

## **Diseño y evaluación de un programa de formación en competencias de "liderazgo para el bien común" en el alumnado universitario**

### **Design and evaluation of a formative experience in "leadership for the common good" competencies in university students**

María Fernanda Gambarini Duarte\* y Jose Manuel García Ramos\*\*

\*Facultad de Educación y Psicología. Universidad Francisco de Vitoria (España)

\*\*Departamento de Investigación y Psicología de la Educación. Universidad Complutense de Madrid (España)

#### **Resumen**

*En el contexto de la responsabilidad social inherente a la profesión de contribuir al bien común, se ha realizado una investigación sobre el efecto de un modelo de programa formativo, con metodología de aprendizaje basado en proyectos colaborativos (ABPC), en el desarrollo de las competencias que configuran "liderazgo para el bien común" con alumnado universitario. Dicha investigación cuenta con una fase cuantitativa de tipo cuasi experimental con grupo de control no equivalente y mediciones pretest y posttest, cuya muestra de 683 alumnos se obtuvo por muestreo incidental pseudoaleatorio por conveniencia en función de la disponibilidad que conforman los grupos de alumnado matriculado en primero de los grados de Educación y Psicología de dos universidades. Y una fase cualitativa, complementaria, basada en la modalidad de entrevista no estructurada, cuya muestra la constituyeron 20 alumnos de los grados de educación y psicología del grupo al que se aplicó el programa formativo. Los resultados muestran, en la autopercepción del alumnado, un impacto real del programa formativo en el desarrollo de las competencias del "liderazgo para el bien común", especialmente en las dimensiones de "autoconocimiento", "gestión emocional", "gestión del tiempo", "presencia plena", "escucha activa", "empatía", "ecuanimidad/flexibilidad", "asertividad" y "respeto cooperativo". Los resultados obtenidos en esta investigación coinciden con los alcanzados por otros autores en sus investigaciones sobre el efecto del ABPC en el desarrollo de competencias de tipo interpersonal,*

*generadoras de un liderazgo orientado al bien común, así como en la transversalidad de estas a todos los aspectos de la vida del alumnado.*

Palabras clave: *liderazgo; desarrollo social; experiencia pedagógica; universidad.*

### **Abstract**

*In the context of the social responsibility inherent in the profession to contribute to the common good, research has been carried out on the effect of a training program model, with collaborative project-based learning methodology (PBL), on the development of the competencies that make up "leadership for the common good" in university students. This research has a quantitative phase of a quasi-experimental type with a non-equivalent control group and pretest and posttest measurements, whose sample of 683 students was obtained by pseudo-random incidental sampling for convenience depending on the availability of the groups of students enrolled in the first year of the degrees of Education and Psychology of two universities. And a qualitative, complementary phase, based on the modality of unstructured interview, whose sample consisted of 20 students from the degrees of education and psychology of the group to which the training program was applied. The results show, in the students' self-perception, a real impact of the training program on the development of the competencies of "leadership for the common good", especially in the dimensions of "self-knowledge", "emotional management", "time management", "full presence", "active listening", "empathy", "equanimity/flexibility", "assertiveness" and "cooperative respect". The results obtained in this research coincide with those achieved by other authors in their research on the effect of PBL on the development of interpersonal competencies, which generate leadership oriented towards the common good, as well as on the transversality of these to all aspects of the student's life.*

*Keywords: leadership; social development; teaching experience; university.*

### **Introducción**

El planteamiento de la UNESCO propuesto en la agenda 2030 para el desarrollo sostenible, se orienta a promover la integración de elementos esenciales: la dignidad, las personas, la prosperidad, el planeta, la justicia y la solidaridad mundial para el desarrollo sostenible; e insta a asumir el liderazgo de la transformación y el cambio. Además, se señala el protagonismo de los jóvenes en la portavocía al llamamiento universal a la acción para transformar el mundo, indicando la responsabilidad común de "emprender el camino hacia la prosperidad inclusiva y compartida en un mundo pacífico y resiliente en que impere el respeto de los derechos humanos y el estado de derecho" (UNESCO, 2014, p.4)

En esta línea, el artículo 1 de la Conferencia mundial sobre educación superior del siglo XXI, recoge como reto principal de la universidad como institución social de formación de personas (UNESCO, 2019, p. 101), el de formar ciudadanos responsables capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, contribuyendo a velar y consolidar valores de la sociedad. La universidad, por tanto, debe dar respuesta a esa responsabilidad de "formar a profesionales que legitimen su profesión, por medio de la justicia y la utilidad social" (Díaz et al.,2016). Supone formación en verdad, en tanto que saber que perfecciona a la persona, y formación

integral: científica, moral, artística y técnica; como señala García Ramos (1991), "forjar hombres cultos no solo en cultura científica, sino también con cultura moral, artística y técnica" (p.324)

Es formar en un tipo de liderazgo que se oriente a velar y promulgar que se desarrollen todas las 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 mayor plenitud y facilidad en su propia perfección. Un "liderazgo para el bien común", que hemos definido 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.*

Al concebirlo como un constructo dinámico que se revela en la acción, es pertinente identificar qué comportamientos, en clave de competencias, configuran esa forma de ser. Estas se han establecido, a partir de las características del líder que los principales enfoques teóricos sobre el liderazgo han ido estableciendo.

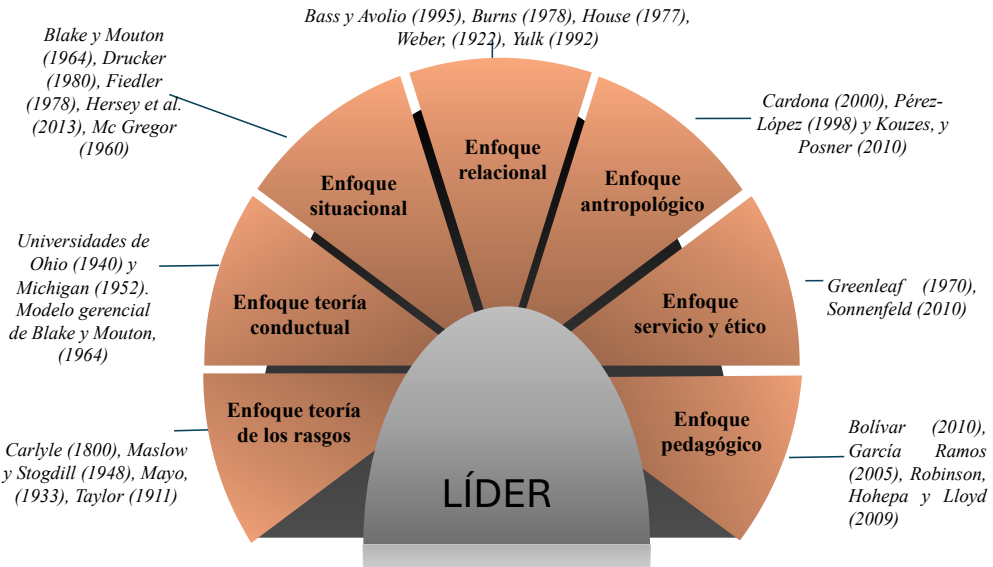


Figura 1. Principales enfoques del liderazgo

Independientemente de la perspectiva desde la que, cada uno de los enfoques recogidos en la figura anterior aborde dichas características, todos coinciden en establecer la inteligencia, intuición, responsabilidad, iniciativa, constancia, autoconfianza, capacidad de resolución de problemas, inteligencia emocional, habilidades sociales e influencia como comunes a todo líder.

En la tabla 1 se recogen las competencias que, a partir de las características señaladas, hemos establecido como configuradoras del "liderazgo para el bien común". Dichas competencias se han organizado en dos dimensiones: la intrapersonal y la interpersonal del "liderazgo para el bien común".

Tabla 1

*Competencias configuradoras del “liderazgo para el bien común”.*

<b>Dimensiones</b>	<b>Subdimensiones</b>
Dimensión intrapersonal	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Autoconocimiento: Identificar las fortalezas y las áreas de mejora personal, desde el reconocimiento en la propia acción.</li> <li>2. Humildad: Reconocer la necesidad del otro en el desarrollo personal y profesional, así como en la evolución y mejora de la sociedad.</li> <li>3. Gestión emocional: Identificar el estado emocional y el porqué, así como a la habilidad para manejar las propias emociones de manera adecuada.</li> <li>4. Coherencia personal: Actuar de manera acorde a un sistema de creencias y valores que resultan esenciales para la propia vida y que la orientan a su plenitud.</li> <li>5. Rigor profesional: refiere a entender el aprendizaje personal y profesional como actitud vital, y con ello orientarse hacia una formación continua con el objetivo de realizar con calidad las tareas a realizar.</li> <li>6. Gestión del tiempo: Utilizar y aprovechar el tiempo en términos de prioridad e importancia.</li> </ol>
<b>Dimensiones</b>	<b>Subdimensiones</b>
Dimensión interpersonal	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presencia plena: la capacidad de silencio interior ante el mensaje del emisor para concentrarse en lo que este dice, sin prejuicios ni ideas preconcebidas.</li> <li>2. Escucha Activa: Atender de manera completa el mensaje verbal y no verbal del que habla, sin hacer ningún comentario ni emitir un juicio.</li> <li>3. Empatía: Percibir el mensaje desde el punto de vista del emisor, al tiempo que se presta atención al contexto y a la situación concreta.</li> <li>4. Ecuanimidad y flexibilidad: Capacidad de resolución constructiva de los conflictos, teniendo como perspectiva, no solo la propia opinión, sino también la perspectiva y sentimientos de los demás.</li> <li>5. Asertividad: Expresar de manera franca y amable las propias opiniones, sentimientos y expectativas, desde el respeto hacia a uno mismo y hacia el otro.</li> <li>6. Respeto cooperativo: Asumir la responsabilidad personal y profesional de contribuir al objetivo común de la sociedad humana, comprometiéndose voluntaria y conscientemente con esta misión.</li> </ol>

En este contexto y bajo estas premisas, el objetivo de esta investigación es el de evaluar el impacto de un programa formativo en el desarrollo de las competencias que configuran el “liderazgo para el bien común” en el alumnado universitario. La evaluación del programa se llevó a cabo fundamentado en las siguientes hipótesis de partida:

Tabla 2

*Hipótesis de la investigación*

Nº	Hipótesis
1	Haber realizado el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo general del “liderazgo para el bien común”
2	Haber realizado el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo de las competencias de ámbito intrapersonal del “liderazgo para el bien común”
3	Haber realizado el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo de las competencias de ámbito interpersonal del “liderazgo para el bien común”
4	El docente que actúe como mediador del Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo de las competencias que configuran el “liderazgo para el bien común”
5	El sexo de los participantes en el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo de las competencias que configuran el “liderazgo para el bien común”
6	La edad de los participantes en el Proyecto Transversal Colaborativo de propuesta de mejora social influye en el desarrollo de las competencias que configuran el “liderazgo para el bien común”

### **Descripción del programa formativo**

Esta propuesta formativa basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos (ABPC), se fundamenta, por un lado, en el aprendizaje significativo crítico que, prepara al alumnado para un futuro de formación continua, y en el que participa activamente en tanto que desde preguntas relevantes, apropiadas y sustantivas percibe el mundo, lo representa y es capaz de explicarlo con sus propias palabras (Moreira, 2005). También se sustenta en el aprendizaje que se genera a través de una experiencia de aprendizaje contextualizada, que como señalan Giacomucci y Skolnik (2021) permite al estudiante interactuar directamente con el contenido e “integrarlo con sus propios roles profesionales y personales” (p.195). Dicha interacción se desarrolla en una comunidad de aprendizaje, que según Toledo y Sánchez (2018) y Obando (2021) ofrece oportunidades de construcción de conocimiento a través del intercambio de ideas y la reflexión colaborativa entre

iguales, donde “el diálogo, la negociación, los acuerdos y desacuerdos, forman parte esencial de su nueva formación” (González & Díaz, 2005, p.30).

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?*, se establecen como objetivos del programa formativo los siguientes:

Tabla 3

*Objetivos del programa formativo en competencias transversales sobre “liderazgo para el bien común”*

Objetivos	
Generales	Desarrollar una propuesta de mejora social, desde el propio ámbito profesional, que contribuya al bien común.
	Integrar los saberes, a través de una visión holística de la realidad, que interpele la vida del estudiante en su totalidad.
Específicos	Demostrar la capacidad para el manejo de las técnicas y herramientas de comunicación eficaz en la relación con sus iguales.
	Descubrir y determinar las habilidades necesarias para hacer frente a la necesidad que propone solventar.
	Manifiestar la capacidad para diseñar y planificar las acciones necesarias para llevar a cabo la propuesta de mejora social.
	Mostrar la destreza para evaluar la viabilidad de la propuesta de mejora social.

A partir del reto, el alumnado realiza una revisión de la literatura previa (estado de la cuestión) con la finalidad de establecer el problema de investigación, los objetivos y las hipótesis, que les permitan plantear una propuesta de mejora social viable. A partir de la aplicación de la propuesta a una situación real, recogen datos, evalúan los resultados y sacan conclusiones con vistas a valorar el impacto de su propuesta de mejora social.

Finalmente, el desarrollo de su propuesta, los datos obtenidos y las conclusiones son presentadas por escrito en el formato determinado por el docente y defendido públicamente ante un tribunal, constituido por docentes del grado.

Este proyecto se estructura en cuatro fases, a lo largo de las cuales el alumnado debe realizar tareas tanto individuales como en equipo. En la tabla 4 quedan recogidas las distintas fases del proyecto, los objetivos y las tareas, así como los aprendizajes esperados en cada una de las fases.

Tabla 4

Fases del Proyecto: desarrollo y plan de trabajo

Fase	Objetivos específicos	Tareas	Aprendizajes esperados
<p><b>1ª Fase: Exploratoria (individual)</b></p> <p>Orientada a establecer el contexto o estado actual de la cuestión de su ámbito profesional.</p>	<p>Contextualizar contribución social del ámbito profesional del perfil del grado.</p> <p>Identificar necesidades de mejora en alguna de las contribuciones sociales.</p> <p>Realizar una propuesta de mejora sobre un aspecto de contribución social profesional.</p>	<p>Revisión de la literatura previa (estado de la cuestión) para plantear el problema de investigación.</p> <p>Propuesta individual de mejora social, a partir de la investigación realizada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensamiento crítico: identificar la información relevante para su investigación.</li> <li>• Pensamiento analítico: analizar y organizar la información para reconstruirla y hacerla propia, de acuerdo con el objetivo propuesto.</li> <li>• Pensamiento creativo: desarrollar nuevas ideas o reformular las ya existentes.</li> <li>• Conocimiento personal: profundizar en el conocimiento de sí mismo y saber desarrollar planes de mejora personal desde el pensamiento crítico, analítico y creativo.</li> </ul>
<p><b>2ª Fase: Toma de decisión (en equipo)</b></p> <p>Orientada a promover el desarrollo de actitudes prosociales.</p>	<p>Desarrollar habilidades para el dialogo y resolución de conflicto entre iguales.</p> <p>Reflexionar sobre acciones encaminadas a incidir positivamente en la sociedad.</p>	<p>Puesta en común propuestas individuales.</p> <p>Toma de decisión sobre propuesta a realizar en equipo, en clave de necesidad real y viabilidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha activa: desarrollar la atención plena y escucha activa hacia los compañeros de equipo.</li> <li>• Actitudes prosociales: desarrollar la empatía, asertividad y ecuanimidad hacia la propuesta realizada por el equipo.</li> <li>• Consenso: ser paciente y flexible para favorecer la toma de decisiones por consenso, teniendo en cuenta la opinión de todo el equipo.</li> </ul>

Fase	Objetivos específicos	Tareas	Aprendizajes esperados
<p><b>3ª Fase: Diseño y aplicación de la propuesta de mejora social profesional</b></p> <p><b>(en equipo)</b></p> <p>Orientada a promover el desarrollo de competencias de responsabilidad colaborativa.</p>	<p>Desarrollar el rigor profesional y la responsabilidad individual hacia las tareas de equipo.</p> <p>Cumplir con los compromisos adquiridos dentro del equipo.</p>	<p>Establecer objetivos y finalidades de la propuesta.</p> <p>Descripción de las acciones de mejora social.</p> <p>Aplicación de la propuesta de mejora.</p> <p>Evaluación de la viabilidad y seguimiento de los resultados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rigor profesional: desarrollar comportamientos y actitudes de responsabilidad y rigor profesional hacia las tareas que le corresponden dentro del equipo.</li> <li>• Compromiso cooperativo: cumplir con los compromisos adquiridos dentro del equipo.</li> </ul>
<p><b>4ª Fase: Presentación y defensa de la propuesta</b></p> <p>Orientada a promover el desarrollo de competencias de comunicación eficaz.</p>	<p>Organizar el pensamiento ante el discurso.</p> <p>Expresar lo que se quiere decir de forma rigurosa, con un lenguaje verbal, no verbal y paraverbal adecuado.</p>	<p>Defensa en equipo de la propuesta de mejora social ante un tribunal.</p> <p>Documento del proyecto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metacognición: ser capaz de organizar su pensamiento y su discurso.</li> <li>• Rigor en el lenguaje: utilizar el vocabulario y conceptos que se corresponden con el tema expuesto.</li> <li>• Oratoria: saber transmitir de forma clara la idea principal del tema expuesto.</li> </ul>

A lo largo de la realización del Proyecto, se realiza una evaluación continua, tanto del trabajo individual como del de equipo. Esta se lleva a cabo mediante rúbrica que se proporciona al alumnado con anterioridad y para cada una de las fases.

Es, al tiempo, evaluación formativa dado que, la realización del proyecto se lleva a cabo, 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.

### Método

Con la finalidad de evaluar el efecto del programa formativo en el desarrollo de competencias transversales sobre el “liderazgo para el bien común”, se lleva a cabo una investigación con una fase 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. Y una fase cualitativa complementaria basada en la modalidad de entrevista no estructurada, centrada en la experiencia concreta vivida en el desarrollo de un proyecto colaborativo. El objetivo de esta fase tiene la finalidad de interpretar mejor los resultados cuantitativos y comprender con mayor profundidad el objeto de estudio, competencias de “liderazgo para el bien común”. Se establecieron como variables de estudio las recogidas en la Tabla 5.

Tabla 5

*Variables Independientes y dependientes*

<b>Variables Independientes</b>
Principal: aplicación/no aplicación programa formativo
Secundarias: Sexo, Edad, Grado universitario

<b>Variables Dependientes</b>
Autoconocimiento
Gestión emocional
Coherencia personal
Rigor profesional
Gestión del tiempo
Humildad
Presencia Plena
Escucha Activa
Empatía
Ecuanimidad/flexibilidad
Asertividad
Respeto cooperativo
24 comportamientos indicadores del “liderazgo para el bien común”

## **Participantes**

La población objeto de investigación es el alumnado 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 seleccionó un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectaron datos, la muestra, representativa de la población delimitada.

Para la selección de la muestra de nuestro estudio se realizó un muestreo incidental, esto es, pseudoaleatorio por conveniencia, en función de la disponibilidad que conformaban los grupos de alumnos matriculados en primer curso de los grados de educación y psicología de la Universidad Francisco de Vitoria (UFV) y la Universidad Complutense de Madrid (UCM).

La muestra obtenida finalmente para la fase cuantitativa de nuestra investigación fue de 683 estudiantes y para la fase cualitativa la muestra fue de 20 estudiantes de

los grados de educación infantil y primaria y del grado de psicología de la UFV. El tamaño de la muestra para la fase cuantitativa fue fijado con el programa ENE 3.0. Se recoge a continuación la tabla comparativa de muestra ideal y real.

Tabla 6

*Muestra real grupo control y muestra real grupo experimental*

Universidad	Muestra mínima Ideal	Muestra Real		Total
		Pretest	Posttest	
UFV	132	170	163	333
UCM	132	202	148	350

### **Instrumento**

Para la medición del efecto del programa formativo en el desarrollo de competencias transversales sobre “el liderazgo para el bien común” se diseñó ad hoc un cuestionario denominado COMPLIZ, validado por un panel de 16 personas expertas en educación superior y liderazgo, que permitió mejorar su claridad, precisión y relevancia. Los promedios de la valoración total de los ítems del cuestionario, con respecto a los criterios de claridad, precisión y relevancia fueron cercanos o superiores a 5 sobre 6. El análisis de la fiabilidad y concordancia en sus valoraciones muestra que existe homogeneidad en las mismas y que no son fruto del azar, sino de la concordancia (consistencia interna: > 0.90; concordancia: < 0.05).

Para la validación del instrumento se utilizaron indicadores de fiabilidad (Alfa 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.

Tabla 7

*Fiabilidad del Instrumento*

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

También se observó 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.

Tabla 8

Coefficientes de validez criterial convergente del test

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

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

El análisis de la relación entre los ítems y la escala completa o el grado de semejanza entre las respuestas al ítem y el resto de los ítems mostraron que los índices de homogeneidad de los ítems presentan valores satisfactorios (IH=0.35 y 0.40).

En lo que se refiere los índices de validez de los ítems (IV), se encontró la existencia de correlación de los ítems con el constructo "liderazgo para el bien común" (< 0.20).

Se realizó el análisis factorial exploratorio (AFE) y otro Confirmatorio (AFC), con el objetivo de detectar la estructura de factores subyacentes que se encuentra latente. El análisis factorial confirmatorio (AFC) fue definido a partir del modelo propuesto por el AFE. Estos análisis mostraron un constructo general unitario constituido por dos dimensiones y que, en términos generales, existe una relación clara entre la estructura teórica y la estructura empírica de nuestro cuestionario.

### Análisis de datos

Para llevar a cabo el análisis estadístico de los datos recogidos en la muestra se utilizó el programa estadístico IBM SPSS versión 25, lo que ha requerido previamente la elaboración de una base de datos en formato SPSS. Para el análisis de la información obtenida a partir de las entrevistas realizadas al alumnado en la fase cualitativa de la investigación, se empleó el programa de software Atlas.ti.

Los análisis de datos llevados a cabo fueron los siguientes:

a. 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). Las pruebas seleccionadas para el contraste de la hipótesis son las adecuadas al nivel de medición de las variables, al número de grupos de análisis, al tamaño de las muestras y al cumplimiento o no de los supuestos paramétricos de los datos.

b. Para los análisis cualitativos, basados en la modalidad de entrevista no estructurada, centrada en una experiencia concreta, se llevó a cabo el análisis temático del discurso. Este análisis fue emergente del discurso ya que no existían categorías preestablecidas, sino que estas se obtuvieron directamente del discurso.

## Resultados

Se recogen en este apartado los resultados de las fases cuantitativa y cualitativa realizadas en la investigación.

### Fase cuantitativa

Los resultados de los análisis fundamentales y complementarios llevados a cabo se recogen en las tablas 10 y 11.

Para analizar el tamaño del efecto (T.E) de las diferencias en F, se han seguido las recomendaciones de Cárdenas y Arancibia (2014), y las de García Ramos (2019) para el de la U de Man-Whitney.

Tabla 9

*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

El resumen de los resultados obtenidos tras la realización de los análisis fundamentales se recoge en la siguiente tabla.

Tabla 10  
Resumen resultados análisis fundamentales. Diferencias intragrupo e intergrupo

Subdimensiones	Comportamiento (ítem)		Intragrupo		Intergrupo				
	grupo	SD**	T.E.	Ítem**	T.E.	SD**	Ítem**	T.E.	T.E.
Liderazgo para el bien común	UFV	.000	.071	-	-	-	-	-	-
	UCM	.018	.016	-	-	-	-	-	-
Dimensión Intrapersonal	UFV	.000	.067	-	-	-	-	-	-
	UCM	.000	.147	-	-	-	-	-	-
Dimensión interpersonal	UFV	.000	.047	-	-	-	-	-	-
Autoconocimiento	UFV	.008	.021	.001	.290	UFV	-	.010	.160
	UFV	.022	.143	.008	.021	UFV	.035	.014	-
Gestión emocional	UCM	-	-	.020	.015	UFV	.031	.015	.024
	UFV	.001	.348	.001	.230	-	-	-	-
Gestión del tiempo	UFV	.001	.031	.019	.017	UFV	-	.031	.015
	UCM	-	-	.000	.039	UCM	-	-	-

Subdimensiones	Comportamiento (Ítem)			Intragrupo			Intergrupo			
	grupo	SD**	T.E.	Ítem**	T.E.	grupo	SD**	T.E.	Ítem**	T.E.
Humildad	UFV	.002	.029	.001	.033	-	-	-	-	-
	UCM	.014	.017	.003	.025	-	-	-	-	-
Presencia plena	UFV	.000	.046	.013	.150	UFV	-	-	-	-
	UCM	-	-	.000	.038	UCM	-	-	.008	.023
Escucha activa	UCM	-	-	.004	.017	-	-	-	-	-
	UFV	.006	.170	.000	.210	-	-	-	-	-
Ecuanimidad/ Flexibilidad	UCM	-	-	.011	.150	-	-	-	-	-
	UFV	.015	.018	.025	.015	UFV	-	-	.040	.014
Respeto cooperativo	UFV	.002	.028	.001	.035	UFV	-	-	-	-
	UCM	-	-	.044	.012	UCM	-	-	-	-

Nota: Grupo: aparece aquel en el que existen las diferencias significativas, siendo UFV el grupo experimental y UCM el grupo control.

SD\*\*: cuando existan diferencias significativas en la subdimensión.

Ítem\*\*: cuando existan diferencias significativas en el ítem.

T.E.: tamaño del efecto:

Sombreado en verde: Índice de referencia para el tamaño del efecto de F de Fisher:  $\eta_p^2/f$ .

Sombreado en azul: Índice de referencia para el tamaño del efecto de U de Man-Whitney: RBC

La tabla anterior nos muestra la existencia de diferencias significativas en el desarrollo del "liderazgo para el bien común", así como en sus dimensiones, en aquel alumnado al que se ha aplicado el tratamiento (no así en el grupo de control). También se encontraron diferencias significativas en autoconocimiento, gestión emocional, gestión del tiempo, presencia plena, ecuanimidad/flexibilidad, asertividad y respeto cooperativo.

Se observa igualmente la existencia de diferencias significativas entre aquellos alumnos y alumnas a los que se aplicó el programa formativo -grupo experimental- respecto de aquellos sobre los que no se aplicó el programa formativo -grupo control- en el autoconocimiento, en la gestión emocional, la coherencia personal, la asertividad, en la responsabilidad y rigor profesional en la realización individual de las tareas de equipo, y en la organización general del tiempo a favor del grupo experimental (UFV).

Se llevaron a cabo también, análisis secundarios o de control referidos al sexo, edad, y grado universitario, en el desarrollo de competencias transversales sobre "el liderazgo para el bien común" en aquellos estudiantes a los que se les aplicó el programa formativo (Tabla 11).

La tabla nos muestra la existencia de diferencias significativas en el desarrollo de la gestión emocional, la ecuanimidad/flexibilidad y el respeto cooperativo en función del sexo del alumnado. Las dos primeras se habían desarrollado más en los hombres y la tercera en las mujeres.

En lo que refiere a la edad, vemos que esta produce diferencias significativas en el desarrollo del autoconocimiento y la empatía a favor del alumnado menor de 20 años y en la escucha activa a favor de los mayores de 20 años.

En relación con el grado universitario cursado, encontramos diferencias significativas en el desarrollo del rigor profesional, de la presencia plena y de la ecuanimidad/flexibilidad, a favor de los alumnos que estudian el grado en educación primaria, con respecto a los que estudian el grado de educación infantil y el grado de psicología. También se observan diferencias significativas en el grado de desarrollo de la empatía a favor de los estudiantes del grado de psicología.

Tabla 11

Resumen resultados análisis secundarios. Diferencias en el grupo experimental.

Subdimensión	Grado universitario			Sexo		Edad			T.E.			
	Infantil	Primaria	Psicología **	T.E.	Mujer	Hombre **	T.E.	18 años		19 -20 años	Mas 20 años	**
Auto conocimiento								>	>		.003	.071
Gestión emocional						>	.000	.088				
Rigor profesional	>		.024	.340								
Presencia plena	>		.042	.039								
Escucha activa										>	.010	.056
Empatía			>	.05	.037					>	.004	.066
Ecuanimidad/ flexibilidad		>	.017	.049		>	.000	.081				
Respeto cooperativo						>	.002	.059				

Nota: Se sombrea donde se han hallado diferencias significativas, indicando con > en qué variable independiente secundaria (grado, sexo y edad) se ha hallado un incremento mayor.

\*\* : diferencia significativa

T.E.: tamaño del efecto



## Fase cualitativa

Respecto a los resultados de la fase cualitativa de nuestra investigación el análisis del discurso de las entrevistas muestra que los alumnos señalaron que se favoreció el conocimiento personal desde el reconocimiento de las fortalezas y áreas de mejora por las propias actividades y tareas planteadas y el trabajo colaborativo con otros. Indican que, también les permitió desempeñar determinados roles dentro de su equipo, poniendo en juego la mejor versión personal. Así mismo, afirman que favoreció la gestión de las emociones, así como actitudes generadoras de adecuadas relaciones interpersonales. Igualmente señalaron, que la estructura en fases del proyecto colaborativo suscitó la correcta gestión del tiempo, no solo en lo que refiere al propio proyecto, sino en el resto de las tareas académicas y personales.

Tabla 12

Ejemplo del discurso de los alumnos en las entrevistas, sobre el impacto del Proyecto en el desarrollo de competencias de la dimensión intrapersonal del "liderazgo para el bien común"

Guía para el análisis temático del discurso	Ejemplo de discurso de los alumnos
Sobre el impacto del Proyecto Transversal en el desarrollo competencias de ámbito intrapersonal del "liderazgo para el bien común: conocimiento personal, la gestión emocional y la gestión del tiempo.	<p><i>"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"</i> (M.C. Ed. Primaria)</p> <p><i>"... te ayuda a conocerte a ti mismo en relación con los demás"</i> (P.V. Ed. Infantil)</p> <p><i>"... 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."</i> (D.R. Ed. Infantil)</p> <p><i>"Me ayudo a controlarme y aceptar que no todo se tiene que hacer como yo pienso. Además, en equipo se consiguen cosas muy interesantes"</i> (I.B. Ed. Primaria).</p> <p><i>"...aprendes que es importante darle a cada cosa del tiempo que necesita y ahí es donde serás efectivo"</i> (T.A. Psicología)</p>

También afirman que los procesos de toma de decisiones o la necesidad de resolver los conflictos interpersonales que surgían, favoreció el desarrollo de la presencia plena, la escucha activa, empatía y asertividad, así como de actitudes como el respeto y la paciencia. Destacan, así mismo, que el proyecto colaborativo perfeccionó su desempeño en la claridad y comprensión en su comunicación. Por otro lado, indicaron que la responsabilidad individual para con las tareas del propio proyecto, surgía desde el compromiso y cooperación hacia el equipo y la misión de este que el proyecto suscita.

Tabla 13

*Ejemplo del discurso de los alumnos en las entrevistas, sobre el impacto del Proyecto en el desarrollo de competencias de la dimensión interpersonal del “liderazgo para el bien común”*

<b>Guía para el análisis temático del discurso</b>	<b>Ejemplo de discurso de los alumnos</b>
<p>Sobre el impacto del Proyecto Transversal en el desarrollo competencias de ámbito interpersonal del “liderazgo para el bien común: actitudes prosociales y responsabilidad y compromiso colaborativo.</p>	<p><i>“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. Psicología)</i></p> <p><i>“...me ayudó de cara a desarrollar la empatía, a ponerme en el lugar del niño que sufre por acoso escolar” (J.D. Ed. Primaria)</i></p> <p><i>“...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. Psicología)</i></p> <p><i>“...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. Ed. Infantil).</i></p> <p><i>“...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. Ed. Infantil).</i></p>

También se recogió que el proyecto colaborativo suscitó el desarrollo de la toma de conciencia de ese “dejar huella” en la sociedad desde la coherencia en la acción personal, una formación continua y el rigor profesional. Y que ayudó a entender al otro sin prejuicios, y más allá de su comportamiento presente.

Tabla 14

*Ejemplo del discurso de los alumnos en las entrevistas, sobre el impacto del Proyecto en la toma de conciencia de la responsabilidad social inherente al desarrollo profesional*

<b>Guía para el análisis temático del discurso</b>	<b>Ejemplo de discurso de los alumnos</b>
<p>Sobre el impacto del Proyecto Transversal en la toma de conciencia de la responsabilidad social inherente al desarrollo profesional</p>	<p><i>“... 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. Ed. Infantil)</i></p>

Guía para el análisis temático del discurso	Ejemplo de discurso de los alumnos
Sobre el impacto del Proyecto Transversal en la toma de conciencia de la responsabilidad social inherente al desarrollo profesional	<p><i>"... 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"</i> (P.V. Ed. Infantil)</p> <p><i>"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"</i> (T.A. Psicología)</p> <p><i>"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"</i> (T.A. Psicología).</p>

Otro de los temas 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:

Tabla 15

*Ejemplo del discurso del alumnado en las entrevistas, sobre el impacto de la acción del docente en el desarrollo de sus competencias de liderazgo para el bien común al que se aplicó el programa formativo*

Guía para el análisis temático del discurso	Ejemplo de discurso del alumnado
Sobre la influencia del docente en el desarrollo de competencias de "liderazgo para el bien común".	<p><i>"...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"</i> (L.L. Ed. Infantil).</p> <p><i>"Nos ayudó a entender la importancia de esa planificación, de la distribución de tareas, el no dejar todo para el final"</i> (T.A. Psicología).</p> <p><i>"...nos hizo ver esa responsabilidad como maestros de cara a la sociedad"</i> (A.G. Ed. Primaria).</p> <p><i>"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> (I.B. Ed. Primaria).</p>

## Discusión y Conclusión

Los resultados muestran que el programa formativo favorece el desarrollo del “liderazgo para el bien común”, así como el de sus dimensiones, en aquel alumnado al que se ha aplicado el tratamiento. Así mismo, también muestran el impacto del programa en el desarrollo del autoconocimiento, la gestión emocional, la gestión del tiempo, la presencia plena, la ecuanimidad/flexibilidad, la asertividad y el respeto cooperativo de los estudiantes a los que se aplicó el tratamiento.

Estos resultados coinciden con las investigaciones realizadas por distintos autores. Estrada et al. (2016) y Damián-Sánchez (2022) señalan que existe una relación directa entre el desarrollo de la percepción emocional, la claridad y la reparación emocional y el aprendizaje colaborativo. Por su parte, Luy-Montejo (2019) concluye que el ABP favorece el desarrollo de la capacidad para la resolución de conflictos y la gestión emocional.

Tobón et al. (2015) y Toledo y Sánchez-García (2018), señalan que el ABP favorece el compromiso con la identidad personal y la propia mejora y también con la ética profesional.

Sandoval (2019) coincide con nuestros resultados sobre gestión del tiempo al afirmar que el ABP favorece el desarrollo de habilidades para planificar y realizar trabajos y tareas en un tiempo determinado. Y Ramos (2020) señala que se favorece la autonomía del alumnado en la aplicación y organización del propio trabajo.

Domínguez et al. (2021) concluyen que esta metodología favorece la predisposición mental y física para atender de forma plena al interlocutor, captando de manera completa su mensaje.

Por su parte Borrasca (2014) en su investigación sobre el ABP en el contexto universitario, recoge que el análisis, la discusión y diálogo sobre las tareas colaborativas que se plantean en el desarrollo de los proyectos, favorece el desarrollo de habilidades comunicativas. Así mismo, Domínguez et al. (2021) y Villanueva et al. (2022), que es el contexto educativo ideal para desarrollar un estilo asertivo en la comunicación interpersonal, donde se dialoga sobre las ideas de forma correcta.

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 por Imaz (2015), quien señala que el haber planteado a los alumnos un proyecto de labor grupal promueve que se ejerciten competencias propias del trabajo colaborativo. Guerra (2019) por su parte, recoge 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).

