (A.G.26a hombre Ed. Prim.); así como en la toma de decisiones: “...al tener que realizar una lluvia de ideas antes de decidir el tema del proyecto, pude observar distintos puntos de vista de mis compañeras, analizarlos, y debatir sobre lo que a mí me parecía importante” (D.R. 20a Ed. Inf). Igualmente se señala que la escucha fue clave para la comprensión del mensaje del emisor: “...la escucha activa (...) te deja indagar dentro de lo que se está diciendo...” (D.S. 20 hombre Psico).

En lo que respecta a la “empatía”, la destacan como clave en la relación interpersonal: “...la empatía con las otras personas, sobre todo, como he dicho antes, en trabajos que estás muy de cerca personas, puede ser médico o educación primaria. En un maestro, es súper importante la empatía.” (A.G.26a hombre Ed. Prim.).

Consideran que el proyecto favoreció el desarrollo de la “empatía” hacia el colectivo al que se orientaba el propio proyecto: “...me ayudó de cara a desarrollar la empatía, quizás como a ponerme en el lugar del niño que sufre por acoso escolar” (J.D. 22a Prim), así como a caer en la cuenta de empezar con los más cercanos: “...pero además me di cuenta de que la empatía también había que utilizarla con los integrantes del equipo. Que había que empezar por los que tienes al lado, con los de tu equipo” (J.D. 22a Ed. Prim.).

Se señala, también que la “empatía” suscitada por el trabajo de equipo en el proyecto permitió la puesta en juego de la “mejor versión” de cada uno, en pro del proyecto: “...el poder entender la situación de otros, por lo que estaban pasado, y también en saber qué es lo que a cada una se nos daba mejor y distribuirnos el trabajo según esas fortalezas” (E.S. 20a mujer Inf).

Igualmente se destaca que la “empatía” hacia el otro que suscita el proyecto transversal orienta a una concepción global e integral de la persona: “...*la empatía, porque si al final estás trabajando con personas no estás trabajando con robots, hay que tener en cuenta a la persona en su globalidad*” (C.F. 20a mujer Psico).

También se señala que el proyecto promovió el desarrollo de la “empatía” en una actitud que va más allá del propio momento de realización del proyecto: “...*el proyecto transversal no se ha ido (...) te hace pensar en que hay personas que están intentando sacar su vida adelante con estas condiciones. Te hace pensar en cosas que no te habías parado a pensar*” (C.F. 20a mujer Psico); “...*me ayudó de cara a desarrollar la empatía, a ponerme en el lugar del niño que sufre por acoso escolar*” (J.D. 22a hombre Ed. Prim). De esta forma se está vinculando el desarrollo de la “empatía” favorecida por el proyecto con el carácter transversal del mismo.

Destacan la importancia de la “paciencia” y el “respeto” en tanto capacidad de espera que favorece el espacio de desarrollo del otro: “...*yo creo que siendo humilde y paciente porque puedes dar pie a que el otro pueda expresarse mejor, que pueda dar su opinión de manera más libre, sin que le presionen. Es también el saber esperar, el no adelantarse*” (A.S. 20a mujer Ed. Inf.).

Señalan el efecto del desarrollo del proyecto sobre la “paciencia” y el “respeto”, aspectos que relacionan directamente con la “escucha”: “*el saber respetar el turno de palabra o tener paciencia, si quiero dar una réplica de lo que otro está diciendo, antes de pensar en mi réplica, le escucho*” (I.B. 21a mujer Prim); “... *tienes que aprender a trabajar con otros y no todo el mundo va a pensar igual que tú y además esto enriquece el trabajo*” (C.F. 20 a mujer Psico); ...*personalmente a nivel trabajo en equipo, paciencia en el tener en cuenta otras ideas...*” (C.M. 20a mujer Ed. Inf.).

También relacionan directamente el “respeto” entre los integrantes, fomentado en el propio proyecto, con la “escucha”: “...*el saber respetar el turno de palabra o tener paciencia, si quiero dar una réplica de lo que otro está diciendo, antes de pensar en mi réplica, le escucho*” (I.B. 21a

mujer Prim) ; y con la “asertividad”: “...*me ayudó mucho en esos momentos a decir las cosas bien, a hablarlo con mi equipo desde el respeto, que ha estado siempre en el trabajo transversal*” (C.M. 20a mujer Ed. Inf.); “...*hablar o dar tu opinión sin ofender al otro*” (M.C. 23 hombre Ed. Prim.); “...*es verdad que diferíamos en algunas cosas, pero llegamos a la conclusión que hablando se consigue entender la gente aunque no se compartan las mismas ideas*” (M.P. 20a mujer Psico).

Consideran que la asertividad es clave en las relaciones interpersonales y en la resolución de conflictos: “... *la asertividad, el decir lo que tú piensas, no dejar que otros hablen por ti, ni dejar que otros interpreten, porque muchos conflictos surgen por una falta de comunicación que fácilmente se puede resolver si se comunica como profesionales*” (D.S. 20 hombre Psico).

También se señala que, el desarrollo de la “asertividad”, supuso comprenderla como competencia que trasciende más allá de la realización del proyecto y el trabajo de equipo: “... *me ayudó, sobre todo, a la hora de ponerlo llevarlo a cabo con mi familia, pero también en los trabajos o proyectos que he ido haciendo durante los otros cursos*” (A.S. 20a mujer Ed. Inf.). Se constata, por tanto, la vinculación del desarrollo de esta competencia a la característica de transversalidad del proyecto.

En relación con la “capacidad para transmitir un mensaje claro y comprensible” para el interlocutor, que responda a lo que se pretende decir, indican que es clave “...*tener palabras exactas precisas, que digan lo que quieres y no dejan rumbo a la ambigüedad*” (D.S. 20a hombre Psico).

Algunos entrevistados destacan el efecto del proyecto transversal sobre su capacidad en la explicación de trabajos académicos, así como en la comunicación correcta entre iguales: “... *a mí siempre me ha costado expresarme y pude realizar una exposición correcta y comunicarme de forma adecuada con mis compañeros en el equipo*” (T.A. 20a mujer Psico), “...*sabía que lo tenía que decir, aunque me costase y, además, lo tenía que decir de manera que me hiciera entender...*” (L.V. 20a mujer Ed. Inf.).

También relacionan la capacidad de transmitir el mensaje suscitado por el proyecto transversal con la reflexión previa a la emisión del mensaje, con el objetivo de que ser claro para el otro: “...*era a entender primero lo que tú quieres saber y transmitir para que los demás entiendan lo que tú quieres contarles*” (A.R. 20a mujer Ed. Inf.), “...*que es bueno tener palabras exactas precisas, que digan lo que quieres y no dejen rumbo a la ambigüedad*” (D.S. 20a Psico).

Indican también el efecto del proyecto en la “capacidad de transmitir el mensaje”, fuera de la comunidad del aula o del ámbito académico: “... *me ayudó (...) en la comunicación con entidades externas*” (M.P. 20a mujer Psico).

Podemos concluir que, los entrevistados reconocen el efecto del tratamiento en la mejora de la comunicación eficaz con el otro. Y ello a partir del desarrollo de las competencias de la presencia plena, escucha activa y empatía. Así también señalan que contribuyó al desarrollo de una comunicación asertiva desde el respeto, la paciencia y la capacidad para transmitir el mensaje de forma coherente y clara, diciendo lo que se pretende decir.

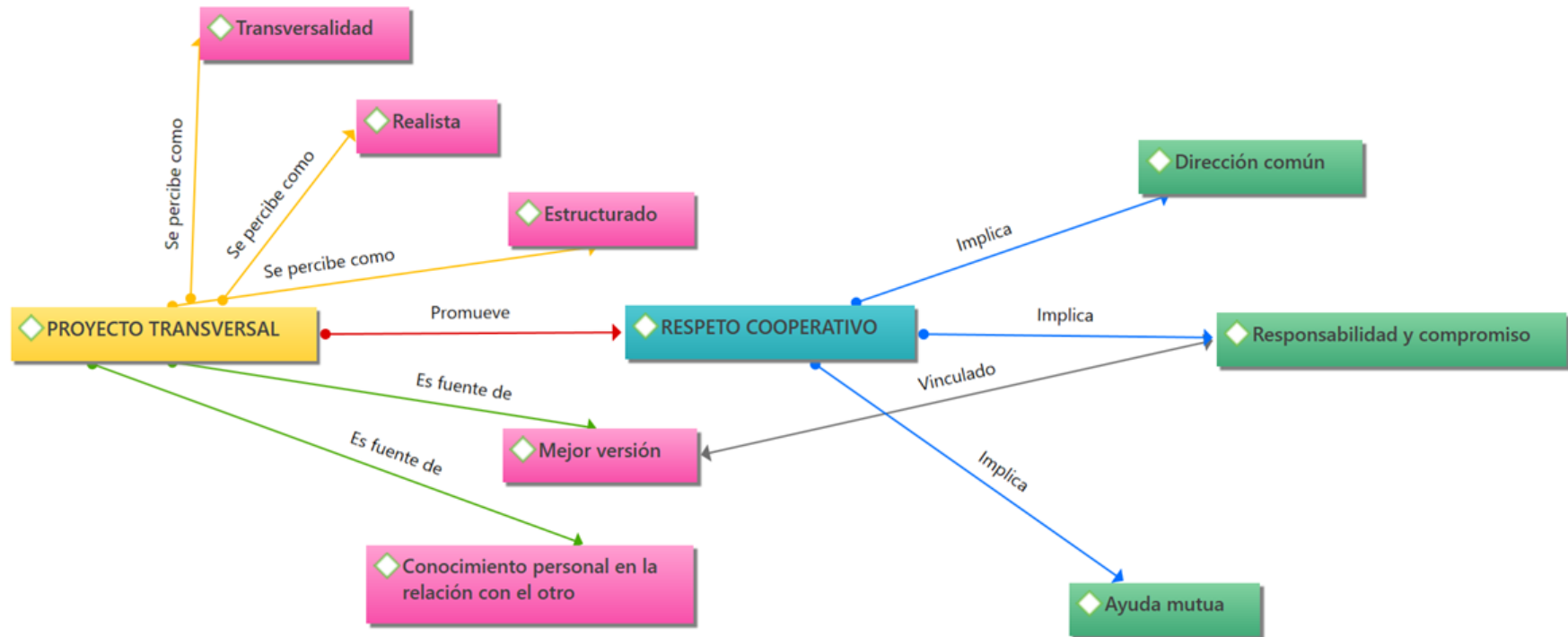
#### 11.3.5. Análisis cualitativo sobre el desarrollo del respeto cooperativo.

En el caso del super-código “respeto cooperativo”, se refiere a capacidad para asumir la responsabilidad en la realización de la tarea encomendada dentro de un equipo y al compromiso con la misión de este.

La siguiente red muestra los factores que los entrevistados destacaron como evidencia de respeto cooperativo en el trabajo de equipo, su importancia y el impacto del proyecto transversal en su desarrollo. Se recoge, además, la conexión de dichos factores con las propias características del proyecto transversal señalados en el apartado 11.3.1

**Figura 18**

*Red semántica 6: El proyecto transversal y el respeto cooperativo.*



Nota. Sobre los colores: Super-código Tratamiento ● Códigos Tratamiento ● Super-código Respeto cooperativo ● Códigos Respeto cooperativo ●

Sobre las conexiones:

- Se percibe como: característica
- Promueve: favorece el desarrollo de
- Vinculado: en relación a características del Proyecto Transversal (tratamiento)
- Es fuente de: genera
- Implica: condición para su cumplimiento

Cuando se pregunta a los entrevistados sobre la importancia del desarrollo del respeto cooperativo en el desempeño profesional, señalan que es clave para que exista coherencia personal, y con ello confiabilidad entre los integrantes, y para el éxito de cualquier proyecto laboral con otros.

- Para que exista coherencia personal y confiabilidad: “...*si no cumples en los hechos, no son realidad. Que es completamente necesario que la palabra sea acción también, que haya coherencia*” (M.C. 23a hombre Ed. Prim); “...*si lo rompen (la responsabilidad y el compromiso), no es una persona con la que quiero volver a trabajar*” (D.S. 20a hombre Psico); “...*lo tienes que hacer, pero también por satisfacción personal, porque si te comprometes y luego lo haces, (...) conseguir algo que me he propuesto hacer, llena bastante*” (L.S. 20a mujer Ed. Inf.).
- Para el éxito de los proyectos laborales con otros: “...*eres un engranaje dentro de ese equipo y si te quedas atrás, estás ralentizando al resto del equipo de trabajo.*” (A.G.23a hombre Ed. Prim.); “...*porque si no cumplimos nuestra parte, afecta al trabajo de todo el equipo y no se alcanzan los objetivos*” (L.V. 20a mujer Ed. Inf); “...*si no lo quieres hacer por ti, hazlo por el resto del equipo, porque sois un grupo, no estás tú solo*” (M.P. 20a mujer Psico).

Establecidas las razones o motivos por los que es importante el respeto cooperativo en el desempeño profesional, se les solicitó opinión sobre si el proyecto transversal había contribuido al desarrollo de dicho respeto cooperativo y su efecto en el trabajo de equipo. Las respuestas de todos los entrevistados constatan el efecto del proyecto en la toma de conciencia del desarrollo de la responsabilidad y compromiso personal con el equipo, la existencia de dirección común y la ayuda mutua.

Señalan que el proyecto transversal contribuyó a caer en la cuenta de la necesidad de una “responsabilidad y compromiso” personal hacia el equipo a través del cumplimiento de las tareas

encomendadas. Se recogen a continuación algunas de las citas con las respuesta de los entrevistados a este respecto:

*“A lo largo del transcurso del proyecto, esa persona que iba a faltar avisaba y se comprometía a realizar la tarea que en ese momento no iba a poder hacer en clase. Esto se pudo ver en el resultado final del proyecto, que fue el resultado del compromiso de todas”* (E.S. 20a mujer Ed. Inf.).

*“...si yo personalmente no me comprometía con el trabajo, (...) en definitiva dar lo mejor de mí, (...) se nota al momento quién está de verdad haciendo y trabajando en el proyecto y quién está haciendo teatro. Yo tuve la suerte de que en mi equipo todos estábamos por el proyecto y fue al final una comunicación muy sencilla porque todos queríamos sacar lo mejor y eso nos hizo estar a todos comprometidos”* (M.C. 23a hombre Ed. Prim).

*“este era un proyecto muy abierto, donde los límites no estaban muy bien delimitados, así que tuvimos que organizarnos como grupo y organizar cada persona que hiciese su trabajo y acabarlo antes de la plazo que nos daban para poder así mantenernos a buen ritmo, porque con trabajos no marcados como estos es un peligro que lo dejes para el final”* (D.S. 20 hombre Psico).

Señalan también los entrevistados, como el tener conciencia de objetivos y “dirección común”, aumenta el compromiso con el trabajo de equipo y con el propio proyecto:

*“...a medida que fue pasando el tiempo y que el trabajo cogía forma y ya lo enfocamos hacia un punto, ahí ya empezó a aumentar la responsabilidad, el apoyo mutuo y todo. Cuanto más claro estaba el objetivo del proyecto que tenías por delante, el compromiso aumentaba”* (M.G. 20a mujer Ed. Inf).

*“...tuvimos que cada uno buscar la forma de aportar al equipo para conseguir sacar adelante el proyecto. Al final lo conseguimos” (I.B. 21a mujer Ed. Prim).*

*“...al final nos tuvimos que poner de acuerdo en una idea en la que todos tuviéramos la motivación suficiente para poder darlo todo” (T.A. 20a mujer Psico).*

Entre los entrevistados de los grados de educación se señala también, la “ayuda mutua” dentro del equipo, promovida por el proyecto transversal, como aspecto clave en el “compromiso y la responsabilidad” dentro del equipo:

*“...nos ayudó a ayudarnos entre nosotros, porque si la tarea que le tocaba a cada uno del proyecto, ya la había acabado pues ayudaba a los demás. Nos complementamos muy bien, la verdad. Creo que fundamentalmente ayudó a la organización personal y a la cooperación dentro del equipo” (I.B. 21a mujer Prim).*

*“Es un trabajo en equipo, un trabajo con más gente (...) para tu aprender y que ellos también aprendan de ti...” (P.V. 21a mujer Ed. Inf).*

Con respecto a la vinculación de las características del proyecto con el impacto en el desarrollo de competencias, se establece una relación directa entre la puesta en juego de la “mejor versión” desde las fortalezas individuales, y el “compromiso y la responsabilidad” en la realización del proyecto:

*“En este trabajo puede ver que, personas que normalmente no se implicaban en los trabajos en equipo, en este dieron el cien por cien” (D.S. 20a Psico).*

*“...conocidas las debilidades y fortalezas de cada una y de ti misma, te apoyaban a ti y veía lo que en lo que tú eras buena y así podrías tú participar dando lo mejor” (A.A. 21a mujer Ed. Inf).*

*“...era necesario, si yo personalmente no me comprometía con el trabajo y no buscaba información o formarme, en definitiva, dar lo mejor de mi (...) eso nos hizo*

*estar a todos comprometidos con formarnos para hacer el mejor proyecto.” (M.C. 23a hombre Ed. Prim).*

En conclusión, se ha señalado el efecto del tratamiento (proyecto transversal) sobre el desarrollo del compromiso con los compañeros de equipo desde la responsabilidad y ayuda mutua. De igual manera, se destaca que contribuyó a la toma de conciencia de una dirección común dentro del equipo, y a la adhesión a la misión y objetivo del equipo, desde el cumplimiento de las tareas requeridas por el propio proyecto.

