

EXPERIENCIA DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE LIDERAZGO

Trabajo colaborativo transversal para el desarrollo de competencias de liderazgo docente en alumnos universitarios del grado de educación

FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DE COMUNICACIÓN
CON METODOLOGÍA DE TRABAJO COOPERATIVO

El objetivo de este trabajo es mostrar una experiencia de desarrollo de competencias de liderazgo en alumnos de los Grados universitarios en Educación Infantil y Primaria. Sobre una metodología de trabajo cooperativo, se plantea a los alumnos la realización de un proyecto transversal donde se aúna el acompañamiento individual y grupal por parte del equipo docente y donde se integran conocimientos, actitudes y aptitudes de la asignatura de primero «Técnicas de Comunicación Eficaz». El fin último es corroborar que la formación en competencias de comunicación con metodología de trabajo cooperativo, favorece el desarrollo de actitudes de liderazgo docente en el alumno. Los resultados obtenidos indican que esta metodología unida al acompañamiento individual y grupal, tiene un impacto positivo en los resultados académicos de los alumnos en esta asignatura. También queda reflejada una mejora y mayor objetividad en la autopercepción del desarrollo competencial del alumnado.

1. Introducción y estado de la cuestión

Este artículo es fruto del convencimiento por parte de sus autoras, de la necesidad de que los alumnos universitarios en los Grados de Educación Infantil y Primaria desarrollen competencias de liderazgo que contribuyan a la formación integral de sus futuros alumnos.

Existen tantas definiciones de liderazgo como autores que han intentado definirla, pero no es propósito de este artículo mostrar de manera exhaustiva la revisión bibliográfica que sobre el constructo de liderazgo se ha hecho. Pero de dicha revisión, se saca un elemento común a todas las teorías de liderazgo existentes: la relación de influencia entre el líder y sus seguidores. Es

**María Fernanda Gambarini Duarte**Universidad Francisco de Vitoria
m.gambarini@ufv.es**Soraya Muñoz Pérez**Universidad Francisco de Vitoria
s.munoz@ufv.es**María Crespi Rupérez**Universidad Francisco de Vitoria
maria.crespi@ufv.es

esa relación de influencia de la que parte esta investigación, y que lleva a las autoras a plantearse la necesidad de proponer acciones educativas que favorezcan el desarrollo de competencias que habiliten a los futuros docentes en un liderazgo positivo. Mañú (2011), al referirse al profesor competente, explica que su liderazgo, requiere de una serie de habilidades personales, ligadas fundamentalmente a la competencia de la comunicación eficaz como vía para el desarrollo óptimo de esa relación de influencia personal.

Cuando se habla de la influencia docente se hace referencia a su rol de facilitador o mediador en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Coll define la influencia educativa como «los procesos que permiten a los profesores y otros agentes educativos ayudar de manera ajustada a los alumnos o aprendices a construir significados más ricos, complejos y válidos sobre determinadas parcelas u objetos de conocimiento» (Coll, 2008, p.34). Esto lleva a pensar que al hablar de influencia educativa, se está hablando de facilitar, de guiar y orientar la construcción de los significados y sentidos que el alumno elabora de manera individual e interna, no determinado desde el exterior, pero sí ayudado. Es en este sentido desde el que entendemos el liderazgo del docente en el aula.

De ello se deriva que existe una relación entre el estilo de liderazgo que el docente despliega en el aula y el aprendizaje de sus alumnos. Se entiende que ha de ser un estilo de liderazgo docente que favorezca que el propio alumno se comprometa con su aprendizaje, contribuyendo con ello, al aprendizaje significativo.

En ese escenario, desde la asignatura Técnicas de Comunicación Eficaz, impartida en los grados universitarios en Educación Infantil y Primaria, se pretende dar respuesta a las demandas formativas en clave de competencia por parte de la sociedad del siglo XXI. Dichas demandas se responden a través de docentes competentes que sepan ejercer un liderazgo positivo sobre sus futuros alumnos. Demandas que hablan de profesionales de la educación competentes técnica y personalmente. Con un «saber ser» docentes desde un tipo de liderazgo en el que, como afirma Gil (2003), el docente es guía «...de un proceso particular de influencia social, guiado por un propósito moral con el fin de lograr objetivos educativos utilizando los recursos del aula.» (p. 99). Es una relación de influencia personal, que basa su ascendiente moral y profesional en una forma de ser docente, y no simplemente de estar en el marco de la labor docente.

