

¿CÓMO APRENDE EL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO DE LA GENERACIÓN Z? CLAVES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA APRENDER A APRENDER DESDE LA MIRADA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN ESPAÑA HOW DO GENERATION Z UNIVERSITY STUDENTS LEARN? KEYS TO THE DEVELOPMENT OF THE LEARNING TO LEARN COMPETENCE FROM THE POINT OF VIEW OF UNIVERSITY PROFESSORS IN SPAIN

Recibido:10/07/2025

Aceptado:20/10/2025

Ana Castro Zubizarreta¹

Marta García Lastra²

RESUMEN

Se presenta una investigación cualitativa exploratoria que a través de entrevistas semiestructuradas ha recogido la perspectiva del profesorado universitario sobre las características y formas de aprender del estudiantado universitario actual (Generación Z) y de qué forma se potencia el desarrollo de la competencia Aprender a Aprender, identificando limitaciones, posibilidades y retos. El profesorado percibe rasgos definitorios de esta generación: búsqueda de inmediatez, convivencia con la tecnología y disminución de tiempos de atención y de reflexión. Como limitaciones: planes de estudio que constriñen las asignaturas en marcos temporales reducidos que imposibilitan proyectos prolongados en el tiempo. Como retos apuntan el uso de la Inteligencia Artificial como herramienta de apoyo del aprendizaje, el equilibrio entre teoría y práctica y el trabajo colaborativo.

Palabras clave: Educación superior, Generación Z, competencia Aprender a Aprender, profesorado

ABSTRACT

This exploratory qualitative study, through semi-structured interviews, presents the perspectives of university professors on the characteristics and learning methods of current university students (Generation Z), as well as how the development of the Learning to Learn competence can be enhanced. The study identifies limitations, possibilities,

.....
¹ Ana Castro Zubizarreta (ana.castroz@unican.es), Universidad de Cantabria, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3769-5152>

² Marta García Lastra (garciam@unican.es), Universidad de Cantabria, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4612-387X>

and challenges. Faculty perceive defining features of this generation, such as the search for immediacy, coexistence with technology, and reduced attention and reflection times. They also identified limitations, such as study plans that constrain subjects within short time frames, making long-term projects impossible. Challenges include using artificial intelligence to support learning, balancing theory and practice, and collaborating.

Keywords: university education; Z generation; Learning to Learn competence; teachers.

INTRODUCCIÓN

La Universidad realiza una labor fundamental en el desarrollo social y, por lo tanto, en la ciudadanía, a través de las funciones que como institución de Educación Superior le son atribuidas: la docencia, la investigación y la transferencia de conocimiento a lo que se suman la formación a lo largo de la vida y la innovación como coordenadas básicas para la sociedad actual.

Una sociedad cambiante, líquida, desbocada (Giddens, 2005; Bauman, 2007) lo que refiere a cambios sociales vertiginosos, que se mueve en escenarios sociales que fueron definidos a finales de los años 80 del siglo XX como entornos VUCA caracterizados por la volatilidad, la incertidumbre, la complejidad y la ambigüedad (Panthalookaran, 2022) y que en la actualidad y, sobre todo, después de la pandemia por COVID-19 y los avances tecnológicos ha transitado hacia entornos BANI (Frágil, ansioso, no lineal, incomprensible -Brittle, Anxious, Non linear, Incomprehensible-) caracterizados por cambios abruptos que muestran la inestabilidad de los sistemas y que pueden generar cambios impredecibles que causan ansiedad e inseguridad en las personas. Este nuevo entorno remarca la fragilidad de las personas ante cambios sobrevenidos.

Ante ello, la ciudadanía ha de ser resiliente, creativa (Rodríguez-Vieira et al., 2024) y debe desarrollar un aprendizaje continuo a lo largo de la vida que favorezca el bienestar personal y social (OECD, 2009, 2012). Todo ello apela a un replanteamiento de la educación (UNESCO, 2015) que requiere conjugar habilidades blandas y duras en un mundo global (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021), pasando de "aprender por aprender" a "aprender a aprender" (García Lastra, 2013).

Es en este marco, donde la competencia Aprender a Aprender (AaA) a nuestro entender, teje redes para no solo favorecer el desarrollo económico a nivel social, sino también, mantener y promocionar el desarrollo cultural dada la imperante necesidad de encontrar el equilibrio entre la formación para el empleo y la formación para la cultura (Bolívar, 2007).