#### 11.3.6. Análisis cualitativo sobre la mediación del docente en el proyecto transversal.

Una de las cuestiones que se planteó a los entrevistados fue a propósito de la acción de “orientador” del docente en el desarrollo de competencias en el alumno a través del proyecto transversal. De forma generalizada se destaca como figura de referencia en la guía y motivación hacia el desarrollo de competencias:

*“...nos fue ayudando y guiando en el desarrollo de competencias como el aprender a aprender, la competencia lingüística, la escucha activa, el autoconocimiento y la gestión emocional. también en la gestión del tiempo, porque el tener tiempo en clase para realizar el proyecto nos ayudaba en la distribución de tiempos, tareas y roles y eso nos ayudó a ser eficaces” (L.L. 20a mujer Ed. Inf).*

*“Nos ayudó a entender la importancia de esa planificación, de la distribución de tareas, el no dejar todo para el final” (T.A. 20a mujer Psico).*

*“...el propio proyecto que se nos propuso el docente (...) fue el que me hizo dar cuenta de que es necesaria la formación continua” (A.G. 26a hombre Ed. Prim).*

María Fernanda Gambarini Duarte

La siguiente red muestra los factores que los entrevistados destacaron como evidencia del impacto de la acción docente en el desarrollo de competencias; así como su relación con el proyecto transversal.

**Figura 19**

*Red semántica 7: El proyecto transversal y el docente.*



Nota. Sobre los colores: Super-código Tratamiento ● Códigos Tratamiento ● Super-código Docente ● Códigos Docente ●

- Sobre las conexiones:
- > Se percibe como: característica
  - -> Promueve: favorece el desarrollo de
  - > Vinculado: en relación a características del Proyecto Transversal (tratamiento)
  - > Es fuente de: genera
  - > Implica: condición para su cumplimiento

Encontramos que se señala la acción docente como “motivadora” de la puesta en juego de la “mejor versión” del alumno que da lugar a un proyecto realista desde un trabajo efectivo:

*"...había una motivación muy fuerte por parte del docente y una implicación que nos hacía sacar lo mejor de nosotros para ese proyecto" (MP 20 a Psico).*

*"...nos indicaba muchísimo la importancia de trabajar en conjunto, de tener tu misión, tu función, de que todos teníamos un papel importante en el trabajo" (A.R. 20a mujer Ed. Inf).*

*"En cualquier momento, concertamos una tutoría y estaba disponible para ayudarnos sobre las dudas que nos iban surgiendo a lo largo del proyecto. Y luego también, para bajarnos un poco a la realidad, porque a lo mejor el proyecto era utópico y nos guiaba para que encontrásemos algo más realizable y efectivo" (J.D. 22a hombre Ed. Prim).*

También se destaca la mediación del docente como acción que motiva el aprender a aprender en tanto que facilitador de las herramientas para que el alumno realice su aprendizaje de manera autónoma: *"...la formación que recibimos en la asignatura y a lo largo también del proyecto, (...) te ibas dando cuenta de que te había dado las herramientas y para realizar el proyecto y hacerlo en equipo" (MC 23a Prim).* En este sentido, y también orientado ese aprender a aprender según las necesidades particulares de cada equipo, una entrevistada destaca de manera explícita esa personalización en la orientación: *"...orientaba para que cada grupo pudiese trabajar las competencias que necesitaba..." (P.V. 21a mujer Ed. Inf).*

Un entrevistada destaca de manera explícita la acción motivadora del docente para que el alumno pusiese en juego su creatividad: *"...que aplicásemos la creatividad a tope porque quería que hiciésemos un pedazo de proyecto" (M.P. 20a Psico).*

Se señala, también la acción “motivadora” del docente en el desarrollo de la capacidad investigadora en el alumno:

*“...este profesor nos ayudó a enfocarnos porque había muchas veces cuando estamos investigando, que veíamos otros temas y nos podíamos ir por la ramas. Pero esta guía nos sirvió para seguir enfocados en el tema que estábamos haciendo y poder seguir avanzando según el objetivo del proyecto. Yo creo que fue muy importante”* (C.A. 21a mujer Ed. Prim).

*“...nos ayudó a darnos cuenta de que era fundamental saber de este tema para poder contribuir con recursos o medios o crear incluso proyecto transversal, porque si yo no conozco del tema, no voy a poder opinar sobre lo que estamos haciendo”* (P.V. 21a mujer Ed. Inf).

*“...que tengo que darme al otro y que tengo una profesión estupenda para poder dedicarme al otro (...), me ayudó a entender que yo debo seguir haciéndolo (investigar) para ser un profesional riguroso que pueda ayudar de verdad y abarcar muchos campos en la ayuda los demás, porque estoy bien formada”* (T.A. 20a mujer Psico).

Ante la pregunta sobre en qué medida la acción mediadora del docente motivó a la toma de conciencia de la responsabilidad social hacia el bien común, inherente al desempeño profesional, los entrevistados señalan que les hizo entender *“que la profesión no se quedaba en el ganar dinero o hacer tu labor en clase, sino que había algo más”* (L.V. 20a mujer Ed. Inf). También desde la propia orientación del docente hacia el bien común: *“...estaba súper implicado en que cada grupo hiciera un proyecto que de verdad impactará en la realidad”* (M.P. 20a mujer Psico); *“...nos hizo ver esa responsabilidad como maestros de cara a la sociedad”* (A.G. 26a hombre Ed. Prim).

Se ha de señalar que de forma unánime en todos los entrevistados, se destaca la figura del docente como “referente”, como modelo de las competencias tanto técnicas como personales trabajadas a propósito del proyecto transversal. Se recogen algunas citas a modo de ejemplo:

*“En el caso de este profesor, nos fue acompañando muy de cerca y nos hizo sentir seguros y aceptados como éramos. Lo hemos tenido como referente”* (I.B. 21a mujer Ed. Prim).

*“En la forma de dar clase, al final tú coges referentes, te vas fijando también porque ellos están desarrollando esa profesión y te das cuenta de cómo lo hacen y vas cogiendo muchísimas, ideas. Vas fijándote en que en realidad son detalles, pero que al final los tienes en cuenta. Y vas aprendiendo tú también, teniendo un ejemplo práctico, viendo a un docente”* (C.M. 20a mujer Ed. Inf.).

*“...nos transmitió la pasión por ayudar al otro, a tener una visión de que somos necesarios y que no podemos pasar por esta vida como si nada (...), quiero dejar huella y ayudar a los demás”* (T.A. 20a mujer Psico).

En definitiva, la acción docente se percibe como fundamental en el efecto del tratamiento, atribuyéndole un carácter de orientadora y motivadora. Así mismo, se señala la figura del docente como referente en competencias.

### 11.4 A modo de conclusión.

A propósito de los análisis realizados a lo largo del capítulo podemos concluir con los siguientes resultados recogidos en la tabla de síntesis que se muestra a continuación.

**Tabla 89**

*Síntesis de resultados estudio cualitativo.*

Preguntas centrales de Investigación	Contenido de las entrevistas
<p><b>¿El Proyecto Transversal contribuye a desarrollar competencias de ámbito intrapersonal del “liderazgo para el bien común”?</b></p>	<p><b>Si.</b> Tras considerar el conocimiento personal, la adecuada gestión emocional y la correcta gestión del tiempo como factores clave en el desempeño profesional, explican que el proyecto transversal contribuyó a su desarrollo. Señalan que las actividades planteadas durante el proceso de desarrollo del proyecto transversal favorecieron el conocimiento personal por el descubrimiento de las fortalezas personales y las áreas de mejora. Que este descubrimiento se produce en la relación con los integrantes del equipo y que esto les ayudó a avanzar en la adecuada gestión emocional personal. Algo que repercutió en la relación con los integrantes del equipo y que a su vez se trasladó al resto de sus relaciones interpersonales. Explican que la estructura en fases del proyecto favoreció una correcta gestión del tiempo no solo dentro del proyecto, sino con el resto de las tareas y obligaciones académicas y personales. Comentan que todo ello promovió la puesta en juego de la mejor versión personal a través del desempeño de tareas y roles dentro del proyecto. Destacan el impacto del desarrollo del proyecto transversal en la adquisición del rigor profesional, a través de la toma de conciencia de la necesidad de formación continua y del desarrollo de la capacidad investigadora como forma de contribuir eficazmente al bien común del equipo y de la sociedad. Se indica también que les ayudó a caer en la cuenta de que esa formación y competencia investigadora es necesaria para la creatividad e innovación en los trabajos académicos.</p>
<p><b>¿El Proyecto Transversal contribuye a desarrollar competencias de ámbito interpersonal del “liderazgo para el bien común”?</b></p>	<p><b>Si.</b> Se señala que el proceso de desarrollo del proyecto transversal contribuyó a la adquisición y mejora en competencias de comunicación eficaz y del respeto cooperativo. Competencias como la presencia plena, escucha activa, empatía, asertividad y actitudes como el respeto y la paciencia se vieron suscitadas en su desarrollo, por el proyecto transversal en sus procesos de toma de decisiones y resolución de conflictos. También destacan que el proyecto transversal y su desarrollo favoreció en muchos de los entrevistados la capacidad para transmitir un mensaje claro y comprensible para el emisor. Explican que les ayudó a desarrollar el respeto cooperativo. Que favoreció la responsabilidad en las tareas individuales y el compromiso con el equipo de trabajo, desde una dirección común y la ayuda mutua entre sus integrantes. Comentan que estas competencias no se han limitado a aplicarlas durante el proceso del proyecto transversal, sino que han trascendido a otros ámbitos académicos y personales a lo largo de los años. Destacan la acción del docente que mediaba en el proceso del proyecto transversal, como orientadora en el proceso de desarrollo de competencias y su adecuación a las necesidades particulares. Así también, apuntan a su capacidad de motivación en la puesta en juego de la mejor versión de los alumnos y en su estímulo para favorecer el aprender a aprender, la capacidad creativa e investigadora de estos.</p>

**Tabla 89 (continuación)**

*Síntesis de resultados estudio cualitativo.*

<b>Preguntas centrales de Investigación</b>	<b>Contenido de las entrevistas</b>
<b>¿El Proyecto Transversal contribuye a desarrollar competencias de “liderazgo para el bien común”?</b>	<b>Si.</b> El desarrollo del proyecto transversal, la orientación del tema del proyecto como una propuesta de mejora social y la acción del docente que mediaba el proceso, les ha hecho caer en la cuenta de la responsabilidad que tienen como futuros profesionales de contribuir al bien común de la sociedad. Actitudes como el “dejar huella”, ayudar al otro y coherencia en la acción personal, indicativas del “liderazgo para el bien común” han sido promovidas por el proceso de desarrollo del proyecto transversal y se mantienen presentes tres años después en los entrevistados.

### **PARTE III: DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.**

En esta tercera parte, nos disponemos a recoger y comentar los principales resultados que hemos hallado, con la finalidad de dar respuesta a las preguntas de investigación y ofrecer conclusiones en consonancia a los objetivos planteados.

Estos resultados han sido recabados, por un lado, del análisis cuantitativo de los datos obtenidos con el cuestionario COMPLIZ en sus mediciones pretest y postest durante el periodo de aplicación del tratamiento. Por otro lado, también se recogen y comentan los principales hallazgos encontrados fruto de un análisis cualitativo llevado a cabo tres años después a la aplicación del tratamiento. Dicho análisis se realiza a partir de las opiniones de los estudiantes a los que se les aplicó el tratamiento. Todos estos resultados nos permitirán establecer conclusiones a propósito de los objetivos planteados en esta investigación, al tiempo que nos posibilitará plantear una prospectiva de investigación.

### **CAPÍTULO 12: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES.**

Iniciamos el capítulo recogiendo y analizando los resultados de la investigación. Dichos resultados se analizarán a la luz de las preguntas y objetivos de esta investigación.

Siendo dos los objetivos principales de nuestra investigación, el primero de carácter teórico (justificar la necesidad de la formación del universitario en competencias de “liderazgo para el bien común” como forma de responder a la responsabilidad inherente al desempeño profesional, de contribuir al bienestar de la persona y de la sociedad) y un segundo objetivo basado en un estudio empírico (investigar la relación entre el desarrollo de competencias en liderazgo para el bien común”, en sus dimensiones y subdimensiones y la aplicación del tratamiento, proyecto transversal colaborativo), se procede a su discusión y conclusiones de forma separada.

### 12.1. Discusión y conclusiones del marco teórico.

El primer objetivo de nuestro trabajo de investigación ha sido el de *justificar la necesidad de la formación del alumno universitario en competencias de “liderazgo para el bien común” como forma de responder a la responsabilidad inherente al desempeño profesional, de contribuir al bienestar de la persona y de la sociedad.* De este objetivo se derivaron cinco objetivos específicos en los que se concreta el objetivo general y que quedan fundamentados y explicados en la primera parte de nuestra investigación y que nos ha permitido obtener las siguientes conclusiones:

#### **1. Reconocer la responsabilidad de contribuir al bien común con el desempeño profesional.**

Con la finalidad de demostrar y, con ello reconocer, la existencia de responsabilidad de contribuir al bien común desde el desempeño profesional se ha llevado a cabo un estudio sobre la concepción y evolución de la noción de “bien común” desde sus orígenes en la filosofía política clásica grecorromana hasta su reformulación y adaptación a la realidad política y cultural de nuestra época por la doctrina social de la iglesia católica. En ella se recoge que el bien común debe ser entendido como “el de las condiciones de la vida social que permite tanto a los grupos, como a cada uno de sus miembros alcanzar de manera más completa posible la propia perfección “(CONCILIO VATICANO II, 1965a, n.26)”

También y fruto de la investigación, se han establecido la persona, como fundamento de ese bien común, la cual, por su condición de “inacabado” (Gehlen, 1980, p.10) y “su ser social por naturaleza” (Luengo, 2007, p.13) es la que da sentido y fundamento al bien común, en tanto que “la persona no puede encontrar realización solo en sí misma, es decir, prescindir de su ser *con y para* los demás” (Pontificio consejo Justicia y Paz, 2005, n. 165).

Además, se ha fundamentado que el bien y lo común del bien común, hacen referencia a bienes universales, fundamentados en valores reales acordes a la naturaleza del ser humano, “...que en lo correspondiente a su perfección no le falta nada” (Tomás de Aquino, Summa Theologiae, I, q.

5, a. 5, co). Y que no se agotan en lo particular, sino que refiere a lo que une a todos los seres humanos al servicio de la perfección de la persona; según Spaemann (2000) una identidad social capaz de reconocer defender lo que de común hay en todos los hombres: la condición humana y la dignidad personal.

Todo ello nos ha permitido elaborar una definición propia de bien común que pone de manifiesto la relación entre persona y bien común. Entendemos que, el bien común son todas aquellas condiciones de vinculación (relación), participación (comunidad) y co-destinación (ser mutuamente) que permiten que los integrantes de una comunidad y la sociedad en general puedan lograr con mayor plenitud y facilidad su propia perfección. Que permitan vivir en verdad una vida plenamente humana.

Establecida la noción de bien común, se ha justificado el carácter eminentemente individual de la responsabilidad personal: “la persona es el supuesto de las acciones, el responsable de ellas” (Polo 2015, p. 214). Se ha mostrado que de esta responsabilidad antropológica e íntima de la persona se deriva una responsabilidad individual compartida (de velar por lo común), que se fundamenta en el principio de solidaridad, que Scheller (2001/1917) encuentra en el “ser-con-otros” (p.371) y Stein (2005) en la “disposición originaria común” (p.473) referido al espíritu de comunidad de la persona.

