

VOL III

EDUCAÇÃO E ENSINO NA ERA DA INFORMAÇÃO

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

 EDITORA
ARTEMIS
2024

VOL III

EDUCAÇÃO E ENSINO NA ERA DA INFORMAÇÃO

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

 EDITORA
ARTEMIS
2024



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizador	Prof. Dr. Luis Fernando González-Beltrán
Imagem da Capa	Theromb/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil
Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México



Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal, Canadá*
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg, Suécia*
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College, Estados Unidos*
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yañez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México*
Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*
Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I, Espanha*



Prof.ª Dr.ª Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof.ª Dr.ª MªGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana, Cuba*
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del Pais Vasco, Espanha
Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru*
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil
Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University, Russia*
Prof.ª Dr.ª Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia*
Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León, Espanha*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação e ensino na era da informação [livro eletrônico] : vol. III /
Organizador Luis Fernando González Beltrán. – Curitiba, PR:
Artemis, 2024.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilíngue

ISBN 978-65-81701-32-1

DOI 10.37572/EdArt_291024321

1. Educação. 2. Sociedade da informação. 3. Tecnologias da
informação. I. González Beltrán, Luis Fernando.

CDD 370.7

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



PRÓLOGO

Los acelerados avances en las tecnologías de información y comunicación cambiaron el mundo en todas sus facetas, y la Educación no fue una excepción. De hecho, generó un alto nivel de expectativas, que no se cumplieron en el corto plazo. La posible razón incluye un uso simplista y literal de las TICs en la enseñanza: no porque los alumnos dediquen mucho tiempo a las redes sociales virtuales esto significa que preferirán una plataforma educativa al laboratorio de toda la vida. Ni que las habilidades digitales que desarrollaron las usarán con fines de aprendizaje. Tampoco es realista pensar que pasar los apuntes del profesor a una pantalla, generarán mayor interés en los estudiantes. Por ello es crucial saber los factores que permitan una mayor motivación y un mayor aprendizaje, las herramientas digitales más efectivas, las formas de su instrumentación, los modelos de aprendizaje y los ámbitos de actuación de las nuevas tecnologías.

Precisamente este tercer volumen de “Educação e Ensino na Era da Informação” intenta dar otro paso hacia las respuestas a estas interrogantes, descifrar como la educación debe enfrentar estos desafíos, y descubrir las mejores formas de aprovechar las numerosas oportunidades que se nos presentan. Las propuestas nos llegan de diversos laboratorios alrededor del mundo, con distintas ópticas que exploran las dimensiones multifacéticas de la enseñanza y el aprendizaje, que intentan reflejar la diversidad de perspectivas sobre cómo la educación puede adaptarse y prosperar en un mundo que cambia rápidamente.

Este volumen integra 15 capítulos en 3 rubros. En el primer apartado se presentan las Tendencias en la Educación por objeto de estudio, con un capítulo sobre las distintas carreras y las estrategias de aprendizaje, seguido de trabajos sobre Odontología; Arquitectura; Ingeniería y Administración. En la segunda sección, La instrumentación de la tecnología y su impacto en el aprendizaje, tenemos investigaciones que prueban las bondades del uso educativo de YouTube; Facebook y WhatsApp; Inteligencia Artificial; la plataforma Moodle; y otras estrategias didácticas como intercambios virtuales y storytelling digital. La última sección, Gestión del Conocimiento, modelos educativos y ámbitos de desarrollo e intercambios sociales, presenta estudios sobre Gestión del conocimiento; modelo educativo basado en competencias profesionales; Metamodelos; Desarrollo Sustentable; y sobre Intercambios sociales indeseables.

En conjunto, el libro incluye investigaciones pero también experiencias y reflexiones sobre prácticas pedagógicas efectivas. A través de temáticas que van desde la neuro tecnología hasta el uso de plataformas digitales, desde la educación sustentable hasta la formación de habilidades interpersonales, este volumen pretende ser un recurso valioso para educadores, administradores e investigadores. Agradecemos a todos los colaboradores que hicieron posible este trabajo y te invitamos a ti, lector, a profundizar en las páginas que siguen.

Dr. Luis Fernando González Beltrán
UNAM, México

SUMÁRIO

TENDENCIAS EN LA EDUCACIÓN POR OBJETO DE ESTUDIO

CAPÍTULO 1.....1

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA ERA POSTPANDEMIA: INFLUENCIA DEL GÉNERO, ESTADO CIVIL Y CARRERA PROFESIONAL

Maria Guadalupe Martínez Treviño

Luisa Porfiria Chávez Barrera

Yolanda Velázquez Narváez

Lucía Ruiz Ramos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2910243211

CAPÍTULO 2.....6

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE QUE LOS EGRESADOS EN ODONTOLOGÍA CURSEN UN POSGRADO?

Christian Starlight Franco-Trejo

Ana Karen González-Álvarez

Luz Patricia Falcon-Reyes

Nubia Maricela Chávez-Lamas

Juan Carlos Medrano-Rodríguez

Jesús Rivas-Gutiérrez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2910243212

CAPÍTULO 3.....17

FALERONE ART COLONY – ARCHITECTURE STUDENT DESIGN PROJECTS

István Frigyes Váli

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2910243213

CAPÍTULO 4.....37

DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN ALUMNOS DE INGENIERÍA INDUSTRIAL Y DE SISTEMAS TRABAJANDO EN UN RETO INTEGRAL PARA LOS TRES BLOQUES DE UN SEMESTRE SIGUIENDO LA RUTA DE LA CALIDAD CON UN SOLO SOCIO FORMADOR

Jesús Benjamín Rodríguez-García

María Yolanda Burgos-López

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2910243214

CAPÍTULO 5.....47

PRÁTICA CURRICULAR NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: PLANO DE ENSINO COMO INSTRUMENTO DE OPERACIONALIZAÇÃO

João Manuel de Sousa Will

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2910243215

LA INSTRUMENTACIÓN DE LA TECNOLOGÍA Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE

CAPÍTULO 6..... 59

THE USE OF YOUTUBE IN FORMAL AND INFORMAL LEARNING CONTEXTS AMONG SLOVENIAN STUDENTS: DIFFERENCES BETWEEN TECHNOPHILES AND NON-TECHNOPHILES

Domen Malc

Nataša Gajšt

Dejan Romih

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2910243216

CAPÍTULO 7..... 80

EL USO DE FACEBOOK Y WHATSAPP EN TIEMPOS DE PANDEMIA POR ESTUDIANTES DE EDUCACION SUPERIOR

Susana Romero González

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2910243217

CAPÍTULO 8.....92

INVESTIGACIÓN DE LA DOCENCIA EN NEUROTECNOEDUCACIÓN INTEGRANDO INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Joel Luis Jiménez Galán

Giuseppe Francisco Falcone Treviño

Zaida Leticia Tinajero Mallozzi

Manuel Valentín de la Cruz Narváez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2910243218

CAPÍTULO 9..... 151

LA PLATAFORMA MOODLE EN EL ANÁLISIS DE TEXTOS CON ÉNFASIS ESTADÍSTICO EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

Luis Fernando González Beltrán

Olga Rivas García

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2910243219

CAPÍTULO 10.....159

DIDACTIC STRATEGIES FOR DEVELOPING INTERSOCIAL COMPETENCES ALIGNED WITH SDGS IN EDUCATIONAL SETTINGS

Pablo Santaolalla-Rueda

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29102432110

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO, MODELOS EDUCATIVOS Y ÁMBITOS DE DESARROLLO E INTERCAMBIOS SOCIALES

