

La competencia aprender a aprender en la universidad. La perspectiva de los empleadores

The learning to learn competence at the university. The perspective of employers

Verónica Riquelme Soto  **Verónica Riquelme Soto**

veronica.riquelme@uv.es
Universidad de Valencia (España)

veronica.riquelme@uv.es
Universidad de Valencia (España)

Bernardo Gargallo López  **Bernardo Gargallo López**

bernardo.gargallo@uv.es
Universidad de Valencia (España)

bernardo.gargallo@uv.es
Universidad de Valencia (España)

Piedad Sahuquillo Mateo  **Piedad Sahuquillo Mateo**

piedad.sahuquillo@uv.es
Universidad de Valencia (España)

piedad.sahuquillo@uv.es
Universidad de Valencia (España)

Inmaculada López-Francés  **Inmaculada López-Francés**

Inmaculada.Lopez-Frances@uv.es
Universidad de Valencia (España)

Inmaculada.Lopez-Frances@uv.es
Universidad de Valencia (España)

Resumen

La incorporación del enfoque por competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto un cambio en el paradigma educativo, pasando de modelos centrados en el profesorado

Abstract

The incorporation of the competency-based approach in the European Higher Education Area implied a change in the educational paradigm, going from models teacher-centered to models

a modelos centrados en el alumnado y en su propio proceso de aprendizaje. En este marco, “Aprender a aprender” es una de las competencias clave propuestas por la Comisión Europea para los sistemas educativos europeos. Esta competencia se encuentra vinculada con los procesos cognitivos y metacognitivos, la autorregulación, el aprendizaje a lo largo de la vida, la cohesión social y la sociedad del conocimiento. Su inclusión en los sistemas educativos necesita de un modelo teórico bien articulado e integrador. En este sentido, el objetivo de este trabajo es contrastar el modelo teórico elaborado por el equipo GIPU-EA, en torno a la articulación de la competencia “aprender a aprender”, atendiendo a la opinión de diferentes informantes clave, empleadores, de tres grandes áreas de conocimiento –Ciencias de la salud, Ciencias de la educación e Ingenierías– mediante el uso de la técnica de grupos focales. Los sujetos que participaron en los grupos focales respondieron a una pregunta abierta sobre la competencia “Aprender a aprender”. Sus intervenciones fueron transcritas y procesadas con el software Atlas.ti para llevar a cabo un análisis cualitativo de contenido. Los resultados obtenidos corroboraron la relevancia de las cinco dimensiones integrantes del modelo teórico: cognitiva, metacognitiva, afectiva-motivacional, social-relacional y ética.

Palabras clave: educación basada en competencias, aprender a aprender, estrategias de aprendizaje, metacognición, autogestión, educación superior.

student-centered and learning-centered. In this framework, ‘Learning to learn’ is one of the key competences proposed by the European Commission. This competence is linked to cognitive and metacognitive processes, self-regulation, lifelong learning, social cohesion and to the knowledge society. Its inclusion in educational systems needs a well-articulated and comprehensive theoretical model. In this sense, the objective of this work is to contrast the theoretical model elaborated by the GIPU-EA team, around the articulation of the “learning to learn” competence, taking into account the opinion of different key informants, employers, from three large areas of knowledge –Health Sciences, Education Sciences and Engineering– using focus groups technique. The subjects in these groups answered an open question about this competence. Their interventions were transcribed and processed with Atlas.ti to carry out content analysis. The results confirmed the relevance of the five dimensions of the model: cognitive, metacognitive, affective-motivational, socio-relational, and ethical.

Key words: competence based education, learning to learn, learning strategies, metacognition, self management, higher education.

Introducción

El modelo formativo auspiciado por el proceso de convergencia de Bolonia, entre otros elementos relevantes, incluye dos ejes fundamentales, que tienen que ver con la misión de la universidad y la concepción del aprendizaje y con el diseño curricular de las titulaciones universitarias. El primero es el cambio de un modelo centrado en

la enseñanza a otro centrado en el aprendizaje. Si bien es cierto que en los primeros momentos de implementación del proceso de convergencia no preocupaban a los legisladores las cuestiones de metodología de enseñanza sino más bien el diseño de una arquitectura común para las titulaciones de cara al reconocimiento y transferencia de créditos (ECTS), también lo es que, desde el Comunicado de Londres de 2007, el modelo europeo de convergencia oficializa la enseñanza centrada en el aprendizaje/ en el estudiante y así se recoge en otros comunicados posteriores. La clave está, pues, en que el estudiante aprenda y en que aprenda bien (Eos, 2019; European University Association, 2018; Gargallo, 2017; Gover *et al.*, 2019).

El otro gran eje es haber articulado un modelo educativo basado en competencias, a partir del proyecto Deseco de la OCDE (2002 y 2005), lo que supone cambios en el diseño curricular de las titulaciones y en la implementación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata de un marco conceptual en que las competencias serán un referente clave en el diseño las titulaciones y en la implementación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación (López *et al.*, 2016). Dentro del abanico de competencias a trabajar en las titulaciones universitarias se incluyen competencias específicas y competencias genéricas/transversales (proyecto Tuning) (González y Wagenaar, 2003), relacionadas con la formación integral (Hortigüela *et al.*, 2019). En este contexto, la Comisión Europea (2006) señala la importancia de promover la adquisición de un repertorio de competencias clave, eminentemente generales y transversales, para adaptarse a un mundo caracterizado por el cambio, la complejidad y la interdependencia (Caena, 2019). Dentro de ese repertorio de competencias claves, la competencia “aprender a aprender” (AaA) es fundamental.

En esta competencia confluyen tanto el modelo centrado en el aprendizaje como el diseño por competencias. En una sociedad cambiante, llena de incertidumbres y con un crecimiento exponencial del conocimiento, el ciudadano debe ser capaz de aprender a aprender, de manejar de modo autónomo habilidades, estrategias, actitudes y valores para construir conocimiento, de cara a ser un ciudadano crítico y comprometido tanto para insertarse plenamente en la comunidad como para mejorarla (Ehlers y Kellermann 2019; Trilling y Fadel 2009). En la literatura el concepto de ‘aprender a aprender’ ha ido cobrando progresiva importancia desde los años 70 y 80 del siglo pasado. En la Unión Europea este concepto se ha concretado en la ‘competencia aprender a aprender’.

La base teórica de esta competencia proviene de dos líneas de investigación en la literatura científica: el constructo “aprendizaje estratégico” (SL en inglés) (Weinstein, 1987) y el constructo “aprendizaje autorregulado” (SRL) (Boekaerts, 2006; Panadero, 2017; Pintrich, 2004; Zimmerman, 1989). Ambos enfatizan la participación activa del alumno en su propio proceso de aprendizaje. La primera línea está respaldada por la teoría cognitiva (teoría del procesamiento de la información) y la segunda por la teoría cognitivo-social (Thoutenhoofd y Pirrie, 2015).

Basándose en las investigaciones realizadas previamente y en su relevancia, la Comisión Europea incluyó “aprender a aprender” (AaA) como una competencia clave para los sistemas educativos de los países miembros (CE, 2006). La competencia AaA se entendía como integradora de dimensiones cognitiva, afectiva, metacognitiva y social, incluyendo motivación, confianza y habilidad para persistir en el aprendizaje. Suponía organizarse bien, gestionando el tiempo y la información adecuadamente, manejar

habilidades para aprender, adquirir nuevos conocimientos y capacidades; ser consciente del propio proceso de aprendizaje, aprovechar las oportunidades y sobreponerse a las dificultades.

En 2018 la Comisión Europea reformuló esa competencia, denominándola ‘competencia personal, social y de aprendizaje’ (Comisión Europea, 2018). Aunque hay una importante coincidencia con la formulación de 2006, se incluyen añadidos importantes: entre otros, la empatía y la gestión de conflictos, la resiliencia, etc. Se pone énfasis en el trabajo en equipo, en la actitud colaborativa y en la negociación. Se insiste en el pensamiento crítico y en la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida, resaltando la importancia de manejar bien la competencia, tanto para adaptarse a los cambios sociales (Säfström, 2018) y encontrar trabajo de calidad como para desarrollarse a nivel personal y social. Además, la educación superior exige más autonomía, más autorregulación y más capacidad de autogestión del aprendizaje que en etapas anteriores. Dada la relevancia del tema y de cara a su incorporación efectiva en los sistemas educativos, resulta fundamental disponer de un modelo teórico de esta competencia refrendado por la comunidad científica (Jornet *et al.*, 2012), que clarifique lo que ésta supone.

En Europa se han llevado a cabo trabajos importantes como el de Hautamäki *et al.* (2002), de la Universidad de Helsinki, que definieron la competencia y establecieron dimensiones y subdimensiones con el objetivo de construir un marco para la evaluación. También lo es el de Hoskins y Fredriksson (2008), que dirigieron el trabajo de la red europea CRELL (*Centre for Research on Education and Lifelong Learning*), coordinando a varios equipos de investigadores de países de la UE, para tratar de consensuar un modelo teórico y un protocolo de evaluación. Se diseñó un instrumento de evaluación organizado en tres grandes dimensiones: cognitiva, metacognitiva y afectiva; pero los resultados no satisficieron a los investigadores. Finalmente, no se consiguió consensuar un indicador europeo común de la competencia AaA. También Stringher (2014), miembro del CRELL, llevó a cabo un amplio estudio de metaanálisis para tratar de aportar una definición y un modelo integradores.

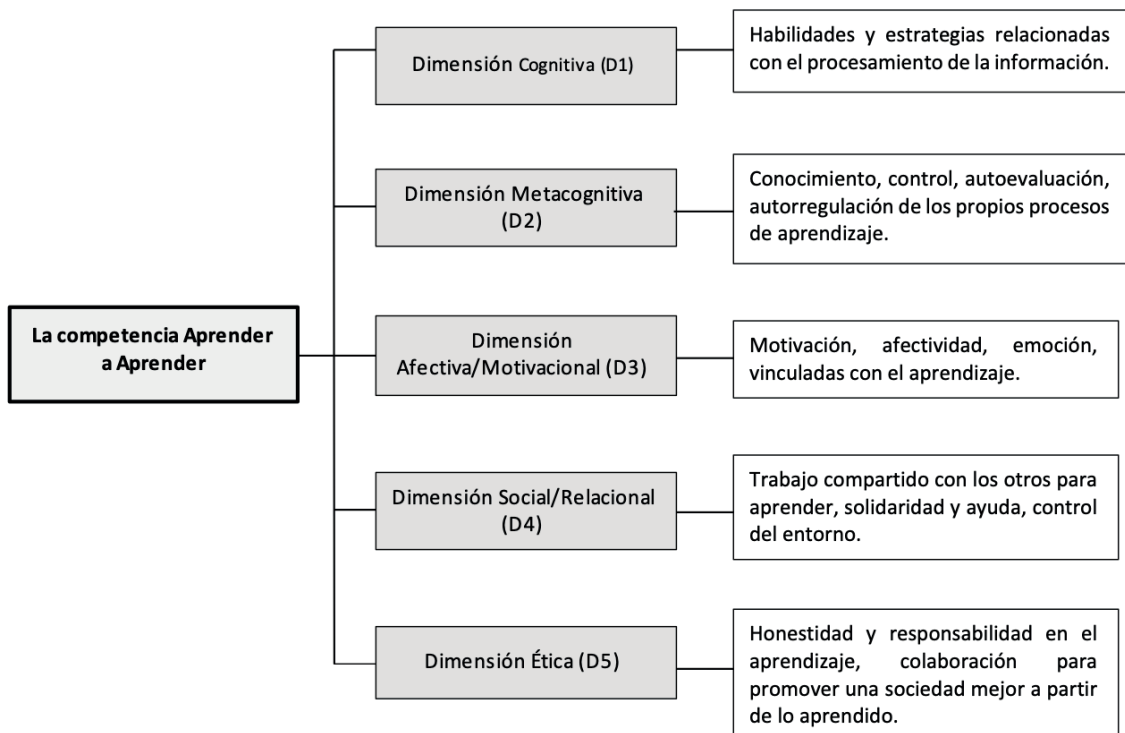
Para llevar a cabo el diseño curricular de esta competencia y su desarrollo en los grados universitarios es imprescindible construir un buen modelo de la misma que concrete su dominio (Jornet *et al.*, 2012). Esto ha de hacerse integrando sus componentes reconocidos como fundamentales en la comunidad científica. Asimismo, resulta fundamental conocer exactamente de qué estamos hablando cuando aludimos a la competencia AaA. Sólo entonces se podrá afrontar, con rigor, su enseñanza y evaluación en los estudios universitarios.

En este contexto cobra sentido el trabajo de nuestro grupo de investigación: el tema de la competencia AaA es complejo y no hay suficiente claridad ni en su constructo teórico ni en su evaluación; por eso, pretendemos elaborar un modelo teórico sólido, construido desde la literatura científica, que sirva de referente para el trabajo de investigación que estamos desarrollando. Asimismo, el grupo de investigación GIPU-EA propone una definición de la competencia “aprender a aprender” desde una perspectiva integradora y holística:

Aprender a aprender implica la capacidad de organizar y regular el propio aprendizaje de manera eficaz y autónoma en función de los propios objetivos, del contexto y de las necesidades. Esta competencia permite la adquisición de nuevos conocimientos,

habilidades y actitudes, así como resolver problemas aplicando soluciones con destreza en contextos variados, tanto a nivel personal como profesional, individualmente o en grupo. Conlleva ser capaz de aprender con otros y de cooperar eficazmente en la realización de tareas conjuntas. Comporta, conciencia de las propias habilidades y limitaciones, capacidad de planificar con eficacia las tareas de aprendizaje, manejando de modo eficiente los recursos, técnicas, habilidades y estrategias de aprendizaje necesarios. Implica tener curiosidad intelectual, motivación intrínseca e interés para afrontar las dificultades y superarlas con éxito, manteniendo un compromiso ético y una actitud positiva hacia el aprendizaje (Gargallo *et al.*, 2020, p. 191).

Esta definición integra todos aquellos elementos que dotan de entidad a la competencia clave AaA y que deberían estar presentes en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. En el presente estudio¹ pretendemos contrastar el modelo teórico sobre la competencia AaA, contando con la opinión de un repertorio importante de informantes clave, los empleadores, a través de la que se ha realizado una primera aproximación cualitativa a su validación. Ello permitirá ajustar progresivamente el modelo elaborado, lo que dará pie a concretar las dimensiones, subdimensiones y componentes y elaborar propuestas metodológicas para su enseñanza y evaluación en los estudios universitarios. El procedimiento seguido para construir el modelo se recoge en Gargallo *et al.*, (2020). El modelo se ha articulado en cinco dimensiones: cognitiva, metacognitiva, afectivo-motivacional, social-relacional y ética (Figura 1), veintidós subdimensiones y 49 componentes, que se recogen en las tablas 1-5.



Fuente: elaboración propia.

Figura 1. Dimensiones de la competencia AaA.

¹ Este estudio ha sido posible gracias a la ayuda otorgada al Proyecto “Diseño operativo de la competencia aprender a aprender para los grados universitarios, Instrumentos de evaluación y propuestas para la enseñanza”. Ministerio de Economía, Industria y Competitividad. Código EDU2017-83284-R. Proyectos de I+D+i Retos de la Sociedad (2017). Este trabajo también se vincula a la beca FPU con referencia FPU17/05255.

Las tres primeras dimensiones aparecen en la teoría sobre aprendizaje estratégico y aprendizaje autorregulado, fundamento de la competencia AaA (Hoskins y Fredriksson, 2008; Stringher, 2014; Yip, 2012). Se ha incorporado una cuarta dimensión, social-relacional, que proviene del enfoque sociocognitivo –cognición situada– (Thoutenhoofd y Pirrie, 2015), que recoge la relevancia del aprendizaje con otros sujetos. Hasta aquí nuestra propuesta es coherente con la literatura. Sin embargo, este equipo investigador defiende que un modelo de AaA tiene que ser más exigente, incorporando una quinta dimensión, la ética, no considerada en los modelos analizados. Un aprendiz competente, que ha ‘aprendido a aprender’, no puede desestimar los componentes éticos involucrados en el aprendizaje, considerando tanto la ética en el proceso de aprender como en colaborar en la mejora de sí mismo y de la sociedad.