Velez y Cano (2016) concretan la responsabilidad personal e individual en las acciones que cada persona lleva a cabo en los diferentes contextos, orientadas a contribuir al desarrollo social y al de las personas que integran la comunidad social.

Consideramos que queda explicada, en esta investigación, la entidad instrumental propia del bien común, orientado al bien de las personas y que abarca la vida en común de las mismas y de las condiciones estructurales que la hacen posible.

También entendemos que queda justificada la afirmación de la existencia de una responsabilidad social, fruto de un compromiso individual inherente al espíritu de comunidad de la

persona, el ser-con-otros y que impregna todos los ámbitos de la persona y se concreta en acciones personales y comunitarias a la consecución de ese bien común.

## **2. Justificar el rol clave de la universidad en la formación de profesionales orientados al bien común.**

En el apartado anterior se justificaba la razón de ser del bien común y su relación con la persona, en el proveer de las condiciones necesarias para vivir en verdad una vida plenamente humana.

Como se ha explicado en el capítulo 2, es en el encuentro con otros, a través del aprendizaje, el contexto donde la persona asume la responsabilidad de contribuir al bien común. La resolución del Consejo de Europa de diciembre de 2002 establece la educación y la formación como los “medios indispensables para el fomento (...) de la cohesión social, la ciudadanía activa y la realización personal” (art.1).

Por otro lado, la Estrategia Universidad 2015 (MEC, 2011) insta a la Universidad a contribuir a la formación para la práctica profesional y el ejercicio de la responsabilidad social de los egresados.

En esa línea, el desarrollo de nuestra investigación ha justificado la afirmación de que el reto formativo de la universidad debe llevarse a cabo con perspectiva integral, coherente con la persona y su naturaleza y por ello desde la óptica de la verdad y la ética. Con la finalidad de promover una comunidad de intelectuales que lleguen a ser profesionales competentes en los distintos campos del quehacer humano, a través de la interiorización de valores, actitudes. Con sentido crítico para analizar los problemas y necesidades de las personas y la sociedad, y buscar soluciones, estando dispuestos a mejorar su contexto social, siendo motor del desarrollo y bienestar humano. Según García Hoz (1991) la universidad “es la cantera de donde saldrán los líderes sociales, económicos, políticos que gobernarán el futuro. (...) debe formar personas, hombres comprometidos con mejorar la sociedad (p.323).

### **3. Fundamentar y justificar la necesidad de adquirir competencias en “liderazgo para el bien común” en el alumno universitario.**

Con la finalidad de explicar la necesidad de desarrollar en el alumno universitario, competencias de “liderazgo para el bien común” se ha elaborado una definición de este constructo a partir de la revisión de los distintos enfoques que sobre el liderazgo han existido. De dicha revisión se han obtenido una serie de conclusiones que se recogen a continuación:

- Entendemos el liderazgo como fruto de la acción personal, de las experiencias vividas y del comportamiento personal ante las mismas. El liderazgo no es una característica innata, sino fruto de la narración vital personal.
- Entendemos que la acción de liderazgo no es única e inamovible, sino que exige adaptarse a la contingencia del ambiente y a la irrepetibilidad de las personas hacia las que esas acciones de liderazgo se dirigen.
- Entendemos que la acción de liderazgo es servicio, donde se influye sobre los otros permitiendo que cada uno colabore en alcanzar sus objetivos y un desarrollo integral y coherente para dar respuesta a lo que la sociedad necesita.
- Entendemos que la acción de liderazgo es un proceso relacional que impacta o afecta tanto al que la ejerce como al que la recibe y que, por tanto, supone un encuentro de aprendizaje continuo para ambos.

De estas conclusiones se ha elaborado una definición de liderazgo al servicio de la persona y la sociedad: “**liderazgo para el bien común**”, que entendemos como una forma de ser personal y autobiográfica, que se revela en la acción y que, desde la puesta en juego de la mejor versión propia, influye o inspira para que el otro despliegue, a su vez, su mejor versión.

De ello se deduce que:

- La responsabilidad moral de velar por el bienestar y el desarrollo de la persona y la sociedad requiere que cada persona ponga lo mejor de sí, desde la autenticidad y la coherencia ética y moral.
- Únicamente desde esa autenticidad y coherencia se puede motivar e influir en otros para que, desde su acción personal auténtica y coherente, asuman la responsabilidad de velar por el bienestar y el desarrollo de la persona y la sociedad.

Concluimos, por tanto, que el desarrollo en competencias de “liderazgo para el bien común” en el alumno universitario es la forma de dar respuesta a la responsabilidad de contribuir al bien común, que todo profesional tiene inherente a su desempeño.

#### **4. Proponer dimensiones y subdimensiones que expliquen el “liderazgo para el bien común”.**

Con la finalidad de favorecer esa mejor versión auténtica y coherente del “líder para el bien común”, se han establecido una serie de aspectos, en clave de dimensiones y subdimensiones. Estas se obtuvieron a partir de la investigación de los distintos enfoques existentes sobre el liderazgo, y las características del líder aceptadas de manera general por todos ellos: inteligencia, intuición, responsabilidad, iniciativa, constancia, autoconfianza, capacidad de resolución de problemas, inteligencia emocional, habilidades sociales e influencia. Características que se refieren tanto al ámbito intrapersonal del líder, como al ámbito interpersonal y que en esta investigación hemos convertido en subdimensiones a modo de actitudes y comportamientos que habilitan al líder para adquirir dichas características.

Dentro del ámbito intrapersonal del liderazgo, se ha justificado la necesidad de que el líder, cuya acción se oriente a la contribución al bien común, posea un *conocimiento de sí mismo* que le permita ser consciente de sus fortalezas y afrontar su propio proceso de mejora personal favoreciendo su

intuición y su inteligencia y con ello la puesta en juego de su mejor versión. Porque, “el conocimiento se consigue a través de la reflexión y de la observación del propio comportamiento” (Chinchilla et al. 2021, pp. 7-8)

También se ha podido demostrar que la *humildad* del “líder para el bien común”, facilita el propio conocimiento, por la aceptación de quien verdaderamente se es (propias fortalezas y áreas de mejora). Y desde esa aceptación, orientarse a la superación personal y favorecer que los que le rodean profundicen en su conocimiento y se orienten hacia su propio desarrollo. Supone, como señala Sonnenfeld (2010), entrar en el mundo de los demás, desde la disponibilidad personal, y orientarse a las aspiraciones de todos.

Igualmente, se ha visto como clave para el desarrollo del “liderazgo para el bien común”, saber identificar, expresar y entender las propias emociones. Una *gestión emocional* adecuada, favorece la objetividad, la ecuanimidad, lo que permite anticiparse y poder comprender la emoción del otro, además de “alentar la resonancia” (Goleman et al. 2017, p.63) y que, como explican Bradberry y Greaves (2009), permite sacar lo mejor de los demás.

Esa resonancia que deja eco o huella en el otro -influye en el comportamiento-, únicamente será consecuencia de la *coherencia personal* del “líder para el bien común”, de un actuar de manera acorde a unas creencias y valores esenciales para la propia vida y que la orientan a su plenitud. Como indica Castillo (2012), el líder “transmite su compromiso para actuar con referencia a esos valores. Es un referente moral por medio del ejemplo personal” (p.15).

Pero es que, además, como señala Espot (2011), la autoridad “se basa en una confianza y una fe otorgadas a una persona a la que se le reconoce un saber concreto” (p.98). Es por ello que, en este trabajo se justifica que la autoridad que deja huella en el otro y que enviste como referente, obliga a la iniciativa, a la curiosidad intelectual y responsabilidad en la formación continua en el saber verdadero, y que aporta *rigor profesional*.

Por otro lado, ha quedado explicado que una acción cuya intencionalidad está bien encaminada, guiada por principios y valores adecuados a la naturaleza de la persona, pero no realizada en el momento correcto, podría no contribuir a la plenitud personal, ni a la de las personas que le rodean. De ahí que se recoja como fundamental, para la credibilidad del “líder para el bien común”, una correcta *gestión del tiempo*. Donde el contexto temporal de su acción es el idóneo en términos de prioridad e importancia con esos valores y creencias. Señala Covey (2003) que, “poner primero lo primero, nos permite liberarnos de la tiranía de lo urgente para dedicar tiempo a las actividades que verdaderamente dan sentido a nuestras vidas” (p.7)

Estas competencias de carácter intrapersonal capacitan al “líder para el bien común”, en habilidades sociales y en la responsabilidad cooperativa hacia los demás. Como señalan Goleman et al. (2002), el autoconocimiento y adecuada gestión personal favorece la conciencia social y la adecuada gestión de las relaciones interpersonales. En esta investigación se han fundamentado y explicado la necesidad de la capacidad para gestionar las relaciones con los demás del “líder para el bien común” a través de la dimensión interpersonal del “liderazgo para el bien común” y se han concretado en unas subdimensiones o competencias.

Polaino (2008) sostiene que, la “intimidad tiene necesidad de abrirse al otro, de expandirse, de comunicarse y de ser compartida con alguien (...) no es autosuficiente” (p.31). Y como ya se explicaba, en el capítulo 1 de este trabajo, la vida de la persona no es un “acontecimiento acabado” (Llano, 2017, p.28) sino que se narra, y se narra junto a otros fruto de la propia intimidad de la persona. Esa necesidad de abrirse al otro, de narrar la propia intimidad precisa de un contexto, de un espacio de expresión, que viene dado por el ejercicio de unas competencias que se recogían en la última parte del capítulo 3 de este trabajo.

En dicho capítulo quedaba justificado que una *presencia plena* en el “líder para el bien común”, favorece la *escucha activa*, es decir, atender al mensaje, sin interpretaciones personales y sin prejuicios. Se explicaba que habilita para captar el mensaje desde el punto de vista del emisor

(*empatía*). Quedaba fundamentado también, que ese escenario, favorece en el “líder para el bien común” la apertura ante la opinión de los demás y la capacidad para resolver conflictos con perspectiva de forma *ecuánime y flexible*, teniendo en cuenta las expectativas y sentimientos de los demás, “los líderes orientativos le dan a la gente la libertad para innovar, experimentar y tomar riesgos calculados” (Goleman, 1998, p.31)

Quedaba también justificado que, la comunicación precisa de un espacio para expresar con libertad las propias opiniones, los sentimientos y las expectativas de forma respetuosa, de forma *asertiva*. En este sentido entendemos que el “líder para el bien común” debe tener la habilidad para comunicarse, expresando los propios pensamientos con claridad y favorecer, desde su ejemplo, que los demás también lo hagan. Este contexto de comunicación eficaz a través de la puesta en juego de competencias prosociales favorece el desarrollo de la competencia del **respeto cooperativo** en el “líder para el bien común”, y con ello la toma de conciencia de la responsabilidad personal y profesional de contribuir al objetivo común de la sociedad humana: el perfeccionamiento de todas las personas que la integran.

#### **5. Proponer y justificar un programa formativo concreto para el desarrollo de competencias de “liderazgo para el bien común” en el alumno universitario.**

Con objeto de demostrar la validez teórica de nuestro programa formativo, se ha justificado la necesidad de ofrecer al estudiante universitario, un escenario de aprendizaje experiencial situado, en base al planteamiento de una experiencia pseudoreal. En ella se combinan el aprendizaje de contenidos y la relación e integración de saberes, el desarrollo de habilidades y actitudes y la adquisición de “valores y metas sociales” (Rogoff, 1993, p. 90), que conducen al estudiante a un aprendizaje significativo, por el hecho de tener que afrontar el reto de resolver problemas reales aportando soluciones adecuadas a las necesidades de la sociedad de la que forman parte.

De igual manera, y en la línea de promover el aprendizaje significativo del alumno, se ha mostrado la necesidad de favorecer el trabajo autónomo y autoregulado, aunque desde la mediación

del docente. Ello, con la finalidad de que el universitario asuma de manera activa la dirección de su experiencia de aprendizaje y haga una correcta elección de los objetivos de esta.

En la línea de lo todo anterior, se ha constatado que la metodología de Aprendizaje basado en proyectos colaborativos, en el que se “involucra al estudiante en un proyecto complejo y significativo (...) que estimula el desarrollo de habilidades para resolver situaciones reales” (Maldonado, 2008, p.160), y donde se producen grupos de trabajo entre iguales, en los que “el diálogo, la negociación, los acuerdos y desacuerdos, forman parte esencial de su nueva formación” (González y Díaz, 2005, p.30) es metodología para que el estudiante desarrolle competencias de “liderazgo para el bien común”. Dada la naturaleza social del aprendizaje, la interacción social con los iguales en la resolución colaborativa del reto o problema planteado promueve la cultura del consenso, la cooperación y ayuda mutua, pone al universitario en el camino de la toma de conciencia de su responsabilidad social.

En definitiva, nuestra propuesta formativa, de metodología de aprendizaje basada en proyectos colaborativos, aplicada a la enseñanza superior, favorece en el alumno, una visión integrada y coherente entre los conocimientos que aprende y su conexión con la vida real. De esta forma, el alumno cae en la cuenta del impacto social que tiene su acción y futuro desempeño profesional.

Además, el hecho de ser lleva a cabo como una experiencia cooperativa con otros, promueve su propio desarrollo personal y sus competencias en las relaciones interpersonales, así como la toma de conciencia de la necesidad de ser parte de una comunidad y de contribuir al desarrollo de esta. En este sentido y de manera coincidente con nuestros resultados, Crespi y García-Ramos (2021) recogen en las conclusiones de su investigación, que los alumnos formados en competencias genéricas muestran un “nivel competencial significativamente superior en *trabajo en equipo, afán de superación y comunicación*, a los que no la han recibido” (p.313).

De esta manera, se ha establecido una acción formativa que consiste en el desarrollo, de forma colaborativa, de una propuesta de mejora social que, desde el propio ámbito profesional, contribuya al bien común.

Así mismo, se ha justificado el carácter transversal de la propuesta formativa. de nuestro programa a través de una propuesta de proyecto transversal colaborativo. Al ser un proyecto para realizar de forma colaborativa, que no se entiende como mera tarea, sino como escenario de enseñanza-aprendizaje, el estudiante adquiere una serie de competencias que contribuyen a su desarrollo personal y le hacen tomar conciencia de su responsabilidad social para con los demás y con la sociedad al tiempo que permea a todas sus relaciones interpersonales. Según Ferreiro y Espino (2012) el trabajo colaborativo “contribuye a crecer la inteligencia y creatividad, los valores éticos, la solidaridad al compartir tareas y refuerza la comprensión, a la vez que despierta la necesidad de aprender a partir del descubrimiento en equipo del mundo social, natural y personal (p.132).

## **12.2. Resultados, discusión y conclusiones del estudio empírico.**

El segundo objetivo de nuestro trabajo de investigación ha sido el de *investigar la relación entre el desarrollo de competencias en liderazgo para el bien común”, en sus dimensiones y subdimensiones y la aplicación del tratamiento, proyecto transversal colaborativo.*

Para ello se llevó a cabo una investigación de tipo mixto con investigación cuantitativa inicial y con investigación cualitativa complementaria. La investigación cuantitativa inicial de tipo cuasi experimental con medición Pretest-postest, con grupo control no equivalente por conveniencia, en función de la disponibilidad de los alumnos matriculados en los grados de educación primaria, educación infantil y psicología de las universidades Francisco de Vitoria y Complutense de Madrid. La investigación cualitativa se llevó a cabo de forma complementaria, con objeto de interpretar mejor los resultados cuantitativos y apreciar y comprender mejor el objeto de estudio, competencias de “liderazgo para el bien común” que precisan de un análisis más allá del semestre en el que se

aplica el tratamiento, consiguiendo de esta forma, evaluar el efecto real del mismo en el desarrollo de estas competencias.