CAPÍTULO 11.....179

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO. ELEMENTOS PARA COMPRENDER SU SIGNIFICADO

Ma. Dolores García Perea

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29102432111

CAPÍTULO 12192

PERCEPCION SOBRE LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE EN EL AREA DE CIENCIAS BASICAS DEL INSTITUTO TECNOLOGICO DE SAN JUAN DEL RIO

Juan Gabriel Rodríguez Ortiz

Jorge Alberto Callejas Ruiz

Ángel Alberto Chacón Mendoza

Rubén Espinoza Castro

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29102432112

CAPÍTULO 13.....203

EDUCACIÓN EN LIDERAZGO PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: PROPUESTA DE UN META-MODELO

Jorge López González

Salvador Ortiz Montellano

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29102432113

CAPÍTULO 14.....222

HACIA UNA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE: DESDE LA FORMACIÓN INTEGRAL, ARMÓNICA Y DE BIEN-ESTAR HUMANO

Mireya Martí Reyes

Cirila Cervera Delgado

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29102432114

CAPÍTULO 15231

**FACTORES PREDISPONENTES EN EL COMPORTAMIENTO AGRESIVO EN NIÑOS
ENTRE 8 A 10 AÑOS DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE VALLEDUPAR**

Consuelo González Venera

Yaneth Pérez Pabón

Tulia Leonor López Valera

Rikilda Isabel Rincón Jiménez

Rosa Blanca Martínez Molina

Katerin Torres Hostia

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29102432115

SOBRE O ORGANIZADOR..... 242

ÍNDICE REMISSIVO243

CAPÍTULO 13

EDUCACIÓN EN LIDERAZGO PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: PROPUESTA DE UN META-MODELO¹

Data de submissão: 25/09/2024

Data de aceite: 11/10/2024

Jorge López González

Universidad Francisco de Vitoria
Decano de la Facultad de
Educación y Psicología
Madrid - España

<https://orcid.org/0000-0003-2118-9386>

Salvador Ortiz Montellano

Universidad Francisco de Vitoria
Facultad de Educación y Psicología
Madrid - España

<https://orcid.org/0000-0003-1868-5389>

RESUMEN: Aunque se reconoce la importancia del liderazgo y de su educación en los universitarios, no se tiene una concepción clara de lo que significa el liderazgo, no se cuenta con instrumentos adecuados que lo midan y por lo mismo no se puede valorar la eficacia de los programas que buscan educar o desarrollar el liderazgo de los alumnos. Ante esta situación hemos propuesto desarrollar un marco teórico amplio, a modo de meta-modelo, que partiendo de un concepto de liderazgo, basado en virtudes y competencias,

pueda encuadrar y asumir las dimensiones educables del liderazgo para desarrollar su didáctica y evaluación en el contexto de la educación superior.

PALABRAS CLAVE: Liderazgo. Educación en liderazgo. Virtudes. Competencias. Educación superior.

LEADERSHIP TRAINING FOR UNIVERSITY STUDENTS: PROPOSAL OF A METAMODEL

ABSTRACT: Although the importance of leadership and its value for the education of university students is recognized, there is no clear conception of what leadership means. There are no adequate instruments to measure it, so it is not possible to evaluate the effectiveness of programs that seek to educate or develop leadership. Faced with this situation, we have developed a broad theoretical framework, as a meta-model, focused on the concept of leadership and based on virtues and competencies, so that it can frame and assume the educable dimensions of leadership, develop its teaching and evaluation in the context of higher education.

KEYWORDS: Leadership. Leadership education. Virtues. Competencies. Higher education.

1 INTRODUCCIÓN

La formación del liderazgo de los estudiantes es una de las intencionalidades

¹ Publicado originalmente en Editorial Dykinson: <https://www.dykinson.com/libros/metodologias-activas-con-tic-en-la-educacion-del-siglo-xxi/9788413775920/>

educativas más generalizadas en las universidades de todo el mundo (Dugan & Komives, 2007)). Es reconocido que el liderazgo es una característica personal relevante que influye positivamente en el desempeño de las personas en el ámbito profesional (Collins, 2005). Sin embargo, el concepto de liderazgo no es único y existe una gran variedad de métodos y medios para su enseñanza (Allen & Shehane, 2016). Esta situación originó nuestro interés en desarrollar un proyecto de investigación que atendiera por lo menos a dos preguntas iniciales: 1) ¿qué concepto de liderazgo es el más adecuado?, 2) ¿cómo conviene evaluar el liderazgo? Esto con el fin de educar mejor en liderazgo y contribuir al desarrollo de metodologías efectivas de su enseñanza.

Existen numerosas experiencias de educación en liderazgo de los estudiantes universitarios de grado con miras a que, como futuros profesionales, den respuesta a los diversos retos sociales (Astin & Astin, 2000; Dugan & Komives, 2007). En algunas universidades se incluye el tema del liderazgo como contenido de algunas asignaturas o incluso como una asignatura más del currículo. Más recientemente, algunas universidades han incorporado el liderazgo como una competencia genérica educable, transversal al currículo, siguiendo las pautas del proyecto *Tuning* (González & Wagenaar, 2008). Por otra parte, es relativamente común que se ofrezca en las universidades programas extracurriculares, cursos opcionales o actividades orientadas al desarrollo del liderazgo de los estudiantes (Brant et al., 2020). La investigación ha puesto de manifiesto ciertas evidencias que avalan positivamente los esfuerzos realizados de educación en liderazgo (Dugan & Komives, 2010) aunque no permiten conclusiones sobre el impacto en la formación de los estudiantes a más largo plazo. En todo caso los estudios apuntan hacia un hecho: la educación en el liderazgo de los estudiantes universitarios es un tema relevante y que merece ser investigado.

Ante esta situación hemos propuesto desarrollar un marco teórico amplio, a modo de meta-modelo, que pueda encuadrar y asumir las dimensiones educables del liderazgo en el ámbito universitario y que permitan su despliegue a lo largo de la vida. Una educación en el liderazgo del estudiante que mire no sólo hacia el “momento universitario” sino también para momentos posteriores de la vida profesional, familiar o social. Cabe entonces preguntarse ¿qué se debe desarrollar en el estudiante universitario para que pueda ejercer un liderazgo adecuado en etapas posteriores de su vida? Esta es la pregunta guía de todo el trabajo de investigación que estamos desarrollando y que da origen a otras preguntas y caminos.

El problema de investigación es el siguiente: aunque se reconoce la importancia del liderazgo y de su educación en los universitarios, no se tiene una concepción clara

de lo que significa el liderazgo, no se tiene instrumentos que lo midan y por lo mismo no se puede valorar adecuadamente la eficacia de los programas que buscan educar o desarrollar el liderazgo de los alumnos. El objetivo de nuestra investigación es dar respuesta a este problema e impulsar la investigación y educación en liderazgo de los estudiantes universitarios. En esta comunicación abordaremos la conceptualización del liderazgo y propondremos un meta-modelo para desarrollar su didáctica y evaluación en el contexto universitario.

2 OBJETIVOS

Los objetivos del proyecto de investigación se plantean entonces de la siguiente forma:

- ¿Cómo se conceptualiza el liderazgo de los estudiantes universitarios y que dimensiones educativas tiene?
- ¿Este liderazgo cómo debe ser evaluado y qué instrumentos requiere esta evaluación?
- ¿Qué experiencias educativas contribuyen de mejor manera al desarrollo/educación del liderazgo de los estudiantes.
- ¿Qué competencias deben desarrollar los profesores/mentores universitarios para ser eficaces en su labor educativa?

De estas preguntas, el presente capítulo se enfoca en responder la primera de ellas, empleando para ello un meta-modelo de educación en liderazgo.