Los resultados que muestran la toma de conciencia de la responsabilidad de contribuir al bien común dentro del grupo que llevó a cabo el proyecto (grupo experimental) coinciden con la investigación de Francisco y Moliner (2010) sobre la propuesta curricular de realización de proyectos en torno a valores cívicos, indican que despertaron la conciencia social, la solidaridad y la responsabilidad cívica. Miró-Miró et al. (2021) destacan que plantear a los universitarios proyectos de desarrollo y transformación

del entorno comunitario, favorece el compromiso del alumnado con la comunidad y les muestra la posibilidad de actuación en pro del bien social.

Podemos concluir, por tanto, que, respecto a las hipótesis planteadas por nuestra investigación, se cumplieron las hipótesis iniciales formuladas, en especial las que refieren a la dimensión interpersonal del "liderazgo para el bien común", y a las variables que la configuran. Igualmente se ha podido constatar el cumplimiento de la hipótesis que hacía referencia al impacto que la acción mediadora y orientadora del docente, en el desarrollo en el alumnado de las competencias configuradoras del "liderazgo para el bien común"

Con respecto a las hipótesis sobre la influencia del sexo o la edad de los participantes en el programa formativo, se ha podido constatar que el sexo sí provoca diferencias en el desarrollo de gestión emocional, la ecuanimidad/flexibilidad y el respeto cooperativo; y que la edad, en el desarrollo del autoconocimiento, la escucha activa y la empatía.

Por otro lado, concluimos que debemos rechazar la hipótesis en la que se hacía referencia al efecto del programa formativo en el desarrollo de competencias intrapersonales del "liderazgo para el bien común"

Se ha podido constatar, que el impacto va más allá del momento en el que se llevó a cabo y que trasciende del contexto curricular en el que se enmarcó, promoviendo la integración de estas competencias como actitudes en la persona del alumnado y en la toma de conciencia de la responsabilidad de contribuir al bien común, según indican los resultados de la fase cualitativa de nuestra investigación.

Como prospectiva a esta investigación, se debería asegurar la comparabilidad entre grupos ampliando la investigación a un mayor número de universidades tanto públicas como privadas, y probar con ello la eficacia de la intervención en distintos contextos socioculturales. Así mismo, sería conveniente realizar esta investigación con otros perfiles de grados universitarios y probar la eficacia del programa en dichos perfiles. Igualmente, consideramos importante investigar el grado de desarrollo de competencias de "liderazgo para el bien común" en los egresados y en los profesionales en activo.

## Referencias

- Borrasca, B. J. (2014). El aprendizaje colaborativo en la universidad: referentes y práctica. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 281-302. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5624>
- Cárdenas, M. y Arancibia, H. (2014). 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), 210-224. <https://www.redalyc.org/pdf/4397/439742475006.pdf>
- 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>
- Díaz, F., Pérez, M. M., y Lara, Y. (2016). Para enseñar ética profesional no basta con una asignatura: los estudiantes de Psicología reportan incidentes críticos en aulas y

- escenarios reales *Revista Iberoamericana de la Educación Superior*, 7(18), 42-58. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2016.18.175>
- Domínguez, R., Fernández, A., Fraile, S., y Sánchez, C. (2021). Comunicación verbal, no verbal, escucha activa y asertividad en el ABP. En A. Pérez de Albéniz, E. Fonseca y B. Lucas (Coord.) *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos: Claves para su implementación* (pp. 8-34). Universidad de la Rioja.
- 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000600005>
- 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(4), 69-77. <http://hdl.handle.net/11162/80627>
- 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. (2019). *Recogida y análisis de datos en la investigación Psicopedagógica. Apuntes de clase*. Universidad Complutense de Madrid.
- González, G. y Díaz, L. (2005). Aprendizaje colaborativo: una experiencia desde las aulas universitarias. *Educación y Educadores*, 8, 21-44. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400804.pdf>
- Guerra, M., Rodríguez, J., y 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>
- Giacomucci, S., & Skolnik, S. (2021). The experiential social work educator: Integrating sociometry into the classroom environment. *Journal of Teaching in Social Work*, 41(2), 192-202. <https://doi.org/10.1080/08841233.2021.1886223>
- 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)
- 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>
- Miró-Miró, D., 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. <https://doi.org/10.5209/rced.70859>
- Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (6), 83-102. <https://doi.org/10.37382/indivisa.vi6.379>

- Obando-Arias, M. (2021). Mediación pedagógica del aprendizaje a partir de la pregunta generadora en la educación media: Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.21>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s.f.). 2014. *Bienvenidos a la casa de la UNESCO*. Recuperado el 1 de enero de 2024, de [https://digitallibrary.un.org/record/785641/files/A\\_69\\_700-ES.pdf](https://digitallibrary.un.org/record/785641/files/A_69_700-ES.pdf)
- Ramos, N. (2020). Pintando sonrisas: una experiencia de aprendizaje basado en proyectos. *OBSERVAR*, (14), 46-62. <https://orcid.org/0000-0002-4524-7459>
- 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), 87-96. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v8i1.11998>
- Tobón, S. , González, L. , Nambo, J.S. y Vázquez-Antonio, JM. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. *Paradigma*, 26 (1) 7- 29. <http://ve.scielo.org/pdf/pdg/v36n1/art02.pdf>
- Toledo Morales, P. y Sánchez-García, J. M. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(2), 429-449. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7733>
- 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://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- Villanueva, 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. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.022>

Fecha de recepción: 23 febrero, 2024.

Fecha de revisión: 27 febrero, 2024.

Fecha de aceptación: 18 abril, 2024.