Por otro lado, en el marco Europeo de Estudios Universitarios, se apuesta por el concepto de aprender a aprender, en la línea del *long life learning* y del autoaprendizaje. Para ello, se establece un sistema marco de referencia de cualificaciones (EQF) centrado en los resultados de aprendizaje: lo que la persona sabe, comprende y es capaz de hacer. Se promueve por tanto un modelo centrado en el aprendizaje y en el alumno como protagonista; y en el que los resultados de aprendizaje están en clave de competencia.

A partir de lo anterior, en este trabajo se pretende mostrar una experiencia educativa que supone el escenario metodológico adecuado para el desarrollo de la competencia docente en los alumnos universitarios.

2. Material y métodos

Para alcanzar el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias de liderazgo docente, la asignatura de Técnicas de Comunicación Eficaz, centra su atención en la adquisición de habilidades de comunicación eficaz, por entender que es en el proceso de comunicación donde se produce un encuentro interpersonal y de influencia sobre el alumno, crucial en el ejercicio del liderazgo docente.

A tal efecto, se ha llevado a cabo una investigación evaluativa, con el objetivo de analizar y valorar los logros de la metodología de elaboración de proyectos cooperativos en el desarrollo de competencias en comunicación en grupos de estudiantes universitarios de primero de grado. Se trata de recoger la percepción de los agentes implicados en el proceso de comunicación a través de la observación y de herramientas de recogida de información, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto en el planteamiento de la asignatura como del equipo docente implicado.

Para ello, los objetivos específicos planteados fueron:

- Identificar las condiciones de una comunicación eficaz en el ámbito educativo.
- Determinar las habilidades y actitudes docentes en comunicación eficaz.
- Establecer la relación entre la metodología utilizada y el desarrollo de habilidades y actitudes de comunicación eficaz en el alumno universitario.

La muestra del estudio, de tipo no probabilístico e intencional, la componen los dos grupos de alumnos de los Grados universitarios en Educación Infantil y Primaria entre los años 2015 y 2020 con un total de 240 alumnos.

Se propone para ello a los alumnos, la realización de un «Proyecto Transversal» (en adelante PT), en formato colaborativo. Se pretende favorecer el intercambio y colaboración social entre grupos de estudiantes para el propósito de facilitar la toma de decisiones y/o la solución de problemas. Esto proporciona el espacio educativo adecuado para que los alumnos desarrollen habilidades de comunicación eficaz en su relación con el otro.

Estos proyectos consisten en el diseño de propuestas de mejora educativa a partir de acciones formativas orientadas a alumnos, a padres y/o docentes, cuya finalidad es el desarrollo de habilidades y actitudes que favorezcan el desarrollo personal de los agentes involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los alumnos son acompañados durante la elaboración de los mismos por el equipo docente de la asignatura, el cual se compone por un profesor en el aula, que trabaja el ámbito colectivo de la asignatura.

Favorecer el intercambio y colaboración social entre grupos de estudiantes para el propósito de facilitar la toma de decisiones

natura y por mentores encargados de trabajar de manera individual con cada alumno. Esto es así, porque se parte del convencimiento de que formar al alumno universitario en competencias de liderazgo requiere que se le acompañe de manera integral: en su desempeño con el grupo de clase y en su desempeño individual.

Para poder llevarlo a cabo es necesario concretar las acciones derivadas en los dos ámbitos de referencia del siguiente modo:

2.1- Acompañamiento individual

Con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias de ámbito intrapersonal (autoconocimiento, dominio personal e inteligencia emocional), cada alumno cuenta con la figura de un mentor que en su calidad de docente, acompaña al alumno durante seis sesiones regladas en el proceso de adquisición y desarrollo de las mismas. En la línea de la relación de influencia propia del liderazgo, el mentor acompaña al alumno ejerciendo dicha influencia desde la vivencia personal de las competencias que se pretende desarrollar en el estudiante.