3 METODOLOGÍA

En una comunicación previa hemos formulado la definición de liderazgo como sigue: "liderazgo es el acto de guiar a otros hacia un objetivo común" (López & Ortiz de Montellano, 2021). La definición apunta a que el liderazgo es, ante todo, un acto humano o acción. Más concretamente la acción de guiar a otros hacia un objetivo o fin compartido. En cuanto acto está vinculado a unas capacidades o potencialidades de la persona que se desarrollan y perfeccionan con su ejercicio. Frente a la sospecha -fundada con frecuencia en experiencias negativas- de que guiar es manipular, instrumentalizar a otros, sostenemos que es algo bueno, una perfección (en términos aristotélicos). Ahora bien, guiar a otros no es patrimonio exclusivo de unos pocos sino una acción, una vivencia y experiencia humana del obrar, que todos realizamos en alguna medida o en ciertas circunstancias en que se nos invita a asumir un rol de liderazgo. Es importante aprender

cuándo y cómo guiar a otros, del mismo modo que también es importante aprender a seguir a otros, según las circunstancias. Es más, son dos aprendizajes que van de la mano. En ambos casos se busca un bien común, un servicio a la comunidad; se realiza un movimiento o movilización de recursos hacia un objetivo común.

En esta conceptualización del liderazgo subyace una concepción del fenómeno del liderazgo con cuatro características fundamentales. La primera es que al ser el liderazgo un acto, se supone un movimiento; un proceso, por el que las personas ponen en acto sus capacidades en orden a un objetivo. La segunda es que el liderazgo es siempre relacional, se da entre dos o más personas, pues solo impropriamente se aplica el liderazgo a uno mismo. La tercera es que el liderazgo sucede entre seres humanos que son el sujeto del acto de liderazgo, aunque podamos atribuirlo impropriamente a un colectivo. La cuarta es que se trata de un acto humano libre e intencional que desea y es movido por un bien, al menos aparente, o, en términos aristotélicos, un *telos* (Aristóteles, 1985, 1098 b33; 1994, 1048 b18). Es una definición que corresponde a una perspectiva aristotélica de la acción humana y que, a nuestro entender, es suficientemente amplia para acoger y ordenar lo que nos ofrecen hoy diversas propuestas de liderazgo.

A partir de esta definición hemos revisado en un primer momento las propuestas de liderazgo de Hershey y Blanchard (1969), de Blanchard (2019), de Greenleaf (1977) y la revisión de Cabezas Guerra (2016), de Sonnenfeld (2012), de George (2003) y Walumbwa et al., (2008), de Barsh et al., (2009) y Barsh et al., (2010), de Burns (1978), y de Kouzes y Posner (2017). De estas propuestas hemos tratado de extraer los elementos conceptuales y las dimensiones de educación de liderazgo más relevantes. El estudio de las diversas teorías, así como de los instrumentos de medición de liderazgo que las sustentan, nos permitieron constatar que estos modelos estudian rasgos y comportamientos apropiados para un contexto profesional pero no estudian cómo ese liderazgo puede ser educado y ejercido por quienes están cursando estudios universitarios. Esta situación nos llevó a plantear la necesidad de una conceptualización del liderazgo apropiada para el contexto universitario y que permitiera el desarrollo de un esquema de evaluación formativa del liderazgo a lo largo del tránsito del estudiante por la universidad.

El ejercicio que hemos realizado consiste en revisar, con este propósito, cada una de las propuestas que se han mencionado anteriormente.

Hemos buscado identificar cuáles son las dimensiones más relevantes de cada modelo y hemos hecho una comparación entre los mismos. A continuación, presentamos un resumen de esta revisión.

3.1 MODELO DE BLANCHARD

Ken Blanchard (2019) ha sido uno de los pioneros en el interés por el comportamiento humano en las organizaciones. Desde sus primeras publicaciones intentó estudiar el liderazgo como un elemento central en el desempeño de las organizaciones e intentó caracterizar los rasgos y/o comportamientos que los líderes muestran. De particular interés es el modelo que desarrolló con Hershey (1969) sobre liderazgo situacional en el que se hace énfasis en la consideración de la situación de los seguidores como condicionante del estilo de liderazgo más apropiado. Fundó en San Diego un Centro de Desarrollo de Liderazgo y ha sido autor de múltiples libros relacionados con el tema. La evolución de su pensamiento y su modelo se plasma en su libro *Leading at a Higher Level* que es el que utilizaremos para describir el modelo de Blanchard.

Para Blanchard una organización que aspira a un alto rendimiento ha de desplegar de manera efectiva seis elementos, representados por el acrónimo SCORES: S=*shared information* (información compartida), C=*compelling vision* (visión motivadora), O=*ongoing learning* (aprendizaje continuo), R=*relentless focus on customer results* (foco implacable en resultados), E=*energizing systems and structures* (sistemas energizantes), S=*shared power and high involvement* (poder compartido).

Para que la organización pueda ser de alto rendimiento, Blanchard propone dos grandes rasgos del líder: la capacidad para proponer una visión motivadora, por un lado, y la capacidad para empoderar a sus colaboradores. La visión motivadora se concreta en una descripción comprensible, detallada y motivadora de lo que se espera ocurra y que construye la confianza, colaboración, interdependencia, motivación y responsabilidad compartida de quienes conforman la organización. El empoderamiento de los colaboradores es entendido como el proceso de liberación de la energía (y compromiso) de las personas en orden a la obtención de resultados positivos para la organización.

Para lograr el empoderamiento de los colaboradores, la clave es el despliegue del liderazgo situacional -modelo original propuesto por Blanchard- que se centra en la adaptación de los comportamientos del líder al grado de compromiso y situación de cada colaborador. El líder situacional debe desarrollar tres destrezas: el establecimiento de objetivos, el diagnóstico del colaborador y la adecuación del estilo de liderazgo.

Como puede apreciarse el modelo de liderazgo situacional de Blanchard se centra en las personas que tienen posiciones de gobierno en las empresas, estableciendo la forma en que pueden lograr la colaboración efectiva de las personas que laboran en la organización para el despliegue de las acciones que la hagan alcanzar un alto rendimiento.

3.2 MODELO DE GREENLEAF

Uno de los modelos que mayor influencia ha tenido en la última parte del Siglo XX y la primera del Siglo XXI, es el modelo de liderazgo de servicio propuesto por Greenleaf (1977). El planteamiento básico de Greenleaf es que la razón para seguir a un líder es que él haya mostrado una actitud de servicio, de cuidado y atención hacia sus seguidores. Plantea que las fuerzas del bien y del mal son impulsadas en el mundo por los pensamientos, actitudes y acciones de personas en lo individual, pero que estas personas antes de querer influir o liderar, deben buscar servir. El líder ilumina el camino de los seguidores bien sea hacia un propósito compartido con ellos, o que él mismo ha intuido. La confianza de los colaboradores no se logra sino hasta que el líder ha mostrado sus valores, su competencia, incluyendo su juicio y su perseverancia en el camino hacia el objetivo. Para generar esa confianza también ha de mostrar capacidad de escucha y entendimiento del contexto y de sus seguidores, poseer un lenguaje apropiado y una imaginación desarrollada. Por último, ha de mostrar habilidad para desarrollar todo esto en condiciones desfavorables y que causan tensión. Un aspecto relevante en el planteamiento de Greenleaf es que el liderazgo es profundamente situacional, en este sentido el desarrollo genérico de competencias no siempre es útil y la emulación de modelos conocidos tampoco. Después del trabajo original de Greenleaf ha habido múltiples adecuaciones y adaptaciones de su modelo original, todas ellas alrededor del concepto de servicio. Para el análisis en este meta-modelo utilizamos un estudio sobre el liderazgo de servicio realizado por Cabezas Guerra (2016) en donde se hace una revisión de las dimensiones y los elementos centrales del liderazgo de servicio, así como su aplicación a un caso concreto.

