

Habilidades emocionales para el desarrollo de la competencia aprender a aprender (AaA)

Habilitats emocionals per al desenvolupament de la competència aprendre a aprendre (AaA)

Emotional skills for the development of learning to learn competence

Susana Valero Carrero*, Estefanía López Requena**

*Departamento de Teoría de la Educación

<https://orcid.org/0000-0003-2531-9133>

**Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Universitat de València

Avda. Blasco Ibáñez 30, 46010 Valencia, España

<https://orcid.org/0000-0003-3990-136X>

susana.valero@uv.es estefania.lopez@uv.es

Recibido: 08/05/2023 | Aceptado: 18/09/2023 | Publicado: 01/2024

Resumen

A lo largo de la última década, las investigaciones educativas, han puesto de relieve la importancia del desarrollo de habilidades emocionales en el entorno académico, en todos los niveles educativos. Que el alumnado posea habilidades intrapersonales e interpersonales favorece el desarrollo de la competencia aprender a aprender (AaA), denominada competencia clave, así como promueve una sociedad con mayor potencial.

Así pues, el objetivo general de este estudio consiste en conocer cuál es el grado de adquisición de diferentes habilidades que se recogen entre las cinco dimensiones que integran la competencia AaA: cognitiva, metacognitiva, afectiva/motivacional, social/relacional y ética según Gargallo-López et al. (2020). Para ello, se ha suministrado el cuestionario CECAPEU durante el curso 2022-2023 entre una muestra de 80 alumnos/as del grado en pedagogía de la Universidad de Valencia. Los resultados de este estudio inciden en la necesidad de desarrollar en mayor medida la dimensión social/relacional, donde podrían situarse las habilidades emocionales.

Palabras clave: Educación emocional, Habilidades emocionales, Competencia aprender a aprender, Metodologías, Dimensiones.

Resum

Al llarg de l'última dècada, les investigacions educatives, han posat en relleu la importància del desenvolupament d'habilitats emocionals en l'entorn acadèmic, en tots els nivells educatius. Que l'alumnat posi en pràctica habilitats intrapersonals i interpersonals afavoreix el desenvolupament de la competència Aprendre a Aprendre (AaA), denominada competència clau, així com promou una societat amb major potencial.

Així doncs, l'objectiu general d'aquest estudi consisteix en conèixer quin és el grau d'adquisició de diferents habilitats que es recullen entre les cinc dimensions que integren la competència AaA: cognitiva, metacognitiva, afectiva/motivacional, social/relacional i ètica segons Gargallo-López et al. (2020). Per a això, s'ha subministrat el qüestionari CECAPEU durant el curs 2022-2023 entre una mostra de 80 alumnes del grau en pedagogia de la Universitat de València. Els resultats d'aquest estudi incideixen en la necessitat de desenvolupar en major mesura la dimensió social/relacional, on podrien situar-se les habilitats emocionals.

Valero, S., y López, E. (2024). Habilidades emocionales para el desarrollo de la competencia aprender a aprender (AaA). *RIDU. Revista d'Innovació Docent Universitària*, 16, 25-35. <https://doi.org/10.1344/RIDU2024.16.3>

© 2024 Las autoras. Este artículo es de acceso abierto sujeto a la licencia Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons, la cual permite utilizar, distribuir y reproducir por cualquier medio sin restricciones siempre que se cite adecuadamente la obra original. Para ver una copia de esta licencia, visite: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Paraules clau: Educació emocional, Habilitats emocionals, Competència aprendre a aprendre, Metodologies, Dimensions.

Abstract

Throughout the last decade, educational research has highlighted the importance of developing emotional skills in the academic environment, at all educational levels. The fact that the student possess intrapersonal and interpersonal skills favors the development of the Learning to Learn (LTL) competence, called key competence, as well as promotes a society with greater potential.

The general objective of this study is to find out the degree of acquisition of different skills that are collected among the five dimensions that make up the LTL competence: cognitive, metacognitive, affective/motivational, social/relational and ethical according to Gargallo-López et al. (2020). For this, the CECAPEU questionnaire has been supplied during the 2022-2023 academic year among a sample of 80 students of the degree in pedagogy from the University of Valencia. The results of this affect the need to further develop the social/relational dimension, where emotional skills could be studied.

Keywords: Emotional education, Emotional skills, Learning to learn competence, Methodologies, Dimensions.