Se obtuvo una muestra total de 683 alumnos, 333 pertenecientes al “grupo experimental” y 350 al “grupo control”

De este segundo objetivo se derivaron tres objetivos específicos, en los que se concreta el objetivo general y que quedan fundamentados y explicados en la segunda y tercera parte de nuestra investigación de los que se han obtenido los siguientes resultados:

### 12.2.1 Resultados.

1. Sobre el objetivo: elaborar y validar un instrumento de medición (cuestionario) del grado de desarrollo de competencias en “liderazgo para el bien común”

Los análisis de fiabilidad en las valoraciones de los expertos sobre el cuestionario muestran un grado de consistencia y acuerdo excelente. Además, existe homogeneidad en sus valoraciones que es fruto de la concordancia, no del azar. Ocurre lo mismo con las valoraciones que realizan sobre la calidad, precisión y relevancia cada uno de los ítems del cuestionario, la homogeneidad es fruto de la concordancia, no del azar. Así mismo se obtienen valoraciones satisfactorias, con media superior a 5, en escala Likert de 1 a 6m en lo que se refiere a la cantidad de los ítems y la relevancia de estos. También se hallaron valoraciones buenas en cuanto a la redacción de estos y en su precisión (4,90 y 4,80)

Estadístico del  $\alpha$  de Cronbach (0,970) nos permite asumir la fiabilidad de las respuestas de los expertos. Igualmente, la concordancia de las valoraciones ( $W = 0,195$ ), resultó significativa.

El posterior análisis de la fiabilidad del instrumento tras su aplicación pone de manifiesto una fiabilidad adecuada ( $\alpha = 0,856$ ) y que las dimensiones muestran valores aceptables, cercanos a buenos (0,775 en el caso de la dimensión intrapersonal y 0,785 en el caso de la dimensión interpersonal).

El análisis de homogeneidad y validez de los ítems tras la aplicación del cuestionario son satisfactorios ( $> 0,20$ ). También se obtiene a través de los índices de correlación de Pearson, una suficiente validez concurrente del instrumento para la medida del constructo “liderazgo para el bien común”.

Con la finalidad de analizar la validez del constructo, se realizan cuatro análisis factoriales exploratorios y dos análisis factoriales confirmatorios. Los análisis nos permiten concluir que, en términos generales, se observa una relación entre la estructura teórica y la estructura empírica de nuestro cuestionario. No obstante, algunos ítems no han conseguido polarizarse por el factor que mejor refleja la subdimensión correspondiente. Esto nos ha llevado a plantear una nueva versión del cuestionario donde, se mantienen las dimensiones intrapersonal e interpersonal del “liderazgo para el bien común”, se renombran las subdimensiones de acuerdo con la estructura empírica, y se eliminan algunos ítems que, por los resultados empíricos, no referían a ninguna de las subdimensiones teóricas.

2. Sobre el objetivo: analizar la eficacia de la aplicación del tratamiento, proyecto transversal colaborativo, en el desarrollo de competencias de “liderazgo para el bien común”

Atendiendo a los estudios fundamentales, los principales resultados de las 39 hipótesis principales, podemos afirmar que la realización del proyecto transversal favorece en general, el desarrollo de la competencia del “liderazgo para el bien común”, así como el desarrollo de sus dimensiones intrapersonal e interpersonal. También se ha constatado que favorece el desarrollo del *autoconocimiento, la gestión emocional, gestión del tiempo, presencia plena, ecuanimidad/flexibilidad, asertividad y respeto cooperativo* de aquellos que realizaron el proyecto transversal

No se ha encontrado, en cambio, efecto del proyecto transversal en el desarrollo de la *coherencia personal, la humildad, el rigor profesional y la empatía*, de aquellos que lo realizaron.

Por otro lado, y aunque, en general, la realización del proyecto transversal no produce diferencias significativas entre aquellos que lo realizan y los que no lo realizan, las medias del desarrollo competencial de los que, si lo hacen, es superior, salvo en la subdimensión gestión del tiempo y respeto cooperativo. Si se encontraron diferencias significativas en el desarrollo de la *gestión emocional, la coherencia personal y el respeto cooperativo*.

En lo que respecta a los comportamientos que refieren a cada una de las subdimensiones, podemos afirmar que haber realizado el proyecto transversal favorece el desarrollo, en los que lo realizaron, de los siguientes comportamientos:

- Reconocer las habilidades personales que ayudan a alcanzar los propios objetivos.
- Capacidad de regular las propias emociones para afrontar de manera proactiva (objetiva y constructiva) las distintas situaciones.
- Capacidad para realizar las tareas y compromisos académicos buscando un trabajo bien hecho.
- Capacidad para organizar el tiempo en general (estudio, clases, ocio).
- Capacidad para dedicar a cada tarea el tiempo que necesita en función de su importancia real y objetiva.
- Capacidad para no pensar en otras cosas cuando se escucha al otro.
- Capacidad para escuchar al otro sin tratar, mentalmente, de conectarlo con las propias experiencias personales.
- Capacidad para identificar las ideas principales y la relación entre ellas en el mensaje del emisor.
- Capacidad para expresar lo que se quiere decir sin ofender al otro.
- Capacidad para realizar con responsabilidad y rigor profesional las tareas que corresponden dentro del equipo.
- Capacidad para cumplir con los compromisos adquiridos dentro del equipo.

Estos comportamientos son constitutivos de las subdimensiones en las que se han encontrado diferencias significativas en los alumnos que realizaron el proyecto transversal.

También, queda constatado que, haber realizado el proyecto transversal produce diferencias significativas entre los que lo realizaron el proyecto transversal y los que no, en los siguientes comportamientos:

- Reconocer las habilidades personales que ayudan a alcanzar los propios objetivos.
- Tenencia de un sistema de valores y creencias esenciales en la propia vida.
- Capacidad para escuchar al otro sin tratar, mentalmente, de conectarlo con las propias experiencias personales.
- Capacidad para expresar lo que se quiere decir sin ofender al otro.
- Capacidad para realizar con responsabilidad y rigor profesional las tareas que corresponden dentro del equipo.

Atendiendo a los análisis secundarios, los principales resultados de las 43 hipótesis secundarias nos permiten plantear las siguientes conclusiones:

1.- En lo que respecta al efecto de la acción/mediación docente sobre el desarrollo de la competencia del “liderazgo para el bien común”, en sus dimensiones y subdimensiones en los alumnos que participan en el proyecto transversal colaborativo, encontramos que: la acción del docente no produce diferencias significativas en el desarrollo del “liderazgo para el bien común” ni en su dimensión intrapersonal e interpersonal. En cuanto a las subdimensiones, constatamos que la acción/mediación del docente únicamente ha producido diferencias significativas en el rigor profesional, en la presencia plena, en la empatía y en la ecuanimidad/asertividad.

2.- En lo referente al efecto del sexo de los sujetos, como generador de diferencias significativas en el grado de desarrollo del “liderazgo para el bien común”, en sus dimensiones y subdimensiones, encontramos que: el sexo de los sujetos si genera diferencias significativas, en las subdimensiones gestión emocional y ecuanimidad/flexibilidad en su interacción con el tratamiento,

a favor del sexo hombre y en la subdimensión respeto cooperativo, a favor del sexo mujer, en presencia del tratamiento. En cambio, no se aprecian diferencias entre hombres y mujeres, en estas variables, en ausencia del tratamiento.

3.- En relación al efecto de la edad de los sujetos, como generador de diferencias significativas en el grado de desarrollo del “liderazgo para el bien común”, en sus dimensiones y subdimensiones, encontramos que: la edad de los sujetos en interacción con el tratamiento genera diferencias significativas, en las subdimensiones autoconocimiento, a favor de los alumnos con edades comprendidas entre los 19 y los 20 años, en la subdimensión coherencia personal entre los alumnos de 18 años y en la subdimensión empatía, también, a favor de los alumnos más jóvenes (18 años).

Finalmente, y con objeto de abordar la complejidad del estudio del desarrollo de comportamientos habituales y actitudes (competencias), y dado que se ha considerado el efecto transversal (en todas las dimensiones de la persona del alumno) del propio proyecto colaborativo, se lleva a cabo una investigación cualitativa, a tres años de la realización del proyecto transversal. Los resultados que se obtienen tras los análisis de las entrevistas llevadas a cabo son las siguientes, y se han organizado en torno a los aspectos centrales de nuestra investigación:

1. Respecto del impacto del proyecto transversal en el desarrollo de competencias de ámbito intrapersonal del “liderazgo para el bien común”.

- Los alumnos afirman que las actividades planteadas a propósito del proyecto transversal, así como la relación con los integrantes de su equipo, favoreció el conocimiento personal, desde el reconocimiento de las propias fortalezas y áreas de mejora. También que promovió el desarrollo de una adecuada gestión de las emociones. Señalan que fomentó actitudes generadoras de adecuadas relaciones interpersonales.

- Explican que la estructura en fases de desarrollo del propio proyecto transversal suscitó una correcta gestión del tiempo, no solo en lo referente al propio proyecto, sino hacia el resto de sus tareas académicas y personales.
- Señalan que las tareas del proyecto y la asunción de roles de desempeño, promovió la puesta en juego de la mejor versión personal.
- Destacan también, que la toma de conciencia de la necesidad de formación continua y capacidad investigadora, promovida por el proyecto transversal, favoreció el desarrollo del rigor profesional. Señalan también, que les ayudó a ver la necesidad de esa formación continua y capacidad investigadora para la creatividad y la innovación en los trabajos académicos.

2. Respecto del impacto del proyecto transversal en el desarrollo de competencias de ámbito interpersonal del “liderazgo para el bien común”.

- Afirman que los procesos de toma de decisiones que tenían que llevar a cabo durante el desarrollo del proyecto transversal, así como la consecuente necesidad de resolver los conflictos que iban surgiendo, promovió el desarrollo de la presencia plena, la escucha activa, la empatía y la asertividad. Todo ello desde actitudes de respeto y paciencia hacia la persona del compañero de equipo.
- Varios de los entrevistados destacan que el desarrollo del proyecto transversal favoreció su desempeño en una comunicación eficaz, aprendiendo a transmitir lo que quieren decir de manera clara y comprensible para el interlocutor.
- Afirman que el proyecto transversal suscitó la responsabilidad individual para con las tareas por el compromiso personal con el equipo, desde una misión y dirección común y la ayuda mutua entre los integrantes (competencia de respeto cooperativo).

3. Respeto del impacto del proyecto transversal en la toma de conciencia de la responsabilidad social inherente al desempeño profesional.

- Señalan que la orientación del tema del proyecto, como propuesta de mejora social les ha hecho caer en la cuenta de la responsabilidad que tienen como profesionales, de contribuir al bien común. Explican que actitudes como “dejar huella”, ayudar al otro y coherencia en la acción personal (actitudes indicativas del liderazgo para el bien común), han sido promovidas por el proyecto transversal.

También se reconoce la acción mediadora del docente, como clave en la adquisición de las competencias y de la toma de conciencia de la responsabilidad social inherente al desempeño profesional. Además, ponen de manifiesto que este desempeño competencial adquirido, trasciende el contexto del propio proyecto transversal y el contexto académico, y se mantienen presentes tres años después de realizar el propio proyecto.

12.2.2. Discusión de los resultados.

Las diferencias significativas encontradas en el grupo experimental en *gestión emocional* tras la aplicación del tratamiento que además fueron confirmadas en el estudio cualitativo, y halladas también entre el grupo control y el grupo experimental a favor de este último, coinciden con los obtenidos en el estudio de Damian-Sánchez (2022) que evidencian la existencia de una relación directa, aunque débil, entre el desarrollo de la percepción emocional, la claridad y la reparación emocionales de la inteligencia emocional y el aprendizaje colaborativo. También Estrada et al. (2016) señalan que estrategias de aprendizaje colaborativo, desarrollan habilidades constitutivas del constructo inteligencia emocional: percepción, comprensión y regulación emocional. Por su parte Luy-Montejo (2019) destaca que la metodología ABP, fundamento de nuestro programa formativo, favorece el desarrollo de la habilidad para afrontar situaciones adversas y controlar las propias emociones. Estos resultados coinciden con la relación significativa hallada entre la aplicación del tratamiento y el desarrollo del comportamiento: *Capacidad de regular las*

*propias emociones para afrontar de manera proactiva (objetiva y constructiva) las distintas situaciones.*

Con relación a los resultados que, sobre el desarrollo de la *coherencia personal*, se han encontrado tras la aplicación del tratamiento y se han visto confirmadas en la parte de investigación cualitativa de nuestro estudio, coinciden con lo señalado por Toledo y Sánchez-García (2018) en su investigación: que las metodologías del ABP favorecen el compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional. Otro estudio que tiene concordancia con nuestros resultados es el de Tobón (2015), para quien las metodologías experienciales colaborativas ofrecen:

La formación integral de los ciudadanos a partir del abordaje de problemas del contexto, en un marco de trabajo colaborativo, considerando el proyecto ético de vida de cada uno de los actores, el emprendimiento mediante proyectos transversales, la gestión y co-creación de los saberes y la metacognición (p.13).

En lo que respecta a los resultados que constatan un desarrollo, dentro del grupo experimental, de la *gestión del tiempo*, encontramos que existe coincidencia con una de las principales ventajas señaladas en la investigación de Sandoval (2019), a propósito de la utilización de la metodología del ABP: el desarrollo de la capacidad para planificar y realizar trabajos y tareas en un tiempo determinado. Se puede apreciar clara coincidencia con dos de los comportamientos que hacen referencia a esta competencia en nuestro estudio: *la capacidad para organizar el tiempo en general o para dedicar a cada tarea el tiempo que necesita en función de su importancia real y objetiva*. En esta misma línea, Ramos (2020) confirma con sus hallazgos que metodologías basadas en ABP, brinda a los alumnos la oportunidad de ser autónomos en la planificación y organización de su trabajo.

El desarrollo de la *presencia plena* que favorece nuestro tratamiento, basado en el ABP, encuentra su confirmación primeramente en Abercrombie (1970), cuando en sus trabajos con residentes de medicina, señalaba que esta forma de trabajo favorecía la atención plena, sin

prejuicios, fruto de experiencias previas, pudiendo afrontar de forma creativa la solución de nuevos problemas. Y más cercano en el tiempo, Domínguez et al (2021), cuando afirma que se favorece, con esta metodología, la predisposición mental y física para atender al interlocutor, captando de forma completa su mensaje. Los comportamientos desarrollados en nuestra investigación, como capacidad para no pensar en otras cosas o no tratar de conectar el mensaje del emisor con la experiencia personal, permitiendo la identificación de las ideas principales del mensaje, coinciden por lo señalado por estos autores.

En lo que respecta al avance en el desarrollo de la *asertividad*, que se ha encontrado en nuestra investigación, señala Domínguez et al. (2021) que la metodología del ABP ofrece “el contexto idóneo para el desarrollo de un perfil comunicativo saludable como es el estilo asertivo” (p.33). En esta línea, el estudio de Luy-Montejo (2019) sobre el efecto de esta metodología en el desarrollo de la inteligencia emocional, encuentra que produce diferencias significativas intergrupo (grupo experimental y grupo control) e intragrupo (grupo experimental) en el desarrollo de la asertividad a favor del grupo que lleva a cabo el ABP.

También, el estudio de Borrasca (2014) a propósito de su investigación sobre aprendizaje colaborativo en la universidad, confirman nuestro resultado, en tanto señalan el desarrollo de habilidades comunicativas fruto del análisis, discusión y dialogo sobre las tareas colaborativas planteadas.

En esta línea, el desarrollo mostrado en nuestro estudio, en los comportamientos: *capacidad para iniciar y mantener una conversación en la que se expresa de manera clara y capacidad para expresar lo que se quiere decir sin ofender al otro*, encuentran coincidencia con la investigación llevada a cabo por Villanueva et al. (2022), cuyos hallazgos, a propósito del uso de metodologías orientadas al desarrollo de proyectos de forma colaborativa, revelan un avance en la capacidad para comunicar las ideas de forma correcta, discutiendo sobre ellas de manera adecuada.

Por otro lado, los avances que hemos encontrado en el *respeto cooperativo* dentro del grupo experimental, así como su desarrollo significativamente mejor en este grupo con respecto al grupo control, están en coherencia con las conclusiones obtenidas en el estudio de Guerra (2019), quien recoge en sus resultados una valoración positiva, por parte de los sujetos de estudio, sobre el desarrollo del compromiso con el equipo, donde “la tarea de cada uno promovía el éxito de todos, (...) de ahí, la importancia del compromiso de todos/as y cada uno/a por aprender *interdependencia positiva* (p.278).