2.2- Acompañamiento grupal

El profesor de aula sigue una metodología de trabajo colaborativo, donde la constitución de los equipos de trabajo de los alumnos, se realiza aleatoriamente, lo cual

genera el escenario adecuado para ejerciten las competencias de ámbito intrapersonal que han trabaja-

do individualmente en compañía de su mentor.

Este contexto grupal permite, por un lado, al profesor de aula acompañar a cada uno de los equipos en su proceso de adquisición de competencias comunicativas de ámbito interpersonal (escucha activa, empatía, asertividad, resolución de conflictos y trabajo en equipo). Pero también, el contexto grupal favorece el acompañamiento entre iguales dentro de cada equipo de trabajo.

En la figura 1 se recogen las fases en las que se estructura el PT, la descripción de cada una de ellas y los objetivos educativos planteados para cada una de ellas.

3. Resultados

Los resultados que se aportan a continuación son fruto de tres fuentes de información fundamentales; las calificaciones finales obtenidas por los alumnos en la asignatura de Técnicas de Comunicación Eficaz durante los cinco cursos consecutivos, la satisfacción del alumno en su educación a través del cuestionario CEDA (Cuestionario de Evaluación Docente por el Alumno), y un cuestionario ah doc para medir el grado de desarrollo de competencias en el alumno, a través de la comparativa en medición pretest y postest.

3.1 Calificación final obtenida por los alumnos en los cursos 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018, 2018-2019, 2019-2020 en la asignatura. En el gráfico 1 se presentan los datos con la evolución de los resultados académicos finales de los alumnos a lo largo de estos cinco cursos académicos según el Grado. Estos datos son fruto de una evaluación formativa, ya que

Pero también, el contexto grupal favorece el acompañamiento entre iguales dentro de cada equipo de trabajo