1. Introducció

A lo largo de los últimos años, las universidades han visto comprometidas sus funciones debido a importantes procesos de cambio u adaptación por diferentes factores. Entre ellos, cabe destacar la universalización de la enseñanza universitaria, la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior o la llegada de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

La Declaración Conjunta del Espacio de Educación Superior se generó para crear un espacio europeo compartido, teniendo presente la adquisición de habilidades, valores y competencias. Así pues, el término competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) hace referencia a cómo conocer y comprender, saber cómo actuar y saber cómo ser, por lo que es un concepto difícil de definir y con gran amplitud de acepciones. De tal manera, las competencias incluyen diferentes atributos que describen el grado de suficiencia o insuficiencia con que una persona es capaz de desempeñar dichas funciones y su capacidad de observarla y evaluarla.

El Proyecto Tuning examinó las competencias relacionadas con la Inteligencia Emocional (IE), las habilidades interpersonales y las intrapersonales (Fragoso-Luzuriaga, 2015). En el currículum universitario europeo se ha de desarrollar el aprendizaje de competencias y habilidades que asistan a las necesidades del mercado laboral, ya que la realidad es que las empresas exigen cada vez más competencias por parte de las personas egresadas. Algunos estudios han señalado que el alumnado universitario carecía de suficiente habilidad para controlar sus emociones trabajando en equipo, gestionando a otras personas y adaptándose a cambios continuos (ANECA, 2008; Pertegal-Felices et al., 2011).

En la actualidad, las organizaciones educativas inciden en la necesidad de formar a personas con capacidades de selección, uso del conocimiento, que se adapten a las circunstancias siendo capaces de aprender en diferentes contextos o modalidades a lo largo de toda la vida y de todos los contextos formativos y educativos. El ámbito de la presente investigación presta atención al grado de adquisición o desarrollo competencial en la formación universitaria; pero lo cierto es que no ha de estar solo referida al ámbito organizacional, sino que debe preparar a la persona, para comprender los cambios que suceden a su alrededor y convertirlo/a en un ciudadano/a activo, capaz de controlar su destino y de poseer las herramientas de participación, para influir en las direcciones de los cambios (Bautista y Escofet, 2013).

De esta manera, la educación superior ofrecerá al alumnado, la oportunidad para que pueda entender el potencial de todo lo que van aprendiendo y pueda aplicarlo tanto en el ámbito personal como en el profesional. Desde el nuevo paradigma educativo se facilita la capacidad de adaptación y flexibilidad para gestionar y dar solución a los conflictos que puedan surgir desde un espacio de conciencia del aprendizaje constante y permanente. Así pues, las instituciones educativas deben asumir el reto de ajustarse a las demandas y preparar a las personas para continuar aprendiendo en un mundo cambiante, complejo e inestable (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

Estos procesos de cambio están teniendo importantes repercusiones en el modo de enseñar y aprender en el entorno universitario; de hecho, se está haciendo una revisión y actualización en base a las metodologías de la enseñanza y aprendizaje que den mejor respuesta a las necesidades de la sociedad actual y al desarrollo competencial. Cabe señalar que las competencias son complejas y se van adquiriendo progresivamente.

Entre las competencias clave se encuentra la competencia aprender a aprender (AaA), la cual alude al desempeño para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos que las circunstancias le deparen. Dicha competencia clave fue propuesta por la Comisión Europea en 2006 para los sistemas educativos. Las competencias clave están representadas a lo largo del trayecto educativo para que el alumnado, al término de la enseñanza básica, disponga de la capacidad de adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea (2018), relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Por lo que la educación superior queda establecida como la educación que continua en ese proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, de manera que se concibe el aprendizaje como proceso sistémico y continuo en el que se trata de modificar o desarrollar las competencias y comportamientos de los educandos, a través de distintas acciones formativas, dentro del marco definido por los objetivos y planes estratégicos de la empresa (Pereda et al., 2011).

La competencia AaA incluye un conjunto de atributos que describen el grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos y es posible observarla como evaluarla. Desde la presente investigación se pretende conocer cuál es el grado de adquisición de diferentes habilidades que se recogen en las cinco competencias que integran la competencia AaA según Gargallo-López et al. (2020) por parte del alumnado universitario: cognitiva, metacognitiva, afectiva/motivacional, social/relacional y ética.

En los siguientes apartados se profundizarán en los términos AaA y su relación con la educación superior, así como la relevancia de las habilidades emocionales dentro de esta gran esfera de dimensiones que engloba la AaA y su vinculación con esta etapa académica.

2. La competencia aprender a aprender y su relación con la educación superior

Las competencias se definen, según las recomendaciones de la Unión Europea, como la conjunción de conocimientos, capacidades y actitudes que se describen como la habilidad para llevar a cabo determinados procesos y hacer uso de los conocimientos adquiridos para alcanzar los resultados óptimos y los objetivos previstos en cada etapa formativa. Las competencias son un componente básico en el currículum de todas las titulaciones universitarias, esencial para desenvolverse eficazmente en la sociedad del conocimiento (Caprile y Serrano, 2011; Varela-Petito, 2010).

La educación por competencias va más allá de la formación en maestría, consiste en relacionar aptitudes, actitudes, valores, conocimientos, etc. para llevar a cabo la misión profesional y personal elegida. Utilizar los recursos y herramientas aprendidas a lo largo del ámbito académico, dará como resultado una acción satisfactoria en el propósito planteado.

Las competencias se estructuran en categorías según el Ministerio de Educación en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT), por el nivel de concreción, divididas en:

- a) Competencias básicas o generales, que son comunes a la mayor parte de títulos y se ajustan en ellos. Se refiere al explicarlas, a las categorías expuestas en el Proyecto Tuning, que un gran conjunto de universidades adoptó en sus diseños. El desarrollo de las competencias se desarrolla en diferentes grados dependiendo de las características del grado.
- b) Competencias específicas, son las que están vinculadas a la titulación concreta y que definen también los perfiles profesionales. Suelen estar muy presentes de forma longitudinal, aunque también pueden representar aspectos muy determinados, de las que se ocupa en exclusiva alguna de las divisiones (módulos, materias o asignaturas) en las que suele articularse los currículos universitarios.
- c) Competencias transversales, que son comunes a todos los estudiantes de una misma Universidad o centro universitario, independientemente del título que cursen.
- d) De carácter propio de cada institución universitaria. Se definen como aquellas competencias propias y comunes a una Universidad, independientemente del título del que se trate. Son la “marca de la casa”.

Tal y como se ha mencionado anteriormente, las competencias en educación son un dominio de carácter complejo, que se adquieren por acción del aprendizaje y resolviendo problemas que van surgiendo. Las competencias no son capacidades, sino que son aprendizajes individuales, variables, propios del individuo y del contexto que tienen como resultado una conducta basada en los valores, rasgos de la personalidad, experiencias, etc. La educación basada en competencias es un reto en cuanto que implica llevar a cabo un aprendizaje significativo para la vida (Pereda et al., 2011).

Los mecanismos que se pretenden implantar para asegurar la continuidad de los procesos de investigación, docencia y extensión como funciones centrales de la educación superior son aquellos que posibilitan los procesos de autoevaluación, mejora de la calidad y acreditación de los programas universitarios, las prácticas docentes las actividades de investigación y el aprendizaje de los estudiantes dentro de las universidades. Así pues, la Educación Superior, deberá afrontar los cambios y las soluciones a los acontecimientos presentes y futuros de manera, que tenga como base el desarrollo y la autorrealización del ser humano en comunidad. De este modo, podrá consolidar el aprendizaje desde un ámbito motivacional y de autoconocimiento que garantice un espacio de aprendizaje y bienestar. Desde esta perspectiva, se generará el cambio hacia la gestión de la calidad del aprendizaje. Esto supondrá un cambio de actitud de todos los integrantes de la organización universitaria.

Los cambios citados en la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, van orientados hacia este nuevo paradigma cuyas tendencias económicas, sociales y políticas materialicen y fomenten la necesidad del cambio. Así pues, el alumnado universitario mediante el enfoque de competencias deberá adquirir el compromiso de transformar el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta los procesos e incorporando nuevos conceptos y métodos que se focalicen en el desarrollo de competencias.

La calidad formativa en base a la gestión del enfoque por competencias requiere asumir el aprendizaje de competencias complejas en la que los procesos están en evolución constante de manera que se entrelazan en lo que entendemos por el proceso vital y permanente de la educación. Es preciso ser conocedores de que la única certidumbre es precisamente el encuentro permanente con la incertidumbre, y para atenderla deberemos como profesionales de la educación analizar determinar y afrontar de forma estratégica cualquier problema que pueda surgir.

El aprendizaje estratégico es un constructo derivado de la psicología cognitiva, que fue elaborado antes que el de la competencia AaA. Se pretendía integrar las estrategias y procesos intervinientes en el aprendizaje, a partir de las aportaciones clarificadoras de los modelos de procesamiento de la información.

Las estrategias de aprendizaje se entendían como procesos conscientes e intencionales implementados por el sujeto para aprender bien en un contexto determinado (Gargallo-López et al., 2009).

Las primeras referencias de la competencia AaA se establecen desde la psicología **cognitiva** (teoría del procesamiento de la información) y por la teoría cognitivo social (Thoutenhoofd y Pirrie, 2015). La competencia AaA es una competencia genérica que entendemos crucial en un mundo en constante transformación, donde las demandas exigen adaptación a los nuevos conocimientos que día a día se están generando.

La competencia AaA es una **meta competencia**, pues determina la obsolescencia y la supervivencia humana. Ante esta situación nos cabe señalar que la competencia aprender a aprender en su potencial desarrollo advierte que la adquisición completa de la competencia incluye el recorrido formativo por las dimensiones que la componen: dimensión cognitiva, metacognitiva, afectiva/motivacional, social/relacional y ética.

La estrategia para la autorrealización de la competencia AaA es partir de una dimensión **afectiva/motivacional** sólida, que permita la oportunidad de autoconocimiento del alumnado y advierta de la situación del proceso de aprendizaje, donde es creador de dicho aprendizaje y seguidor de la adquisición de las competencias.

A raíz del estudio de investigación del grupo GIPU-EA (Grupo de Investigación en Pedagogía Universitaria y Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje), que dispone de una dilatada trayectoria de investigación sobre enseñanza y aprendizaje en la Universidad, y habiendo desarrollado varias investigaciones al respecto, se está centrando el proyecto actual en llevar a cabo un diseño curricular de la competencia AaA para su implementación en los grados universitarios. El propósito de dicha investigación radica en facilitar al profesorado de herramientas para incorporarlas en los contenidos que trabajen, así como proponer métodos de enseñanza y procedimientos de evaluación (Gargallo-López, 2009; Gargallo-López et al., 2017; Gargallo-López et al., 2020 y Gargallo-López et al., 2021). El grupo de investigación GIPU-EA, añade dos dimensiones que se incorporan en la competencia AaA, que corresponde a un enfoque sociocognitivo, son la dimensión **social relacional** y la **dimensión ética**. Esta última dimensión no está considerada en los modelos anteriores de la competencia. Por lo que los autores entienden que los aspectos éticos son ineludibles a la hora de aprender y de hacer cosas con lo aprendido, para la propia mejora y la de los demás.

El desarrollo autónomo de la persona debe apostar de forma ineludible por aprender a respetar a los otros y contribuir a crear una sociedad más equitativa. Por ello, se debe traducir en un compromiso del individuo, por metas colectivas que permitan transformar la realidad hacia el bien común de todos. Un objetivo de esta magnitud sin duda debe quedar reflejado en el marco de la competencia AaA tal como señalan diversos informes y autores (OCDE, 2005; Cortina, 2013; Buxarrais y Martínez, 2010). De hecho, el Consejo Europeo, ha aceptado la propuesta de 2018, tanto en lo referido a la dimensión social como en la dimensión ética al hacer referencia a la integridad y a los valores, a respetar a los otros, a mostrar empatía y a comprometerse, entre otros aspectos relevantes.

3. Habilidades emocionales y su relación con la educación superior

El Consejo Europeo (2018) ha reformulado recientemente las ocho competencias clave. Precisamente, AaA viene ahora rotulada como competencia personal, social y de aprendizaje. En el nuevo documento de la comisión esta competencia se entiende como:

“La habilidad de reflexionar sobre uno mismo, gestionar el tiempo y la información eficazmente, colaborar con otros de forma constructiva, mantener la resiliencia y gestionar el aprendizaje y la carrera propios. También incluye la habilidad de hacer frente a la incertidumbre y la complejidad,

aprender a aprender, es contribuir al propio bienestar físico y emocional, expresar empatía y gestionar los conflictos” (CE, 2018, p. 5).

Las competencias AaA se enfocan en el desarrollo holístico de las personas. De esta forma, la mejor manera de prevenir problemas específicos que afectan a los estudiantes a nivel socioemocional son el desarrollo real de las habilidades emocionales y sociales de los estudiantes. Las nuevas recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo sobre Competencias Básicas en el Aprendizaje Permanente y diversas iniciativas como la agenda 2030 para el desarrollo sostenible han creado la necesidad de redefinir el concepto de competencias básicas.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, junto con los nuevos reales decretos de enseñanzas mínimas recientemente publicados han desarrollado una nueva conceptualización en torno a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Además, según la recomendación del Consejo Europeo de 22 de mayo de 2018 sobre habilidades básicas en el aprendizaje permanente, se recomienda que las personas necesitan un conjunto suficiente de habilidades y competencias para mantener su nivel de vida actual: empleabilidad, formación para la vida social y laboral.

No se ha de olvidar que la Universidad es un centro de innovación y calidad educativa para la transferencia a la ciudadanía, por ello, en la medida de lo posible ha de atender a las demandas que la sociedad reclama (López, 2017). Las organizaciones están demandando profesionales expertos en habilidades emocionales, para poder liderar equipos y desarrollar capacidades creativas, colaborativas y de liderazgo, que fomenten el desarrollo de las misiones, visiones y valores de las organizaciones, adaptándose a las demandas de una Sociedad cada vez más compleja e incierta (Cherniss y Goleman, 2005). El reto de una universidad de calidad deberá considerar estos factores que dependen no solo de las propuestas académicas y cognitivas, sino que van destinadas al desarrollo interdisciplinar humano (Aránega, 2018).

4. Objetivo del estudio

La presente investigación pretende conocer la necesidad o carencia formativa por parte del alumnado universitario en cuanto al desarrollo de las dimensiones afectiva/motivacional y social/relacional que se integran el marco de la competencia AaA y permiten su desarrollo en la educación superior como eje mediante el que fomentar el desarrollo de dicha competencia. El autoconocimiento del alumnado sobre sí mismo y sobre el desarrollo del aprendizaje, así como la necesidad del trabajo cooperativo, propio de las dimensiones afectiva/motivacional y social /relacional, favorecen el desarrollo de la competencia AaA en el resto de dimensiones, alcanzando la globalidad de la competencia.

5. Método

La población de este estudio está formada por alumnado matriculado durante el curso 2022-23 en Grado en Pedagogía de la Universidad de Valencia. El muestreo se ha realizado de forma intencional, solicitando colaboración presencial a dos grupos en los que las investigadoras principales imparten docencia.

La muestra está formada por 80 alumnos/as, 30 pertenecientes al grupo PA (37,5%) y 50 al PB (62,5%). Por lo que respecta al sexo, se recogen 71 mujeres (88,8%) y 9 hombres (11,3%). La edad mayoritaria del grupo de participantes corresponde a 20 años, recogiendo un 97,5% de los estudiantes encuestados entre los 20-24 años (ver Figura 1). Además, se observa que mayoritariamente el alumnado proviene de la PAU/EVAU (76,3%), seguida de la FP (12,5%) o FP + específicas EVAU (8,8%) y, por último, un pequeño porcentaje que indica otras posibles vías de acceso (2,5%). El valor medio de la nota de acceso de este grupo-clase se sitúa en 7.

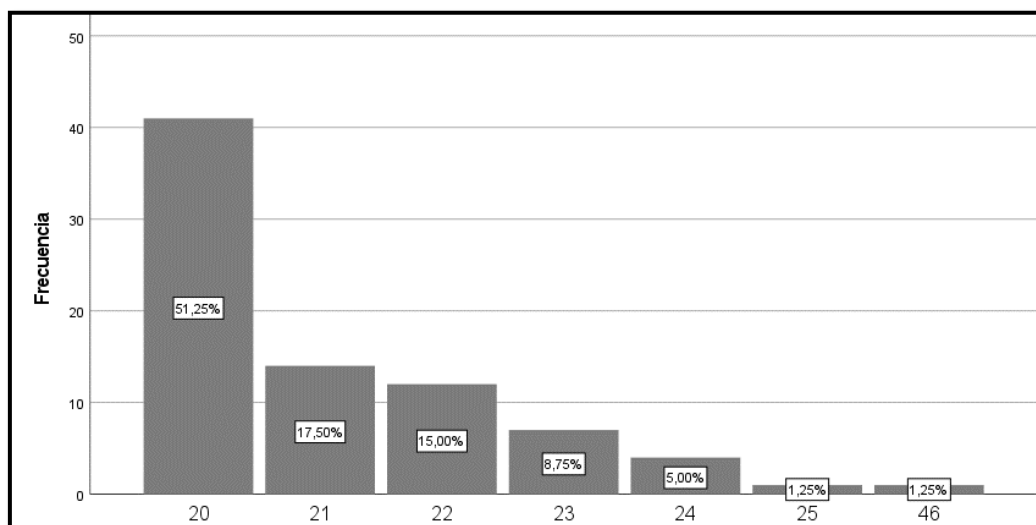


Figura 1: Edad de los y las participantes en el estudio

A dicha muestra se les ha pasado el cuestionario CECAPEU, validado por la comunidad científica y creado por el grupo de investigación GIPU-EA. Este cuestionario permite conocer la necesidad o no de trabajar en mayor medida algunos aspectos clave de la competencia AaA para el desarrollo de las dimensiones establecidas por el grupo de investigación GIPU-EA (dimensión cognitiva, dimensión metacognitiva, dimensión afectiva-motivacional, dimensión social-relacional y dimensión ética), puede consultarse su estructura en el Anexo 1 de dicho artículo.

Los primeros ocho ítems aluden a aspectos sociodemográficos en los que encontramos ítems de respuesta abierta. De la pregunta nueve a la noventa y tres corresponden a los ítems asociados a las 5 dimensiones que integran la competencia AaA. Dichos ítems se valoran en una escala de puntuación que oscila del 1 al 5, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 muy de acuerdo.

Para llevar a cabo el análisis de los resultados recogidos se ha utilizado el programa estadístico SPSS mediante el cual se ha realizado un análisis descriptivo por cada una de las dimensiones que conforman la competencia AaA, mencionadas con anterioridad, confrontando así los datos respecto a otras variables sociodemográficas (grupo, sexo y edad). Al tratarse de un estudio de diagnóstico ha primado el enfoque descriptivo de las variables controladas en ambos grupos para así detectar posibles carencias formativas y su vinculación o no a ciertos factores.

6. Resultados

Para poder realizar una síntesis de resultados adecuada se ha realizado un análisis exhaustivo por cada dimensión que configura este cuestionario. Cabe señalar que no existen diferencias significativas por diferenciación de grupos (PA y PB), ni tampoco por sexo o edad, por lo que a continuación se muestran los resultados generales de cada una de las dimensiones.

Antes de exponer los resultados obtenidos resulta necesario explicar que la estructura numérica del cuestionario diseñado y suministrado a los grupos participantes en esta investigación no concuerda con la estructura numérica del cuestionario CECAPEU que podéis consultar en el Anexo 1; sin embargo, sí se corresponden los ítems asociados con cada una de las dimensiones, pero en esta ocasión se ha considerado intercalar preguntas de diferentes dimensiones para un mayor dinamismo en el pase del cuestionario. A continuación, se mencionan los ítems que en este caso asociamos a cada una de las dimensiones y los

resultados obtenidos para una mejor comprensión del estudio.

Dimensión cognitiva

Entre las preguntas 1 a la 7 se hace mención a la búsqueda y selección de información relevante en cada una de las asignaturas y las habilidades que disponen para ello. En esta ocasión la puntuación más repetida es 4 (entre un 45%-60%), seguida de 3 (17%-23%), por lo que el alumnado confía en su criterio para sintetizar información.

Dimensión metacognitiva

Las preguntas 8 a la 19 refieren a estrategias de enseñanza-aprendizaje, recursos y herramientas que pueden facilitar el aprendizaje memorístico, relacional, etc. En esta ocasión la puntuación más repetida sigue siendo 4 (entre 28%-53%), seguida de 5 (22,5-47,5%), aspecto que denota la gran capacidad del alumnado encuestado para organizar su estudio.

Entre las preguntas 33 y la 41 se abordan aspectos sobre la planificación y evaluación del aprendizaje. En este caso la puntuación más repetida también es 4 (33%-68%), seguida de (12%-32%). Por lo que el alumnado es consciente en cada momento de los criterios de evaluación, aspectos evaluables, etc.

Dimensión social-relacional

Las preguntas 20 a la 23 se refieren a habilidades comunicativas para la expresión oral y escrita. En esta ocasión la puntuación más repetida sigue siendo 4 (entre 18%-43%), seguida de 3 (18-33%), por lo que en este aspecto indica que no existe un consenso claro en el dominio de esta habilidad.

De la pregunta 24 a la 26 hacen referencia a habilidades comunicativas en lengua extranjera, donde las puntuaciones medias disminuyen, situándose mayoritariamente en el 2 (15-38%) seguida del 3 (13-28%). Por lo que el alumnado se siente más cómodo/a comunicándose en su lengua nativa.

Las preguntas 27-28 hacen mención al dominio de la competencia digital. En este sentido la puntuación más repetida es 4 (40%-53%), seguida de 3 (13%-35%), por lo que mayoritariamente el grupo encuestado sí considera tener un dominio adecuado de esta competencia.

Dimensión afectiva-motivacional

Entre las preguntas 42 y 62 se mencionan distintos aspectos que tienen vinculación con la motivación hacia el aprendizaje y la iniciativa y/o resolución de conflictos. La puntuación más repetida es 4 (40%-70%), seguida de 5 (15%-51%). Por lo que el grupo parece tener buenas aptitudes para la resolución de conflictos y la motivación hacia el aprendizaje.

De la pregunta 63 a la 72 se mencionan distintos aspectos que tienen vinculación con el dominio de las habilidades personales. Estas preguntas se relacionan con varias habilidades asociadas al trato con los demás (empatía, comunicación asertiva, compañerismo, respeto, etc.). La puntuación más repetida es 4 (33%-47.5%), seguida de 5 (23%-63%). Por lo que el grupo parece tener buenas habilidades sociales en líneas generales.

Dimensión ética

Entre la pregunta 29 y la 32 se mencionan diferentes ítems que aluden a la capacidad crítica sobre aquello que se aprende en el entorno universitario. En este caso, la puntuación más repetida 4 (38%-60%), seguida de 3 (18%-35%).