En la misma línea, la propuesta metodológica llevada a cabo por Imaz (2015), recoge conclusiones que coinciden con el desarrollo de las conductas que hemos establecido para el respeto cooperativo: *capacidad para realizar con responsabilidad y rigor profesional las tareas que corresponden dentro del equipo*. Señala el autor que plantear la realización de un proyecto a los alumnos como labor grupal, “rompe la concepción individualista de aprendizaje como medio para la consecución de la nota final y se ejercitan las competencias propias del trabajo cooperativo” (p.692). En esta línea, Del Pino (2020) señala que llevar a cabo actividades de aprendizaje experiencial en equipo, ayuda a “descubrir nuevos puntos de vista que antes no se conocían y que abren los horizontes de la mente, dan lugar al debate y generan una riqueza cultural dentro de nuestro alumnado” (p.14).

Hemos constatado en nuestra investigación resultados que muestran la toma de conciencia, por parte de los alumnos que llevaron a cabo el proyecto transversal colaborativo, de la responsabilidad de contribuir al bien común a consecuencia del tema del proyecto a realizar. Esto coincide con la investigación de Francisco y Moliner (2010) sobre la propuesta curricular de realización de proyectos en torno a valores cívicos. Señalan que contribuyó a que los estudiantes tomaran conciencia de la importancia de adaptar y reflexionar sobre acciones encaminadas a incidir en la sociedad. Indican que despertaron la conciencia social, la solidaridad y la responsabilidad cívica. Maldonado (2008) señala que, con este tipo de proyectos, “el estudiante aplica el conocimiento

adquirido en un producto dirigido a satisfacer una necesidad social, lo cual refuerza sus valores y su compromiso con el entorno, utilizando además recursos modernos e innovadores.“ (p.160)

También Miró-Miró et al. (2021) destacan que plantear a los universitarios proyectos de desarrollo y transformación del entorno comunitario, favorece el compromiso del alumno con la comunidad y les muestra la posibilidad de actuación en pro del bien social.

Otro de los resultados de nuestra investigación refiere a la acción del docente como clave en el desarrollo competencial de los alumnos que han llevado a cabo el proyecto transversal colaborativo. Galindo et al (2015) señalan en este sentido que:

La mediación pedagógica es una exigencia clave en los procesos educativos, como estilo de enseñanza, que hace posible la capacidad de pensar, sentir, crear, innovar, descubrir y transformar, que a su vez llevan al sujeto a construir y deconstruir nuevos significados (p.32).

En esta línea, una de las principales conclusiones de los estudiantes universitarios participantes en la investigación de Naranjo (2019), es que la formación va más allá de transmitir conocimientos, “sino que tiene que ver con un valor de formación integral, donde el rol del docente es fundamental”.

Así también, Guiacomucci y Skolnik (2021) señalan que entender el aula no únicamente como espacio de transmisión de contenidos, sino como escenario generador de experiencias, proporciona al docente la oportunidad de comprender la dinámica del grupo y actuar para optimizar el aprendizaje.

Igualmente, los resultados de nuestra investigación coinciden con lo señalado por Villacis et al (2022) con relación a que el ABP favorece el aprendizaje activo del alumno y el trabajo colaborativo, mediado por la acción del docente.

En definitiva y a la luz de los resultados obtenidos, queda constatado el efecto del tratamiento (proyecto transversal colaborativo) sobre la dimensión del “liderazgo para el bien común” que se orienta a la relación con el otro, la interpersonal; y que las competencias que más desarrollo

presentan son las que se relacionan directamente con el trabajo colaborativo con otros. Y que, además, favorece el desarrollo de la responsabilidad de contribuir al bien común. Maldonado (2008) señala que el Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos (ABPC) promueve la creación de una verdadera comunidad de aprendizaje, donde el diálogo y la relación adecuada con el otro es clave. Y donde el aprendizaje es un proceso de desarrollo continuo que vincula lo personal y lo profesional, “que cubre todas las dimensiones y circunstancias humanas; que capacita al individuo para que aprenda por sí solo de su entorno y sea agente de su propia transformación y por ende el de la comunidad que lo rodea” (p.168)

### 12.2.3. Conclusiones.

Los resultados obtenidos en nuestra investigación nos permiten constatar el impacto real del proyecto transversal colaborativo en el desarrollo de competencias de “liderazgo para el bien común”, especialmente de aquellas que constituyen la dimensión interpersonal del “liderazgo para el bien común”

Así también queda confirmada la importancia clave de la acción mediadora del docente como guía en las acciones de aprendizaje hacia el desarrollo de competencias de “liderazgo para el bien común”

También constatamos el carácter transversal del impacto del proyecto, pues, siendo la competencia fruto de un proceso de desarrollo y adquisición mediado por la experiencia, precisa de tiempo y aplicación en distintos contextos para su integración como actitud en la persona.

Por tanto, podemos confirmar la hipótesis fundamental que planteamos al inicio: realizar un proyecto transversal colaborativo de propuesta de mejora social, implica un desarrollo significativo de competencias de “liderazgo para el bien común”. Y, así mismo, que es clave para suscitar en el alumno, la toma de conciencia de la responsabilidad social inherente a profesión de contribuir al bien común. No obstante, deberíamos desarrollar acciones para que el tamaño del efecto fuera mayor.

María Fernanda Gambarini Duarte

Por otro lado, el estudio cualitativo, nos permite, confirmar que la realización del proyecto transversal colaborativo ha provocado un impacto significativo y duradero en el “liderazgo para el bien común” de aquellos que lo realizaron.

## **CAPÍTULO 13: LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN.13.1. 13.2.**

### **13.1 Limitaciones de la investigación.**

1. La situación de pandemia y confinamiento por COVID-19 acontecida durante la realización del proyecto transversal colaborativo, no favoreció el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales de sus integrantes, ni el compromiso con las tareas académicas. Un estudio realizado en 28 universidades confirma el impacto de esta situación de pandemia y confinamiento, en las perspectivas académicas y laborales de los universitarios. Según se recoge en este estudio, esta especial situación, habría aumentado la incertidumbre sobre la continuidad de sus estudios y con ello se habría producido un menor compromiso en las tareas de determinadas asignaturas (Aucejo, E et col, 2020). Atribuimos a esta situación la posibilidad de un menor efecto del tratamiento sobre el desarrollo de competencias de “liderazgo para el bien común” y la no existencia de diferencias significativas con aquellos alumnos que no realizaron.
2. También y a causa del confinamiento por la situación de pandemia, se tuvo que realizar la medición posttest via on-line. Esto trajo consigo una disminución de la muestra con respecto a la medición pretest.
3. También se toma como limitación a nuestro estudio, el número de alumnos matriculados en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la UFV. Esto nos llevó a incluir el grado de Psicología, como muestra del grupo experimental. Dicho grado se encuentra dentro de la Facultad de Educación y Psicología de la UFV.
4. Los grupos de estudio son grupos naturales, por lo que no se han podido incluir los niveles de aleatorización propios de un diseño experimental.
5. Los grupos experimentales pertenecen a una única universidad de tipo privado, mientras que los grupos de control son de una única universidad de tipo público. En este sentido la

comparabilidad entre los grupos no está completamente asegurada. Los alumnos si son de los mismos cursos y edades, pero quizás sus contextos socioculturales no sean equivalentes.

### 13.2. Prospectiva de la investigación.

1. Dar un paso más en el acompañamiento de la mediación del docente a través de las tutorías de equipo regladas (obligatorias, calendarizadas y con objetivos marcados y conocidos por los alumnos). Se pretende con ello favorecer lo que Dewey (1938) denominó *continuidad experiencial*, para hacer referencia al carácter de continuidad del aprendizaje generando con ello el hábito. Pues para que se produzca dicha continuidad experiencial, se deben generar escenarios de aprendizaje que guíen y orienten el trabajo del alumno. Señala Álvarez González (2012) que, la acción mediadora del docente viene a constituir un recurso utilizado en la asistencia al estudiante para que pueda configurar adecuadamente su itinerario formativo.

Se llevarán a cabo tres tutorías con cada uno de los equipos, repartidas a lo largo del desarrollo de la asignatura. El objetivo de estas será el de acompañar al equipo y a sus integrantes en el desarrollo del proyecto y de las competencias de trabajo en equipo. Estos objetivos se han concretado de la siguiente forma en cada una las tutorías:

- Primera tutoría de equipo: Establecer el estado inicial del equipo.
- Segunda tutoría de equipo: Análisis del desarrollo del proyecto, así como del grado de actitudes de compromiso y responsabilidad con el equipo y con el proyecto)
- Tercera tutoría de equipo: Análisis de la Propuesta de mejora y del nivel de identidad de equipo alcanzado, así como de las actitudes de equipo alcanzado.

La evaluación de las actitudes de equipo establecidas en la primera tutoría se llevará a cabo mediante una encuesta anónima que deberán responder todos los integrantes del equipo. A partir de los resultados de esta se establecerá una acción de mejora consensuada por el equipo, en cada uno de aquellos aspectos reconocidos como perfectibles. En la segunda tutoría se

revisarán las acciones de mejora y se comprueban sus efectos sobre el desempeño del equipo con el objetivo de mantener o ajustar dichas acciones. En la tercera tutoría se realiza nuevamente la encuesta de la primera tutoría con el objetivo de comparar las actitudes iniciales con las actuales y se recoge la opinión de los integrantes del equipo sobre la evolución de este.

2. Investigar el grado de desarrollo de competencias de “liderazgo para el bien común” en otros perfiles de grados universitarios, para posteriormente analizar el impacto de un proyecto transversal colaborativo de propuesta de mejora social en el desarrollo de competencias de “liderazgo para el bien común” en otros perfiles de grados universitarios. En esta línea y en el futuro, podrían llevarse a cabo estudios semejantes a este, pero utilizando grupos experimentales y de control en universidades privadas y en universidades públicas, para asegurar más la comparabilidad de los grupos y probar la eficacia de la intervención en distintos contextos socioculturales.
3. Servir de referencia para el diseño de actividades formativas que se orienten a contribuir a la formación del “liderazgo en el bien común”. A modo de ejemplo:
  - Actividades sobre microcasos de situaciones pseudoreales que, desde el ámbito profesional, propongan soluciones que contribuya al bien de las personas involucradas.
  - Parejas de acompañamiento entre los alumnos que constituyen la comunidad del aula, orientadas a favorecer la atención y disponibilidad a la ayuda al otro. A través de reuniones semanales, las parejas de acompañamiento resuelven dudas sobre contenidos académicos que hayan sido impartidos en el aula esa semana o sobre las tareas a realizar. El propósito de estas reuniones sería que, desde la ayuda que se puedan ofrecer entre los alumnos, sean conscientes de la necesidad de ayuda del otro que la persona tiene, y de la responsabilidad personal de responder a dicha necesidad desde el contexto más cercano.

4. Investigar el grado de desarrollo de competencias de “liderazgo para el bien común” de los profesionales en activo, a través del instrumento de medida COMPLIZ. Evaluar el grado de desarrollo de esta competencia en sus dimensiones y subdimensiones en los egresados y en profesionales con tiempo en activo. Estas investigaciones permitirían conocer el grado de toma de conciencia de la responsabilidad social de contribuir al bien común y de adoptar medidas, según el desempeño profesional, que promuevan la conciencia social de contribuir al bienestar y desarrollo de las personas que constituyen la sociedad.

## REFERENCIAS.

- Álvarez González et al. (2012). *Manual de tutoría universitaria*. Octaedro-ICE.
- Aucejo, E. M., French, J., Ugalde Araya, M. P., Zafar, B. (2020). El impacto de COVID-19 en las experiencias y expectativas de los estudiantes: Evidencia de una encuesta. *Revista de economía pública*, 191.  
<https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104271>
- Abad, F., Olea, J., Ponsoda, V. y García, C (2011). *Medición en ciencia sociales y de la salud*. Síntesis.
- Abellán, A., Agejas, J.A. y Antuñano, S. (2018). Veritatem diligere. Misión de la Universidad: buscar, encontrar y comunicar la verdad. *Pensamiento*, 74 (282), 773-801.
- Abercrombie, M. L. J. (1970) Grupoanálisis y educación superior.  
[http://arxius.grupdanalisi.org/GDAP/Abercrombie\\_Grupoanalisis\\_educacion\\_superior.pdf](http://arxius.grupdanalisi.org/GDAP/Abercrombie_Grupoanalisis_educacion_superior.pdf)
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. El Cid. (24ª edición).
- Adorno, T. W. (2001). *Epistemología y Ciencias Sociales*. Cátedra.
- Alonso, J.E. (1994). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa, en Delgado J. M. y Gutiérrez, J. (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis, 225-240.
- Álvarez de Mon (2002). Carácter del liderazgo: lecciones desde la adversidad. *Revista Empresa y Humanismo*, 5 (1/02), 23-46.
- Álvarez de Mon (2006). *El Mito del liderazgo*. Pearson Education.
- Alvira, R (2000). Trabajo, estructura social y liderazgo. *Revista Empresa y Humanismo*, 2 (1/00), 33-50.
- Alvira, R. (2009). Bien común y justicia social en las diferentes esferas de la Sociedad. *Revista Empresa y Humanismo*, 7 (2/09), 61-80.
- Atkinson, R. (1998). *The life Story Interview*. Sage Publications.

María Fernanda Gambarini Duarte

Argandoña, A (2011). El bien común. DI-937. *Catedra “la Caixa” de responsabilidad social de la empresa y gobierno corporativo.*

Arellano, J. (1991). Persona y Sociedad. *Cuadernos de anuario filosófico*, 6 (3). Servicio de publicaciones Universidad de Navarra.

Aristóteles, (2019/349 a. C). *La Ética a Nicómaco*, Libro 1, Trad. C. Videla-Hintze.docx.

Aristóteles. (2011/384-322 a. C). *Metafísica I*, Trad. Calvo.

Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune and Stratton.

Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona. Paidós.

Bach, E. y Forés, A. (2010). *La Asertividad: para gente extraordinaria*. Plataforma.

Badia, A. y García, C. (2006). Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos. En: Antoni BADIA (coord.). Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 3 (2) UOC.

<https://bit.ly/2XmGcOx>

Bandalos, D. L., y Finney, S. J. (2010). Factor Analysis: Exploratory and Confirmatory. En G. R. Hancock y R. O. Mueller (eds.), *Reviewer’s guide to quantitative methods*. Routledge.

Batista, M. y Romero, J (2007). Habilidades comunicativas del líder en universidades privadas y su relación con la programación neurolingüística. *Revista de Educación*, 13 (25).

Blanco-Blanco, A. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *RELIEVE*, 1 (16), 1-28.

María Fernanda Gambarini Duarte

Blumenfeld, P.C.; Soloway, E.; Marx, R.W.; Krajcik, J. S.; Guzdial, y M.; Palincsar, A. (1991)

Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26 (3 y 4), 369–398.

BOE-A-2015-738. Publicado en: BOE núm. 25, de 29 de enero de 2015, sec. I, p. 6997.

<https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.

<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2- fulltext-112>

Borrasca, B. J. (2014). El aprendizaje colaborativo en la universidad:: referentes y práctica. REDU:

Revista de Docencia Universitaria, 12(4), 281-302.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4907989.pdf>

Bradberry, T. y Greaves, J. (2005). *The Emotional Intelligence Quick Book: Everything You Need*

*To Know To Put Your EQ To Work*. Simon & Schuster.

Bruffee, K. (1981). Collaborative Learning. *College English*, 43 (7), 745-747. Editado en National

Council of Teachers of English.

<http://www.jstor.org/stable/376907>

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper y Row.

Camps, V. (1993). *Paradojas del individualismo*, Ed. Crítica.

Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado.

Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 12 (3), 1-16.

Cárdenas, J. M., y Arancibia, H. (2016). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en

G\*Power: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología.

Salud & Sociedad, 5(2), 210-244.

Castillo, G. (2012) *14 Líderes inesperados*. RIALP.

María Fernanda Gambarini Duarte

Chadwick, C. B. (2001). La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 31(4), 111-126.

Chinchilla, N. (2001). Distintos enfoques para la dirección de personas en las organizaciones, en *Paradigmas del liderazgo*, ed. Álvarez de Mon y col., McGraw-Hill

Chinchilla, N., Jiménez, E., García-Lombardía, P. (2021) *Integrar la vida Liderar con éxito la trayectoria profesional y personal en un mundo global*. Ariel.

Coll, C. y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular: aprendizajes básicos, competencias y estándares. *PRELAC Journal*, 3, 6-27.

Cohen, R. & Swerdlik, M. (2001). *Pruebas y evaluación psicológicas: Introducción a las pruebas y a la medición*. (4ª ed.). México: Mc Graw Hill.

Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284.  
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.12>

Cortina, A. (2005) *Alianza y contrato. Política, ética y religión*. Alianza Editorial.

Covey, S. (2003) *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Paidós.

Crespí, P. y García-Ramos, J.M. (2021). Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo. *Educación XX1*, 24(1), 297-327.

Damián-Sánchez, W. (2022). Inteligencia emocional y aprendizaje colaborativo en estudiantes universitarios de Psicología. *Revista científica searching de ciencias humanas y sociales*, 3(1), 39–50.

<https://doi.org/10.46363/searching.v3i1.232>

De la Fuente, S. (2011) *Análisis Factorial*. Universidad Autónoma de Madrid.

De Sendagorta, E. (1988) El empresario servidor-líder. *Cuaderno Empresa y Humanismo* 72.

Del Pino, M. (2020). Aprendizaje experiencial, interiorizar haciendo. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 17, 1-17.

<http://revistaeco.cepcordoba.org/wp-content/uploads/2020/04/Delpino.pdf>

Del Valle García, I. (2010). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. *Omnia*, 16(3), 19-36

Delors, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana.

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y.S. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*.1. Gedisa.

Dewey, J. (1925). *La experiencia y la naturaleza*. Traducida al castellano y editada por el Fondo de Cultura Económica de México en 1948.

Donati, P. (1999). *La ciudadanía societaria*. Editorial Universidad de Granada.

Domínguez, R., Fernández, A., Fraile, S. y Sánchez, C. (2021). Comunicación verbal, no verbal, escucha activa y asertividad en el ABP en Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos: *Claves para su implementación*, 8-34. Universidad de la Rioja.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=785222>

Drucker, P. (2018/1966). *Eficacia ejecutiva*. Conecta.

Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.

Espot, M.R. y Nubiola, J (2012). Pensamiento y vida: La coherencia del profesor. *Vanguardia Educativa (Monterrey, México)*, 11, 18-19.

Espot, M.R. (2011) *La autoridad del profesor qué es la autoridad y cómo se adquiere*. Wolters Kluwer.

Estanqueiro (2006). *Principios de comunicación interpersonal. Para saber tratar con las personas*. Narcea Ediciones.

María Fernanda Gambarini Duarte

Estrada, M, Monferrer, D, y Moliner, M. A. (2016). El aprendizaje cooperativo y las habilidades socioemocionales: una experiencia docente en la asignatura técnicas de ventas. *Formación universitaria*, 9(6), 43-62.

[https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071850062016000600005&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071850062016000600005&script=sci_arttext&tlng=pt)

Fabián-Fernández, A. (2014). Nuevos paradigmas de liderazgo. *Nuevas tendencias*, 93.

Ferreiro, R. y Espino, M. (2013). *El ABC del aprendizaje cooperativo*. Trillas.

Feuerstein, Klein, y Tannebaum (1994) *Mediated learning experience: Theoretical psychosocial and learning implications*. Freun.

<https://books.google.hn/books?id=NkSTx5oUfqgC&printsec=frontcover>

Fiedler, F.E. (1978). El Modelo de Contingencia y la Dinámica del Proceso de Liderazgo 1.

*Avances en Psicología Social Experimental*, 11, 59-112.

<https://www.sciencedirect.com/bookseries/advances-in-experimental-social-psychology/vol/1/suppl/C>

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata.

Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. EUNSA.

Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 13.

Fuentes, J.L. (2018). Educación del carácter en España: causas y evidencias de un débil desarrollo. *Estudios sobre educación*, 35, 353-371.

<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/501472>

Hildebrand, D. V. (1975). *Metafísica de la comunidad*. Investigación sobre la naturaleza y el valor de Comunidad, Obras completas, 4. Verlag Josef Habbel, Regensburg.

María Fernanda Gambarini Duarte

Hobbes, T (2005/1651). *Leviatán*. Fondo de cultura económica.

<https://filosofiapolitica3unam.files.wordpress.com/2015/08/hobbes-thomas-leviatan-fce-completo.pdf>

Galindo, L., Ruíz, E., Martínez, N., y Galindo, R. (2015). *El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales*. Cnid.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=652184>

García-López, J. (1976). La persona humana. *Anuario Filosófico*, 9, 163-189 Servicio de Publicaciones Universidad de Navarra.

García Ramos, J.M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores*. Síntesis.

García Ramos J. M. (1991). La formación integral: objetivo de la Universidad (Algunas reflexiones sobre la educación en la Universidad). *Revista Complutense de Educación*, 2(2), 323-335.

<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9191230323A>

García Ramos, J. M. y Agejas Esteban, J. A. (2001). Hacia una educación «cordial». Educación Humanista y Globalización: apuntes desde una perspectiva católica. *Mar Oceana: Revista del humanismo español e iberoamericano*, 8, 17-28.

García Ramos, J. M. (2005). Liderazgo y Educación. *Mar Oceana: Revista del humanismo español e iberoamericano*, 18, 35-69.

García Ramos, J. M. (2012). *Fundamentos pedagógicos de la evaluación*. Síntesis.

García Ramos (2019) *Recogida y análisis de datos en la investigación Psicopedagógica. Apuntes de clase*. UCM.

George, B. (2007). *True North Discover Your Authentic Leadership*. Jossey-Bass.

Guiacomucci, S y Skolnik, S (2021) El educador experiencial en el trabajo social: integrando la sociometría en el entorno del aula. *Revista de enseñanza de trabajo social*, 41 (2) 192-202.

[https://www.researchgate.net/publication/351545808\\_The\\_Experiential\\_Social\\_Work\\_Educator\\_Integrating\\_Sociometry\\_into\\_the\\_Classroom\\_Environment](https://www.researchgate.net/publication/351545808_The_Experiential_Social_Work_Educator_Integrating_Sociometry_into_the_Classroom_Environment)

Giuliani, R. W. (2002). *Leadership*. Hyperion.

Glaserfeld, E. Von (1996). Footnotes to «The Many Faces of Constructivism». *Educational Researcher*, 25(6), 19-19. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X025006019>

Grawitz, M. (1984). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. Tomos I y II. Hispano Europea.

Greenleaf, R. (1970). Ensayo The servant as leader.

<https://www.benning.army.mil/infantry/199th/ocs/content/pdf/The%20Servant%20as%20Leader.pdf>

Grissom RJ, (1994). Probability of the superior outcome of one treatment over another. *J Appl Psychol*, 79, 314-16.

<https://www.semanticscholar.org/paper/Probability-of-the-superior-outcome-of-one-over-Grissom/06e6fdc7ec0ffd4a5d795b49855c4cefaa9a7b78>

González-Alorda, A. (2020). *Cabeza, corazón y manos: un viaje de transformación*. Alienta.

González, G. y Diaz, L. (2005). Aprendizaje colaborativo: una experiencia desde las aulas universitarias. *Educación y Educadores*, 8, 21-44. Universidad de la Sabana. Facultad de Educación.

Goleman, D. y Boyatzis, R. (2008). La inteligencia social y la biología del liderazgo. *Harvard Business Review (edic. América Latina)* 86(9), 86-95.

Goleman, D, Boyatzis, R. y McKee, R. (2017) *El líder resonante*. Penguin Random House.

Gómez, Á. H., Aguaded, I., y Rodríguez, M. A. P. (2011). Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 24, 153-180.

Guardini, R. (2012). *Tres escritos sobre la universidad*. Eunsa.

Guardini, R., (1993). *Una Ética para Nuestro Tiempo*. Ed. Lumen.

María Fernanda Gambarini Duarte

Guerra, M., Rodríguez, J., & Artiles, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 269-281.

<https://doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5>

AA - VV. La Constitución Gaudium et Spes en el orden económico y social.

<https://bit.ly/3BtS3cL>

Hamui-Sutton, A y Varela-Ruiz, M (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Medica* 2013;2(1), 55-60.

[www.elsevier.com.mx](http://www.elsevier.com.mx)

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª Edición). México D.F: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A.

Hersey, P., Blanchard, K.H. y Johnson, D.E. (2013). *Management of Organizational Behavior: Leading Human Resources*. Pearson.

Hobbes, T. (Ed.). (2018/1651). *Leviatán*. Alianza Editorial.

Hougaard, R. y Carter, J. (2019). *La mente del líder: cómo liderarte a ti mismo, a tu gente y a tu organización para obtener resultados extraordinarios*. Editorial Reverté.

Imaz J. I. (2015). Aprendizaje Basado en Proyectos en los grados de Pedagogía y Educación Social: “¿Cómo ha cambiado tu ciudad?”. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 679-696.

[https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.n3.44665](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44665)

Izaguirre, J.M. (2007). La tarea del educador: La sindéresis. *Studia Poliana*, 9 -pp. 103-127.

<https://revistas.unav.edu/index.php/studia-poliana/article/download/26046/21891>

Jaspers, K. (2013). *La idea de la universidad*. Ediciones Universidad de Navarra.

Juan Pablo II, “Sollicitudo Rei Socialis”, La Santa Sede (30 de diciembre, 1987).

<https://bit.ly/3yff9lj>

Klein KJ y House RJ (1998). On fire: charismatic leadership and levels of analysis. *Leadership Quarterly*, 6(2), 183-198.

<https://bit.ly/3DAAdT29>

Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. McGraw Hill Interamericana.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Kouzes, J.M. y Posner, B. (2010). *El desafío del liderazgo*. Peinel

Landín, R. y Sánchez Trejo, S. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242.

<https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201901.011>

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Llano, A. (2017). *La vida lograda*. Ariel

León, O. & Montero, I. (2020). *Métodos de investigación en psicología y educación: las tradiciones cuantitativa y cualitativa* (5a. ed.). McGraw-Hill.

Leontiev, A. (1978). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Ediciones Ciencias del Hombre.

Lou, Y. y Macgregor, S. K. (2004). Enhancing project-based learning through online between-group collaboration. *Educational Research and Evaluation*. 10, (4-6), 419-440.

Luengo, J. (2004). La educación como un hecho. En Pozo, M.M.; Álvarez, J.L.; Luengo, J y Otero, E. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Biblioteca Nueva.

Luy-Montejo, C. (2019). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el Desarrollo de la Inteligencia Emocional de Estudiantes Universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7 (2), 353-383.

<https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.288>

Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una Experiencia en Educación Superior. *Laurus*, 14(28), 158-180.

María Fernanda Gambarini Duarte

<https://bit.ly/2LPLBEI>

MacIntyre, A. (2000). A Culture of Choices and Compartmentalization. Conferencia pública en la Universidad Notre Dame en el Estado de Indiana de los Estados Unidos.

<https://bit.ly/3F7t57N>

Maxwell, J. (2007). *Líder al máximo*. Grupo Nelson.

Maxwell, J. (2015). *El manual de liderazgo: 26 lecciones fundamentales que todo líder necesita*. Grupo Nelson.

McGrath, D. (2002). Teaching on the Front Lines: Using the Internet and Problem-Based Learning To Enhance Classroom Teaching. *Holistic Nursing Practice*, 16(2), 5–13.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11845766/>

Messner, J. (1967). *Ética social, política y económica a la luz del Derecho Natural*. Rialp.

Millán Puelles, A (1981). *Bien Común*. Voz Gran Enciclopedia Rialp.

Ministerio de Educación (2011). Estrategia Universidad. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español.

<https://bit.ly/3U7peMz>

Miró-Miró, D., Jordi Coiduras, J. y Molina-Luque, F (2021). Aprendizaje-Servicio y Formación Inicial Docente: una relación transformadora entre Escuela Rural y Universidad para la promoción de las tecnologías digitales. *Revista Complutense de Educación*. 32(4), 593-603

Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de Escalas de Aptitudes tipos Likert*. La Muralla.

Montecinos, C.y Uribe, M. (2016). Desarrollo de Liderazgos para el Aprendizaje en el Siglo XXI, un Enfoque Sistémico. Liderazgo Escolar en los Distintos Niveles del Sistema: Notas Técnicas para Orientar sus Acciones. *Lideres educativos*.

<https://bit.ly/3VWdSMN>

María Fernanda Gambarini Duarte

Morales, P. (2007). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales: La fiabilidad de los tests y escalas*.

Universidad Pontificia de Comillas.

<https://docplayer.es/19995816-La-fiabilidad-de-los-tests-y-escalas.html>

Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Aprendizaje Visor.

Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 6, 83-102. ISSN: 1579-3141.

<https://bit.ly/3eZekt7>

Naranjo, A. (2019). La importancia de las habilidades blandas para la docencia universitaria en el contexto actual. *Revista Pensamiento Académico*, 2(1), 82-100.

<https://doi.org/10.33264/rpa.201901-07>

Noguez Casados, S. (2002). El desarrollo del potencial de aprendizaje Entrevista a Reuven Feuerstein. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(2), 01-15.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412002000200009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000200009)

Novak, J. y Gowin, D (1988). *Aprendiendo a aprender*. Ed. Martínez Roca.

Orón-Semper, J.V. y Martínez-Mares, M. (2021). La acción humana: una propuesta integral para el diálogo interdisciplinar sobre la personalidad. *Scientia et Fides*, 9 (2)

Ortega y Gasset, J. (1914/2005). *Meditaciones del Quijote. Obras completas*, I, Ed. Taurus.

Ortega y Gasset, J. (1918/2005). *Hacia una política mejor. Obras completas*, I, Ed. Taurus.

Palomino, P (2009). Últimas tendencias en el estudio sobre liderazgo: Revisión de la literatura. *Documentos de Trabajo. Seminario Permanente de Ciencias Sociales*, 5, 1-16.

Parra, C. (2005). La Universidad, institución social, *Estudios sobre Educación*, 9, 145-165.

Pérez-Díaz, V. (2010). *Universidad, ciudadanos y nómadas*. Nobel.

Pérez-López, J.A. (1998). *Liderazgo y ética en la dirección de empresas. La nueva empresa para el siglo XXI*. Deusto.

María Fernanda Gambarini Duarte

Platón. (1985/388-385 a. C). *Diálogos I. Apología; Critón; Eutifrón; Ion; Lisis; Cármides; Hippias menor; Hippias mayor; Laques; Protágoras*. Gredos.

Polaino, Aquilino (2008). *Aprender a escuchar: la necesidad vital de comunicarse*, Editorial Planeta.

Polaino, A. (2009). La estructura de la persona, según Edith Stein. *Metafísica y Persona. Filosofía, conocimiento y vida*, 2. 55-83.

Polo, L. (2015). *Introducción a la filosofía: Obras completas, Serie A, Volumen XII*. EUNSA.

Polo, L. (2015). *La persona humana y su crecimiento; La originalidad de la concepción cristiana de la existencia: Obras completas, Serie A, Volumen XIII*. EUNSA.

Polo, L (2017). *Ética: hacia una versión moderna de los temas clásicos*. Unión editorial.

Pontificio consejo justicia y paz. (2005). *Compendio de la doctrina social de la iglesia* (1a. ed., 1a. reimp.). PAULINAS.

Postman, N. y Weingartner, C. (1969). *Teaching as a subversive activity*. Dell Publishing Co.

Ramos, N. (2020). Pintando sonrisas: una experiencia de aprendizaje basado en proyectos. *OBSERVAR*, 14, 46-62.

Real academia española: Diccionario de la lengua española (2021), 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>>.

Recomendación (UE) 2003/13 de la Comisión, de 19 de diciembre, relativa al fomento de la cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesionales. Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 18 de enero de 2003, núm. 13, 2-4

Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration [BES]*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

María Fernanda Gambarini Duarte

Rodríguez, J., Sánchez, R.F., Cruz, I.A. y Fonseca, R.T. (2019). Niveles de inteligencia emocional según género de estudiantes en la educación superior. *Revista Espacios*, 40 (31), 26.

<https://www.revistaespacios.com/a19v40n31/a19v40n31p26.pdf>

Rodríguez-Mena, M; I. García; R. Corral; C y Lago (2004). *Aprender en la Empresa*. Fundamentos sociopsicopedagógicos del Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje. Editorial Prensa Latina.

[https://www.researchgate.net/publication/321775007\\_Comunidad\\_de\\_aprendizaje\\_practicas\\_dialogicas\\_y\\_formacion\\_de\\_competenciasapreciacion\\_de\\_una\\_experiencia](https://www.researchgate.net/publication/321775007_Comunidad_de_aprendizaje_practicas_dialogicas_y_formacion_de_competenciasapreciacion_de_una_experiencia)

Rogers, K. (1995). *El camino del ser*. (3ª edic.) Kairós

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.