En este sentido, la primera dimensión del modelo teórico propuesto –dimensión cognitiva– engloba diferentes elementos propios a la gestión de la información que llevan a cabo los estudiantes durante su proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que aborda una serie de habilidades vinculadas a elementos comunicacionales, nuevas tecnologías, así como hace referencia al pensamiento crítico y creativo (Tabla 1). La segunda dimensión –dimensión metacognitiva– recoge el conocimiento que dispone el alumnado sobre la propia tarea educativa a desempeñar y sobre las estrategias necesarias para poder llevarla a cabo, a la vez que otorga especial relevancia a los procesos de autorregulación que realizan los estudiantes y el cómo estos favorecen la resolución de problemas (Tabla 2).

Tabla 1. Subdimensiones de la dimensión cognitiva.

Dimensión cognitiva (D1)	
Subdimensiones	Descripción de los componentes
S1. Gestión eficaz de la información.	Procesar la información, usar fuentes adecuadas, trabajarla para construir conocimiento, aprender los contenidos (Comp1). Ser capaz de usar lo aprendido eficazmente y transferirlo cuando se precise (Comp2).
S2. Habilidades de comunicación oral.	Comunicarse eficazmente a nivel oral (Comp3), expresarse adecuadamente en situaciones académicas (Comp4), usar bien las capacidades argumentativas (Comp5) y adaptarse al contexto (Comp6).
S3. Habilidades de comunicación escrita.	Comunicarse eficazmente a nivel escrito con rigor y claridad (Comp7), ser riguroso y lógico en la construcción de documentos (Comp8), y específicamente en el caso de textos científicos, relacionados con el campo de estudio (Comp9).
S4. Manejo de lenguajes no verbales.	Usar con eficacia lenguajes no verbales: icónico, artístico, etc., para aprender (Comp10).
S5. Manejo de TIC .	Usar con eficacia las nuevas tecnologías para el aprendizaje (procesador de textos, programas para presentaciones, paquetes estadísticos, buscadores y bases de datos, etc. para los estudios y la profesión...) (Comp11).
S6. Pensamiento crítico y creativo.	Realizar aportaciones creativas (Comp12), inferir, razonar críticamente (Comp13), buscar nuevas formas de pensar (Comp14) y aportar pensamiento nuevo sobre los problemas (Comp15).

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Subdimensiones de la dimensión metacognitiva.

Dimensión metacognitiva (D2)	
Subdimensiones	Descripción de los componentes
S5. Conocimiento de sí mismo, de la tarea y de las estrategias para abordarla.	Conocer las propias destrezas y limitaciones (Comp.16) a la hora de enfrentarse a tareas para realizarlas adecuadamente (Comp17), al igual que cuestionar los objetivos de aprendizaje y plantear otros como producto de la propia actividad reflexiva (Comp18). Ser capaz de tomar decisiones sobre el propio proceso de aprendizaje (Comp19).
S6. Planificación, organización y gestión del tiempo.	Llevar a cabo una adecuada planificación de las tareas educativas (Comp20) y organizar las actividades a desarrollar (Comp21).
S7. Autoevaluación, control, autorregulación.	Generar un análisis y evaluación del propio desempeño académico, permitiendo establecer cambios durante el proceso de aprendizaje (Comp22) y buscar orientación o apoyo si se requiere (Comp23).
S8. Resolución de problemas.	Resolver los problemas que puedan surgir durante el proceso de forma efectiva y enmarcada en el contexto, identificando y reflexionando a cerca de los diferentes factores que constituyen la problemática en cuestión (Comp24).

Fuente: elaboración propia.

La tercera dimensión del modelo planteado por el equipo investigador –dimensión afectiva-motivacional– aborda elementos de naturaleza emocional que inciden en la calidad del aprendizaje, tales como: la motivación, las atribuciones internas, el autoconcepto y la autoeficacia, el bienestar y el control de la ansiedad (Tabla 3).

Tabla 3. Subdimensiones de la dimensión afectiva.

Dimensión afectiva y motivacional (D3)	
Subdimensiones	Descripción de los componentes
S9. Motivación y actitud positiva ante el aprendizaje y la mejora.	Desarrollar y mantener la motivación y el gusto por aprender (Comp25) y adoptar una firme convicción por hacerlo de forma significativa (Comp26). Perseverar en el aprendizaje superando los obstáculos que surjan (Comp27) y tolerar la frustración tras no haber alcanzado el éxito en el aprendizaje (Comp28).
S10. Atribuciones internas.	Atribuir los resultados del aprendizaje y el rendimiento al esfuerzo personal (Comp29).
S11. Autoconcepto y autoestima. Autoeficacia.	Tener una imagen realista de sí mismo, aceptarse y apreciarse con las limitaciones y destrezas de cada uno (Comp30) e incrementar la autoeficacia (Comp31).
S12. Bienestar físico y emocional.	Mantener una buena predisposición física y emocional que ayude en el propio proceso de aprendizaje (Comp32) y adoptar una vida saludable (alimentación, descanso, sueño y ejercicio) (Comp33).
S13. Autorregulación emocional y control de la ansiedad	Identificar y conocer las reacciones emocionales de una forma socialmente aceptable (Comp34) y generar una adecuada gestión de la ansiedad durante el proceso de aprendizaje (Comp35).

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Subdimensiones de la dimensión social-relacional.

Dimensión social/relacional (D4)	
Subdimensiones	Descripción de los componentes
S14. Valores sociales.	Dar valor a las relaciones interpersonales y el trabajo con los otros para generar un aprendizaje compartido (Comp36) y esforzarse para trasladar nuestros aprendizajes al conjunto de la sociedad, no solo en beneficio propio (Comp37).
S15. Actitudes de cooperación y solidaridad; relaciones interpersonales.	Generar un aprendizaje cooperativo significativo con el resto de compañeros (Com38), mantener relaciones satisfactorias y ricas interpersonales con estudiantes y profesorado (Comp39). Desarrollar habilidades sociales (escucha, empatía, etc.) necesarias para negociar, argumentar y compartir opiniones (Comp40).
S16. Trabajo en equipo.	Desarrollar actividades en las que se compartan intereses con los otros, haciendo frente a las dificultades que puedan surgir (Comp41) y participar activamente en los grupos de trabajo (Comp42).
S17. Control condiciones ambientales.	Crear un ambiente de trabajo apropiado que permita concentrarse y disfrutar de la tarea a desarrollar (Comp43) y modular los factores del contexto para aprender mejor (Comp44).

Fuente: elaboración propia.

La cuarta dimensión –dimensión social-relacional– se centra en el valor que otorgan los estudiantes a las relaciones interpersonales que nacen de la propia actividad académica que favorecen, así, el aprendizaje cooperativo, la participación activa en aquellos trabajos compartidos con otros alumnos y la construcción de espacios de estudio que permitan disfrutar de la experiencia educativa (Tabla 4). La quinta, y última, dimensión –dimensión ética– otorga especial importancia a la adopción de actitudes responsables hacia el aprendizaje, al mismo tiempo que reúne elementos como la honestidad y el respeto hacia los otros, así como hacia los códigos éticos y deontológicos que rigen las futuras profesiones de los estudiantes (Tabla 5).

Tabla 5. Subdimensiones de la dimensión ética.

Dimensión ética (D5)	
Subdimensiones	Descripción de los componentes
S20. Responsabilidad en el aprendizaje.	Adoptar una actitud responsable hacia el aprendizaje, haciendo un uso adecuado de los recursos disponibles (Comp45) y esforzarse por realizar las actividades lo mejor posible y de forma comprometida (Comp46).
S21. Actitudes y valores cívicos y morales.	Ser honesto, responsable y respetuoso con los otros, evitando hacer uso de malas prácticas (Comp47) y actuar para el bien propio y ajeno, permitiendo avanzar hacia una sociedad más justa (Comp48).
S22. Respeto a los códigos éticos y deontológicos.	Integrar en el quehacer profesional los códigos éticos y deontológicos: respetar los derechos humanos, guardar el secreto profesional, no abusar de la propia posición cuando se tiene poder, etc. (Comp49).

Fuente: elaboración propia.

Así pues, el modelo propuesto engloba las aportaciones de las dos principales teorías sobre AaA. Se da peso a los aspectos sociales y se incorporan los éticos, intentando realizar una formulación lo más integral posible de la competencia. Se pretende que este modelo sea útil para los sistemas educativos europeos, no solo para la educación primaria y secundaria, sino también para la universidad. Aunque los estudiantes universitarios deben manejar suficientemente esta competencia antes de comenzar la educación superior, esta suposición no parece ser cierta y necesitan capacitación en AaA (European Student Union, 2015; Trautwein y Bosse, 2017).

Para la implementación y optimización del Proceso de Bolonia el Grupo de Trabajo de seguimiento (2012-2015) recomendaba vivamente la cooperación entre la sociedad, el mundo del trabajo y las instituciones de Educación Superior, incluyendo cuatro colectivos considerados como interesados (“stakeholders”) en el proceso: empleadores, profesionales, profesores y estudiantes. En este trabajo se va a recoger la opinión de los empleadores.

Método

Objetivos

Como hemos hecho constar antes, el objetivo de este trabajo es contrastar el modelo propuesto con la percepción de los empleadores relacionados con las entidades de educación superior participantes en el proyecto sobre lo que supone la competencia aprender a aprender en la universidad, de cara a acumular evidencias para la validación del modelo.

Diseño

El diseño utilizado fue cualitativo, con muestreo no-probabilístico e intencional, a fin de analizar ‘en profundidad’ la visión de tres grupos de informantes clave, empleadores/as relacionados con la educación superior en Ciencias de la Salud, Ingenierías y Ciencias de la Educación. Utilizamos para ello la técnica de grupo de discusión o grupo focal de cara a recoger información relevante sobre el tema que nos ocupa (Fullana *et al.*, 2016). Esta técnica permite recoger las percepciones de los informantes clave sobre un área específica en un entorno permisivo y ha crecido en popularidad en los últimos años, ya que para su realización no se requiere de un grupo numeroso (Ballester *et al.*, 2017). Según Creswell (2005), el tamaño de los grupos focales no es fijo, sino que varía en función de la temática elegida. Posteriormente, utilizamos el análisis de contenido para el trabajo de procesamiento de los datos (Elo y Kyngäs, 2008; Neuendorf, 2017; Saldaña, 2013).

El objeto de estudio son las creencias, percepciones y significados que elaboran los diversos informantes clave involucrados en el proceso. A través del discurso de los diferentes participantes se identificaron significados compartidos respecto a la competencia AaA.

Participantes

Han participado tres instituciones de Educación Superior de la ciudad Valencia, dos públicas y una privada (Universidad de Valencia/UEVG, Universidad Politécnica de Valencia/UPV, Universidad Católica de Valencia/UCV), de donde ha sido seleccionada la muestra intencional del estudio, de tres grandes áreas de conocimiento con las que el grupo investigador ha venido trabajando en diversos proyectos: Ciencias de la Salud (muestra de la Universidad de Valencia, de 2 sujetos), Ingenierías (muestra de la Universidad Politécnica de Valencia, de 8 sujetos), y Educación (muestra de la Universidad Católica de Valencia, de 4 sujetos).

La muestra se encuentra conformada por 14 sujetos pertenecientes al colectivo de empleadores/as y/o responsables de los departamentos de recursos humanos de las entidades participantes, con disponibilidad para participar en el estudio (Tabla 6). Se debe señalar que el grupo focal de la Universidad de Valencia del área de Ciencias de la Salud tenía prevista una participación de 4 a 5 sujetos, pero sólo pudieron asistir a la sesión 2 participantes, debido a una emergencia hospitalaria.

Las dos empleadoras del ámbito de Ciencias de la Salud eran la directora y subdirectora de enfermería de un gran hospital público, que es el hospital de referencia en la Comunidad Valenciana. Habían sido citadas, también, la directora y subdirectoras médicas, pero no pudieron participar al haberse producido una emergencia sanitaria que reclamaba su presencia y, dados los compromisos profesionales de este tipo de responsables, no fue posible concertar una nueva cita para conseguir las cuatro participantes previstas. Las cuatro empleadoras del ámbito de Ciencias de la Educación eran directoras de centros educativos concertados. En este caso, se prefirió la presencia de cargos directivos de este tipo de centros, ya que sí tenían tradición de contratación de profesorado, lo que no ocurre en los centros públicos. Las ocho personas que formaron el grupo focal en la UPV eran dos varones y seis mujeres, seis de estas personas eran directoras de recursos humanos de empresas tecnológicas privadas, la quinta, también encargada de la gestión de recursos humanos, de un instituto tecnológico de la Universidad Politécnica y la otra directiva del SERVEF (Servicio Valenciano de Empleo y Formación). Todas estas personas tenían experiencia en selección de personal y gestión del empleo y, sin pretenderlo, resultaron ser más mujeres que hombres, a partir de los contactos realizados por el equipo investigador.

Tabla 6. Participantes.

	UEVG (CC. Salud)			UPV (Ingenierías)			UCV (CC. Educación)			Total
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	
Empleadores	2	0	2	8	2	6	4	0	4	14

Fuente: elaboración propia.

Instrumentos

El equipo investigador elaboró un protocolo para los conductores de los grupos de discusión: incluía una breve explicación sobre el propósito de la reunión, para ser leída en la sesión, una afirmación y una pregunta, como sigue:

Cualquier persona y cualquier profesional necesita seguir aprendiendo para mejorar, adaptarse y realizar sus funciones de modo eficaz en un contexto socioeconómico y cultural que cambia rápidamente. 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’, por esa necesidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida. 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?

Aunque hubieran existido otras posibilidades, como presentar el modelo a los participantes, para su valoración, se eligió este planteamiento, abierto, para no condicionar a los participantes, obteniéndose información rica y susceptible de tratamiento.

Procedimiento

El modelo elaborado fue sometido al juicio de expertos, que valoraron la adecuación de las dimensiones, subdimensiones y componentes. El equipo investigador realizó los ajustes necesarios en el modelo, quedando su estructura como se recoge en el apartado anterior. Posteriormente, se llevaron a cabo los grupos de discusión y se grabaron las intervenciones. Los participantes fueron convocados a una sesión presencial. Dos miembros del equipo investigador, con experiencia en conducción de grupos focales los dirigieron. Se procuró un ambiente distendido, para que los participantes pudieran expresarse con libertad. Los conductores no realizaron ningún comentario evaluativo. Se limitaron a recibir a los participantes, a dar entrada en el tema con los textos arriba mencionados y a intervenir si en algún momento era necesario porque se demandaba alguna aclaración, se reclamaba su intervención o no existía la participación esperada, evitándose, en cualquier caso, influir en sus intervenciones. La duración del grupo se fijó en 45-50 minutos.

Se realizó la transcripción de esas grabaciones y los textos obtenidos fueron sometidos a análisis de contenido con un procedimiento inductivo-deductivo para el estudio del discurso y para la codificación y establecimiento de categorías. Por un lado, se partía de categorías de análisis elaboradas por el equipo investigador y presentes en el modelo que se sometía a prueba –procedimiento deductivo– (Elo y Kyngäs, 2008; Hsieh y Shannon, 2005) y, por otro, se trabajaba con mentalidad abierta a la hora de codificar los fragmentos textuales para elaborar nuevas categorías, si se precisaba, por no estar éstas incluidas en el modelo teórico que se sometía a prueba, –procedimiento inductivo– (Elo y Kyngäs, 2008; Hsieh y Shannon, 2005).

Las categorías que se sometieron a análisis fueron las 5 dimensiones y las 22 subdimensiones (S) del modelo (n=22) y sus 49 componentes (Comp.) (Tablas 1-5). A partir del procesamiento de los datos, estas categorías podían ser completadas y enriquecidas mediante la utilización de las aportaciones de los informantes clave. Se pretendía que las categorías fueran homogéneas, lo suficientemente objetivas y pertinentes. Una vez definidas, se procedió al estudio textual y a la codificación de las aportaciones de los participantes, así como a la delimitación de la frecuencia de las aportaciones en las diferentes categorías. El trabajo se realizó mediante un conjunto de jueces entrenados específicamente al respecto (4 miembros del equipo investigador).

Para el análisis cualitativo de los datos se usó el software Atlas.ti, versión 8 (Friese, 2019), prestando especial atención al proceso de triangulación entre las diferentes fuentes, en cada caso (Renz *et al.*, 2018). Atlas.ti es una herramienta informática específicamente diseñada para el procesamiento de datos cualitativos que permite realizar análisis de contenido de una forma flexible y eficaz al permitir categorizar los datos siguiendo un procedimiento deductivo y también inductivo.

El procesamiento de datos constó de dos etapas interdependientes. Primero se trabajó a nivel textual con los datos brutos, señalando segmentos para codificarlos en función de una lista de códigos con base en las categorías de análisis prefijadas (dimensiones, subdimensiones y componentes). Los fragmentos textuales significativos recogidos en los comentarios de los participantes se cotejaron con los componentes de las subdimensiones establecidas en el modelo.

Después, se vincularon los códigos a nivel conceptual a partir de los elementos discursivos y del modelo teórico, creando un mapa de relaciones entre elementos para corroborar y complementar el modelo teórico inicial. Todo ello permitió crear redes conceptuales, tomando las 5 dimensiones previstas en el modelo (figura 2) como categorías centrales.

Para establecer los nodos secundarios se usaron las subdimensiones del modelo, generando Grupos con códigos rotulados 'S1', 'S2', etc., y su respectiva denominación; y para establecer los nodos terciarios se utilizaron los componentes de dichas subdimensiones con códigos rotulados 'Comp1', 'Comp2', y así sucesivamente (Tablas 1-5).

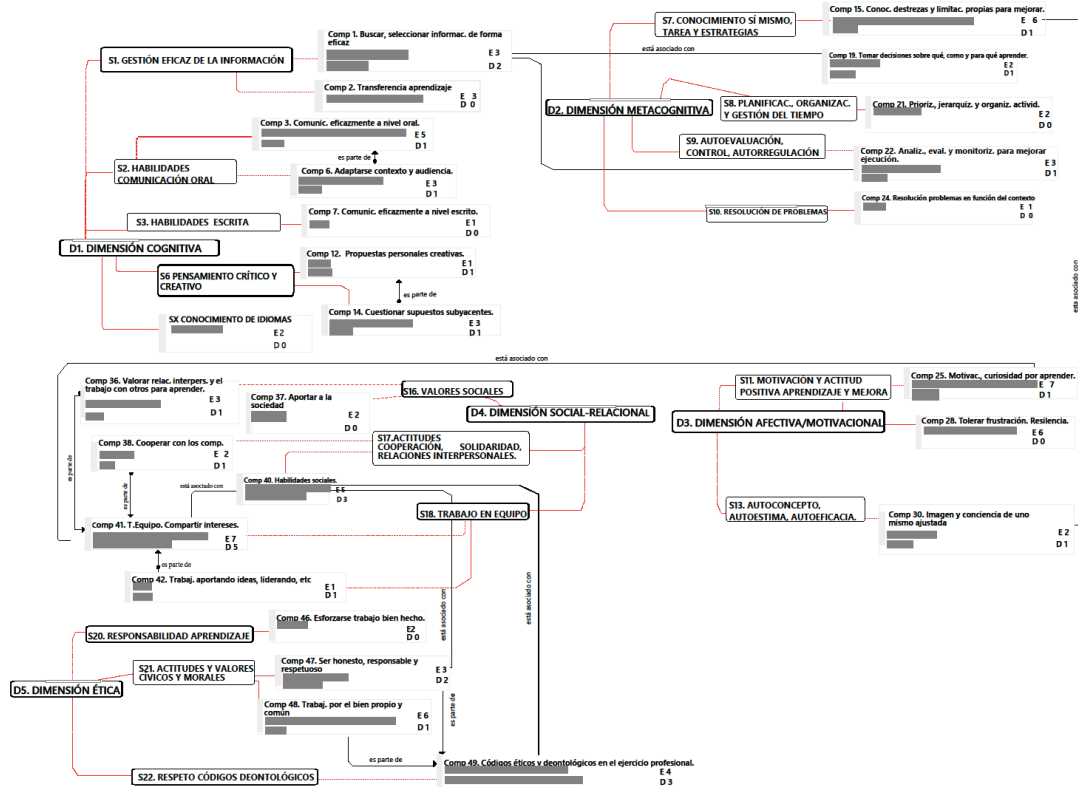
Resultados

En la figura 2 se presentan los resultados obtenidos tras el análisis del discurso de los 14 sujetos participantes que integraban los diferentes grupos de discusión realizados. En esta figura se han recogido las cinco dimensiones del modelo, las subdimensiones y sus componentes, a partir de los comentarios de los participantes en los grupos. Al lado de cada componente se han incluido las frecuencias halladas en los grupos, precedidas de gráficos en color gris y de dos letras, siendo E=Enraizamiento, es decir, el número de veces que ha aparecido en el texto un comentario de los participantes coherente con la descripción del componente correspondiente, y D=Densidad, es decir, las veces que los participantes establecen relaciones entre el comentario correspondiente y otros mencionados en el grupo, las veces que éste interacciona con otros códigos. Ambos datos son relevantes, dado que no tiene el mismo peso un tipo de afirmación o comentario que aparece en varias ocasiones en boca de distintos sujetos que el que aparece una sola.

La densidad es otro parámetro relevante para analizar las relaciones que los participantes establecen en el discurso. En la presentación de los resultados se intercalan testimonios de los participantes, citados en función del Documento Primario al que se refieren: DP4 (empleadoras de Ciencias de la Salud), DP5 (de Educación) y DP6 (de ingeniería). En estos testimonios literales se incluye el identificador que proporciona Atlas.ti.8 tras el Documento Primario, precedido por dos puntos (:).

La mayoría de las subdimensiones (S) se vieron claramente reflejadas en el discurso y, en el gráfico, los investigadores las organizaron agrupándolas y asociándolas

con las dimensiones (D) que las integran. Tanto subdimensiones como dimensiones son elaboraciones teóricas del equipo investigador, recogidas en el modelo sometido a prueba, mientras que los comentarios relacionados con los componentes de las mismas son aportaciones de los participantes en los grupos de discusión.



Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Resultados globales. Densidad y enraizamiento.

En la tabla 7 que se presenta más adelante, se han incluido las cifras de Enraizamiento y Densidad. Se incluyen las cinco dimensiones y los veintidós subdimensiones del modelo. Cuando una subdimensión no ha sido citada por los participantes aparece la cifra 0 en las columnas correspondientes marcadas en gris. Puede verse que los participantes en los grupos han realizado comentarios y valoraciones relativos a las cinco dimensiones y a dieciséis de las veintidós subdimensiones. De igual forma en relación con veinticinco de los cuarenta y nueve componentes de las subdimensiones.

Aparece una subdimensión nueva, dentro de la dimensión cognitiva, el Conocimiento de idiomas, no contemplada en el modelo inicialmente elaborado por el equipo investigador. Se ha marcado en la tabla 7 en negrita con la denominación SX. La presentación de resultados se realiza con el siguiente orden:

En primer lugar, se analizan los resultados para las dimensiones y subdimensiones, comentando su relevancia y también las relaciones intradimensionales que los participantes refieren en sus intervenciones, lo que permite hacer referencia a la trama y coherencia de cada dimensión.

En segundo lugar, se recoge referencia de las relaciones extradimensionales que los participantes establecieron entre las diferentes dimensiones, lo que permite analizar las conexiones de las mismas y la coherencia general del modelo.

Enraizamiento y relaciones intradimensionales

La dimensión que recibió más comentarios en lo que refiere a la relevancia que los participantes le dan, fue la Cognitiva (G=21), seguida por la Social-Relacional (G=20), la Ética (G=15), la Metacognitiva (G=14) y la Afectivo-Motivacional (G=11).

Dimensión cognitiva (D1)

Los empleadores hicieron referencia a ella en 21 ocasiones. La subdimensión más mencionada fue las Habilidades de comunicación oral (S2), en ocho ocasiones, remarcando la relevancia de Comunicarse eficazmente y de Adaptarse al contexto y a la audiencia. Se destacó la importancia de la comunicación oral eficaz enfatizando la relación profesional-paciente, también como fuente de aprendizaje: “[...] saben mucha medicina, saben mucha teoría, pero luego esa información no saben rescatarla del paciente” (DP4:4).² Hicieron referencia en seis ocasiones a la Gestión eficaz de la información (S1), con especial énfasis en la Búsqueda, selección y gestión eficaz de la información y en la Transferencia de lo aprendido: “recoger información para ser capaz de transformar el conocimiento. Transformar quiere decir tener capacidad de transferir (DP5: 5)”.

Asimismo, mencionaron en cuatro ocasiones el Pensamiento crítico y creativo (S6), haciendo referencia especialmente a Cuestionar los supuestos subyacentes y a elaborar Propuestas personales creativas. Mencionaron en una ocasión a las Habilidades de comunicación escrita (S3), la Comunicación escrita eficaz. Y también se refirieron en dos ocasiones al Conocimiento de idiomas, no contemplado en el modelo teórico. No aparecieron comentarios relativos al Conocimiento y uso de lenguajes no verbales (S4), ni tampoco al Manejo de TIC (S5), incluidas en el modelo sometido a prueba.

Aparecieron, también, relaciones intradimensionales. Dentro de la S2, Habilidades de comunicación oral, se relacionó Comunicarse eficazmente a nivel oral (Comp3) con Adaptarse al contexto y a la audiencia (Comp6) “(...) cómo dar malas noticias (...) van a tener que hablar con pacientes agresivos (...) van a tener que... que manejar situaciones muy difíciles... muy difíciles (...) la familia y el entorno del paciente también existe; y esto no se sabe manejar (DP4: 5)”. Así mismo, se relacionó Elaborar propuestas personales creativas (Comp12) con Cuestionar supuestos subyacentes (Comp14), dentro de la S6, Pensamiento crítico y creativo. Hace falta “que tengan un pensamiento crítico (...) si no formamos a personas críticas, formamos a conformistas (...) que propongan” (DP5:28)”.

Dimensión metacognitiva (D2)

Fue mencionada en 14 ocasiones. La subdimensión más referida fue el Conocimiento de sí mismo, de la tarea y de las estrategias (S7), enfatizando Conocer destrezas y limitaciones para mejorar y Tomar decisiones sobre qué, cómo y para qué aprender. Se mencionó en dos ocasiones la importancia de la Planificación y organización (S8) y en tres de la Autoevaluación, control y autorregulación (S9).

² Las siglas DP se refieren al documento primario del que se extrae la cita textual: DP4 es el grupo de Ciencias de la Salud, DP5 el de Educación y DP6 el de Ingenierías.

Por último, también se mencionó la relevancia de Resolver Problemas (S10). En esta dimensión no aparecieron relaciones intradimensionales en los comentarios de los participantes.

Dimensión afectiva-motivacional (D3)

Fue mencionada en 11 ocasiones. La subdimensión a la que se refirieron en más ocasiones fue la Motivación y actitud positiva hacia el aprendizaje y la mejora (S11), en nueve ocasiones: “(...) iniciativa, proactividad, entusiasmo a la hora de suplir la falta de experiencia propia de un puesto de trabajo con las habilidades que tienen, el sacar rendimiento (DP6:12)”. Le siguió Autoconcepto, autoestima y autoeficacia (S13), en dos. Los participantes no hicieron comentarios que se pudieran vincular con Atribuciones internas (S12), Bienestar físico y social (S14) y Autorregulación emocional (S15). En esta dimensión no aparecieron relaciones intradimensionales en los comentarios de los participantes.

Dimensión social-relacional (D4)

Fue mencionada en 20 ocasiones, siendo la segunda dimensión más referida, lo que da idea de la importancia que le atribuyen. La subdimensión más mencionada fue el Trabajo en equipo (S18), en ocho ocasiones, con especial énfasis en Compartir objetivos e intereses en el trabajo en equipo, y Trabajar en grupo aportando ideas, liderando, etc. Le siguió la S17, Actitudes de cooperación y solidaridad/relaciones interpersonales, en siete ocasiones, con especial énfasis en Habilidades sociales y en Cooperar con los compañeros. Por último, la subdimensión Valores sociales (S16) se mencionó en cinco ocasiones, enfatizando la Valoración de las relaciones interpersonales y el trabajo con los otros, y también Aportar al conjunto de la sociedad. No se mencionó el Control de las condiciones ambientales (S19).

Se dieron relaciones intradimensionales. Los participantes conectaron Valorar las relaciones interpersonales y el trabajo con otros (Comp36), de la S16 (Valores sociales), con Trabajo en equipo compartiendo objetivos e intereses (Comp41), de la S18 (Trabajo en equipo) “(...) si no colaboran no perduran; antes pensábamos en competir, había que ser mejor que el otro, ahora (...) no hace falta competir (...), ahora hay que colaborar” (DP6:36)”.

También conectaron el Comp41, recién aludido, con Trabajar en grupo aportando ideas, liderando... (Comp42), ambos de la S18: “El liderazgo creo que también es otra de las competencias que podría faltar, porque por ejemplo para el rol de ‘team leader’ hay veces que nos falta gente que pueda estar al frente y asumir las responsabilidades de equipo” (DP6:41)”.

Así mismo, relacionaron Cooperar con compañeros (Comp38), de la S17, Actitudes de cooperación y solidaridad, con Trabajo en equipo compartiendo objetivos e intereses, de la S18 (Trabajo en equipo). Por último, conectaron las Habilidades sociales (Comp40) de la S17 con el Comp41, ya mencionado, de la S18. Estas relaciones indican una fuerte relación entre componentes, lo que supone que se trata de una dimensión sumamente coherente tal como perciben las cosas los empleadores.

Dimensión ética (D5)

Los empleadores la mencionaron en 15 ocasiones por delante de la Metacognitiva y la Social. Las subdimensiones más referidas, en nueve ocasiones, fueron las Actitudes y valores cívicos y morales (S21), poniendo énfasis en elementos como la importancia de trabajar por el bien propio y por el bien común, y en ser honesto, responsable y respetuoso en todo lo que conlleva el aprendizaje. Le siguió la subdimensión Respeto a los códigos deontológicos (S22), referida en cuatro ocasiones, y la subdimensión Responsabilidad en el aprendizaje (S20), mencionada en dos ocasiones.

Se dieron relaciones intradimensionales entre la S21 (Actitudes y valores cívicos y morales) y la S22 (Respeto a los códigos deontológicos), lo cual es lógico. Las participantes conectaron Ser honesto, responsable y respetuoso (Comp. 47 de la S21) y también Trabajar por el bien propio y común (Comp. 48 de la S21), con Códigos éticos y deontológicos en el ejercicio profesional (Comp. 49 de la S22): “si algo sacan es de la ayuda mutua del otro, pero los propios alumnos, eso de salir de ellos, y de interesarse por el otro (...) se hacen mejores, o sea una visión ética (...) del aprender para transformarlo en conocimiento al servicio de la sociedad, de cambiar cosas o hacer aportaciones que hagan mejores a los otros” (DP5:35). Es esta una dimensión con importantes conexiones internas, lo que prueba su coherencia.

Tabla 7. Datos generales de enraizamiento y densidad de las dimensiones y subdimensiones del modelo.

Dimensiones	E	Subdimensiones	E	D	Componentes/Códigos
D1. Cognitiva	21	S1. Gestión eficaz de la información.	6	2	Comp1. Buscar, seleccionar, gestionar información de manera eficaz.
					Comp2. Transferencia del aprendizaje.
		S2. Habilidades de comunicación oral.	8	2	Comp3. Comunicarse eficazmente a nivel oral.
					Comp6. Adaptarse al contexto y a la audiencia.
		S3. Habilidades de comunicación escrita.	1	0	Comp7. Comunicarse eficazmente a nivel escrito1.
		S4. Conocimiento y uso de lenguajes no verbales.	0	0	
		S5. Manejo de TIC.	0	0	
		S6. Pensamiento crítico y creativo.	4	2	Comp12. Propuestas personales creativas.
Comp14. Cuestionar supuestos subyacentes.					
SX. Conocimiento de idiomas.	2	0			
D2. Metacognitiva	14	S7. Conocimiento de sí mismo, de la tareas y de las estrategias.	8	2	Comp15. Conocer destrezas y limitaciones propias para mejorar.
					Comp16. Tomar decisiones sobre qué, cómo y para qué aprender.
S8. Planificación, organización y gestión del tiempo.	2	0	Comp21. Priorizar, jerarquizar y organizar actividades.		

(Tabla 7. Continúa en la página siguiente)

(Tabla 7. Continúa de la página anterior)

Dimensiones	E	Subdimensiones	E	D	Componentes/Códigos
D2. Metacognitiva		S9. Autoevaluación, control, autorregulación.	3	1	Comp22. Analizar, evaluar y monitorizar para mejorar la ejecución.
		S10. Resolución de problemas.	1	0	Comp24. Resolución de problemas en función del contexto.
D3. Afectivo-emocional	11	S11. Motivación y actitud positiva hacia el aprendizaje y la mejora.	9	2	Comp25. Motivación y curiosidad por aprender Comp28. Tolerar la frustración. Resiliencia.
		S12. Atribuciones internas.	0	0	
		S13. Autoconcepto, autoestima, autoeficacia.	2	1	Comp30. Imagen y conciencias ajustada de uno mismo.
		S14. Bienestar físico y social.	0	0	
		S15. Autorregulación emocional y control de la ansiedad.	0	0	
		S16. Valores sociales.	5	1	Comp36. Valorar relaciones interpersonales y el trabajo con otros para aprender. Comp37. Aportar al conjunto de la sociedad.
D4. Social-relacional	20	S17. Actitudes de cooperación y solidaridad. Relaciones interpersonales.	7	4	Comp38. Cooperar con los compañeros. Comp40. Habilidades sociales.
		S18. Trabajo en equipo.	8	6	Comp41. Trabajo en equipo. Compartir intereses. Comp42. Trabajar en grupo aportando ideas, liderando, etc.
		S19. Control de las condiciones ambientales.	0	0	
		S20. Responsabilidad en el aprendizaje.	2	0	Comp46. Esforzarse por el trabajo bien hecho.
		S21. Actitudes y valores cívicos y morales.	9	3	Comp47. Ser honesto, responsable y respetuoso. Comp48. Trabajar por el bien propio y común.
D5. Ética	15	S22. Respeto por los códigos deontológicos.	4	3	Comp49. Códigos éticos y deontológicos en el ejercicio profesional.

Fuente: elaboración propia.

Relaciones interdimensionales

Las dimensiones también estaban vinculadas, según la percepción de los participantes en los grupos, ya que relacionaron la dimensión cognitiva (D1) con la metacognitiva (D2), la metacognitiva con la afectiva-motivacional (D3) y también con la social-relacional (D4) y la social-relacional con la ética (D5) (Figura 2). Así, la dimensión cognitiva (D1) se relacionó con la metacognitiva (D2): la Gestión eficaz de la información (S1 de la D1) se conectó con Conocimiento de sí mismo, de la tarea y de las estrategias (S7 de la D2) y con Autoevaluación, control y autorregulación (S9 de la misma dimensión).

Los participantes entendieron que Buscar y seleccionar información (Comp. 1 de la S1) se relacionaba con Tomar decisiones sobre qué y cómo aprender (Comp. 19 de la S7), y también con Analizar, evaluar y monitorizar para mejorar la ejecución (Comp. 22 de la S9). La dimensión metacognitiva (D2) se vinculó con la afectiva-motivacional (D3). Los participantes vincularon el Conocimiento de sí mismo, de la tarea y de las estrategias (S7 de la D2) con Autoconcepto, autoestima y autoeficacia (S13 de la D3). Interpretaron que Conocer las propias destrezas y limitaciones para mejorar (Comp. 15 de la S7) se relacionaba con Tener una imagen y conciencia ajustada de uno mismo (Comp. 30 de la S13). Las empleadoras de Educación dijeron que “Hace falta el conocimiento de las propias capacidades y habilidades (...) con el fin de saber de lo que son capaces y lo que valen (...) darle valor a todo lo que saben y al potencial que tiene” (DP5:30)”.

Se asoció, también, la dimensión afectiva-motivacional (D3) con la social-relacional (D4). Los participantes relacionaron Motivación y actitud positiva hacia el aprendizaje y la mejora (S11 de la D3) con Trabajo en equipo (S18 de la D4). Entendieron que la Motivación y curiosidad por aprender (Comp. 25 de la S11) tenía vinculación con Trabajar en equipo compartiendo objetivos e intereses (Comp. 41 de la S18: “una persona interesada en seguir aprendiendo, preguntarse por las cosas, escucha a sus compañeros que tiene al lado, de los que van a aprender mucho y trabajar en equipo” (DP6:33).

También se relacionó la dimensión social (D4) con la ética (D5). Los participantes vincularon el Trabajo en equipo (S18 de la D4) con el Respeto a los códigos deontológicos (S22 de la D5) y con las Actitudes y valores cívicos y morales (S21 de la D5). Entendieron que las Habilidades sociales (Comp. 40 de la S18) se relacionaban con Ser honesto, responsable y respetuoso (Comp. 47 de la S21) y con Incorporar los códigos deontológicos en la práctica profesional (Comp49 de la S22). “Las habilidades son importantes (...) y teniendo siempre contacto con el paciente. Es muy importante la tolerancia (...) hacia otra persona que tenga otra religión, otro credo (...) es un tema de equidad” (DP4:18).

Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo era contrastar el modelo teórico de la competencia AaA elaborado por el grupo de investigación GIPU-EA con la perspectiva de los empleadores de tres grandes áreas de conocimiento: Ciencias de la Salud, Educación e Ingenierías. Tenía todo el sentido hacerlo, al tratarse de un colectivo que se considera “interesado” (“stakeholders”) en el proceso de Bolonia.

Los datos recopilados afirman que las dimensiones integrantes del modelo han sido consideradas relevantes para los participantes. También lo han sido la mayoría

de las subdimensiones. Además, los empleadores han hecho mención a una nueva subdimensión, Conocimiento de idiomas, que el equipo investigador incluirá en nuevas versiones del modelo.

En la fundamentación teórica recogida en la literatura sobre “aprender a aprender” aparecen tres de las dimensiones desde los inicios: la cognitiva, metacognitiva y afectiva. Todas ellas se encuentran presentes en los modelos de aprendizaje estratégico (Weinstein y Mayer, 1985; Weinstein, 1987) y también en los modelos de aprendizaje autorregulado (Boekaerts, 2006; Zimmerman, 2013).

La dimensión social-relacional tarda más en aparecer. Seguramente porque, de los dos constructos que lo fundamentan, el constructo aprendizaje estratégico ve al aprendiz como un sujeto aislado e independiente, que debe gestionar su aprendizaje manejando, de manera autónoma, sus habilidades y recursos. Es cierto que las investigaciones destinadas a abordar el aprendizaje autorregulado empiezan, pronto, a dar relevancia al aprendizaje social, con otros y de los otros (Thoutenhoofd y Pirrie, 2015), debido a la fundamentación cognitivo social de este segundo constructo (Panadero, 2017).

De la relevancia de lo social la idea que, en este trabajo y para los empleadores participantes en los grupos de discusión, es la segunda dimensión más mencionada, junto con la cognitiva. Y, a pesar de que típicamente se aluda a las tres primeras dimensiones recogidas en la teoría como elementos clave del aprender a aprender, es significativo que en los grupos de discusión se mencione en tercer lugar, a la dimensión ética, si atendemos a la frecuencia de los comentarios, por delante de la Metacognitiva y de la Afectiva.

Nos parece especialmente relevante, habida cuenta de que esta es una aportación de este equipo investigador, no contemplada en modelos anteriores de la competencia. Para los participantes es un componente claro del AaA, tal como piensan los autores de este texto. Aparece, además, como una dimensión con importantes relaciones internas entre sus componentes, lo que testimonia su coherencia, y presenta relaciones con la dimensión Social, lo que contribuye a la consistencia general del modelo.

A los autores les llamó la atención desde el inicio de la investigación que los modelos de la competencia “aprender a aprender” consultados no la incluyeran como dimensión explícita. Es cierto que la propuesta reciente de la CE (2018), sí menciona algunos elementos relacionados con la ética, como la necesidad de desarrollar actitudes de colaboración y tolerancia, ser empáticos, respetar a los demás, etc. Pero son más bien elementos relacionados con aspectos sociales del aprendizaje, no tanto una dimensión con entidad propia. Nos parece ineludible integrar en un modelo de la competencia AaA los aspectos éticos relacionados con el aprendizaje, junto con las otras dimensiones contempladas, para disponer, así, de un modelo lo suficientemente integrador. De hecho, los empleadores evidencian la necesidad de trabajar el desarrollo de todas las dimensiones que integran el modelo teórico desarrollado por nuestro equipo.

La empleabilidad y sus procesos asociados, tal y como se evidencia en nuestro estudio, precisan del desarrollo integral de la persona en relación con las 5 dimensiones planteadas. Hicimos mención a que algunas de las subdimensiones contempladas en el modelo no fueron aludidas por los participantes en los grupos. Creemos que se debe a falta de conciencia de los miembros de los grupos, no a su irrelevancia. Por

ejemplo, hay cuestiones tan esenciales hoy en día como el manejo eficaz de las TIC, del que ningún grupo hizo mención. Hay otros factores, como la propia dinámica de los grupos de discusión, que abordan el debate sin saber sobre qué van a debatir y sin una preparación previa sobre el tema, lo que puede explicar algunos olvidos. Este equipo sigue considerando relevantes todas las subdimensiones incluidas en el modelo y las mantiene para su consideración por parte de otras audiencias, asumiendo la aportación de los empleadores e incorporando en el modelo, dentro de las Habilidades comunicativas, una nueva subdimensión importante, el Conocimiento y manejo de idiomas.

Por fin, se hace necesario continuar trabajando en la contrastación del modelo teórico. Dicho modelo será probado también con las opiniones y percepciones del resto de informantes clave (profesores, alumnos y profesionales) y, una vez validado, dará pie a la elaboración de instrumentos para la evaluación, lo que facilitará el trabajo sistemático de la competencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Ballester, Ll., Nadal, A. y Amer, J. (2017). *Métodos de investigación educativa*. Universidad de las Islas Baleares.
- Boekaerts, M. (2006). Self-regulation and effort investment. En E. Sigel y K.A. Renninger (eds.), *Handbook of Child Psychology: Child Psychology in Practice* (pp. 345-377). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0409>
- Caena, F. (2019). *Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence*. Publications Office of the European Union. <https://bit.ly/2vBzK8A>
- Comisión Europea. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre competencias clave para el aprendizaje permanente. <https://goo.gl/6ayK8K>
- Comisión Europea. (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. <https://bit.ly/2J7ZmgK>
- Creswell, J.W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Ehlers, U.D., Kellermann, S.A. (2019). *The Future Skills Report. International Delphi Survey on the Next Skills Project*. Baden-Württemberg-Cooperative State University.
- Elo, S. y Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Eos, J. (2019). Understanding student-centered learning in higher education: students' and teachers' perceptions, challenges, and cognitive gaps. *Journal of Further and Higher Education*, 44 (8), 1013-1023. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1636214>
- European Student Union. (2015). *Overview on Student-Centered Learning in Higher Education in Europe: Research Study*. <http://bit.ly/2HumqGW>
- European University Association. (2018). *Learning and Teaching in Europe's Universities: An EUA position paper*. EUA. <https://bit.ly/2wn07PU>
- Friese, S. (2019). *Qualitative data analysis with Atlas.ti*. Sage.

- Fullana, J., Pallisera, M., Colomer, J., Fernández-Peña, R. & Pérez-Burriel, M. (2016). Reflective learning in higher education: a qualitative study on students' perception. *Studies in Higher Education*, 41(6), 1008-1022. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.950563>
- Gargallo, B. (2017) (Coord.). *Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la universidad*. Tirant lo Blanch.
- Gargallo, B., Pérez-Pérez, C., García-García, F.J., Giménez-Beut, J.A. y Portillo, N. (2020). La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico. *Educación XX1*, 23(1), 19-44. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23367>
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad de Deusto.
- Gover, A., Loukkola, T. y Peterbauer, H. (2019). *Student-centered learning: approaches to quality assurance*. EUA. <https://bit.ly/2uOZhag> EUAQ8mg
- Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupianen, S., Lindblom, B., ... & Scheinin, P. (2002). *Assessing Learning-to-Learn: A Framework*. Centre for Educational Assessment.
- Hortigüela, D., Palacios, A. y López, V. (2019). The impact of formative and shared or co-assessment on the acquisition of transversal competences in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 933-945. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1530341>
- Hoskins, B. y Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: what is it and can it be measured*. Joint Research Centre, Institute for the Protection and Security of the Citizen.
- Hsieh H.F., Shannon S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Jornet, J.J., García-Bellido, R. y González-Such, J. (2012). Evaluar la competencia aprender a aprender: una propuesta metodológica. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 103-123.
- López, C., Benedito, V. y León, M.J. (2016). El enfoque de competencias en la formación universitaria y su impacto en la evaluación. La Perspectiva de un grupo de profesionales expertos en Pedagogía. *Formación Universitaria*, 9(4), 11-22. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000400003>
- Neuendorf, K.A. (2017). *The Content Analysis Guidebook*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781071802878>
- OCDE. (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. OCDE.
- OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias clave*. OCDE.
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-Regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8(422), 1-28. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Renz, M., Carrington, J.M. y Badger, T.A. (2018). Two strategies for qualitative content analysis: an intramethod approach to triangulation. *Qualitative Health Research*, 28(5), 824-831. <https://doi.org/10.1177/1049732317753586>
- Säfström, C.A. (2018). Liveable life, educational theory and the imperative of constant change. *European Educational Research Journal*, 17(5), 621-630. <https://doi.org/10.1177/1474904118784480>
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage.
- Stringher, C. (2014). What is learning to learn? A learning to learn process and output model. En R. Deakin Crick, C. Stringher y K. Ren (Eds.), *Learning to learn* (pp. 9-32). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203078044-2>
- Thoutenhoofd, E.D. y Pirrie, A. (2015). From self-regulation to learning to learn: observations on the construction of self and learning. *British Educational Research Journal*, 41(1), 72-84. <https://doi.org/10.1002/berj.3128>
- Trautwein, C. y Bosse, E. (2017). The first year in higher education-critical requirements from the student perspective. *Higher Education*, 73(3), 371-387. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0098-5>
- Trilling, B., C. Fadel (2009). *21st Century Skills. Learning for Life in our Times*. Jossey-Bass.
- Weinstein, C.E. (1987). *LASSI User's Manual*. H&H and Publishing Company.
- Weinstein, C.E. y Mayer, R.E. (1985). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock, (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). MacMillan.
- Yip, M.C.W. (2012). Learning strategies and self-efficacy as predictors of academic performance: a preliminary study. *Quality in Higher Education*, 18(1), 23-34. <https://doi.org/10.1080/13538322.2012.667263>
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, (81), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B.J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Journal of Educational Psychology*, 48, 135-147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>