Con estas premisas, la competencia Aprender a Aprender se erige como una meta educativa (Stringher, 2021), un componente clave como señalan Cebrián, Guerrero y Gargallo (2024: 490) “para la mejora y adaptación de las personas en un contexto socioeconómico y cultural rápidamente cambiante y, como elemento de innovación empresarial e industrial”.

No puede obviarse que la Universidad en España se adaptó con el proceso de Bolonia (1999) al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), lo que ha posibilitado la armonización de los sistemas de organización de educación superior europeos, la movilidad de estudiantado y de personal laboral universitario³. Desde el año 2010 se ha favorecido un cambio de paradigma en relación con un enfoque educativo centrado en el aprendizaje del estudiantado y en el desarrollo de competencias que favorezcan la generalización de los aprendizajes adquiridos a situaciones profesionales y la incentivación del aprendizaje continuo (De Juanas, 2010; Gabarda et al., 2022).

Este cambio ha impulsado que, en el perfil de salida del estudiantado universitario se especifiquen características como reflexivo, cooperativo, responsable y ético (De Juanas, 2010) donde se insiste en la capacidad no solo de construcción del conocimiento, sino también, de aplicación de este desde una conciencia social. La universidad al igual que el resto de niveles educativos, como sabemos, no debe ser vista solo como una institución formadora en saberes y conocimientos, sino también como un espacio encargado de la creación de ciudadanía crítica, comprometida y responsable.

.....
³ La creación del EEES consiguió homogeneizar los sistemas universitarios europeos, de manera que todos ellos pasaron a tener una estructura homogénea de títulos de grado y postgrado, una misma valoración de la carga lectiva de los estudios, cursos, asignaturas, calificaciones y una estructura de titulaciones y formación continua fácilmente entendible por todos los estados miembros.

En este sentido, el paradigma educativo al que se adscribe el EEES favorece siguiendo a Valero y López (2024: 27) “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”.

Bajo esta idea, se presenta en este artículo un estudio exploratorio que pretende recoger la perspectiva del profesorado universitario sobre cuáles son las características y formas de aprender del estudiantado que puebla las aulas universitarias en la actualidad y que se corresponde con la generación Z, y de qué forma se potencia el desarrollo de la competencia Aprender a Aprender como medio para favorecer tanto la adaptación a un mundo cambiante como la acción frente a la incertidumbre.

LA COMPETENCIA AaA, UNA META EDUCATIVA IRRENUNCIABLE

Las características de la sociedad actual presentadas en el epígrafe anterior hacen que la competencia AaA sea presentada como expresan Pérez-Pérez et al. (2020: 310), “como una estrategia indispensable para la supervivencia del ser humano”.

Desde el año 2006, es una de las competencias clave definidas por la Comisión Europea para los sistemas educativos europeos. Es en el año 2018 cuando la Comisión Europea plantea una recomendación relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente donde se reformula la propuesta de la competencia Aprender a Aprender, incluyendo el desarrollo personal y social. Así queda recogido:

“La competencia personal, social y de Aprender a Aprender es 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. Incluye la habilidad de hacer frente a la incertidumbre y la complejidad, aprender a aprender, contribuir al propio bienestar físico y emocional, conservar la salud física y mental, y ser capaz de llevar una vida saludable y orientada al futuro, expresar empatía y gestionar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo”. (CE, 2018: 5).

La competencia AaA se erige como una metacompetencia o una hipercompetencia, que pone en acción recursos del individuo y/o de los grupos con el propósito de dotar de sentido el propio aprendizaje, mejorarlo o bien actualizarlo (Stringher et al., 2021).

En el marco europeo, los estudios que han abordado la competencia AaA se circunscriben principalmente en dos paradigmas investigativos (Pérez- Pérez et al., 2020): la psicología cognitiva y el enfoque sociocultural que con el tiempo han terminado integrándose.

Deakin Crick, Stringher, y Ren (2014) señalan cómo la operacionalización de la competencia AaA requiere tener en cuenta las siguientes dimensiones: cognitiva, afectiva, metacognitiva y social. Huerta et al. (2020) en su investigación, atendiendo al trabajo desarrollado por Stringher (2016), determinan los elementos que han de estar presentes en el desarrollo de cada una de las dimensiones anteriormente expresadas para la Educación Infantil.

En este sentido, es significativo cómo los estudios desarrollados sobre la competencia AaA, su abordaje teórico y evaluador hasta el momento se han centrado en etapas educativas no universitarias, siendo la educación superior un contexto educativo escasamente tenido en consideración.

Al respecto, en España son destacables las investigaciones desarrolladas por Martín (2008), Moreno y Martín (2014) o Castro et al. (2020), todas ellas adscritas a etapas educativas no universitarias. En el caso de la Educación Superior, es destacable el trabajo desarrollado por Gargallo-López et al. (2021) quienes plantean cinco dimensiones: cognitiva, metacognitiva o de autorregulación, afectiva o emocional, social y relacional, y ética.

Se destaca de su trabajo la inclusión de la dimensión ética, entendida como explican Cebrián, Guerrero y Gargallo-López (2024: 491) como “la responsabilidad que el individuo tiene con respecto al aprendizaje lo que supone guiarse por valores cívicos y morales, ser honesto en el estudio y en el trabajo, desarrollar el potencial de cada uno respetando a los demás y contribuyendo a crear una sociedad más justa y equitativa”. La inclusión de esta dimensión es clave porque: orienta el aprendizaje hacia fines responsables, conscientes y comprometidos con el bien común.

Este equipo investigador ha desarrollado un modelo teórico para la educación superior de la competencia AaA con 20 subdimensiones

(Gargallo et al., 2020), que han configurado un programa para enseñar esta competencia y que ha sido implementado en varios grados universitarios de la Universidad de Valencia, así como un instrumento de evaluación (Gargallo- López et al., 2024).

EL ESTUDIANTADO DE LA GENERACIÓN Z. CARACTERÍSTICAS DE SU FORMA DE APRENDER

Hablar de la competencia aprender a aprender en la educación superior requiere prestar atención a los protagonistas de la Universidad, el estudiantado. Todo proceso educativo de calidad que se precie necesita tener en consideración a las personas que se ven involucradas en un proceso de enseñanza-aprendizaje, comprendiendo y atendiendo sus características y formas de aprender.

La Generación Z se corresponde con el grupo de personas nacidas desde 1994 a 2010 (Pérez- Escoda et al., 2016). Se trata de la primera generación que convive en un mundo digital desde el nacimiento y con pleno acceso a la información en línea propia de un mundo globalizado. Forman parte además de las generaciones que han roto la idea de *lapso generacional*: se sitúan por delante de los grupos que les anteceden en el dominio de una innovación clave para la sociedad, la tecnología digital (Leccardi y Feixa, 2011).

Esta convivencia en su vida cotidiana con la tecnología marca su forma de acceder a la información y de comunicarse. Asimismo, también se ha descrito a esta generación como personas con un deseo de respuesta rápida, de inmediatez en la comunicación (Álvarez et al., 2019; Castro et al., 2020), protagonistas del “síndrome de la inmediatez” en palabras de Bauman (2007). Esto hace que se les presente como nativos hiperconectados, consumidores y prosumidores de información a través de múltiples formatos (TikTok, Instagram, podcast, YouTube...).

Suelen compartir contenido a través de diferentes medios o dispositivos, pero como señalan Castro et al. (2020), con una escasa delimitación de la esfera la vida pública de la privada, ya que comparte abiertamente aspectos personales en entornos digitales borrando los límites entre ambas esferas.

Se les ha descrito como multitarea (Pérez- Escoda et al., 2016); sin embargo, presentan dificultades para mantener la atención de forma prolongada. Se decantan por el aprendizaje experiencial. Autores como Mut y Morey (2008) señalan que es un alumnado con dificultades en el filtrado de la información y su comprensión. En el trabajo desarrollado por Castro et al. (2020) el profesorado de etapas educativas no universitarias describe al alumnado como excesivamente intuitivo, destacándose la ausencia de reflexión, de tomarse tiempo para pensar. En el caso del alumnado de Educación Infantil y Primaria se recoge la necesidad de continuo movimiento y cambio de actividad.

Los objetivos que han inspirado la investigación que presentamos son los siguientes:

- Conocer en profundidad las características del alumnado de la generación Z que cursa estudios universitarios.
- Conocer y analizar la percepción del profesorado universitario sobre cómo aprende el estudiantado en la actualidad.
- Identificar cómo concibe y promueve la competencia Aprender a Aprender el profesorado universitario, qué posibilidades y limitaciones encuentra en su práctica docente y qué retos identifica para lograr un aprendizaje a lo largo de la vida en el estudiantado.

MÉTODO

Ubicación paradigmática

La investigación se desarrolla desde el paradigma de la investigación cualitativa. Se realiza un estudio de corte exploratorio para conocer y comprender la mirada del profesorado sobre los rasgos definitorios de la Generación Z. A su vez, se opta por una perspectiva interpretativa que, atendiendo a Vain (2012), requiere un doble proceso interpretativo. En primer lugar, el reconocimiento de las subjetividades docentes y cómo estos interpretan una realidad que construye socialmente, y, en segundo lugar, cómo el equipo investigador la recoge e intenta comprender cómo se realiza esa construcción.