Romero-Martín, M. R.; Gelpi Fleta, P.; Mateu Serra, M. y Lavega Burgués, P. (2017). Influencia de las prácticas motrices sobre el estado emocional de estudiantes universitarios / Influence of Motor Practices on University Students' Emotional State. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 17 (67) pp. 449-466.

<https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.67.004>

Sánchez-Palencia, A. (2010). *Lecciones de Antropología*. Editorial UFV.

Sandoval, L (2019). Experiencia con metodología activa (Aprendizaje Basado en Problemas, ABP) adaptando su evaluación en estudios de Organización de empresas. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 8, (1, 20).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7045823>

Sanmartín, R., González, C. y Vicent, M. (2018). Inteligencia emocional en alumnado de formación profesional. Diferencias en función del curso, del género y de la edad. *Educación*, 54(1), 229-245.

<http://hdl.handle.net/10045/73031>

Selles, J.F. (1999). *La persona humana*. Tomo III: Núcleo personal y manifestaciones, 185-186.

Scheller, M. (2001/1917) *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*.

Caparrós Editores, 3ª ed. Rev.

Selltiz, C. (1980) *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. 7a ed. Madrid: Rialp.

Siliceo, A (2001). *Liderazgo: El Don de Servicio ¿Cómo quieres que te recuerden tus seguidores?*

McGraw-Hill.

Smith, A. (1996). *La Riqueza de las Naciones*, Alianza Editorial.

Sonnenfeld, A. (2010). *Liderazgo ético. La sabiduría de decidir bien*. Ediciones Encuentro y Nueva

Revista.

Spaemann, R. (2000). *Personas. Acerca de la distinción entre «algo» y «alguien»*. EUNSA

Rousseau, J.J., (1999/1762). *El contrato social*. Editado por elaleph.com.

<https://n9.cl/bj072>

Taylor, Ch. (1994). *La ética de la autenticidad*. Paidós.

Taylor, Ch (1995). *Philosophical arguments*, Harvard.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós

Tobón, S. (2013). Socioformación. Los retos de la educación en la sociedad del conocimiento.

Multiversidad Management, 4, 32-37.

Toledo Morales, P. y Sánchez García, JM (2018). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia

universitaria. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22 (2), 429-449.

Tomas de Aquino (2001/1485). *Suma Teológica*. Biblioteca de autores cristianos.

Scheler, M. (2001). *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Caparrós

Editores.

María Fernanda Gambarini Duarte

Scheler, M. (2017). *El puesto del hombre en el cosmos, Estudio introductorio, traducción y notas de Miguel Oliva Rioboó*. Escolar y Mayo Editores.

Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Stein, E. (2005). *Obras completas*. Monte Carmelo.

UNESCO. (2019). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 9(2), 97-113.

<https://bit.ly/3Fa9X9e>

Vélez-Romero, X. y Cano-Lara, E (2016). Los diferentes tipos de responsabilidad social y sus implicaciones éticas. *Revista científica dominio de las ciencias*, 2 (nº. esp.) 117-126

Villanueva Morales, C., Ortega Sánchez, G., y Díaz Sepúlveda, L. (2022). Aprendizaje Basado en Proyectos: metodología para fortalecer tres habilidades transversales. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 433-445.

[https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622022000100433&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622022000100433&script=sci_arttext)

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press

Villa Sanchez, J.A. (2019). Estructura radical de la realidad humana en Xavier Zubiri. *Mutatis Mutandis: Revista Internacional de Filosofía*, 12, 65-87.

Villacís, C., Zea, C., Campuzano, S. y Chifla, M. (2022). Aprendizaje basado en proyectos y la gamificación para generar el aprendizaje activo en los estudiantes. *Ciencia Unemi*, 15(39), 35-43.

<https://ojs.unemi.edu.ec/index.php/cienciaunemi/article/view/1555>.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

Yukl, G. (2009). *Liderazgo en las organizaciones*. 6ª Ed. Pearson.

## **INDICE DE ANEXOS.**

ANEXO 1: Cuestionario COMPLIZ versión inicial con dimensiones y subdimensiones

ANEXO 2: Cuestionario final.

ANEXO 3: Instrucciones para juicio de expertos.

ANEXO 4: Rubricas evaluación proyecto de aprendizaje

Tabla 90 Rúbrica evaluación desempeño individual en el trabajo en equipo

Tabla 91 Rúbrica evaluación del trabajo en equipo

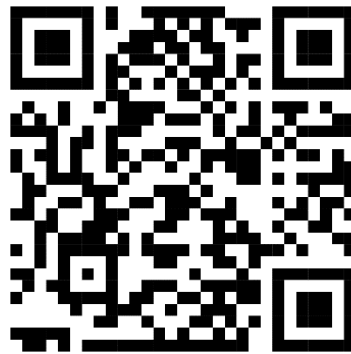
Tabla 92 Rúbrica evaluación Memoria final Proyecto de Aprendizaje

Tabla 93 Rúbrica evaluación de la exposición del Proyecto de Aprendizaje.

ANEXO 5 Versión final del cuestionario tras el ajuste y validación del AF

ANEXO 6 Documento consentimiento informado de participación en investigación  
cualitativa.

ANEXO 7: RESULTADOS ESTADÍSTICOS



**ANEXO 1: Cuestionario COMPLIZ versión inicial con dimensiones y subdimensiones.**

	SUBDIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
<b>DIMENSIÓN INTRAPERSONAL</b>	CONOCIMIENTO PERSONAL	Capacidad para reconocer las propias fortalezas y las áreas de mejora.	<b>Ítem 1:</b> Conozco mis puntos fuertes y mis áreas de mejora
		Capacidad para reconocerse en la propia acción.	<b>Ítem 2:</b> Me reconozco en mis actuaciones
	GESTIÓN EMOCIONAL	Conciencia emocional: Capacidad para identificar el estado emocional y el porqué del mismo.	<b>Ítem 3:</b> Sé identificar el estado de mis emociones y la razón de las mismas.
		Capacidad para manejar las propias emociones de manera adecuada.	<b>Ítem 4:</b> Soy capaz de regular mis emociones para afrontar de manera proactiva las distintas situaciones.
	COHERENCIA PERSONAL	Poseer un sistema de creencias y valores personales esenciales para la propia vida.	<b>Ítem 5:</b> Cuento con un sistema de valores y creencias personales que considero esenciales en mi vida.
		Capacidad para actuar de manera acorde a las propias creencias y valores.	<b>Ítem 6:</b> Mi conducta es acorde a mis creencias y valores con independencia del contexto en el que esté.
	RIGOR PROFESIONAL Y CURIOSIDAD INTELLECTUAL	Capacidad para trabajar con calidad y meticulosidad en pro de una superación personal y profesional.	<b>Ítem 7:</b> Realizo las tareas y mis compromisos académicos buscando un trabajo bien hecho y de calidad.
		Capacidad para realizarse preguntas sobre cuestiones fundamentales que contribuyan a formar el buen criterio y juicio.	<b>Ítem 8:</b> Valoro y utilizo la pregunta como forma de alcanzar mayor conocimiento o profundizar sobre diferentes cuestiones.
	PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DEL TIEMPO	Capacidad para organizar y planificar el tiempo	<b>Ítem 9:</b> Planifico y organizo mi tiempo.
		Capacidad para usar el tiempo de forma efectiva	<b>Ítem 10:</b> Organizo mi tiempo priorizando según la importancia de las tareas.
HUMILDAD	Capacidad de aceptar las propias fortalezas y límites y la necesidad de superar dichos límites	<b>Ítem 11:</b> Me propongo planes de acción que contribuyan a superar mis debilidades	
	Capacidad para reconocer la necesidad del otro en el desarrollo personal y profesional	<b>Ítem 12:</b> Tengo una actitud abierta ante los consejos del otro y los reconozco como necesarios y valiosos en mi desarrollo personal	
<b>DIMENSIÓN INTERPERSONAL</b>	PRESENCIA PLENA	Actitud de silencio interior ante el mensaje del emisor	<b>Ítem 13:</b> Evito la distracción mental cuando escucho al otro
		Capacidad para concentrarse en lo que dice el emisor.	<b>Ítem 14:</b> Escucho sin tratar, a priori, de explicar o encontrar sentido al relato del emisor
	ESCUCHA ACTIVA	Capacidad para escuchar el mensaje del emisor antes de hacer un comentario o emitir un juicio.	<b>Ítem 15:</b> Escucho con actitud abierta, sin juzgar o emitir comentario ante el mensaje del emisor.
		Capacidad para descubrir con facilidad el hilo conductor del mensaje.	<b>Ítem 16:</b> Identifico las ideas principales y la relación entre ellas en el mensaje del emisor.
	EMPATÍA	Capacidad para percibir el mensaje desde el punto de vista del emisor.	<b>Ítem 17:</b> Soy capaz de percibir con precisión las emociones y perspectivas del otro.
		Capacidad para prestar atención al contexto.	<b>Ítem 18:</b> Soy capaz de interpretar el significado de los signos verbales y no verbales del emisor.
	ECUANIMIDAD (Flexibilidad y justicia)	Capacidad de apertura a la opinión del otro y para cuestionar las propias ideas ante nuevas evidencias o mejores razones.	<b>Ítem 19:</b> Reconozco el valor de puntos de vista distinto al mío, pudiendo llegar a modificar la propia opinión ante nuevas evidencias o mejores razones.
		Capacidad para afrontar y resolver conflictos de forma constructiva, considerando la perspectiva y sentimientos del otro.	<b>Ítem 20:</b> Ante un conflicto, tengo en cuenta las perspectivas y sentimientos del otro.
	ASERTIVIDAD	Capacidad para iniciar y mantener conversaciones expresando los propios pensamientos con claridad.	<b>Ítem 21:</b> Soy capaz de iniciar y mantener conversaciones en las que me expreso con claridad.
		Capacidad para expresar de manera franca y amable las propias opiniones, sentimientos y expectativas.	<b>Ítem 22:</b> Soy capaz de expresar lo que quiero decir sin atentar contra el otro.
RESPECTO COOPERATIVO (Compromiso y responsabilidad)	Capacidad para asumir la responsabilidad en la realización de la tarea.	<b>Ítem 23:</b> Me siento responsable de llevar a cabo con rigor profesional las tareas que me corresponden dentro de mi equipo.	
	Capacidad para comprometerse con la misión del equipo.	<b>Ítem 24:</b> Cumpló con los compromisos adquiridos dentro de mi equipo.	

## ANEXO 2: Cuestionario final.

Este cuestionario pretende evaluar el grado de desarrollo de competencias de liderazgo para el bien común en alumnos universitarios.

La información que aquí se recoge es anónima y absolutamente confidencial.

Rellena, por favor los siguientes datos que, nos permitirán hacer una mejor interpretación de la información que nos proporcionas. Al responder a este cuestionario, aceptas participar en él y autorizas la utilización de los datos, exclusivamente con fines de investigación científica. Marca, según el ejemplo, la casilla que procede o introduce directamente los datos.

### MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

1. Sexo:  Mujer  Hombre
2. Edad:  17-18 años  19-20 años  más de 20 años
3. Titulación del grado: .....
4. Universidad en la que se está cursando el grado.....

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones. Por favor indica el grado con que manifiestas los siguientes comportamientos en el ámbito de trabajo universitario y de la relación con tus compañeros y profesores.

Nunca, casi nunca	Pocas veces	A veces	A menudo	Muy frecuentemente	Siempre, o casi siempre
1	2	3	4	5	6

1	Reconozco las habilidades personales que me ayudan a alcanzar mis objetivos.	1	2	3	4	5	6
2	Reconozco las actitudes o comportamientos personales que dificultan el alcance de mis objetivos.	1	2	3	4	5	6
3	Se identificar la razón de mis emociones (alegría, tristeza, sorpresa, enfado, miedo, orgullo...)	1	2	3	4	5	6
4	Soy capaz de regular mis emociones para afrontar de manera proactiva (objetiva y constructiva) las distintas situaciones.	1	2	3	4	5	6
5	Cuento con un sistema de valores y creencias personales esenciales en mi vida.	1	2	3	4	5	6
6	Mi conducta es acorde a mis creencias y valores con independencia del contexto (personas o situación) en el que esté.	1	2	3	4	5	6
7	Realizo las tareas y mis compromisos académicos buscando un trabajo bien hecho.	1	2	3	4	5	6
8	Investigo en temas académicos para tener un mayor conocimiento que me ayude a desarrollar un buen juicio y criterio.	1	2	3	4	5	6
9	Organizo mi tiempo en general (estudio, clases, ocio...)	1	2	3	4	5	6
10	Dedico a cada tarea el tiempo que necesita en función de su importancia real y objetiva.	1	2	3	4	5	6
11	Realizo planes de acción específicos, orientados a superar limitaciones personales, que me impiden alcanzar los objetivos que me propongo.	1	2	3	4	5	6
12	Considero los consejos del otro como valiosos, en mi desarrollo personal.	1	2	3	4	5	6
13	En general, mantengo una actitud serena (calmada), con independencia de la actividad diaria que realizo.	1	2	3	4	5	6
14	Evito pensar en otras cosas cuando escucho al otro.	1	2	3	4	5	6
15	Escucho al otro sin tratar, mentalmente, de conectarlo con mis experiencias personales.	1	2	3	4	5	6
16	Escucho con actitud abierta, sin juzgar o emitir comentario ante el mensaje del emisor.	1	2	3	4	5	6
17	Identifico las ideas principales y la relación entre ellas en el mensaje del emisor.	1	2	3	4	5	6
18	Mi actitud favorece que el otro muestre sus verdaderos sentimientos de manera adecuada.	1	2	3	4	5	6
19	Entiendo el mensaje del emisor desde su perspectiva.	1	2	3	4	5	6
20	Soy capaz de modificar mi propia opinión ante nuevas evidencias o mejores razones.	1	2	3	4	5	6
21	Ante un conflicto, tengo en cuenta las perspectivas y sentimientos del otro.	1	2	3	4	5	6
22	Soy capaz de iniciar y mantener una conversación en la que me expreso de manera clara.	1	2	3	4	5	6
23	Soy capaz de expresar lo que quiero decir sin ofender al otro.	1	2	3	4	5	6
24	Realizo con responsabilidad y rigor profesional las tareas que me corresponden dentro de mi equipo.	1	2	3	4	5	6
25	Cumplo con los compromisos adquiridos dentro de mi equipo.	1	2	3	4	5	6
26	En general, mi comportamiento en la relación con el otro favorece el desarrollo de sus cualidades.	1	2	3	4	5	6
27	En general, me considero profesionalmente responsable de contribuir a la mejora de la sociedad.	1	2	3	4	5	6

**ANEXO 3: Instrucciones para juicio de expertos.**

**VALIDACIÓN DE EXPERTOS DEL CUESTIONARIO DE LA TESIS  
DOCTORAL**

“Estudio sobre el nivel de desarrollo de competencias de liderazgo y la satisfacción sobre la educación recibida en alumnos de los grados universitarios.”

**Nombre y apellidos:**

**Puesto/cargo:**

Por favor, valore los siguientes aspectos del cuestionario, de acuerdo con los criterios que se detallan, en una escala de 1 a 6 (siendo 1 la puntuación más baja y 6 la puntuación más alta).

**PRESENTACIÓN, DATOS DE IDENTIFICACIÓN E INSTRUCCIONES  
SOBRE EL PROCESO DE RESPUESTA (Apartado 8.1)**

Aspectos a valorar	Valoración de 1 a 6					
	1	2	3	4	5	6
Claridad						
Adecuación a los cuestionarios						
Extensión						
Calidad del contenido						

**Sugerencias de modificaciones que haría en la presentación, en los datos de identificación o en las instrucciones de respuesta:**

**ÍTEMS DEL CUESTIONARIO**

Los criterios elegidos (Morales, Urosa y Blanc, 2006) para medir la adecuación de los ítems a sus dominios de contenido persigue medir la claridad en la expresión (C), adecuación al contenido que preguntan (P) y la significatividad del ítem con respecto al indicador (R). En cuanto a la escala debemos señalar que 1 es la mínima puntuación y 6 la máxima.