Las preguntas 73 a la 85 refieren a aspectos ontológicos o éticos de la actividad profesional. La puntuación

más repetida es 4 (22%-57,5%), seguida de 5 (18%-50%). Por lo que el alumnado coincide mayoritariamente en disponer de actitudes para la competencia ética, que les permita llevar a cabo su profesión de forma íntegra, así como sus responsabilidades durante su etapa académica.

7. Discusión y conclusiones

Tras el análisis de los resultados de este estudio, se puede afirmar que el pase del cuestionario CECAPEU ha permitido esclarecer la necesidad formativa en la competencia AaA, especialmente en una de sus dimensiones, la relacional-social. Aunque una competencia se demuestra en la práctica y su evaluación se debe hacer en un contexto real (completamente diferente al contexto universitario) se puede afirmar que la percepción del alumnado coincide con las conclusiones de algunos estudios previos que señalaron la carencia de habilidades emocionales, trabajo en equipo o flexibilidad al cambio en el entorno de trabajo (ANECA, 2008; Pertegal-Felices et al., 2011).

En la competencia AaA se podrían recoger aspectos importantes para el desarrollo de habilidades intra e interpersonales, que permitan una mejor comunicación y seguridad a la hora de argumentar, dialogar o simplemente conversar (Cortina, 2013). Además, tampoco se ha de olvidar que un eje pivotante del aprendizaje significativo en la competencia AaA serían las habilidades emocionales, aquellas que nos permitirán conocernos mejor para así poder mejorar nuestras relaciones con los demás. La introspección permite al alumnado entender en qué fase del aprendizaje se encuentra y que dificultades tiene, de tal manera que pueda reducirlas y eliminarlas. Repensar sobre los acontecimientos y circunstancias que dificultan el aprendizaje, provocan en el alumnado la previsión y adaptabilidad necesaria para construir su propio aprendizaje.

Los resultados de este estudio inicial se asocian a una descripción inicial del contexto. Las limitaciones de este estudio aluden a ampliar en futuras fases de la investigación otras técnicas de recogida y análisis de la información que se complementen con el cuestionario utilizado (entrevistas semiestructuradas, *focus group*, etc.) para evaluar qué significa para el alumnado participante alguna de las cuestiones planteadas.

Además, como líneas futuras de investigación se propone el desarrollo de un programa que permita hacer cambios metodológicos en las prácticas de enseñanza-aprendizaje que faciliten entornos donde se establezca mayor interacción y comunicación. Dado que esta dimensión es la más afectada, se torna necesario repensar en la práctica educativa nuevas formas de acercarnos al aprendizaje, que permitan mayor autonomía. Las habilidades emocionales es un factor de éxito no solo para el éxito académico, sino también personal y social. Por ello, las instituciones universitarias han de atender a estos retos que la sociedad del siglo XXI reclama.

Referencias

- ANECA (2008). *Manual de procedimiento para la emisión de informe de evaluación de las solicitudes de implantación de Títulos Oficiales de Posgrado*. https://www.aneca.es/documents/20123/133806/informe_calidadenunis07_abrev.pdf/9efea4c6-0836-d320-164c-537d38858a77?t=1669117877839
- Aránega, S. (2018). *El trabajo en equipo interdisciplinar en la universidad con estudiantes de diferentes titulaciones del ámbito educativo*. Octaedro.
- Bautista, G., y Escofet, A. (2013). *Enseñar y aprender en la universidad: claves y retos para la mejora*. Octaedro.
- Buxarraís, M. R., y Martínez, M. (2010). Educación en valores y educación emocional: propuestas para la acción pedagógica. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 10(2), 320-335. <https://doi.org/10.14201/eks.7519>

- Caprile, M., y Serrano, A. (2011). The move towards the knowledge-based society: a gender approach. *Gender, Work and Organization*, 18(1), 48-72. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2010.00534.x>
- Cherniss, C., y Goleman, D. (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo*. Editorial Kairós.
- Comisión europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario oficial de la Unión Europea, L394, de 30 de diciembre de 2006. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32006H0962>
- Consejo Europeo (2018). Recomendación del consejo del 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea C 189, del 4 de junio de 2018. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604%2801%29>
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente... la ética?* Paidós.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior ¿un mismo concepto?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6 (16), 110-125. <https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.02.001>
- Gargallo-López, B., Suárez-Rodríguez, J. M., y Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15(2), 1-31. <https://doi.org/10.7203/relieve.15.2.4156>
- Gargallo-López, B., Pérez-Pérez, C., Verde-Peleato, I., y García-Félix, E. (2017). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y enseñanza centrada en el aprendizaje. *RELIEVE*, 23(2), art. 2. <http://doi.org/10.7203/relieve.23.2.9078>
- 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. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23367>
- Gargallo-López, B., Suárez-Rodríguez, J. M., Pérez-Pérez, C., Almerich-Cerveró, G., y García-García F. J. (2021). El cuestionario CECAPEU. Un instrumento para evaluar la competencia aprender a aprender en estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 27(1), art1. <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20760>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. BOE núm. 70, de 12 de abril de 2023.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- López, R. (2017). Hacia una innovación docente de calidad en la educación superior. Claves para la reflexión. *Foro educacional*, 28, 11-28. <https://doi.org/10.29344/07180772.28.787>
- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave: resumen Ejecutivo*. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Pereda, S., Berrocal, F., y Alonso, M. A. (2011). *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Pertegal-Felices, M. L., Jimeno-Morenilla, A., y Sánchez-Romero, J. L. (2011). Use of discussion boards as a student-centered methodology for large groups in higher education. *International journal of engineering education*, 27(1), 178-186.
- 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>
- Valero, S., y López, E. (2023). *Habilidades emocionales para el desarrollo de la competencia aprender a aprender*

Varela-Petito, G. (2010). Facing the knowledge society: Mexico's Public Universities. *Higher Education Policy*, 23(3), 436-449. <https://doi.org/10.1057/hep.2010.15>

Anexos

Anexo 1. Estructura del cuestionario CECAPEU

DIMENSIONES/ ESCALAS	SUBDIMENSIONES/SUBESCALAS DE PRIMER NIVEL	SUBDIMENSIONES/SUBESCALAS DE SEGUNDO NIVEL
1. COGNITIVA (ítems 1 a 33) 33 ítems	1. Gestión eficaz de la información (ítems 1 a 19)	1.1. Búsqueda y selección de información (ítems 1, 2 y 3) 1.2. Atención en clase. Toma de apuntes (ítems 4 y 5) 1.3. Establecimiento de conexiones entre lo que se aprende y lo aprendido (ítems 6 y 7) 1.4. Elaboración y organización de la información (ítems 8, 9 y 10) 1.5. Memorización comprensiva (ítems 11, 12 y 13) 1.6. Recuperación de la información (ítems 14, 15 y 16) 1.7. Organización de la información para su recuperación en exámenes y trabajos (ítems 17, 18 y 19)
	2. Habilidades de comunicación (ítems 20 a 26)	2.1. Habilidades de expresión/comunicación oral (ítems 20, 21 y 22) 2.2. Comunicación en lenguas extranjeras (ítems 23, 24, 25 y 26)
	3. Manejo de TICS (ítems 27, 28 y 29)	
	4. Pensamiento crítico y creativo (ítems 30, 31, 32 y 33)	
2. METACOGNITIVA (ítems 34 a 45) 12 ítems	5. Conocimiento de objetivos, criterios de evaluación y estrategias necesarias (ítems 34, 35 y 36)	
	6. Planificación, organización y gestión del tiempo (ítems 37, 38 y 39)	
	7. Autoevaluación, control, autorregulación (ítems 40, 41 y 42)	
	8. Resolución de problemas (ítems 43, 44 y 45)	
3. AFECTIVA Y MOTIVACIONAL (ítems 46 a 58) 16 ítems	9. Motivación intrínseca (ítems 46, 47 y 48)	
	10. Tolerancia frente a la frustración. Resiliencia (ítems 49 y 50)	
	11. Atribuciones internas (ítems 51 y 52)	
	12. Autoconcepto, autoestima, autoeficacia (ítems 53, 54 y 55)	
4. SOCIAL/ RELACIONAL (ítems 62 a 76) 15 ítems	13. Bienestar físico y emocional (ítems 56, 57 y 58)	
	14. Ansiedad (ítems 59, 60 y 61)	
	15. Valores sociales (ítems 62, 63 y 64)	
	16. Actitudes de cooperación y solidaridad; relaciones interpersonales (ítems 65, 66 y 67)	
5. ÉTICA (ítems 77 a 85) 9 ítems	17. Trabajo en equipo (ítems 68 a 73)	17.1. Trabajo y ayuda con compañeros (ítems 68, 69 y 70) 17.2. Trabajo en equipo. Implicación personal (ítems 71, 72 y 73)
	18. Control de las condiciones ambientales (ítems 74, 75 y 76)	
	19. Responsabilidad social en el aprendizaje (ítems 77, 78 y 79)	
	20. Valores. Honestidad y respeto (ítems 80, 81 y 82)	
	21. Respeto a los códigos éticos y deontológicos (ítems 83, 84 y 85)	

Fuente: Gargallo-López et al. (2021, p.18).