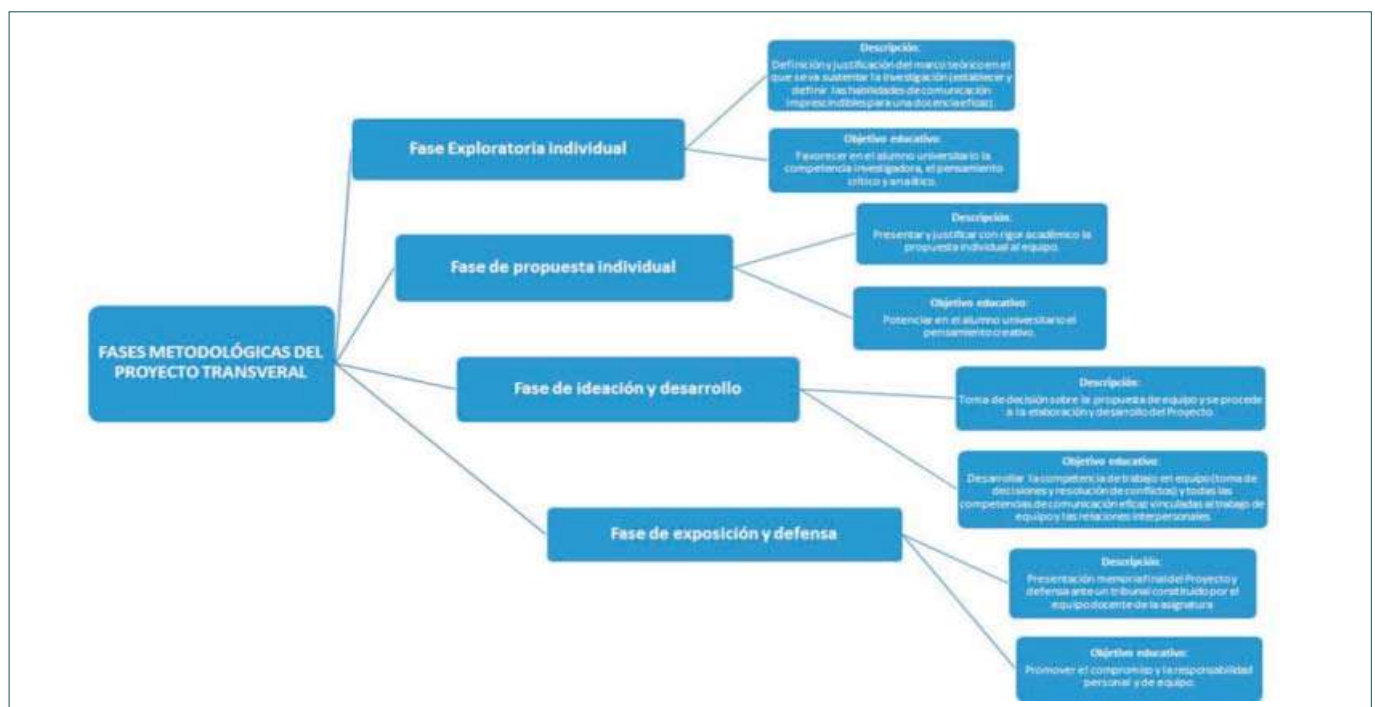


Figura 1. Fases del Proyecto Transversal. Fuente: Elaboración propia.

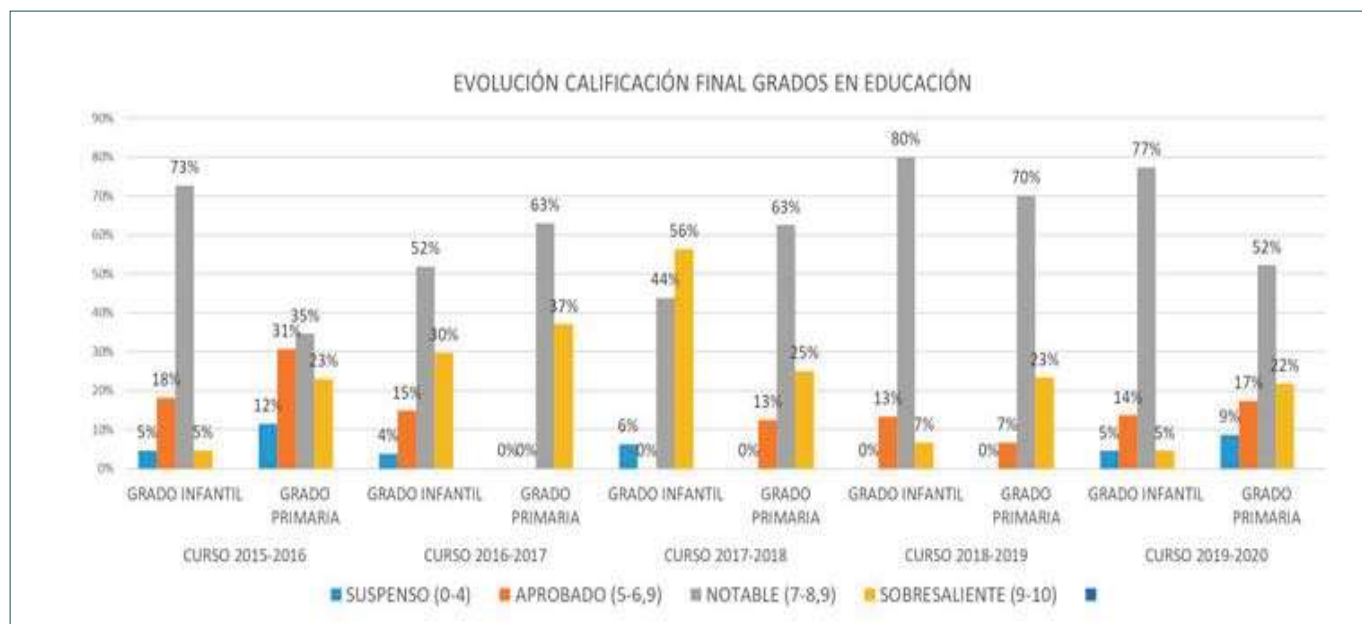


Gráfico I. Evolución notas grados infantil y primaria. Fuente: Actas de calificación de la asignatura Técnicas de Comunicación Eficaz. Universidad Francisco de Vitoria

según García Ramos, (2012), «se aplica en los distintos estadios y momentos del proceso de Enseñanza-Aprendizaje y adopta formas muy diferentes» (p. 67).

Dicha evaluación recoge el grado en el que la metodología anteriormente descrita, incide en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias de liderazgo docente. En la valoración del nivel competencial se han tomado en consideración

los tres dominios de aprendizaje que componen una competencia: conocimientos, habilidades y actitudes.

Como se puede apreciar en el gráfico I, los resultados académicos obtenidos en la asignatura arrojan un incremento de las calificaciones de notable y sobresaliente en los periodos académicos 2016-2017, 2017-2018. Este incremento se aprecia de forma más

Para obtener una percepción lo mas objetiva posible se hacen dos mediciones, una al inicio de la asignatura y otra al final

palpable en el grado en Educación Primaria. Aunque comprobamos que en los dos últimos cursos académicos, 2018-2019 y 2019-2020 la tendencia se dirige hacia el notable en ambas titulaciones.

3.2 Otra fuente de información proviene de los resultados de CEDA, que es el instrumento de medida diseñado por García Ramos (1997).

Dicho instrumento es utilizado en la universidad donde se ha realizado este estudio, para medir la percepción de los alumnos con la labor de sus docentes. Este instrumento de medida se compone de 18 ítems distribuidos en 9 núcleos. Para hacer este análisis se extraen los 3 ítems, que a nuestro juicio, se refieren a la autopercepción del alumno sobre su desarrollo competencial tras cursar la asignatura. En

ITEMS	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20
He adquirido competencias y destrezas que me permiten resolver futuras situaciones laborales.	5.4	5.5	5.3	5	5.7
La formación recibida en la asignatura contribuye a mi desarrollo personal.	5.6	5.5	5.6	5	5.4
La formación recibida contribuye a aumentar mi compromiso con los demás.	5.5	5.4	5.5	5.3	5.8

Tabla I. Resultados ítems basados en el Cuestionario evaluación docente CEDA. Fuente: Cuestionario Evaluación docencia universitaria. Universidad Francisco de Vitoria

DIMENSIONES	ÍTEM
AUTOCONOCIMIENTO	Ítem 1: Reconocimiento habilidades personales
	Ítem 2: Reconocimiento áreas de mejora
DOMINIO PERSONAL	Ítem 3: Capacidad de identificación estado emocional.
	Ítem 4: Capacidad de control del estado emocional.
INTEGRIDAD PERSONAL	Ítem 5: Sistema de valores personales.
	Ítem 6: Adecuación conducta al sistema de valores.
RIGOR PROFESIONAL	Ítem 7: Espíritu crítico e innovador.
	Ítem 8: Compromiso y responsabilidad con la formación profesional.
GESTIÓN DEL TIEMPO	Ítem 9: Capacidad organización general
	Ítem 10: Capacidad para planificar atendiendo a lo prioritario
HUMILDAD	Ítem 11: Actitud proactiva para la mejora personal
	Ítem 12: Apertura a la ayuda externa en la mejora personal
ATENCIÓN PLENA	Ítem 13: Control de la imaginación en la escucha
	Ítem 14: Silencio interior
ESCUCHA ACTIVA	Ítem 15: Actitud abierta
	Ítem 16: Capacidad para captar ideas principales
EMPATÍA	Ítem 17: Comprensión
	Ítem 18: Solidaridad
ECUANIMIDAD Y FLEXIBILIDAD	Ítem 19: Ecuanimidad
	Ítem 20: Flexibilidad
ASERTIVIDAD	Ítem 21: Comunicación clara y sincera
	Ítem 22: Comunicación respetuosa
RESPECTO COOPERATIVO	Ítem 23: Compromiso cooperativo
	Ítem 24: Responsabilidad cooperativa

Tabla 2. Cuestionario autoevaluación desarrollo competencial. Fuente: elaboración propia.

la siguiente tabla, se representan los resultados obtenidos en dichos ítems referidos a la asignatura Técnicas de Comunicación Eficaz en los años en los que se ha puesto en marcha esta metodología.

Como se aprecia en los valores que arroja la tabla 1, la media de las puntuaciones en todos los ítem y en todos los cursos es superior a 5 en la escala Likert de valoración de 1 a 6.

3.3 Adicionalmente, con la pretensión de dar un paso más para conocer el desarrollo de competencias de los alumnos y la eficacia de la metodología empleada, durante el curso 2019-20, se plantea una investigación desde la perspectiva empírico-analítica de tipo cuasi-experimental con dos grupos, ambos experimentales. El motivo por el que en este estudio no se hayan utili-

Se elabora un cuestionario, con validación externa donde se toma de referencia la propia planificación del contenido

VD	PRETEST INF	POST INF	PRET PRIM	POST PRIM
ITEM 1	3,77	4,33	4,45	5,00
ITEM 2	4,50	4,62	4,27	4,44
ITEM 3	4,68	4,43	4,32	4,56
ITEM 4	3,50	4,43	3,82	4,06
ITEM 5	5,05	4,95	5,41	5,61
ITEM 6	4,77	4,86	5,14	5,44
ITEM 7	5,27	5,48	5,05	5,50
ITEM 8	3,77	4,38	3,23	4,56
ITEM 9	4,05	4,24	3,95	4,17
ITEM 10	4,32	4,62	4,00	4,50
ITEM 11	3,55	4,43	3,86	4,33
ITEM 12	4,59	4,62	4,73	5,00
ITEM 13	4,27	4,71	4,64	5,17
ITEM 14	3,91	4,14	3,41	4,50
ITEM 15	4,36	4,81	4,68	5,17
ITEM 16	4,09	5,00	4,68	5,11
ITEM 17	4,64	4,86	5,14	5,17
ITEM 18	4,77	4,86	4,91	5,06
ITEM 19	3,91	4,57	4,50	4,78
ITEM 20	4,41	4,57	4,77	5,11
ITEM 21	4,05	4,71	4,68	4,78
ITEM 22	4,86	4,71	5,05	5,22
ITEM 23	4,86	5,29	5,00	5,44
ITEM 24	5,14	5,57	5,32	5,39

Tabla 3. Medias pretest-postest. Fuente: elaboración propia

zados grupos de control es porque el objetivo era conocer la autopercepción de desarrollo competencial en el grupo de estudiantes sobre los que se ha aplicado la metodología de trabajo colaborativo.

Con el propósito de obtener una percepción lo más objetiva posible por parte de los estudiantes se realizan dos mediciones, una al inicio del recorrido de la asignatura y otra al final del mismo. El hecho de hacer una medida previa y otra posterior a la aplicación de la metodología implica que se ha seguido una característica fundamental de los diseños de investigación cuasi-experimental, que según Bono (2012) tienen como objetivo el «estudio del impacto de los tratamientos y de los procesos de cambio intra e interindividuales» (p.13).

Para esta investigación se elabora un cuestionario, con

GRADO	N	MEDIA PRETEST	MEDIA POSTEST	SIGNIFICACIÓN
Infantil	22	4.38	4.72	p = ,000
Primaria	22	4.54	4.92	p = ,000

Tabla 4. Comparativa de medias pretest y posttest y nivel de significación

validación externa donde se toma de referencia la propia planificación del contenido (guía docente) de la asignatura Técnicas de Comunicación Eficaz, como variables de medición para comprobar el nivel de partida en las competencias propias de la asignatura, sin haberla cursado, y comparar dichos resultados al final de curso.

En dicho cuestionario, se pide a los alumnos de los Grados en Educación Infantil y Primaria que valoren su nivel de desarrollo competencial en base a los ámbitos recogidos en la tabla 2 y cuyas medias de resultados pretest y posttest se aportan en la tabla 3:

A partir de los resultados obtenidos en el cuestionario en las mediciones pretest y posttest, y siendo una muestra menor a 50 sujetos, se utiliza la prueba *Shapiro-Wilk*, por ser esta una prueba que se ajusta mejor con este tipo de tamaños, para comprobar la normalidad de la muestra. Se observa que nos encontramos ante una distribución no normal que nos lleva a utilizar pruebas no paramétricas con el objetivo de comprobar el nivel de significación estadística de las diferencias entre las medias de las puntuaciones pretest y las posttest. Las razones por las que nuestra muestra no se ajusta a la normalidad es que el muestreo, como ya se indicó al inicio del apartado material y métodos, es de tipo no probabilístico e intencional que se ha nutrido de los grupos ya constituidos por titulación del grado universitario.

La prueba no paramétrica utilizada ha sido la T de Wilcoxon de comparación de medias para realizar contrastes entre dos grupos relacionados.

Los resultados se muestran en la tabla 4.

Como se aprecia en la tabla, las medias entre los resultados pretest y los resultados posttest en ambos grupos son significativamente distintas, lo que nos lleva a rechazar hipótesis nula que hablaba de igualdad entre las medias pretest y posttest y aceptamos la hipótesis alternativa que habla de la diferencia de medias entre las medias pretest y posttest no debidas al azar.

En cuanto al rendimiento de los alumnos, las calificaciones finales han ido experimentando un progreso al alza a lo largo del tiempo

4. Discusión y conclusiones

A partir de los resultados presentados se puede apreciar:

En cuanto al rendimiento de los alumnos se pone de manifiesto que las calificaciones finales en la asignatura ha ido experimentando un progreso al alza a lo largo del tiempo. En el gráfico 1 se puede observar que en el Grado en Educación Infantil el porcentaje de alumnos que obtienen sobresaliente aumenta progresivamente en los 3 primeros cursos que son objeto de estudio. De tal manera que en 2015-2016 tan sólo el 5% tenía un sobresaliente mientras que en los dos cursos siguientes se pasa a un 30% y un 56% que obtienen sobresaliente. Por su parte, la calificación notable, ha ido en descenso pues en 2015-2016 el 73% de los alumnos obtenían dicha nota, pasando a un 52% en el curso siguiente, hasta llegar al 44% en



2016-2017. La evolución al alza de los tres primeros cursos nos hizo pensar que se podía deber al perfeccionamiento en la metodología, sin embargo el comportamiento de los resultados de los últimos dos cursos nos muestran una consolidación hacia el notable.

En el caso del Grado en Educación Primaria, se puede observar que la progresión en las calificaciones finales se ha centrado en el notable, de tal manera que la inmensa mayoría de los alumnos obtienen dicha calificación. En el curso 2015-2016 las notas estaban repartidas prácticamente a partes iguales entre el aprobado (31%) y el notable (35%) mientras que en 2016-2017 no hay alumnos que suspenden u obtienen aprobado, ya que más de la mitad obtiene notable (63%) y sobresaliente (37%). En los dos cursos siguientes esta tendencia hacia el notable se consolida, pues de nuevo el 63% obtiene notable en 2017-2018 y el 70% en 2018-2019. Esta tendencia hacia el notable experimenta un retroceso en el último curso académico (2019-2020) pues el 52% obtiene notable, mientras que la calificación de aprobado experimenta una subida al 17%, el sobresaliente se mantiene en torno al 22%.

Tal como se introducía en el apartado «Resultados», una de las fuentes utilizadas para considerar la percepción del alumno sobre su desarrollo competencial es la calificación obtenida en tres de los ítems del CEDA. Según lo reflejado en la tabla 1, en los 5 años en los que esta metodología se ha puesto en marcha se han obtenido puntuaciones superiores al 5 (en una escala likert de valoración de 1 a 6). Lo cual implica que el alumno percibe de manera excelente su aprendizaje en competencias personales relacionadas con el compromiso con los demás, el desarrollo personal y la preparación ante futuras situaciones laborales.

En la tabla 3 se muestran las medias de las puntuaciones obtenidas en cada uno de los 24 ítems que recoge el cuestionario, tanto de la medición pretest,

como de la medición posttest.

Se puede observar que en ambas titulaciones las medias de los datos obtenidos recogen que los alumnos se perciben a sí mismos con un incremento del nivel de desarrollo en las doce competencias estudiadas. En general en todos los ítems las puntuaciones posttest son más altas, superando el 4 sobre 6 en una escala Likert (tabla 3). Únicamente en el grupo del Grado en Educación Infantil, se aprecia una puntuación más alta en la medición pretest sobre la posttest. Estos ítems son:

- Ítem 3: Capacidad de identificación estado emocional.
- Ítem 5: Sistema de valores personales.
- Ítem 22: Comunicación asertiva.

El alumno percibe una mejora en habilidades de liderazgo intrapersonal (autoconocimiento, dominio personal) e interpersonal

Para dar completar los hallazgos evidenciados por estos resultados cuantitativos, se mantiene una conversación con los alumnos del Grado en Educación Infantil, a partir de la cual se deduce que la disminución en la puntuación de

estos tres ítems es debida a que han adquirido un mayor grado de conocimiento personal les hace caer en la cuenta de sus puntos de mejora en cuanto a estos tres aspectos. A continuación, mostramos ejemplos de testimonios de algunos alumnos ante la pregunta ¿en qué me ha ayudado la asignatura?:

- «Me ha permitido conocerme más a mí misma y dar lo mejor de mí a los demás».
- «Me he dado cuenta de debilidades y fortalezas personales que hasta ahora no era consciente que tenía».
- «He aprendido la importancia de no ser tan exigente, impaciente e impulsivo en mi vida y sobre todo he empezado a darme cuenta de lo importante que es creer en mí y valorarme siempre».
- «Soy capaz de ver la mejor versión de mí y aportarlo a las personas que me rodean».
- «Soy consciente de la importancia que tiene el saber decir las cosas de forma adecuada y sin ofender al otro»



Consideramos que, a partir de los resultados de este trabajo, se revelan las siguientes conclusiones:

Que el acompañamiento individual y grupal al alumno de los Grados en Infantil y Primaria ha favorecido la mejora en los resultados académicos obtenidos en la asignatura.

Que la metodología utilizada evidencia un alto impacto en el nivel de desarrollo competencial a partir de los resultados obtenidos en el cuestionario de evaluación CEDA.

Que a partir de la comparativa entre los resultados obtenidos en las encuestas de autoevaluación inicial y final, el alumno percibe una mejora en habilidades de liderazgo intrapersonal (autoconocimiento, dominio personal) e interpersonal (capacidad de resolución de conflictos, comunicación y empatía). Gráficos 2 y 3.

Por otro lado, el hecho de que estos resultados en la autoevaluación final coincidan con las puntuaciones del cuestionario CEDA de evaluación docente, hacen pensar en la relación directa entre la metodología utilizada en la asignatura de Técnicas de Comunicación Eficaz y la autopercepción por parte del alumno de una mejora en sus habilidades personales. Los resultados académicos obtenidos por los alumnos aportan evidencia y objetividad a dicha percepción.

Referencias bibliográficas

Bono Cabré, R. (2012). Diseños cuasi-experimentales y longitudinales. OMADO. Universitat de Barcelona. (<http://hdl.handle.net/2445/30783>) (2012-09-14).

Coll, C. O. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio. *Revista de Educación*, 346, 33-70.

García Ramos, J.M. (1997) Análisis factorial confir-

matorio en la validación del constructo competencia docente del profesor universitario. *Bordón. Revista de pedagogía* 49 (4), 361-391.

García Ramos, J.M. (2012). *Fundamentos pedagógicos de la evaluación*. Madrid: Editorial Síntesis.

García-Valcárcel, A. &. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 42, 65-74.

Gil, F. y otros. (2013) El liderazgo educativo en el contexto del aula. En J. Argos y P. Ezquerro (Eds.) *Liderazgo y educación*. Universidad de Cantabria, 99-124.

Hendricks, C. (2001). Eaching causal reasoning through cognitive apprenticeship: What are results from situated learning. *The Journal of Educational Research*, 94 (5), 302-311.

Jones, N. F., Rassmussen, C. M. & Moffitt, M. C. (1997). *Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning*. Washington: American Psychological Association.

Larmer, J., Ross, D., & Mergendoller, J. R. (2009) *PBL Starter Kit*. California: Buck Institute for Education.

Mañú, J. M., Goyarrola, I. (2011) *Docentes competentes: por una educación de calidad*. Madrid: Narcea Ediciones.

Ralph, Edwin G. y Yang, Baiyin. (1993). Beginning teachers' utilization of instructional media: A Canadian case study, *ETI Educational & training technology International*, 30 (4), 299-318.

Thomas, J.W. (2000). *A review of research on projectbased learning*. California: Autodesk Foundation.