El liderazgo de servicio enfatiza cuatro elementos importantes como son el servicio a otros, un enfoque holístico del trabajo, la promoción de un sentido de comunidad, y la toma de decisiones compartida. A continuación, desarrollaremos brevemente estos elementos.

Según Cabezas Guerra (2016) el liderazgo de servicio nace y se funda en el deseo del líder de ayudar a otros (sus seguidores), de servir a otros, no en ambiciones de poder o de logro. Ayudar para desarrollarles, según este modelo, es la única manera de ejercer un liderazgo auténtico. El éxito organizacional es una consecuencia de este servicio, pero no su intención inicial. Hay, detrás de la idea de servicio, un enfoque del trabajo según el cual éste forma parte en la integralidad de la vida de la persona, no se trata de una actividad paralela o adicional. En este sentido el liderazgo de servicio promueve la armonía entre la vida social, familiar y laboral. Promueve el sentido de comunidad por encima del individual. El servicio a la persona solo puede lograrse en

la organización si existe un sentido de comunidad, entendida esta como el conjunto de personas corresponsables unas de otras. Greenleaf enfatiza que las organizaciones solo serán exitosas si establecen este sentido de comunidad y que este solo se logra a través de acciones de liderazgo de servicio. Por último, el liderazgo de servicio lleva a optar por una toma de decisiones compartida. El líder no detenta el poder para decidir solo, sino para involucrar a sus seguidores en este decidir.

Como puede apreciarse es un modelo de liderazgo que se centra en las relaciones entre las personas que forman el grupo y su desarrollo, distinguiendo en el líder todas las características que favorecen el florecimiento de las personas de su equipo. Como ya se dijo, es un modelo que ha tenido gran impacto a partir de su publicación, por el cambio sustancial que introdujo en la concepción de liderazgo y en los comportamientos del líder. Sin embargo, también ha tenido críticos que cuestionan, por un lado, que no hay suficiente evidencia empírica que respalde su conceptualización y valoración (Russell, 2001). Por último, otros de sus críticos apuntan que el logro de los objetivos del grupo no puede ser dejado de lado, pues constituye un elemento que sustenta la colaboración de los seguidores (Eicher-Catt, 2005).

3.3 MODELO DE SONNENFELD

El modelo de liderazgo ético más que surgir de una investigación de campo sobre líderes y sus acciones, surge a partir del ensayo de Sonnenfeld (2012) en el que plantea su intuición de que el liderazgo se desarrolla a partir de la magnanimidad del líder. Magnanimidad entendida como grandeza de ánimo, que provoca la energía para acometer propósitos y excelencia en al actuar. En este caso como en el del liderazgo de servicio, se trata de una conceptualización del liderazgo que cambia concepciones previas y que ha influido en varios modelos desarrollados posteriormente; que se centra en el líder y las razones de su actuar. Se trata de un modelo que va más allá de las competencias y que apunta hacia las virtudes.

Según Sonnenfeld el liderazgo conlleva aprender a vivir de modo que la existencia alcance la plenitud a la que se está destinado. El liderazgo implica una respuesta a un llamado o invitación a desplegar y florecer las potencialidades que como ser humano se posee. Aunque Sonnenfeld no plantea dimensiones específicas del liderazgo, se pueden establecer algunos ejes educables que configuran al líder ético y que explicaremos a continuación.

Un primer eje es la conciencia de sí mismo. El liderazgo se sustenta en el conocimiento que el líder tiene de sí mismo, en su capacidad para reconocer sus fortalezas y ponerlas en juego, así como reconocer sus limitaciones o debilidades y

saber que tiene posibilidades de mejorarlas; que su desarrollo requiere el autocontrol y la decisión de mejorar como persona. En segundo lugar, la coherencia. Sonnenfeld da particular importancia a la confianza que se da entre el líder y sus seguidores. Confianza que descansa, como elemento originario, en la coherencia de vida de líder entendida como la correspondencia entre lo que se es y lo que se hace o dice. Actuando con coherencia el líder logra autoridad moral ante sus seguidores y en última instancia consigue su confianza. En tercer lugar, la influencia. Una vez conseguida y mantenida la confianza de sus seguidores el líder tiene la posibilidad de influir positivamente en sus seguidores para motivarles o guiarles hacia el bien. Todo lo anteriormente expuesto, lleva a que el líder sea una persona virtuosa, no solo que “hace cosas buenas” sino que “se hace bueno” y actúa en conformidad con su ser. El actuar sigue al ser de manera que el líder elige, decide y actúa siempre con un comportamiento ético, buscando un bien posible. Y para ello la virtud fundamental y sustentante del liderazgo es la prudencia.

El modelo de Sonnenfeld no tiene un planteamiento empírico ni esquemas de medición y validez, sin embargo, propone algunos ejes que hay que considerar, como el de las elecciones y el comportamiento ético en toda acción del líder y el planteamiento de que un buen líder es necesariamente una persona virtuosa.

3.4 MODELO DE BARSH

Tres mujeres de la consultora McKinsey -Joanna Barsh, Susie Cranston y Geoff Lewis- llevaron a cabo una investigación de tipo cualitativo en la que entrevistaron a 140 mujeres líderes en todo el mundo, con la intención de conocer los principios y acciones con las que desplegaban su liderazgo. Los resultados de esta investigación aparecen en el libro producto de ella (Barsh, Cranston & Lewis, 2009) y fueron posteriormente sintetizados en el llamado modelo de liderazgo centrado (Barsh, Mogelof & Webb, 2010). Como ellas mismas lo plantean, este documento es el resultado de un viaje en el que intentaron aprender de líderes, que lograron encontrar lo mejor en sí mismas para inspirar, comprometer y movilizar a otros, aún en las más difíciles circunstancias.

Barsh y sus colegas no proponen como tal una definición de liderazgo, pero explican por qué le llamaron liderazgo centrado y cuáles son los rasgos distintivos de éste. Centrado en el sentido de que el líder debe sentir la gravedad entre los dos pies, manteniéndole estable y al mismo tiempo capaz de estirarse hacia arriba. Tomar riesgos sin perder el equilibrio.

La investigación que realizaron se concentró en proponer un modelo que explicara las dimensiones de atención prioritaria de una líder. Después de un análisis riguroso -a

partir de las entrevistas realizadas y los factores detectados- encontraron cinco rasgos latentes a los que llamaron dimensiones y que plantean los comportamientos que aparecen en las líderes investigadas. Las dimensiones y las manifestaciones de cada una de ellas se explican a continuación.

En primer lugar, el sentido. El líder encuentra sentido en la actividad que realiza. Este sentido es previo del logro o fruto en la misma, parte de la vida y produce “felicidad”. La felicidad es motivadora, produce equipos más creativos, líderes más efectivos, mejorando la salud y la resiliencia. Cualquier trabajo puede tener sentido si se construye sobre un propósito superior que anima al grupo y quienes lo componen. En segundo lugar, un encuadre positivo. El líder desarrolla la capacidad de ver la realidad sin distorsión e interpretarla adecuadamente. Esto le permite enfrentar la realidad más adversa de una manera constructiva, tener claridad y energía para enfrentar los problemas y encontrar soluciones, tener la energía para continuar cuando se ha hecho todo lo que se tenía que hacer y construir resiliencia. El líder es capaz de aprender a través del error, confrontar la adversidad y pedir retroalimentación. Así mismo, se necesitan habilidades de conexión si se quiere ser un líder efectivo, incluyendo a quienes conforman la organización y generando sentimientos de pertenencia. También se requiere compromiso. El líder se compromete, tiene disposición para luchar por lo que quiere, y en ocasiones tiene que luchar contra el propio miedo y enfrentando riesgos que ponen en juego su energía. Por último, gestión de la energía. La última dimensión que plantea este modelo -y que no aparece en otros- es la capacidad del líder de gestionar su energía personal. El equilibrio entre las distintas áreas (física, emocional, intelectual y espiritual) de la persona es clave, el líder debe saber recuperarse y descansar.