<b>VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN DEL ESTUDIO</b>	<b>VALORACIÓN</b>
	<b>C: Claridad /P: Precisión/ R: Relevancia</b>

	<b>C</b>	<b>P</b>	<b>R</b>
1. Sexo: <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/> Hombre			
2. Edad:			
3. Titulación del grado:			
4. Universidad en la que se está cursando el grado			

**VALORACIÓN DE CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS DE LIDERAZGO  
(COMPLIDZ)**

DIMENSIÓN LIDERAZGO INTRAPERSONAL			
SUBDIMENSIÓN	INDICADOR	ITEM	VALORACIÓN
			C: Claridad /P: Precisión/ R: Relevancia

SUBDIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	C	P	R
CONOCIMIENTO PERSONAL	Capacidad para reconocer las propias fortalezas y las áreas de mejora.	<b>Ítem 1:</b> <i>Conozco mis puntos fuertes y mis áreas de mejora.</i>			
	Capacidad para reconocerse en la propia acción.	<b>Ítem 2:</b> <i>Me reconozco en mis actuaciones.</i>			
GESTIÓN EMOCIONAL	Conciencia emocional: Capacidad para identificar el estado emocional y el porqué de este.	<b>Ítem 3:</b> <i>Sé identificar el estado de mis emociones y la razón de las mismas.</i>			
	Capacidad para manejar las propias emociones de manera adecuada.	<b>Ítem 4:</b> <i>Soy capaz de regular mis emociones para afrontar de manera proactiva las distintas situaciones.</i>			
COHERENCIA PERSONAL	Poseer un sistema de creencias y valores personales esenciales para la propia vida.	<b>Ítem 5:</b> <i>Cuento con un sistema de valores y creencias personales que considero esenciales en mi vida.</i>			
	Capacidad para actuar de manera acorde a las propias creencias y valores.	<b>Ítem 6:</b> <i>Mi conducta es acorde a mis creencias y valores con independencia del contexto en el que esté.</i>			
RIGOR PROFESIONAL Y CURIOSIDAD INTELLECTUAL	Capacidad para trabajar con calidad y meticulosidad en pro de una superación personal y profesional.	<b>Ítem 7:</b> <i>Realizo las tareas y mis compromisos académicos buscando un trabajo bien hecho y de calidad.</i>			
	Capacidad para realizarse preguntas sobre cuestiones fundamentales que contribuyan a formar el buen criterio y juicio.	<b>Ítem 8:</b> <i>Valoro y utilizo la pregunta como forma de alcanzar mayor conocimiento o profundizar sobre diferentes cuestiones.</i>			
PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DEL TIEMPO	Capacidad para organizar y planificar el tiempo.	<b>Ítem 9:</b> <i>Planifico y organizo mi tiempo.</i>			
	Capacidad para usar el tiempo de forma efectiva.	<b>Ítem 10:</b> <i>Organizo mi tiempo priorizando según la importancia de las tareas.</i>			
HUMILDAD	Capacidad de aceptar las propias fortalezas y límites y la necesidad de superar dichos límites.	<b>Ítem 11:</b> <i>Me propongo planes de acción que contribuyan a superar mis debilidades.</i>			
	Capacidad para reconocer la necesidad del otro en el desarrollo personal y profesional.	<b>Ítem 12:</b> <i>Tengo una actitud abierta ante los consejos del otro y los reconozco como necesarios y valiosos en mi desarrollo personal.</i>			

DIMENSIÓN LIDERAZGO INTERPERSONAL			
SUBDIMENSIÓN	INDICADOR	ITEM	VALORACIÓN
			C: Claridad /P: Precisión/ R: Relevancia

SUBDIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	C	P	R
PRESENCIA PLENA	Actitud de silencio interior ante el mensaje del emisor.	<b>Ítem 13:</b> <i>Evito la distracción mental cuando escucho al otro.</i>			
	Capacidad para concentrarse en lo que dice el emisor.	<b>Ítem 14:</b> <i>Escucho sin tratar, a priori, de explicar o encontrar sentido al relato del emisor.</i>			
ESCUCHA ACTIVA	Capacidad para escuchar el mensaje del emisor antes de hacer un comentario o emitir un juicio.	<b>Ítem 15:</b> <i>Escucho con actitud abierta, sin juzgar o emitir comentario ante el mensaje del emisor.</i>			
	Capacidad para descubrir con facilidad el hilo conductor del mensaje.	<b>Ítem 16:</b> <i>Identifico las ideas principales y la relación entre ellas en el mensaje del emisor.</i>			
EMPATÍA	Capacidad para percibir el mensaje desde el punto de vista del emisor.	<b>Ítem 17:</b> <i>Soy capaz de percibir con precisión las emociones y perspectivas del otro.</i>			
	Capacidad para prestar atención al contexto.	<b>Ítem 18:</b> <i>Soy capaz de interpretar el significado de los signos verbales y no verbales del emisor.</i>			
ECUANIMIDAD (Flexibilidad y justicia)	Capacidad de apertura a la opinión del otro y para cuestionar las propias ideas ante nuevas evidencias o mejores razones.	<b>Ítem 19:</b> <i>Reconozco el valor de puntos de vista distinto al mío, pudiendo llegar a modificar la propia opinión ante nuevas evidencias o mejores razones.</i>			
	Capacidad para afrontar y resolver conflictos de forma constructiva, considerando la perspectiva y sentimientos del otro.	<b>Ítem 20:</b> <i>Ante un conflicto, tengo en cuenta las perspectivas y sentimientos del otro.</i>			
ASERTIVIDAD	Capacidad para iniciar y mantener conversaciones expresando los propios pensamientos con claridad.	<b>Ítem 21:</b> <i>Soy capaz de iniciar y mantener conversaciones en las que me expreso con claridad.</i>			
	Capacidad para expresar de manera franca y amable las propias opiniones, sentimientos y expectativas.	<b>Ítem 22:</b> <i>Soy capaz de expresar lo que quiero decir sin atentar contra el otro.</i>			
RESPECTO COOPERATIVO (Compromiso y responsabilidad)	Capacidad para asumir la responsabilidad en la realización de la tarea.	<b>Ítem 23:</b> <i>Me siento responsable de llevar a cabo con rigor profesional las tareas que me corresponden dentro de mi equipo.</i>			
	Capacidad para comprometerse con la misión del equipo.	<b>Ítem 24:</b> <i>Cumplo con los compromisos adquiridos dentro de mi equipo.</i>			

María Fernanda Gambarini Duarte

Por favor, indique a continuación lo siguiente a propósito del cuestionario COMPLIDZ:

Ítems que añadiría:

Ítems que eliminaría:

Ítems que modificaría:

### VALORACIÓN GENERAL DEL CUESTIONARIO COMPLIDZ

Aspectos a valorar	Valoración de 1 a 6					
	1	2	3	4	5	6
Orden lógico de la presentación						
Cantidad de ítems						
Validez de contenido del cuestionario						

Observaciones y recomendaciones finales:

**ANEXO 4: Rubricas evaluación proyecto de aprendizaje**

**Tabla 145**

Rúbrica evaluación desempeño individual en el trabajo en equipo

Crterios	Excelente	Bueno	Regular
Aprendizajes previos	Relaciona sus conocimientos previos con el objetivo de la propuesta de mejora social profesional.	Casi siempre relaciona sus conocimientos previos con el objetivo de la propuesta de mejora social profesional.	Casi nunca relaciona sus conocimientos previos con el objetivo la propuesta de mejora social profesional.
Participación	Participa muy activamente aportando ideas.	Participa casi siempre muy activamente aportando ideas.	Casi nunca participa muy activamente aportando ideas.
Responsabilidad	Siempre ha hecho su parte de trabajo individual y ha asistido siempre a las reuniones de su equipo.	Casi siempre ha hecho su parte de trabajo individual ha asistido regularmente a las reuniones de su equipo.	Casi nunca ha hecho su parte de trabajo individual y no ha asistido regularmente a las reuniones de su equipo.
Resolución de conflictos	En momentos de falta de acuerdo, siempre ha argumentado sus opiniones, escuchado, respetado y valorado las de los demás.	En momentos de falta de acuerdo, casi siempre ha argumentado sus opiniones, escuchado, respetado y valorado las de los demás.	En momentos de falta de acuerdo, casi nunca ha argumentado sus opiniones, escuchado, respetado y valorado las de los demás.

**Tabla 146**

Rúbrica evaluación del trabajo en equipo

Criterios de evaluación	Se ha trabajado en equipo	En proceso	No se ha trabajado en equipo
Participación	Todos los integrantes participan con entusiasmo, todos se saben escuchar, opinan y contribuyen en la resolución de la actividad.	La mayor parte de los integrantes dan evidencia de plantear ideas, interactuar o escuchar con atención a los demás miembros del equipo.	La mayor parte de los integrantes del equipo están distraídos o desinteresados y solo una o dos personas participan activamente.
Roles	Todos los integrantes del equipo tienen un rol definido y lo ejecutan de manera efectiva por lo que el trabajo se concreta sin dificultades.	Cada integrante del equipo tiene un rol asignado, pero no está claramente definido y por lo tanto no lo ejecuta de forma consistente.	El equipo no se organiza y los miembros del equipo no se distribuyen roles de trabajo.
Responsabilidad	Todos los integrantes del equipo comparten por igual la responsabilidad sobre la tarea grupal.	La mayor parte de los miembros del grupo comparten la responsabilidad en la tarea.	La responsabilidad ha recaído principalmente en una sola persona.
Resolución de conflictos	En momentos de falta de acuerdo, siempre han argumentado sus opiniones, escuchado, respetado y valorado las de los demás.	En momentos de falta de acuerdo, casi siempre han argumentado sus opiniones, escuchado, respetado y valorado las de los demás.	En momentos de falta de acuerdo, casi nunca han argumentado sus opiniones, escuchado, respetado y valorado las de los demás.

**Tabla 147**

Rúbrica evaluación Memoria final Proyecto de Aprendizaje

**CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA FORMA**

Criterio	Completo	Incompleto
Datos generales	Se aportan los nombre del equipo, nombre y apellidos de sus componentes, asignatura, nombre del profesor, título del proyecto.	Se aportan los nombre del equipo, nombre y apellidos de sus componentes, asignatura, nombre del profesor, título del proyecto.
Bibliografía	Inclusión apropiada de los datos bibliográficos según los criterios APA, V.6	No se realiza un inclusión apropiada de los datos bibliográficos según los criterios APA, V.6
Ortografía y redacción	Ortografía: sin errores. Redacción: Ideas claras, lógicas y secuenciadas entre párrafos.	Errores ortográficos o errores en la redacción.

**CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL CONTENIDO**

Criterio	Excelente	Bien	Incompleto
Introducción	Se recoge el marco contextual, se muestra la necesidad social detectada y queda justificada la propuesta de equipo a partir de dichas necesidad.	Se recoge el marco contextual, se muestra la necesidad social detectada pero no queda justificada la propuesta de equipo a partir de dichas necesidad.	No se recoge de manera clara el marco contextual o no se muestra la necesidad social detectada o no queda justificada la propuesta de equipo a partir de dichas necesidad
Desarrollo del proyecto	Se explica con claridad, profundidad y rigor académico la propuesta de mejora del equipo.	Se explica la propuesta de mejora.	No se explica o se realiza de manera superficial la propuesta de mejora
Conclusión	Se cierra resumiendo los beneficios y utilidad de la mejora propuesta; al tiempo que se hace una valoración del trabajo de equipo en la realización del proyecto transversal	Se cierra resumiendo los beneficios y utilidad de la propuesta de mejora; pero no se hace una valoración del trabajo de equipo en la realización del proyecto transversa	No se resume o se realiza de manera superficial los beneficios y utilidad de la propuesta de mejora; y o no se hace una valoración del trabajo de equipo en la realización del proyecto transversal
Anexos	Documentación de anexos completa y ordenada.	Documentación de anexos completa	Documentación de anexos incompleta

**Tabla 148**

Rúbrica evaluación de la exposición del Proyecto de Aprendizaje.

Criterios	Bien	Regular	Mal
Claridad expositiva	Transmite de forma ordenada y con sentido	Usa lenguaje claro para transmitir ideas principales	No deja claras ideas principales
Interés	Capta el interés durante toda la presentación	Capta el interés por algún tiempo	No logra captar el interés
Individualidad Integrada	Domina la materia que expone y la integra de manera clara con lo expuesto por sus compañeros de equipo.	Conoce la materia que expone, pero no lo integra con lo expuesto por sus compañeros	Maneja ideas o datos simples sin integrarlo con lo expuesto por sus compañeros
Creatividad Idea del Proyecto	Se presenta una idea innovadora	Se presenta una idea ya existente pero repensada	Se presenta una idea ya existente
Trabajo de equipo	En la exposición se muestra dominio del trabajo completo por parte de todos los integrantes del equipo	En la exposición se muestra dominio del trabajo completo por parte de algunos integrantes del equipo	En la exposición no se muestra dominio del trabajo completo por parte de todos los integrantes del equipo
Adecuación a los contenidos académicos trabajados	Se refieren de manera clara contenidos trabajados en la asignatura	Se refieren de manera superficial contenidos trabajados en la asignatura	No se refieren a los contenidos trabajados en la asignatura
Adecuación al tema del Proyecto	Responde plenamente a lo propuesto como tema del proyecto	Responde parcialmente a lo propuesto como tema del proyecto	No responde a lo propuesto como tema del proyecto

**ANEXO 5: Versión final del cuestionario tras el ajuste y validación del AF**

<b>Dimensión 1: Intrapersonal del liderazgo para el bien común</b>	<b>1</b>	Reconozco las habilidades personales que me ayudan a alcanzar mis objetivos.
	<b>2</b>	Reconozco las actitudes o comportamientos personales que dificultan el alcance de mis objetivos.
	<b>3</b>	Soy capaz de regular mis emociones para afrontar de manera proactiva (objetiva y constructiva) las distintas situaciones.
	<b>4</b>	Investigo en temas académicos para tener un mayor conocimiento que me ayude a desarrollar un buen juicio y criterio.
	<b>5</b>	Cuento con un sistema de valores y creencias personales esenciales en mi vida.
	<b>6</b>	Mi conducta es acorde a mis creencias y valores con independencia del contexto (personas o situación) en el que esté.
	<b>7</b>	Realizo las tareas y mis compromisos académicos buscando un trabajo bien hecho.
	<b>8</b>	Organizo mi tiempo en general (estudio, clases, ocio...)
	<b>9</b>	Dedico a cada tarea el tiempo que necesita en función de su importancia real y objetiva.
	<b>10</b>	Realizo planes de acción específicos, orientados a superar limitaciones personales, que me impiden alcanzar los objetivos que me propongo.
<b>Dimensión 2: Interpersonal del liderazgo para el bien común</b>	<b>11</b>	Evito pensar en otras cosas cuando escucho al otro.
	<b>12</b>	Escucho al otro sin tratar, mentalmente, de conectarlo con mis experiencias personales.
	<b>13</b>	Escucho con actitud abierta, sin juzgar o emitir comentario ante el mensaje del emisor.
	<b>14</b>	Mi actitud favorece que el otro muestre sus verdaderos sentimientos de manera adecuada.
	<b>15</b>	Entiendo el mensaje del emisor desde su perspectiva.
	<b>16</b>	Soy capaz de modificar mi propia opinión ante nuevas evidencias o mejores razones.
	<b>17</b>	Ante un conflicto, tengo en cuenta las perspectivas y sentimientos del otro.
	<b>18</b>	Soy capaz de expresar lo que quiero decir sin ofender al otro.
	<b>19</b>	Realizo con responsabilidad y rigor profesional las tareas que me corresponden dentro de mi equipo.
	<b>20</b>	Cumplo con los compromisos adquiridos dentro de mi equipo.

## ANEXO 6. Documento consentimiento informado de participación en investigación cualitativa.

### Consentimiento Informado para Participantes de Investigación COMPETENCIAS DE LIDERAZGO PARA EL BIEN COMÚN

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por María Fernanda Gambarini Duarte, doctoranda de la Universidad Complutense de Madrid. La meta de este estudio es probar el efecto de la realización del Proyecto Transversal: propuesta de mejora social desde el ámbito profesional, en el desarrollo de competencias de “liderazgo para el bien común”, en el alumno universitario.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista o focus groups. Esto tomará aproximadamente 20 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso le perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

---

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por María Fernanda Gambarini Duarte. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es. La meta de este estudio es probar el efecto de la realización del Proyecto Transversal: propuesta de mejora social desde el ámbito profesional, en el desarrollo de competencias de “liderazgo para el bien común”, en el alumno universitario.

Me han indicado también que tendré que responder a preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 20 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a [m.gambarini@ufv.es](mailto:m.gambarini@ufv.es).

---

Nombre del Participante  
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha