

---

# Aprender a aprender en la universidad: perspectivas del profesorado y de los estudiantes\*

## *Learning to learn at university: perceptions of teachers and students*

---

**FRAN J. GARCÍA-GARCÍA**

Universidad de Valencia  
garfrang@uv.es  
<http://orcid.org/0000-0002-6267-0080>

**INMACULADA LÓPEZ-FRANCÉS**

Universidad de Valencia  
lofranin@uv.es  
<http://orcid.org/0000-0003-1178-9054>

**EVELYN E. MOCTEZUMA-RAMÍREZ**

Universidad de Valencia  
emocra@alumni.uv.es  
<http://orcid.org/0000-0001-5342-7137>

**CRUZ PÉREZ PÉREZ**

Universidad de Valencia  
cruz.perez@uv.es  
<http://orcid.org/0000-0002-4843-249X>

**Resumen:** El objetivo de este estudio fue interpretar las perspectivas del profesorado y de los estudiantes universitarios acerca de la competencia “aprender a aprender”. Llevamos a cabo grupos de discusión con ambos colectivos y nos apoyamos en el Modelo GIPU-EA, ya que era lo suficientemente operativo e integrador como para sistematizar las codificaciones. Analizamos el enraizamiento y la densidad, y calculamos un puntaje de coherencia intradimensional.

Los resultados mostraron dos perfiles diferentes en la percepción de la competencia. Uno se ajustó al profesorado y otro a los estudiantes. Las implicaciones para la docencia universitaria se discuten al final del documento, junto con las limitaciones del estudio.

**Palabras clave:** Aprender a aprender, Universidad, Estudiantes, Profesorado.

---

\* Este artículo se ha llevado a cabo con ayuda de la siguiente financiación: 1. Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (Código EDU2017-83284-R), Convocatoria Nacional de Ayudas para la financiación de Proyectos de I+D+i orientada hacia los retos de la sociedad. 2. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Código FPU17/00156), Ayudas para la formación de profesorado universitario.

**Abstract:** The aim of this study was to explain the perceptions of university students and professors regarding the “learning to learn” approach. We set up focus groups with both collectives, using the GIPU-EA model as it was operative and integrative enough to permit systematization of the coding. We analyzed maturity and density and computed an intra-dimensional coherence score. The results showed two different pro-

files in perceiving “learning to learn”; one matching the professors and the other the students. The implications for university teaching were discussed at the end of the paper, together with the limitations of the results we found.

**Keywords:** Learning to learn, University, Students, Teaching staff.

## INTRODUCCIÓN

La calidad educativa es una de las ocupaciones más relevantes de los centros universitarios. Cada vez más, interesa un modelo curricular basado en competencias (Echols, Neely y Dusick, 2018) y no sólo en tiempos (Kelly y Columbus, 2016). Esto implica que cualquier estudiante pueda demostrar los conocimientos y habilidades que ha adquirido a lo largo de su formación, y no simplemente que ha pasado un cierto número de horas matriculado en una asignatura. En este sentido, un criterio de calidad en educación superior es el desarrollo del aprendizaje autónomo, ya que “el trabajo de los estudiantes se comprende generalmente como un proceso autónomo y sostenido por la filosofía de aprender a aprender” (Martínez y Moreno, 2007, p. 739).

Con todo, la función clásica de las universidades se ha ido desplazando hacia un nuevo modelo de funcionamiento, o al menos de proyección. La universidad ha sido siempre un foco de conservación y transmisión del conocimiento, pero ahora el foco está más sobre la formación de personas capaces de aprender por sí mismas y de generar conocimiento dentro y fuera de las instituciones (Lugo y Yurén, 2019; Santos Rego, 2020). Además, la preferencia por unos u otros métodos de enseñanza ha cambiado con la irrupción del *student-centered learning*.

La enseñanza centrada en el aprendizaje se incorporó con mayor intensidad en las orientaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior en 2009, durante la conferencia de Lovaina la Nueva. En 2011, en Bucarest, se reiteró el compromiso por asegurar las condiciones para una docencia universitaria centrada en el aprendizaje, con métodos didácticos innovadores que den el protagonismo a los estudiantes. Esto no sólo pone sobre la mesa la participación de los estudiantes en la construcción de la calidad de los centros, también pone de manifiesto la relevancia de su autonomía para aprender y aportar conocimiento nuevo sobre la base del que ya hay disponible.

En este estudio estamos interesados en conocer las percepciones de estudiantes y profesores acerca de la competencia “aprender a aprender” (AaA). Confiamos

en que un análisis sobre sus puntos de vista nos ayudará a comprender mejor la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de esta competencia, contribuyendo a su vez al desarrollo del aprendizaje autónomo en los centros universitarios.

### CONTEXTO Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En efecto, el Consejo Europeo reconoció en Lisboa, en marzo del 2000, que la sociedad y economía del conocimiento son fundamentales para Europa. Una característica propia de estos escenarios es el cambio a corto plazo. Todavía se siguen publicando estudios para considerar cómo los sistemas educativos europeos podrán hacer frente a estos cambios (Säfström, 2018), de lo cual deducimos que la situación “basada en el conocimiento” no ha sido del todo superada o controlada en los últimos veinte años.

En la década de los 90 la OCDE lanzó el proyecto DeSeCo sobre competencias clave, con el fin de evaluar y lograr el desarrollo sostenible y la cohesión social. Poco después, la Comisión Europea (2007) sacó a la luz su propuesta sobre las competencias clave, con el objetivo de formar una ciudadanía competente para superar con éxito los retos de la sociedad actual. En otras palabras, una ciudadanía capaz de afrontar los cambios, adaptarse e influir, tanto en la esfera laboral como en la personal. Entre las competencias propuestas por la Comisión está la competencia AaA, y es la única que tiene una influencia plena en el desempeño de todas las demás.

La Comisión Europea (2018) ha revisado su propuesta últimamente y ahora denominan a la competencia AaA como “competencia personal, social y de aprendizaje”. En esencia, es la misma competencia de la versión anterior con pequeños añadidos de tipo ético, reducidos a la tolerancia, la empatía, el respeto y la integridad. Estos componentes éticos se vincularon a los componentes sociales de AaA, que ya estaban de una forma u otra. Por lo demás, parece que se trata de la misma competencia.

Aunque la Comisión reformule la competencia, no son los organismos políticos los que explican por qué todavía podría no funcionar su incorporación en los sistemas universitarios. La Comisión se basa en los resultados de la investigación, y no se ha llegado a publicar un modelo teórico lo suficientemente operativo e integrador de la competencia AaA hasta ahora (Gargallo López, Pérez-Pérez, García-García, Giménez Beut y Portillo Poblador, 2020) Esto explicaría por qué la sociedad basada en el conocimiento sigue siendo un problema de actualidad y por qué se sigue examinando cómo afrontarlo desde los sistemas educativos. Antes del año 2020, los monográficos sobre el tema reflejaban un desacuerdo considerable acerca

de los componentes que definen la competencia AaA (Deakin Crick, Stringher y Ren, 2014). El problema es que, si no hay una definición clara y unitaria de la competencia, su enseñanza, aprendizaje y evaluación en las aulas universitarias se convierte en una tarea bastante complicada.

#### ANTECEDENTES EN EUROPA

Un punto de partida relativamente próximo es el proyecto Tuning. Más de cien expertos procedentes de diversas áreas del conocimiento estudiaron la definición y diseño de las competencias necesarias para el desempeño profesional del alumnado universitario (Observatorio Permanente para el Seguimiento de la Inserción Laboral, 2008). Una vez finalizado el proyecto, se avanzó en el diseño curricular (Villardón-Gallego, 2015) y en la elaboración de instrumentos para evaluar AaA en estudiantes universitarios (Muñoz-San Roque, Martín-Alonso, Prieto-Navarro y Urosa-Sanz, 2016; Villardón-Gallego, Yániz, Achurra, Iraurgi y Aguilar, 2013) y pre-universitarios (Hoskins y Fredriksson, 2008). Los trabajos de Muñoz-San Roque *et al.* y Villardón *et al.* aportaron dos instrumentos, uno con 9 ítems y otro con 18. Con una cantidad tan baja de reactivos, es difícil evaluar una competencia tan compleja como ésta. Evaluar la competencia AaA en la universidad requiere diseñar y validar un instrumento riguroso, con un análisis previo lo más exhaustivo posible.

Tal vez por este motivo se ha insistido en la necesidad de generar un modelo teórico operativo, que sea capaz de definir la competencia (Jornet Meliá, García-Bellido y González-Such, 2012) previamente al diseño de los instrumentos. Antes de insistir en la operatividad, en Europa se desarrollaron varios proyectos sobre el tema que iban en la línea de la definición y la evaluación. El proyecto LEARN (Hautamäki *et al.*, 2002) aportó tres dimensiones principales sobre las creencias contextuales, las creencias personales y las competencias de aprendizaje. El Centro de Investigación en Educación y Aprendizaje Permanente (CRELL) de la Comisión Europea llevó a cabo otro proyecto, considerando cuatro instrumentos anteriores, incluido el del Proyecto LEARN, pero en el CRELL nunca alcanzaron los estándares europeos comunes que tenían en mente (Hoskins y Fredriksson, 2008). El Proyecto Tuning, del que partimos, sólo estableció procedimientos de evaluación, pero no instrumentos fiables y válidos (González y Wagenaar, 2003).

El Grupo de Investigación en Pedagogía Universitaria y Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje (GIPU-EA) armó un modelo teórico operativo, siguiendo las recomendaciones de los últimos estudios (Gargallo López, Pérez-Pérez *et al.*, 2020). Valoraron el modelo mediante grupos de discusión (Gargallo López, García-García, López-Francés, Jiménez Rodríguez y Moreno Navarro, 2020) y

publicaron algunos resultados que muestran una validación exitosa de este modelo (García-García *et al.*, 2019), al que denominaron Modelo GIPU-EA. Este es el modelo teórico que nos ha servido de referencia para nuestro estudio.

La existencia de un modelo teórico operativo e integrador permite consultar un marco de referencia para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la competencia en las aulas universitarias. Sin embargo, hay otro tipo de complicaciones para la enseñanza y el aprendizaje exitosos de la competencia. Aunque haya un modelo teórico disponible, el profesorado y los estudiantes podrían entender de manera distinta los contenidos operativos del modelo, y eso generaría una distorsión entre lo que unos pretenden enseñar y lo que otros pretenden aprender. Nuestro estudio ahonda en las perspectivas de ambos grupos, profesorado y estudiantes, con el fin de indagar en la posibilidad de que no comprendan de la misma forma el contenido de la competencia AaA, teniendo en cuenta que desempeñan dos roles diferentes en las universidades. Este es el objetivo de nuestro trabajo: conocer qué matices subyacen a las percepciones del profesorado y los estudiantes universitarios sobre la competencia AaA, y especialmente sobre sus contenidos.

## MÉTODO

### *Diseño*

Este estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio. Los resultados generales de esta fase del proyecto ya fueron publicados (Gargallo López, García-García *et al.*, 2020) y aquí se detallan los hallazgos, todavía inéditos, sobre dos de las cuatro audiencias implicadas en la investigación: estudiantes y profesorado. Examinamos sus discursos con un diseño cualitativo, complementado con datos cuantitativos. El estudio se desarrolló en la ciudad de Valencia, con dos Universidades públicas y una privada, incluyendo cuatro tipos de participantes (profesorado, estudiantado, empleadores y profesionales) y tres áreas de conocimiento (Ciencias de la Salud, Ingenierías y Ciencias de la Educación).

El estudio se realizó con base en un paradigma metodológico de corte interpretativo y reflexivo (Verd y Lozares, 2016), y un enfoque deductivo-inductivo combinado (Engward, 2013), con el fin de analizar en profundidad los testimonios recabados y reducir al máximo los posibles sesgos en este tipo de investigación.

Se llevaron a cabo tres grupos de discusión con cada colectivo para recopilar información relevante (Fullana, Pallisera, Colomer, Fernández Peña y Pérez-Burriel, 2016) y abrir un espacio de interpretación sobre las percepciones y el sentido que construyen los participantes acerca de un tema en cuestión (Gutiérrez,

2011). El tema se delimitó de acuerdo con el Modelo GIPU-EA (Gargallo López, Pérez-Pérez *et al.*, 2020). Las dimensiones, subdimensiones y descriptores del Modelo que se citaron en los grupos de discusión vienen en la Tabla 1.

**Tabla 1. Descriptores del Modelo GIPU-EA citados en los grupos de discusión**

DESCRIPTOR	DIMENSIÓN	SUB	DES
Buscar, seleccionar, gestionar información	Cognitiva	1	1
Transferencia aprendizaje		1	2
Comunicarse eficazmente a nivel oral		2.1	3
Argumentar y contraargumentar		2.1	5
Adaptarse al contexto y la audiencia		2.1	6
Comunicarse eficazmente a nivel escrito		2.2	7
Escribir rigurosa y científicamente		2.2	9
Manejo de las TIC		3	12
Propuestas personales creativas		4	13
Análisis, inferencia y razonamiento crítico		4	14
Cuestionar supuestos subyacentes		4	15
Conocer destrezas y limitaciones propias	Metacognitiva	5	17
Cuestionarse y plantearse objetivos de aprendizaje		5	19
Reflexión sobre qué, cómo y para qué aprender		5	20
Planificación en función de tiempo y contexto		6	21
Analizar, evaluar y monitorizar para mejorar ejecución		7	23
Resolución de problemas		8	25
Motivación y curiosidad por aprender	Afectiva-Motivacional	9	26
Tolerar la frustración, resiliencia		9	29
Atribuciones internas		10	30
Imagen y conciencia ajustada de uno mismo		11	31
Autoeficacia		11	32
Controlar la ansiedad		13	36
Valorar relaciones interpersonales y trabajo con otros	Social-Relacional	14	37
Aportar al conjunto de la sociedad		14	38
Cooperar con los compañeros		15	39
Habilidades sociales		15	41
Trabajo en equipo, compartir intereses		16	42
Trabajar aportando ideas, dando y pidiendo ayuda		16	43

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

**Tabla 1. Descriptores del Modelo GIPU-EA citados en los grupos de discusión**

DESCRIPTOR	DIMENSIÓN	SUB	DES
Aprovechar tiempo y recursos	Ética	18	46
Esforzarse por un trabajo bien hecho		18	47
Ser honesto, responsable y respetuoso		19	48
Trabajar por el bien propio y común		19	49
Códigos éticos en el ejercicio profesional		20	50

Sub= Subdimensiones del Modelo GIPU-EA con el código original recogido en el modelo.

Des= Descriptores del Modelo GIPU-EA con el código original recogido en el modelo.

Fuente: Gargallo López, Pérez-Pérez et al. (2020); Gargallo López, García-García et al. (2020).

### *Participantes*

Utilizamos las redes de contacto de nuestro equipo de investigación para la selección del profesorado y estudiantado. El muestreo fue no probabilístico e intencional, siguiendo ciertos criterios de selección. Los criterios para el profesorado fueron tener una experiencia docente en la universidad superior a 20 años y un compromiso manifiesto con la competencia AaA. Para el alumnado, los criterios fueron tener un rendimiento académico con una calificación media mínima de 8.5 sobre 10 puntos. Finalmente, participaron 35 personas: 19 profesores y 16 estudiantes. La Tabla 2 recoge los detalles de ambos grupos.

**Tabla 2. Participantes**

	CC. SALUD (UV)			INGENIERÍAS (UPV)			CC. EDUCACIÓN (UCV)			TOTAL
	TOTAL	VARONES	MUJERES	TOTAL	VARONES	MUJERES	TOTAL	VARONES	MUJERES	
Estudiantes	6	4	2	6	4	2	4	1	3	16
Profesorado	6	3	3	8	4	4	5	0	5	19
Total	12	7	5	14	8	6	9	1	8	35

UV= Universidad de Valencia

UPV= Universidad Politécnica de Valencia

UCV= Universidad Católica de Valencia

Fuente: elaboración propia.

### *Instrumento*

Los grupos de discusión se diseñaron de acuerdo con las recomendaciones de autores expertos (Ibáñez, 1979; Gutiérrez, 2008) en cuanto al guion, espacio,

tiempo o tamaño. Seguimos un protocolo para llevar a cabo las sesiones, incluyendo una breve explicación sobre los propósitos de estas reuniones, algunos detalles a tener en cuenta (ambiente no directivo, moderación en función de los objetivos y las diferentes dimensiones del modelo teórico, entre otras) y una pregunta que pretendía incitar la discusión:

Cualquier persona y cualquier profesional necesita seguir aprendiendo para mejorar, adaptarse y realizar sus funciones de modo eficaz en un contexto socioeconómico y cultural cambiante. En este contexto, la Unión Europea plantea como una de las competencias básicas que deben adquirir los estudiantes en el sistema educativo la de aprender a aprender.

Desde su punto de vista y en relación con el aprender a aprender, con esta necesidad de seguir aprendiendo, ¿qué cualidades, capacidades, habilidades, etc., debe adquirir o perfeccionar una persona durante sus estudios de grado en la universidad para convertirse en un profesional competente y responsable?

### *Procedimiento*

Utilizamos el Modelo GIPU-EA sobre AaA (Gargallo López, Pérez-Pérez *et al.*, 2020) para estructurar el discurso de los participantes. El Modelo fue revisado por expertos, que evaluaron la idoneidad de las dimensiones, subdimensiones y descriptores que lo componían (García-García *et al.*, 2019). A partir de las valoraciones de este comité de expertos, el equipo de investigación realizó ajustes al modelo (Gargallo López, García-García *et al.*, 2020) y dejó finalmente 5 dimensiones, 22 subdimensiones y 49 descriptores.

Los participantes fueron invitados a una sesión grupal presencial y se les informó previamente acerca del propósito del encuentro. En ese momento solicitamos su consentimiento informado para usar la información, siempre salvaguardando la privacidad y el anonimato.

El espacio para celebrar las reuniones fue pactado con las personas participantes y las sesiones fueron dirigidas al menos por dos personas del equipo con experiencia en grupos de discusión. La moderación de los grupos giró en torno a la pregunta inicial y se permitió a cada grupo construir su discurso. Sólo intervinimos en el caso de que fuera necesario, que generalmente fue cuando hubo alguna duda o los participantes lo solicitaron expresamente, o cuando la participación fue escasa.

Las sesiones duraron alrededor de 45-50 minutos cada una y las grabamos en audio para transcribirlas y codificarlas posteriormente con el software Atlas.ti, versión 8.



*Análisis de datos*

Seguimos un proceso deductivo-inductivo para el análisis de datos, organizando el texto en categorías con reglas de codificación explícitas, conforme se sugiere en la literatura metodológica (Neuendorf, 2017). Las categorías que consideramos fueron equivalentes a las subdimensiones del Modelo GIPU-EA (n= 22) y sus descriptores (n= 49). Esto permitió establecer categorías homogéneas, exhaustivas, exclusivas y suficientemente relevantes para el análisis.

Una vez definidas las categorías, iniciamos el análisis de los textos con cuatro expertos del equipo en este método. De hecho, los expertos fueron entrenados específicamente para este propósito. Prestamos especial atención al proceso de triangulación entre las diversas fuentes en cada caso. Todos los datos recibieron el mismo trato para garantizar una información exhaustiva e inclusiva (Braun y Clarke, 2006). El análisis se estructuró en las siguientes etapas:

- Lectura independiente de los documentos, señalando aspectos clave y tópicos repetidos;
- Identificación de segmentos de datos sin procesar en el texto y codificación de acuerdo con una lista basada en categorías de análisis preestablecidas (Modelo GIPU-EA);
- Exposición de los hallazgos para ver concordancias y diferencias;
- Vinculación conceptual de estos códigos, utilizando los elementos del discurso y el Modelo para crear un mapa con relaciones entre elementos, a fin de corroborar, refutar y complementar el modelo teórico inicial con un registro de la densidad (número de conexiones) y el enraizamiento (frecuencia de los contenidos);
- Definición de las categorías emergentes y encaje en el modelo teórico de referencia;
- Exposición y validación por parte del equipo investigador;
- El análisis finalizó cuando obtuvimos la saturación teórica.

Obtuvimos diferentes redes conceptuales, que construimos tomando las dimensiones del Modelo como categorías centrales o familias: Cognitiva, Metacognitiva, Afectiva-Motivacional, Social-Relacional y Ética. Utilizamos las subdimensiones y generamos grupos de códigos para establecer nodos secundarios, y empleamos los componentes de las subdimensiones para establecer nodos terciarios.

Una vez establecidas las redes conceptuales se calculó la tendencia lineal entre enraizamiento y densidad mediante el coeficiente rho de Spearman. También se

calculó un puntaje relativo de coherencia intradimensional, de manera similar a la que se ha venido realizando en estudios con diseños similares (Gargallo López, García-García *et al.*, 2020). Una forma de valorar la coherencia interna de cada dimensión es sumar las conexiones –la densidad– que se establecen entre los componentes propios de esa dimensión y dividir el total entre el número de componentes que tiene la dimensión. Esto arroja un valor relativo entre 0 y 1, que ofrece información sobre la coherencia con la que se mencionan los contenidos de un modelo teórico preestablecido durante los grupos de discusión. Cuantas más conexiones haya entre componentes de una misma dimensión preestablecida, más estructurado debería estar el discurso que se registra en cada sesión, al menos en función del modelo teórico que se prevé para categorizar y codificar los datos.

## RESULTADOS

Hubo dos perfiles diferenciados en la percepción sobre los componentes que definen AaA. Uno fue el perfil del profesorado, que señaló con mayor firmeza la importancia de los contenidos y de su transmisión. Desde esta perspectiva, una persona domina la competencia en la medida en que sabe qué debe hacer para aprender y aprende con autonomía. La imagen es la de un estudiante:

que tenga esa necesidad de aprender, de preguntarse y que sea autónomo a la hora de hacerse preguntas (...). Que tenga el método y el orden, y los pasos que tiene que seguir, que sea capaz de ser autónomo y de ir solucionando ese problema, esa situación que se le plantea (DP 12: 11)<sup>1</sup>.

El conjunto de estudiantes imaginó otro tipo de autonomía, más marcada por la creatividad durante el proceso de aprendizaje, pero guiada por el profesorado, que actuaría como una referencia para el aprendizaje. Desde el punto de vista del estudiante, una persona domina la competencia cuando planifica bien las tareas y cumple con los plazos, mantiene el placer por aprender algo que le produce curiosidad, o sabe mantenerse en un grupo de trabajo en el que todos los integrantes cooperan y se esfuerzan por terminar correctamente la tarea:

La autonomía personal, del esfuerzo, de la auto-exigencia, el no esperar a que los demás te solucionen las cosas, sino involucrarte tú y planificar (...) creo en

---

1. Las citas de los participantes provienen de documentos primarios (DP), que tenemos codificados en función del tipo de participante y el grupo de discusión.

trabajar, en entrenar determinados procesos que no salen de forma natural, (...) cómo hacer una buena planificación de las tareas (DP 5: 11-31).

La Tabla 2 contiene un listado con las ideas más destacadas (enraizamiento  $\geq 2$ ) durante los grupos de discusión, diferenciando análogamente entre el conjunto de profesorado y de estudiantes.

**Tabla 2. Enraizamiento de los contenidos**

DIMENSIONES	IDEAS MÁS FRECUENTES	EST	PROF	TOTAL
Cognitiva	Buscar, seleccionar, gestionar información	4	7	11
	Transferencia aprendizaje	6	2	8
	Adaptarse al contexto y la audiencia	4	2	6
	Propuestas personales creativas	6	0	6
	Comunicarse eficazmente a nivel oral	4	1	5
	Análisis, inferencia y razonamiento crítico	3	2	5
	Argumentar y contraargumentar	2	0	2
	Comunicarse eficazmente a nivel escrito	1	1	2
	Escribir rigurosa y científicamente	1	1	2
	Manejo de las TIC	2	0	2
Metacognitiva	Resolución de problemas	4	11	15
	Cuestionarse y plantearse objetivos de aprendizaje	1	4	5
	Reflexión sobre qué, cómo y para qué aprender	0	4	4
	Planificación en función de tiempo y contexto	3	1	4
	Analizar, evaluar y monitorizar para mejorar ejecución	2	1	3
Afectiva-Motivacional	Motivación y curiosidad por aprender	8	4	12
	Tolerar la frustración, resiliencia	4	0	4
	Atribuciones internas	1	3	4
	Imagen y conciencia ajustada de uno mismo	6	2	8
	Autoeficacia	1	2	3
	Controlar la ansiedad	2	0	2
Social-Relacional	Habilidades sociales	7	1	8
	Trabajo en equipo, compartir intereses	5	2	7
	Cooperar con los compañeros	2	0	2
	Trabajar aportando ideas, dando y pidiendo ayuda	0	2	2

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

**Tabla 2. Enraizamiento de los contenidos**

DIMENSIONES	IDEAS MÁS FRECUENTES	EST	PROF	TOTAL
Ética	Ser honesto, responsable y respetuoso	5	2	7
	Aprovechar tiempo y recursos	1	3	4
	Códigos éticos en el ejercicio profesional	2	2	4
	Esforzarse por un trabajo bien hecho	2	1	3

Est= Estudiantes

Prof= Profesorado

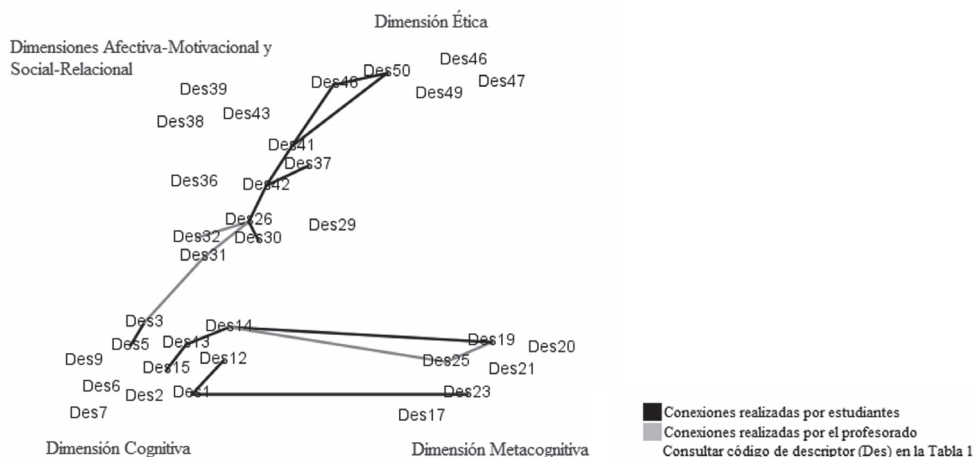
Fuente: elaboración propia.

Los grupos de estudiantes establecieron más conexiones entre contenidos de la competencia AaA en comparación con el profesorado. Esto permitió dibujar en el alumnado un mapa de percepciones (Figura 1) más complejo acerca de la competencia en su conjunto, cuyas rutas de conexión se situaron en dos esferas del Modelo GIPU-EA. Por un lado, conectaron ideas sobre la motivación, las relaciones sociales y la ética para aprender:

tienes que poner esfuerzo (...) tener una motivación y una necesidad. (...) [Relativo a] los trabajos en grupo (...) hemos visto quién ha crecido y quién ha evolucionado (DP 3: 16).

Por otro lado, asociaron también la cognición y la metacognición.

**Figura 1. Conexión de los contenidos**



El profesorado asoció las habilidades de comunicación oral con la motivación para aprender, haciendo alusión a la “comunicación efectiva” (DP 10: 23) según diferentes audiencias y en diversos espacios. Conectó, asimismo, las habilidades de análisis, inferencia y razonamiento crítico con la metacognición.

El análisis de densidad se ajustó bastante más al resultado de los grupos de estudiantes, ya que el profesorado generó un mapa de percepciones con sólo cinco conexiones entre ideas que definen la competencia. Esto explica una densidad mayor en contenidos cercanos a la creatividad de quien aprende y sus habilidades sociales, para el trabajo en equipo y para el razonamiento ético. En cualquier caso, el profesorado aportó cierta densidad a otro tipo de habilidades, como la resolución de problemas, que no obtuvo ni un enraizamiento ni una densidad precisamente elevadas por parte del alumnado:

aportar soluciones diversas (...) aprender a solucionar problemas es importantísimo (DP 10: 28).

La Tabla 3 contiene los detalles del análisis de densidad con las ideas más conectadas en los grupos de discusión.

**Tabla 3. Densidad de los contenidos**

DIMENSIONES	IDEAS MÁS CONECTADAS CON OTRAS IDEAS	EST.	PROF.	TOTAL
Cognitiva	Análisis, inferencia y razonamiento crítico	2	1	3
	Buscar, seleccionar, gestionar información	2	0	2
	Propuestas personales creativas	2	0	2
	Comunicarse eficazmente a nivel oral	1	1	2
	Argumentar y contraargumentar	1	0	1
	Manejo de las TIC	1	0	1
	Cuestionar supuestos subyacentes	1	0	1
Metacognitiva	Resolución de problemas	0	2	2
	Cuestionarse y plantearse objetivos de aprendizaje	1	1	2
	Analizar, evaluar y monitorizar para mejorar ejecución	1	0	1
Afectiva-Motivacional	Motivación y curiosidad por aprender	2	2	4
	Atribuciones internas	1	0	1
	Imagen y conciencia ajustada de uno mismo	0	1	1
	Autoeficacia	0	1	1

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

**Tabla 3. Densidad de los contenidos**

DIMENSIONES	IDEAS MÁS CONECTADAS CON OTRAS IDEAS	EST.	PROF.	TOTAL
Social-Relacional	Habilidades sociales	3	0	3
	Trabajo en equipo, compartir intereses	3	0	3
Ética	Ser honesto, responsable y respetuoso	2	0	2
	Códigos éticos en el ejercicio profesional	2	0	2

Est= Estudiantes

Prof= Profesorado

Fuente: elaboración propia.

Cuando cotejamos el análisis global de los datos, incluyendo todos los grupos de discusión, observamos que el enraizamiento y la densidad guardan una correlación lineal, directa y positiva ( $\rho = .860$ ,  $p = .000$ ). Esta correlación es menor cuando valoramos únicamente al profesorado ( $\rho = .493$ ,  $p = .003$ ), o sólo a estudiantes ( $\rho = .580$ ,  $p = .000$ ). De hecho, no podemos considerar la existencia de correlación en el caso del profesorado, si lo analizamos de manera aislada. Tal vez otros análisis correlacionales, ajustados a otros modelos, revelen algún tipo de relación para el profesorado, pero no creímos que esto fuera especialmente relevante para nuestro estudio, por lo que no profundizamos en las tendencias entre el enraizamiento y la densidad.

#### *Conexiones internas y externas*

Sólo los grupos de estudiantes relacionaron contenidos cognitivos (Des1-Des2, Des3-Des5, Des13-Des14 y Des13-Des15), sociales (Des37-Des42 y Des41-Des42) y éticos (Des48-Des50) con otros contenidos de la misma dimensión, respectivamente. En cambio, sólo el profesorado vinculó dos contenidos de la dimensión Metacognitiva (Des19-Des25). La dimensión Afectivo-Motivacional constituyó un punto de encuentro en las conexiones internas, ya que el alumnado conectó dos contenidos (Des26-Des30) y el profesorado cuatro (Des26-Des31 y Des26-Des32). Llama la atención que en ninguna de las conexiones coincidieran estudiantes con profesorado: cada una de ellas fue exclusiva de uno de los dos grupos.

Las conexiones entre contenidos de dimensiones distintas se muestran en la Tabla 4. Los grupos de estudiantes alcanzaron más del doble de conexiones externas con respecto a los grupos de profesorado, y más de la mitad de conexiones están relacionadas con contenidos cognitivos de la competencia.

**Tabla 4. Conexiones externas (codificadas)**

CÓDIGO 1	DIMENSIÓN	CÓDIGO 2	DIMENSIÓN	EST.	PROF.
Des1	Cognitiva	Des23	Afectivo-Motivacional	*	
Des3	Cognitiva	Des31	Afectiva-Motivacional		*
Des14	Cognitiva	Des19	Metacognitiva	*	
Des14	Cognitiva	Des25	Metacognitiva		*
Des26	Afectiva-Motivacional	Des42	Social-Relacional	*	
Des41	Social-Relacional	Des48	Ética	*	
Des41	Social-Relacional	Des50	Ética	*	

Est= Estudiantes

Prof= Profesorado

\*Grupo que estableció la conexión

Fuente: elaboración propia.

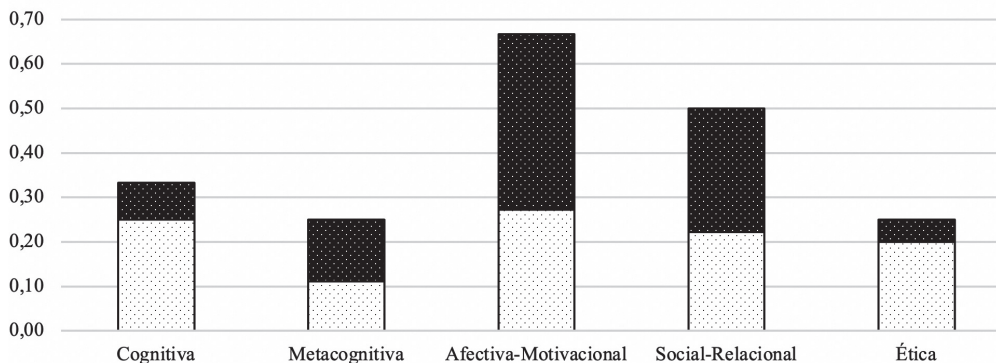
### *Análisis intradimensional*

Reportamos los puntajes de coherencia intradimensional en dos niveles de ejecución, que hemos ordenado jerárquicamente (Figura 2). El primer nivel (CI1) es el más laxo, puesto que se calculó tomando para el denominador solamente el número de ideas expresadas durante los grupos de discusión. El segundo nivel (CI2) es más duro y se calculó en base al número total de descripciones que aparecen en el Modelo GIPU-EA. En cualquier caso, la dimensión con mayor coherencia intradimensional es la Afectiva-Motivacional, si bien el resto de dimensiones dependen del nivel CI1-CI2. La mayor diferencia entre ambos niveles también se encontró en la dimensión Afectiva-Motivacional, lo que asegura aún más la coherencia de esta dimensión en función de las conexiones internas que le atribuyeron en los grupos de discusión.

La Figura 3 muestra de una manera más visual las diferencias descriptivas entre estudiantes y profesorado. Aquí también aparecen dos perfiles claramente diferenciados. El alumnado conectó más ideas de la dimensión Social-Relacional entre sí, mientras que el profesorado halló más coherencia entre las ideas de la dimensión Afectivo-Motivacional; el resto de las dimensiones también parecen estar agrupadas en función de estos dos patrones. Parece que los grupos de estudiantes vincularon las ideas de forma que tuvieron una visión de la competencia más próxima a un aprendizaje de hecho, sin conocer necesariamente lo que hace a una persona aprender, pero al mismo tiempo pensaron de forma más estructurada en un aprendizaje social, con referentes y cooperantes durante el proceso de aprendizaje. El profesorado ató con más consistencia las ideas relacionadas con saber aprender y

querer aprender con cierto grado de autonomía. En el diagrama de barras apilamos la diferencia CI1-CI2 sobre los puntajes CI1, dejando ver el puntaje CI2 en las barras completas.

**Figura 2. Coherencia intradimensional (CI1 y CI2)**



DIMENSIONES	n CONTENIDOS				COHERENCIA INTRADIMENSIONAL						DIFERENCIA	
	EST	PROF	TOTAL	MODELO	CI1-EST	CI1-PROF	CI1	CI2-EST	CI2-PROF	CI2	CI1-CI2	
Cognitiva	12	8	12	16	0.33	0.00	0.33	0.25	0.00	0.25	0.08	
Metacognitiva	5	5	6	9	0.00	0.25	0.25	0.00	0.11	0.11	0.14	
Afectiva-Motivacional	6	4	6	11	0.17	0.50	0.67	0.09	0.18	0.27	0.39	
Social-Relacional	4	4	6	9	0.50	0.00	0.50	0.22	0.00	0.22	0.28	
Ética	4	5	5	5	0.25	0.00	0.25	0.20	0.00	0.20	0.05	

Est= Estudiantes

Prof= Profesorado

CI1= Coherencia intradimensional nivel 1

CI2= Coherencia intradimensional nivel 2

Fuente: elaboración propia.

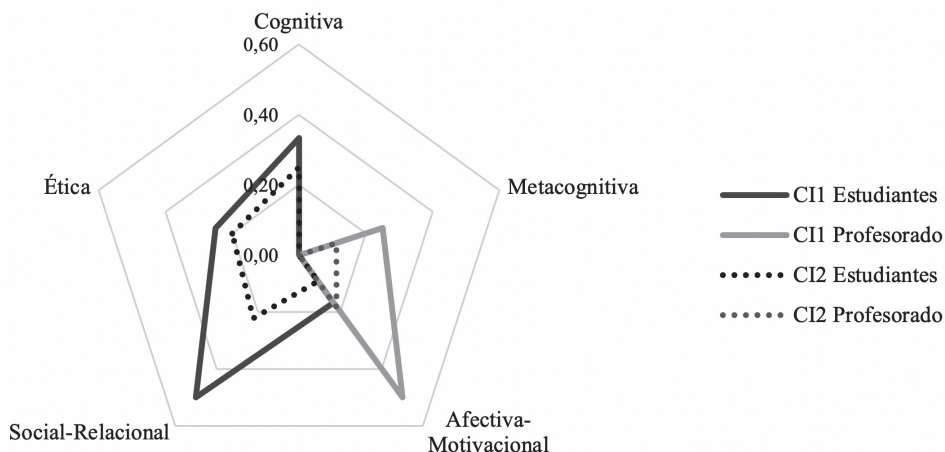
## DISCUSIÓN

Tras realizar el estudio, hallamos dos perfiles en la forma de entender la competencia AaA. La forma de comprender la competencia parece estar marcada por los intereses del profesorado y de los estudiantes, en función del rol que desempeñan



en las aulas universitarias. Eso tiene ciertas implicaciones para la práctica educativa, que discutimos más adelante, junto con las limitaciones del estudio y las líneas de trabajos que emergen en esta línea de investigación.

**Figura 3. Coherencia intradimensional (CI1 y CI2) en estudiantes y profesorado**



### ¿Un cambio de paradigma?

Los estudiantes imaginaron AaA como una competencia que permite llegar a tiempo para entregar los trabajos, saber cómo trabajar en equipo y proponer abiertamente ideas sobre lo que se está aprendiendo. El profesorado, en cambio, barajó otra perspectiva más centrada en un estudiante que resuelve los problemas con autonomía y sabe cómo manejar la información para aprender correctamente los contenidos de una asignatura. Esto no excluye la presencia de otros descriptores en ambos puntos de vista, pero existe una tendencia derivada de los análisis de enraizamiento que va principalmente en estas dos líneas.

Es evidente que el paradigma de la educación centrada en el aprendizaje se ha ido incrementando en las universidades durante los últimos años (Hoidn y Klemenčič, 2021), pero sospechamos que los matices en ambos perfiles derivan de un proceso de transición hacia el *student-centered learning*. Los estudiantes pensaron en hacer suyos los contenidos de aprendizaje, mientras el profesorado limitó la creatividad a la forma de resolver problemas y aprender contenidos establecidos, aunque sean los que pueden encontrarse en las bases de datos y no necesariamente los que se enseñan en clase. Igualmente, vimos una diferencia entre la enseñanza

centrada en el aprendizaje y la enseñanza centrada en los contenidos, aunque las dos pueden contribuir al desarrollo de la autonomía para quien aprende. Un estudiante puede ser autónomo para generar nuevos conocimientos y proponerlos, o puede serlo para memorizar, o incluso para asentar categorías y agrupar los datos que recibe de una manera más o menos pasiva (Lachman, Lachman y Butterfield, 1979; Miller, 2011). En cualquiera de los dos casos se organiza y construye el conocimiento, pero sólo en uno se construye conocimiento nuevo.

Seguramente, cualquier profesor desea que sus estudiantes aprendan lo que viene establecido en el programa de una asignatura. De lo contrario, sería difícil decidir si los estudiantes superan o no esa asignatura. Es lógico que el profesorado se preocupe por cómo evaluar y el alumnado por cómo afrontar la evaluación con éxito. Esto responde a la estructura tradicional de las instituciones de educación superior. Sería razonable que el profesorado tuviera una especie de miedo a la libertad (Fromm, 1960) para transgredir las normas de la institución y no sólo, sino también, para salirse del parámetro tradicional, más bien marcado por la instrucción y los contenidos de aprendizaje preestablecidos en las guías docentes. Aun así, esto no significa un letargo en el avance inexorable hacia los métodos de enseñanza centrados en el aprendizaje.

Para empezar, las estructuras institucionales no son las únicas causas que podrían explicar una persistencia parcial de la perspectiva centrada en la instrucción y los contenidos. Un profesor podría encontrar los dos paradigmas complementarios, al menos hasta cierto punto. Esto explicaría por qué el profesorado manifestó cierto interés para participar en la investigación sobre AaA y, además, valoró reiteradamente descriptores como cuestionar los objetivos de aprendizaje previstos en las asignaturas y plantear nuevos objetivos. Además, no podemos descartar una falta de conciencia sobre los enfoques de enseñanza, o directamente la confusión que esto puede suponer para algunos profesores, y especialmente para los que no son del área de Ciencias de la Educación.

A nuestro juicio, la gravedad del asunto reside en la complejidad para enseñar, aprender y evaluar la competencia AaA en las aulas. La coexistencia de dos perfiles diferenciados sobre AaA implica que los estudiantes se equivoquen fácilmente en el momento de interpretar qué se espera de ellos, qué se espera que aprendan y cómo se espera que lo hagan. El problema es la expectativa: al ser distinta en el profesorado y en el alumnado, dificulta el entendimiento acerca de lo que se está enseñando, lo que se debería aprender con esa enseñanza e incluso lo que se va a evaluar para poder superar la asignatura.

*Intereses docentes y discentes*

Aunque se halló un acuerdo cuantitativo en la validación de contenido del Modelo GIPU-EA (García-García *et al.*, 2019), en este estudio encontramos matices cualitativos entre estudiantes y profesorado que no detectaron los estudios anteriores. Estos matices podrían ser debidos al rol que desempeñan unos y otros, y a sus expectativas para considerarse un buen estudiante o un buen docente. Hay que tener en cuenta que todos los profesores que participaron en el estudio tenían más de 20 años de experiencia docente en la universidad. Eso significa que, aparte de cubrir tareas docentes, probablemente se encargaban también de la investigación y la gestión. Los estudiantes sólo iban a clase y estudiaban y, quienes realizaban algún otro tipo de actividad extraacadémica, llevaban a cabo otra actividad que no afectaba al auto-concepto como “buen” o “mal” estudiante universitario. Sin embargo, el buen profesor debía ser por lo menos buen docente, buen investigador y buen gestor.

Es posible que los estudiantes dieran más importancia a la creatividad porque buscaban aprender a su manera y estaban más centrados en personalizar el proceso de aprendizaje. Después de todo, estamos hablando de estudiantes con expedientes académicos ejemplares, lo que denota un interés por aprender sobre la carrera que están estudiando. Su insistencia en la planificación de los tiempos podría deberse al interés por entregar las tareas a tiempo y aprobar las asignaturas, e incluso por obtener calificaciones altas. Esto es coherente con el énfasis que dieron al esfuerzo por realizar un trabajo “bien hecho”, y el motivo podría haberse trasladado a los trabajos en grupo, explicando por qué remarcaron la cooperación y el efecto beneficioso de compartir intereses en los equipos de trabajo. En cuanto a la importancia que dieron a una imagen y una conciencia ajustadas de uno mismo, tal vez se deba a la necesidad de forjar una identidad profesional y ubicarse en el presente y en el futuro próximo en el marco de su profesión, incluyendo sus necesidades de aprendizaje permanente y sus habilidades para satisfacerlas.

Si los estudiantes parecían más preocupados por alcanzar los objetivos de las asignaturas, parece que el profesorado se formó la imagen de un estudiante que sabe aprender en la medida en que es autónomo para resolver problemas de aprendizaje, sabe qué debe hacer para aprender –atribuciones internas– y dirige su propio proceso de aprendizaje con base en los contenidos preestablecidos. Se trata de un estudiante que participa, pero que lo hace sin salir de los temas previstos en el programa docente. Es lógico que hayan salido a relucir estos descriptores del modelo teórico: resolución de problemas, manejo de la información, etc. A pesar de la libertad de cátedra, los profesores enseñan en un marco normativo

determinado y su perspectiva sobre AaA fue coherente con ese marco y con su función docente. El profesorado no iba en busca de una identidad profesional porque ya la tenía, no pensaban tanto en la dificultad para aprobar las materias como en los requisitos que deben superarse o los contenidos que deben aprenderse para aprobarlas. Sería sensato pensar que las diferencias en las percepciones del profesorado y el alumnado se debieron fundamentalmente al rol que desempeñan y a las expectativas e intereses para desempeñarlo de la mejor manera posible.

#### LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE TRABAJO

Llama la atención que algunos de los descriptores del Modelo GIPU-EA no se mencionasen en los grupos de discusión. La expresión escrita, con un orden lógico y una buena construcción para elaborar documentos estructurados y rigurosos, debería ser una de las principales preocupaciones en vista a las entregas de trabajos, tanto para entregarlos como para corregirlos. Crear un ambiente de estudio adecuado para trabajar y rendir, que permita la concentración y disponga de los medios y recursos necesarios, también debería ser importante para los estudiantes. Aun así, estos descriptores no se citaron en ningún momento.

Probablemente, no se citaron debido a la falta de consciencia de los participantes (Mentado Labao, Medina Moya y Cruz Garcette, 2017) o a la inmediatez con la que se les pidió que respondieran. Los grupos de discusión requieren una respuesta sobre las cuestiones planteadas sin que las personas que son invitadas a participar la conozcan previamente, y el periodo de reflexión suele durar menos de una hora.

Con todo, los resultados del estudio podrían estar condicionados por el muestreo. Sólo se permitió participar en el estudio a profesores con 20 o más años de experiencia docente y a estudiantes con un determinado expediente académico. Esto nos lleva a cuestionar cuál es la percepción de otros docentes con una experiencia profesional menor, y qué procedimientos y actitudes muestran en sus clases. Lo mismo sucede con los estudiantes. No sabemos qué ocurre con aquellos que tienen rendimientos académicos inferiores a 8.5 sobre 10, ya que no fueron incluidos en el estudio. Se trata de un análisis eminentemente cualitativo, que permite un conocimiento en profundidad acerca de las percepciones del profesorado y los estudiantes, pero que admite un tamaño muestral escaso y difícilmente representativo. Por eso decidimos acotar la muestra y reunir a profesores experimentados y estudiantes exitosos. Eso ayuda a homogeneizar los grupos de discusión y a inferir conclusiones de manera más rigurosa. Sin embargo, eso mismo excluye la posibilidad de inferir estos resultados de investigación en el caso de profesores con menos experiencia y de estudiantes con calificaciones más bajas.

Ya disponemos de un modelo teórico lo suficientemente operativo e integrador como para utilizarlo en futuros estudios sobre la evaluación y el diseño curricular de la competencia AaA. Estas son las líneas de trabajo emergentes que señalaron los estudios anteriores (Gargallo López, García-García *et al.*, 2020). Sin embargo, los matices cualitativos de este estudio abren una nueva línea de indagación. Entre las investigaciones sobre la evaluación de la competencia, sería necesario explorar el efecto de los dos perfiles en la práctica del aula. En particular, parece necesaria una solución al riesgo de enseñar, aprender y evaluar la competencia con perspectivas y expectativas diferentes en el profesorado y en el alumnado. Podría ser interesante realizar ensayos de aclaración con grupos de control, al estilo del principio de conocimiento previo de Ausubel (1968). Se podría iniciar una asignatura aclarando qué es aprender, qué se espera con ello, qué esperan unos y otros sobre el aprendizaje que tendrá lugar, e incluso redactar algún documento marco que sirva de orientación para el resto del curso. Esto se podría relacionar después con la evaluación, a fin de promover una evaluación más formativa, con mayor claridad y entendimiento sobre las expectativas de aprendizaje.

Fecha de recepción del original: 28 de julio 2020

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 11 de septiembre 2020

## REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Comisión Europea (2007). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. <https://bit.ly/2rDYtnP>
- Comisión Europea (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. <https://bit.ly/2DwOEIn>
- Deakin Crick, R., Stringher, C. y Ren, K. (Eds.) (2014). *Learning to learn*. Nueva York: Routledge.
- Echols, D. G., Neely, P. W. y Dusick, D. (2018). Understanding faculty training in competency- based curriculum development. *The Journal of Competency-Based Education*, 3(2), 1-9. <https://doi.org/10.1002/cbe2.1162>
- Engward, H. (2013). Understanding grounded theory. *Nursing Standard*, 28(7), 37-41. <https://doi.org/10.7748/ns2013.10.28.7.37.e7806>

- Fromm, E. (1960). *The fear of freedom*. Londres: Routledge.
- Fullana, J., Pallisera, M., Colomer, J., Fernández Peña, R. y Pérez-Burriel, M. (2016). Reflective learning in higher education: A qualitative study on student's perspectives. *Studies in Higher Education*, 41(6), 1008-1022. <http://doi.org/10.1080/03075079.2014.950563>
- García García, F. J., López-Francés, I., Pérez-Pérez, C., Campos Aparicio, C., Portillo Poblador, N. y Suárez Rodríguez, J. M. (2019). Learning to learn in bachelors' programmes: a content validation [poster]. European Conference on Educational Research, Hamburgo, Alemania. <http://doi.org/10.13140/RG.2.2.28042.62408>
- Gargallo López, B., García-García, F. J., López-Francés, I., Jiménez Rodríguez, M. A. y Moreno Navarro, S. (2020). La competencia aprender a aprender: valoración de un modelo teórico. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 187-211. <http://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-05>
- Gargallo López, B., Pérez-Pérez, C., García-García, F. J., Giménez Beut, J. A. y Portillo Poblador, N. (2020). La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico. *Educación XXI*, 23(1), 19-44. <http://doi.org/10.5944/educXX1.23367>
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gutiérrez, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión. Cuadernos metodológicos*. Madrid: CIS.
- Gutiérrez, J. (2011). Grupo de discusión: ¿prolongación, variación o ruptura con el focus group? *Cinta de Moebio*, 41, 105-122. <http://doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200001>
- Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupianien, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Pakaslahti, L., Rantanen, P. y Scheinin, P. (2002). *Assessing Learning-to-Learn: A Framework*. Helsinki: Centre for Educational Assessment, Helsinki University/National Board of Education.
- Hoidn, S. y Klemenčič, M. (2021). *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education*. Nueva York: Routledge.
- Hoskins, B. y Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: what is it and can it be measured?* Luxemburgo: European Communities.
- Ibáñez, J. (1991). El grupo de discusión: fundamento metodológico y legitimación epistemológica. En M. T. Latiesa (Ed.), *El pluralismo metodológico en la investigación social: ensayos típicos* (pp. 53-82). Granada: Universidad de Granada.
- Jornet Meliá, J. M., García-Bellido, R. y González-Such, J. (2012). Assessing the Learning to Learn competence: a methodological proposal. *Profesorado*.

- Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 103-123. <https://bit.ly/2Qb3SR0>
- Kelly, A. P. y Columbus, R. (2016). *Innovate and evaluate: Expanding the research based for competency-based education*. Washington: Center for Higher Education Reform.
- Lachman, R., Lachman, J. L. y Butterfield, E. C. (1979). *Cognitive psychology and information processing: an introduction*. Nueva York: Taylor and Francis.
- Lugo, E. y Yurén, T. (2019). *Temas transversales en educación superior, perspectivas y estudios en casos*. Ciudad de México: Juan Pablos Editor/Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Martínez, R. J. y Moreno, R. (2007). Validity of academic work indicators in the projected European Higher Education Area. *Higher Education*, 53(6), 739-747. <http://doi.org/10.1007/s10734-005-4507-4>
- Mentado Labao, T., Medina Moya, J. L. y Cruz Garcette, L. (2017). Preparar para aprender: una manifestación del conocimiento didáctico del contenido en la práctica. *Estudios sobre Educación*, 33, 27-48. <http://doi.org/10.15581/004.33.27-48>
- Miller, P. (2011). *Theories of developmental psychology*. Nueva York: Worth Publishers.
- Muñoz-San Roque, I., Martín-Alonso, J. F., Prieto-Navarro, L. y Urosa-Sanz, B. (2016). Autopercepción del nivel de desarrollo de la competencia de Aprender a Aprender en el contexto universitario: propuesta de un instrumento de evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 369-382. <http://doi.org/10.6018/rie.34.2.235881>
- Neuendorf, K. A. (2017). *The Content Analysis Guidebook*. Londres: Sage.
- Observatorio Permanente para el Seguimiento de la Inserción Laboral (2008). *Las competencias para el empleo en los titulados universitarios*. Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Säfström, C. A. (2018). Liveable life, educational theory and the imperative of constant change. *European Educational Research Journal*, 17(5), 621-630. <http://doi.org/10.1177/1474904118784480>
- Santos Rego, M. A. (Ed.) (2020). *La transferencia de conocimiento en educación*. Madrid: Narcea.
- Verd, J. M. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Madrid: Síntesis.
- Villardón-Gallego, L. (Coord.) (2015). *Competencias genéricas en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Villardón-Gallego, L., Yániz, C., Achurra, C., Iraurgi, I. y Aguilar, M. C. (2013). Learning competence in university: development and structural validation

of a scale to measure. *Psicodidáctica*, 18(2), 357-374. <http://doi.org/10.1387/revpsicodidact.6470>