3.5 MODELO DE BURNS

Uno de los elementos del liderazgo que han sido más discutidos y analizados es la relación entre liderazgo y poder, particularmente con el poder político. Burns (1978) realizó un análisis detallado de esta relación y de las implicaciones políticas del liderazgo. Su libro *Leadership* es un referente en este tema. En el análisis realizado por Burns, se proponen dos estilos de liderazgo, el liderazgo transaccional y el liderazgo transformacional. El liderazgo transaccional se da cuando en la relación entre líder y seguidores hay un intercambio de bienes y cada uno -líder y seguidores- obtiene lo que desea. Por otro lado, el liderazgo transformacional lo concibe Burns como una relación de mutua estimulación y elevación entre líder y seguidores, que convierte a los seguidores en líderes y al líder en agente moral. Este esquema de reciprocidad entre el líder y los

seguidores es característico de la propuesta de Burns y dio origen al modelo de liderazgo transformacional y varias ramificaciones de éste.

Burns (1978) define liderazgo como el proceso recíproco de movilización de personas con ciertos motivos y valores, diversos recursos económicos y políticos, en un contexto de competencia y conflicto, con el propósito de lograr metas, individuales o compartidas entre líder y seguidores.

Algunos de los elementos introducidos por Burns en su definición son de particular interés. En primer lugar, la reciprocidad. Puesto que el énfasis está en el logro de los propósitos colectivos, el líder puede modificar sus comportamientos reconociendo los intereses de los seguidores. No se considera únicamente del comportamiento del líder sino de la interacción entre líder y seguidores. Ambos están involucrados en una empresa común y por lo tanto son interdependientes. En segundo lugar, los motivos y valores. La interdependencia mencionada, requiere armonización en las acciones y esto se logra por la comunicación y alineación de los motivos -tanto del líder como de los seguidores- y por un esfuerzo común por conocer y compartir los valores de la otra parte. En tercer lugar, la competencia y el conflicto. El desarrollo de la interacción entre líder y seguidores se da a través de etapas en donde se presentan conflictos (crisis) y posteriormente elecciones para superarlos. Este proceso produce la elevación tanto del líder como de sus seguidores. En cuarto lugar, las metas. El eje sobre el que se basa este modelo es el de la transformación de la realidad por el establecimiento de metas que producen cambio. El acuerdo y alineación en el establecimiento de las metas es por lo mismo, de capital importancia.

Como puede apreciarse el modelo transformacional, propone algunos elementos del liderazgo que no aparecen en otros modelos. También hay que considerar que el énfasis en el poder político está presente en todo el trabajo de Burns y, como tal, el modelo requiere adecuaciones para su utilización en otros ámbitos. Sin embargo, es innegable que justamente por este enfoque político, se insiste en un alcance y profundidad mayores en las acciones de liderazgo.

3.6 MODELO DE KOUZES Y POSNER

El modelo del reto del liderazgo de Kouzes y Posner (2017) es uno de los que más antigüedad tiene -iniciaron la investigación en 1982-, que ha sostenido un enfoque consistente y mejorado a lo largo de los años y, sobre todo, que tiene una base empírica construida a través de una encuesta de autopercepción del liderazgo personal llamada *Leadership Practices Inventory*®. El reto del liderazgo -como lo plantean sus autores- se

refiere a cómo los líderes movilizan a otros para conseguir resultados extraordinarios en las organizaciones. No se trata únicamente de conseguir o gestionar objetivos comunes, sino que estos signifiquen un cambio mayor en la organización. Este modelo se integra por cinco prácticas (equivalentes a lo que hemos llamado dimensiones), y ha sido revisado para ser aplicado también en el ámbito universitario. A continuación, las explicaremos brevemente.

En primer lugar, modelar el camino. Si los líderes quieren lograr el compromiso de sus seguidores y altos estándares de rendimiento, ellos mismos -los líderes- deben ser modelo del comportamiento que esperan de otros. Adicionalmente deben comunicar claramente los valores en los que sustentan su actuar y apoyar los valores compartidos por el grupo. En segundo lugar, inspirar una visión común. Los líderes son expertos en presentar una visión del futuro imaginando posibilidades excitantes y nobles. Para lograr el compromiso hay que inspirarlo; la unificación de la visión del grupo -líder y seguidores- es clave para ello. En tercer lugar, cuestionar el proceso. El cambio es indispensable para consolidar el liderazgo; nadie es líder si se mantiene en donde está. Es preciso superar la adversidad, cuestionar el *status quo* y acoger oportunidades para innovar, mejorar y crecer. Esto implica riesgos por lo que la experimentación de un cambio gradual resulta necesaria. En cuarto lugar, posibilitar la acción de otros. Los líderes potencian la colaboración construyendo confianza y facilitando las relaciones. Para fortalecer a otros necesita incrementar la autodeterminación de cada uno y, desarrollar su competencia. En quinto lugar, alentar el corazón. El camino de mejora es difícil, por ello los líderes reconocen la contribución de las personas y la creación de un espíritu de comunidad que alienta el actuar de cada persona.

El modelo de Kouzes y Posner es sin lugar a duda, un modelo que requiere especial atención. Tiene una trayectoria importante desde su postulación inicial, pasando por diversos ajustes y el desarrollo de instrumentos de evaluación que acompañan su estudio. Es un modelo que ha sido aplicado al contexto del estudiante universitario y como tal, tiene particular interés para nuestro proyecto de investigación.

3.7 MODELO DE GEORGE

Como resultado de los escándalos corporativos de inicios de los años 2000 se cuestionó con fuerza el papel de las grandes corporaciones y sus líderes. Ante esta situación, Bill George (2003), CEO de Medtronic presentó la necesidad de un nuevo estilo de liderazgo al que llamó auténtico. George intenta con su planteamiento recuperar el valor originario positivo del ejercicio del liderazgo vinculado a la autenticidad ética de su

actuar. Este modelo de liderazgo ha recibido mucha atención a partir de su propuesta inicial, se han desarrollado algunas variaciones y sobre todo se han elaborado y validado instrumentos sólidos como el de Walumba et al. (2008) para su medición.

El líder auténtico, como lo concibe George, dirige la organización, comprometido con lo que ha recibido de sus antecesores en ella. Para ello actúa de manera íntegra, de forma congruente con sus creencias y valores. Para desplegar el liderazgo auténtico el líder desarrolla cinco dimensiones en su actuar, desarrollo que no es secuencial, sino que se da de manera recurrente a lo largo de la vida. Estas dimensiones son, en primer lugar, el entendimiento de su propósito. Para ser un líder es esencial saber cuál es su propósito en la vida. Y para encontrar su propósito hay que entender sus pasiones, sus fortalezas y sus motivaciones más profundas. En segundo lugar, practicar valores sólidos. Los líderes se definen por sus valores y su carácter. Los valores están conformados por creencias, desarrolladas por el estudio, la introspección y la consulta a otros. En tercer lugar, liderar con corazón. El líder debe tener la habilidad de encender en los corazones de sus seguidores el deseo de lograr grandeza, mucho más allá de lo que se podría imaginar cada uno. En cuarto lugar, establecer relaciones y conexiones. La capacidad de establecer relaciones significativas y perdurables es una característica del líder auténtico. Lo importante no es solo el trabajo que se hace sino las personas que lo hacen. En quinto lugar, autodisciplina. Para ganar el respeto de los seguidores el líder auténtico debe de ser capaz de ejecutar lo que propone; no se trata de ser perfecto, pero sí de mantener las intenciones que propone.

El modelo de liderazgo auténtico ha sido una respuesta que ha suscitado una reacción favorable en el ámbito del desarrollo del liderazgo y que ha propiciado la construcción de instrumentos de evaluación del liderazgo (Walumba et al., 2008). Es un modelo que surge en el mundo empresarial y que requiere ser adaptado e interpretado para ser aplicables a otros contextos.

El análisis realizado sobre los anteriores modelos permite reconocer las distintas áreas o dimensiones que cada uno enfatiza y puede ser presentado de manera esquemática según lo muestra la Tabla 1.

TABLA 1. Dimensiones de los modelos de liderazgo.

	Blanchard	Greenleaf	Sonnenfeld	Barsh	Burns	Kouzes y Polsner	George
Liderazgo	Situacional	De Servicio	Ético	Centrado	Transformacional	De reto	Auténtico

D1				Sentido	Motivos y valores	Alentar el corazón	Propósito y corazón
D2	Visión motivadora	Enfoque holístico del trabajo		Encuadre	Competencia y conflicto	Modelado del camino	
D3	Empoderamiento de colaboradores	Servicio a los demás	Influencia	Conexiones	Reciprocidad	Inspiración y posibilitar la acción	Relaciones conexiones
D4		Toma de decisiones compartida	Comportamiento ético	Compromiso	Metas	Cuestionar el proceso.	Valores sólidos.
D5			Conciencia de sí mismo y coherencia	Gestión de la energía personal			Autodisciplina

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 1 se ha intentado alinear las dimensiones de los distintos modelos, agrupándolas por propósitos. Esto no permite identificar las habilidades genéricas o dimensiones que pueden ser educadas y desarrolladas. Nuestro interés es recoger en un meta-modelo las dimensiones más relevantes que están presentes en los modelos estudiados, sobre todo aquellas, que explican mejor el liderazgo.

4 RESULTADOS

Al estudiar los modelos de liderazgo encontramos cierta relación entre los rasgos de comportamiento que se piden ejecute el líder, por un lado, y las disposiciones operativas o virtudes que debe tener el líder para ejercer el liderazgo. Los actos o comportamientos dependen de las virtudes que son capacidades más o menos desarrolladas. Virtudes entendidas como disposiciones interiores de la persona, estables, que facilitan determinados comportamientos.

Como puede observarse en la tabla 1, hay tres dimensiones que prácticamente todas las propuestas incluyen y que son: la forma en la que se propone el camino de mejora ante una realidad (D2), que se reconoce imperfecta. La manera en la que el líder debe relacionarse con sus seguidores (D3) y, las características que deben tener las decisiones que el líder toma (D4). Por otro lado, se reconoce también en todos los modelos una dimensión más interna o personal que tiene que ver con el sentido y afectividad que se ponen en juego en el ejercicio del liderazgo.

De entre los modelos de liderazgo estudiados no nos parece que haya uno, más amplio, que pueda asumir a los demás. Nos parece que hay aportes valiosos de cada uno de ellos que deben considerarse buscando una síntesis más elevada, un meta-modelo. Y en vez de proponer rasgos de comportamiento o competencias técnicas a desarrollar hemos optado por considerarlos en relación con las virtudes cardinales. Nuestro argumento es que la educación en liderazgo requiere que la persona lleve a cabo actos de liderazgo que se sustentan y desarrollan a partir de disposiciones estables intencionales o virtudes. Estas disposiciones configuran un entramado sustentante que le permitirán a la persona -en las circunstancias y entorno que le toque- desplegar un liderazgo efectivo. Este entramado sustentante es el que hemos intentado delinear en el meta-modelo que presentamos.

En primer lugar, agrupamos y simplificamos los ámbitos educativos en los que hay que desarrollar el liderazgo de los universitarios. Estos ámbitos los hemos llamado: “comprensión de la realidad”, “relación con otros” y “dedicación a la tarea”. A continuación, los explicaremos brevemente.

Recordando que la definición de liderazgo que hemos acogido es la de guiar a otros hacia un objetivo común, tanto la guía como el objetivo buscado, requieren necesariamente de la capacidad del líder de reconocer el reto al que se enfrentan, de comprender sus elementos e imaginar caminos de cambio y mejora para alcanzar el objetivo común (el mejor posible). Es por ello por lo que el primer ámbito es el de la comprensión de la realidad. El otro elemento central de la definición es que se refiere a otros: el liderazgo es eminentemente un fenómeno relacional; el líder debe desplegar capacidades excelentes en su manera de relacionarse con sus seguidores, y por ello el segundo ámbito es el de la relación con otros. Por último, el liderazgo requiere la voluntad y empeño del líder que se concreta en un trabajo o tareas que son medios o caminos en orden a la transformación y mejora de la realidad para el bien de todos. Por ello, el tercer ámbito considerado es la dedicación a la tarea por parte del líder.

La educación de la persona en cada uno de esos ámbitos apoyará la ejecución del liderazgo en el contexto universitario y en la futura vida profesional. Cada uno de estos ámbitos incluye e incorpora ejes educables específicos que surgen de las acciones que el líder debe realizar y suscitar, y que hemos asociado a virtudes y facultades humanas. Subyace a nuestro meta-modelo una antropología filosófica personalista, de base aristotélica, en orden a lograr la excelencia o florecimiento del ser humano, llamado a vivir en comunión. Así la comprensión de la realidad, se asocia a la virtud de la prudencia, pone en juego de manera preferencial a la inteligencia y se manifiesta a través de la virtud

de la sensatez de juicio. La relación con otros se asocia a la virtud de la justicia, pone en juego ante todo la voluntad y se manifiesta a través del servicio. Por último, la dedicación a la tarea se asocia fundamentalmente a las virtudes de fortaleza y templanza, pone en juego sobre todo la afectividad y se manifiesta a través de la magnanimidad y la humildad. Ciertamente se trata de un entramado de facultades y virtudes que actúan de forma unitaria (la persona es una) aunque se puedan establecer distinciones. La educación en liderazgo pretende que el estudiante construya este tejido de virtudes que le facilitarán el acto de guiar a otros, ejercer un liderazgo independientemente del contexto en el que se encuentre. Y no sólo guiar a otros sino ser guiado por otros, según sea el caso.

El objeto directo de la educación en liderazgo son los ejes educables en orden al bien común. Ejes educables que son capacidades específicas (competencias) que debe desplegar el líder y que, con un aprendizaje experiencial (Kolb, 2015; Burgos, 2015) en el que está presente la reflexión, la intencionalidad y la transferencia, generarán el entramado sustentante mencionado. Este esquema de ámbitos, virtudes y ejes educables se presentan a continuación en la tabla 2.

TABLA 2. Meta-modelo de Educación en Liderazgo.

Ámbito Educativo	Virtud cardinal	Facultad principal	Virtud específica	Eje educable	Descripción
Comprensión de la realidad	Prudencia	Inteligencia	Sensatez de juicio	Mirada	Mirar la realidad sin distorsión
				Deliberación	Sopesar acciones de mejora
				Visión de cambio	Imaginar y articular escenarios futuros
Relación con otros	Justicia	Voluntad	Servicio	Inspiración	Hacer nacer en otros deseo de bien
				Armonización	Integrar participación de otros
				Acompañamiento	Iluminar y sostener en el camino

Dedicación a la tarea	Fortaleza y Templanza	Afectividad	Magnanimidad y Humildad	Compromiso	Involucrarse y manter compromisos
				Resiliencia	Mantener estabilidad en la dificultad
				Autocontrol	Responder ante estímulos emocionales

5 DISCUSIÓN

Volvamos a la pregunta central de la investigación. ¿Cómo se puede educar el liderazgo del universitario? Como ya hemos dicho existe poca investigación sobre la educación del liderazgo en el ámbito universitarios pues la mayoría de los estudios y modelos se centran en observación y análisis en el ámbito profesional o político.

Además, al centrarse los estudios en el liderazgo como ejecución, lo que aportan son descripciones de comportamientos (rasgos o competencias técnicas) que ejecutan los líderes, pero prestan poca atención al origen y fundamento de esos comportamientos, a su intencionalidad o fin.

Nuestro planteamiento con un meta-modelo es superar estas limitaciones identificando los ejes educables que, vinculados a virtudes y facultades, deben desarrollarse para sostener un liderazgo que pueda ser actuado en diferentes contextos, ante circunstancias tanto favorables como desfavorables y en distintas culturas. Los ejes educables son también clave para la evaluación del liderazgo del estudiante universitario.

Ahora bien, educar(se) en el liderazgo -como en toda virtud- es un efecto indirecto o resultado de la búsqueda de un bien. Las competencias no son el fin, ni siquiera las virtudes. El fin o propósito es el bien (común) buscado que desencadena el proceso. No hemos de buscar el liderazgo como un objetivo directo a educar sino como el efecto indirecto de que el estudiante universitario busque un bien para otros. Cuando se busca ser líder al margen del bien de los demás, se yerra. Lo que nos lleva a desarrollar el liderazgo es el deseo de alcanzar un bien común. Este deseo nos mueve a guiar a otros ejercitando las competencias y comportamientos necesarias para alcanzar dicho bien. Sirva una analogía para explicar esta aparente paradoja: un padre de familia que desea un bien para sus hijos desarrolla una serie de competencias o virtudes que no busca en sí mismas sino en cuanto le llevan a conseguir ese bien para los hijos.

El liderazgo (como otras competencias personales éticas o virtudes), tiene una dinámica propia que supone educar el deseo y, para ello, los afectos, el pensamiento y la voluntad. La propuesta de educación y evaluación del liderazgo tiene que ser consistente con esta consideración. Despertar, descubrir y decidir podrían ser tres verbos, tres elementos del modelo educativo, que permiten educar el deseo y, como efecto indirecto, el liderazgo. Para suscitar el deseo del bien hay que propiciar experiencias de encuentro que permitan al alumno despertar, descubrir y decidir en orden a un bien (González Iglesias & Agejas, 2019). El profesor o mentor puede enseñar contenidos pero sobre todo sirve de estímulo/modelo en el deseo afectivo del bien, ayuda a despertar y descubrir un valor y le sostiene en sus decisiones.

6 CONCLUSIONES

Podemos concluir que el liderazgo es un fenómeno humano relevante, que hace diferencia en la vida de las personas y las organizaciones y que ha sido estudiado desde muy distintos puntos de vista. Sin embargo, no ha sido igualmente atendida la educación del liderazgo, no se cuenta con una conceptualización clara que permita especificar acciones educativas significativas y precisas, por lo que la investigación en este campo es muy importante. Proponemos que este esfuerzo educativo trascienda los comportamientos específicos de los líderes y se centre en disposiciones personales estables y transferibles que posibiliten un despliegue de liderazgo pertinente y oportuno cuando sea requerido.

Un primer paso en este camino es el meta-modelo que proponemos y que articula el liderazgo alrededor de un entramado sustentante de virtudes en tres ámbitos específicos del actuar del líder.

7 AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El desarrollo de esta investigación ha sido posible gracias a la colaboración y apoyo de la Universidad Francisco de Vitoria de Madrid, la Universidad Finis Terrae de Santiago de Chile y la Red de Universidades Anáhuac de México a quienes extendemos nuestro agradecimiento.

REFERENCIAS

Allen, S.J., & Shehane, M.R. (2016). Exploring the Language of Leadership Learning and Education. *New Directions for Student Leadership*, 2016(151), 35-49. <https://doi.org/10.1002/yd.20199>

Aristóteles. (1985). *Ética Nicomaquea. Ética Eudemia*. Madrid: Gredos.

- Astin, A. W., & Astin, H. S. (2000). *Leadership reconsidered: Engaging higher education in social change*. Battle Creek, MI: W. K. Kellogg Foundation.
- Barsh J., Cranston, S., Lewis, G. (2009). *How remarkable women lead: the breakthrough model for work and life*. New York: Crown Publishing Co.
- Barsh J., Mogelof, J., & Webb, C. (2010). *How centered leaders achieve extraordinary results*. New York: McKinsey Quarterly.
- Blanchard, K. (2019). *Leading at a higher level (Third Ed.)*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Brant, J., Lamb, M., Burdett, E., & Brooks, E. (2020). Cultivating virtue in postgraduates: An empirical study of the Oxford Global Leadership Initiative. *Journal of Moral Education*, 49(4), 415-435. <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1682977>
- Burgos, J.M. (2015). *La experiencia integral*. Madrid: Palabra.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership. Harper Perennial Political Classics*. New York: Open road.
- Cabezas Guerra, C.B. (2016). El liderazgo de servicio y su efecto transformador: El caso del centro del muchacho trabajador. *Revista PUCE*, 103(1), 3-31. <http://investigaciones.puce.edu.ec/handle/23000/946>
- Collins, J. (2005). *Good to great: why companies make the leap. And others don't*. New York: HarpersCollins.
- Dugan, J. P., & Komives, S. R. (2007). *Developing leadership capacity in college students*. College Park: National Clearinghouse for Leadership programs.
- Dugan, J. P., & Komives, S. R. (2010). Influences on college students' capacities for socially responsible leadership. *Journal of College Student Development*, 51(5), 525-549. <https://doi.org/10.1353/csd.2010.0009>
- Eicher-Catt, D. (2005). The myth of servant-leadership: A feminist perspective. *Women and Language*, 28(1), 17-26.
- George, B. (2003). *Authentic Leadership: rediscovering the secrets to creating lasting value*. San Francisco: Jossey-Bass
- González Iglesias, S. M. & Agejas Esteban, J. A. (2019). Un modelo pedagógico universitario renovado conforme a la razón ampliada. En *Diálogo entre ciencias, la filosofía y la teología: II Congreso Razón Abierta*, 24-25 de septiembre de 2018, Universidad Europea de Roma (Roma), M. Lacalle (Ed.). (pp. 175-90). Pozuelo de Alarcón: Editorial Universidad Francisco de Vitoria.
- González, J. & Wagenaar, R. (2008). *Universities contribution to the Bologna Process. An Introduction*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Greenleaf, R.K. (1977). *Servant Leadership. A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*. New Jersey: Paulist Press.
- Hershey, P., & Blanchard, K. (1969). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kolb, D. (2015). *Experiential Learning*. New Jersey: Pearson Education Inc.

Kouzes, J., & Posner, B. (2017). *The Leadership Challenge (6th Edition). How to make extraordinary things happen in organizations*. Hoboken: John Wiley & Sons.

López, J., & Ortiz de Montellano, S. (2021). Educación en Liderazgo para estudiantes universitarios: Una propuesta de investigación. *XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía*. Santiago de Compostela.

Russell, R.F. (2001). *The role of values in servant leadership*. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(2), 76-83. <https://doi.org/10.1108/01437730110382631>

Sonnenfeld, A. (2012). *Liderazgo ético: la sabiduría de decidir bien*. Madrid: Encuentro.

Walumbwa, F., Avolio, B., Gardner, W., Wernsing, T., & Peterson, S. (2008). Authentic Leadership: Development and validation of a theory based- measure. *Journal of Management*, 34(1), 89-126. <https://doi.org/10.1177/014920630730891>

SOBRE O ORGANIZADOR

Luis Fernando González-Beltrán- Doctorado en Psicología. Profesor Asociado de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) UNAM, Miembro de la Asociación Internacional de Análisis Conductual. (ABAI). de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología, y de La Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud. Consejero Propietario perteneciente al Consejo Interno de Posgrado para el programa de Psicología 1994-1999. Jefe de Sección Académica de la Carrera de Psicología. ENEPI, UNAM, de 9 de Marzo de 1999 a Febrero 2003. Secretario Académico de la Secretaría General de la Facultad de Psicología 2012. Con 40 años de Docencia en licenciatura en Psicología, en 4 diferentes Planes de estudios, con 18 asignaturas diferentes, y 10 asignaturas diferentes en el Posgrado, en la FESI y la Facultad de Psicología. Cursos en Especialidad en Psicología de la Salud y de Maestría en Psicología de la Salud en CENHIES Pachuca, Hidalgo. Con Tutorías en el Programa Alta Exigencia Académica, PRONABES, Sistema Institucional de Tutorías. Comité Tutorial en el Programa de Maestría en Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En investigación 28 Artículos en revistas especializadas, Coautor de un libro especializado, 12 Capítulos de Libro especializado, Dictaminador de libros y artículos especializados, evaluador de proyectos del CONACYT, con más de 100 Ponencias en Eventos Especializados Nacionales, y más de 20 en Eventos Internacionales, 13 Conferencia en Eventos Académicos, Organizador de 17 eventos y congresos, con Participación en elaboración de planes de estudio, Responsable de Proyectos de Investigación apoyados por DGAPA de la UNAM y por CONACYT. Evaluador de ponencias en el Congreso Internacional de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey; Revisor de libros del Comité Editorial FESI, UNAM; del Comité editorial Facultad de Psicología, UNAM y del Cuerpo Editorial Artemis Editora. Revisor de las revistas "Itinerario de las miradas: Serie de divulgación de Avances de Investigación". FES Acatlán; "Lecturas de Economía", Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia, Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica (PSIENCIA). Buenos Aires, Revista "Advances in Research"; Revista "Current Journal of Applied Science and Technology"; Revista "Asian Journal of Education and Social Studies"; y Revista "Journal of Pharmaceutical Research International".

<https://orcid.org/0000-0002-3492-1145>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acoso escolar 231, 232, 233, 237, 240

Adaptación post-pandémica 1

Agresión 232, 233, 237, 238, 239, 240

aprendizagem 47, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59

Aprendizaje 1, 2, 3, 4, 5, 37, 38, 39, 45, 60, 80, 81, 82, 84, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 146, 147, 148, 149, 152, 156, 157, 158, 179, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 207, 217, 225, 227, 228, 232, 237

Aprendizaje basado en retos 37, 38, 39

Aprendizaje personalizado 93, 110, 129

Architect training 17

Architecture workshop 17

C

Características y actitudes para utilizarla 179

Competencias 6, 7, 13, 15, 37, 38, 39, 40, 44, 49, 51, 53, 92, 93, 94, 95, 97, 99, 100, 102, 103, 106, 108, 110, 122, 125, 127, 130, 131, 133, 134, 136, 137, 146, 147, 148, 151, 158, 183, 190, 192, 193, 194, 200, 201, 203, 205, 208, 209, 216, 217, 218, 219, 222, 225, 228, 229

Competencias complejas 222, 225, 229

Competencias de ingeniería 37

Competencias profesionales 7, 192, 193, 197, 200, 201

Comunicación docente-alumno 80

COVID-19 1, 2, 80, 81, 82, 90, 91

Crisis sanitaria 80

D

Desarrollo sostenible 121, 122, 123, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230

Desempleo 6, 7, 9, 12, 13

E

Earthquake 17, 23, 24, 25, 28

Educación 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 46, 80, 81, 82, 84, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 94,

95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 147, 148, 149, 150, 157, 158, 177, 178, 179, 191, 193, 194, 195, 196, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 234, 238, 239, 240

Educación en liderazgo 203, 204, 205, 216, 217, 221

Educación superior 1, 10, 46, 80, 81, 89, 90, 96, 98, 102, 103, 109, 121, 124, 125, 127, 129, 135, 136, 150, 158, 201, 203, 222, 226, 227, 229, 230

Estadística 45, 151, 153, 154, 155, 157, 158

Estrategias de aprendizaje 1, 2, 3, 4, 5, 94

Estudiante universitario 80, 204, 213, 218

Evaluación 39, 44, 92, 94, 97, 98, 102, 103, 104, 105, 106, 111, 126, 130, 133, 135, 136, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 152, 153, 155, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 203, 205, 206, 213, 214, 218, 219

Expresiones 179, 180, 187, 188, 238

F

Falerone Art Colony 17, 18, 21, 22

Formación integral 222, 225, 228, 229, 239

G

Gestão de sala de aula 47

Gestión del conocimiento 179, 180, 188, 191

I

Inclusive education 159

Innovación pedagógica 93, 97, 98, 122, 123, 138

Instrumento de operacionalização 47

Inteligencia Artificial 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 146, 147, 148, 149, 150

Intersocial competences 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177

L

Learning 38, 47, 48, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 70, 72, 76, 77, 78, 79, 80, 93, 95, 104, 159,

160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 171, 174, 176, 177, 179, 184, 190, 193, 207, 219, 220, 230
Learning platform 59
Lectura 89, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158
Liderazgo 14, 128, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217,
218, 219, 220, 221

M

Maltrato a los niños 232
Modelo educativo 37, 192, 193, 197, 198, 200, 201, 219, 222, 229

N

Neuroeducación 93, 95, 100, 107, 110, 114, 116, 117, 126, 129, 138, 140, 143, 145, 147
Nociones 179, 180, 187, 188, 189
Non-native speakers of English 59

P

Percepciones 110, 112, 118, 119, 120, 124, 125, 150, 192, 193, 194, 195, 196, 201
Planejamento de ensino 47, 50
Plataforma 43, 59, 60, 84, 85, 88, 115, 118, 151, 153, 154, 156, 182, 230
Posgrado 6, 7, 8, 9, 13, 15, 16, 179, 240
Práctica curricular 47, 48, 49, 50, 54, 56, 57
Psicología 1, 5, 81, 87, 90, 107, 147, 151, 152, 153, 156, 158, 203, 241

R

Realidad virtual y aumentada 93
Redes sociales 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 91
Revitalisation 17
Ruta de la calidad 37, 40, 45

S

Slovenia 59, 60
Social justice 159, 160, 162, 163, 165, 169, 171, 174, 177, 178
Subempleo 6, 7, 9, 13
Sustainable Development Goals (SDGs) 159

T

Tecnología educativa 92, 93, 94, 95, 96, 100, 101, 102, 104, 105, 110, 114, 116, 123, 150

U

Universitarios 1, 5, 80, 83, 85, 90, 91, 149, 151, 152, 157, 158, 194, 203, 204, 205, 206, 216, 218, 221, 222

V

Virtual collaboration 159, 177

Virtudes 186, 203, 209, 215, 216, 217, 218, 219

Y

YouTube 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 84