Participantes

La investigación ha contado con la participación de 10 profesores universitarios. Concretamente, profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (España) que imparte docencia en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria y/o el máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Su docencia, por lo tanto, se vincula con la formación de futuros profesionales de la educación.

Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia. Todo el profesorado participante en el estudio tiene una experiencia superior a diez años. Esto es una experiencia dilatada en el tiempo y consolidada.

Asimismo, el perfil del profesorado participante es reflejo de la diversidad disciplinar (Tabla 1) propia de la Facultad de Educación: tres profesores del área de Didáctica y Organización Escolar con amplia experiencia en metodologías docentes, innovación educativa, liderazgo y gestión y organización de aulas inclusivas.

Cuatro profesores de didácticas específicas (matemáticas, lengua castellana y literatura, educación musical y educación física) que aportan el conocimiento y avances propios de las enseñanzas disciplinares y retos de su especialidad; dos personas representantes del área de Teoría e Historia de la Educación que desde una mirada teórica recogen en su discurso contenidos histórico-culturales y una persona del área de Sociología que aporta un enfoque estructural y cuestionamientos sociales que incide en los rasgos definitorios de la Generación Z.

Tabla 1. Participantes en el estudio

Docente	Área de Conocimiento
Prof1(E1)	Didáctica y Organización Escolar
Prof2(E2)	Didáctica y Organización Escolar
Prof3(E3)	Didáctica de las Matemáticas
Prof4(E4)	Didáctica y Organización Escolar
Prof5(E5)	Teoría e Historia de la Educación
Prof6(E6)	Sociología

Docente	Área de Conocimiento
Prof7 (E7)	Didáctica de la Expresión Musical
Prof8 (E8)	Didáctica de la Lengua
Prof9 (E9)	Didáctica de la Expresión Física y del Deporte
Prof10 (E10)	Teoría e Historia de la Educación

Fuente: elaboración propia

La amplitud de ramas de conocimiento recogida a través de los participantes en el estudio permite un análisis profundo y rico al triangular diferentes perspectivas, si bien los resultados se restringen a la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria y no pueden generalizarse. No obstante, entendemos que pueden ser valiosos para la comunidad científica y educativa al poder proporcionar un marco inicial para la reflexión y la comparación con otros contextos formativos tanto nacionales como internacionales.

Consideraciones éticas

Todas las personas involucradas en este estudio participaron de forma voluntaria, firmando el consentimiento informado. En todo momento se tuvieron presentes las consideraciones éticas que han de guiar toda investigación con personas. Al respecto, además del consentimiento informado se prestó especial atención y cuidado a la creación de un ambiente lo más cómodo, cálido y seguro posible para que las entrevistas pudieran desarrollarse en un marco de confianza que ayudase tanto a la comunicación de las personas entrevistadas como su reflexión sobre los interrogantes planteados (Ibarra-Sáiz et al., 2023).

Instrumento de recogida de información

Se ha optado por el uso de una entrevista semiestructurada, técnica que permite la combinación de interrogantes tanto predefinidos como otros emergentes que surgen a raíz del discurso de la persona entrevistada.

En este sentido, la entrevista semiestructurada se caracteriza por las posibilidades que ofrece de profundización y de flexibilización (Ibarrá-Sáiz et al., 2023). La entrevista está compuesta por 19 interrogantes que se presentan en torno a seis dimensiones: 1) El estudiantado hoy. Perfil y características. 2) Percepción y conceptualización de la competencia AaA. 3) Limitaciones, problemáticas y potencialidades. 4) Estrategias de enseñanza y promoción de la competencia AaA. 5) Evaluación de la competencia AaA y 6) retos en el desarrollo de la competencia AaA.

En el diseño de la entrevista se tuvo presente la entrevista semiestructurada desarrollada por el INVALSI (Brito et al., 2020) para docentes de etapas educativas no universitarias. El instrumento creado fue validado por juicio de expertos produciéndose ajustes menores en la formulación de las preguntas.

Análisis de resultados

Las entrevistas realizadas fueron transcritas respetando en todo momento la literalidad de las palabras del profesorado participante. Se realizó un proceso de codificación temática realizado en primer lugar, de forma independiente por parte del equipo investigador. A continuación, se realizó una puesta en común de la codificación realizada donde se evidenció un nivel elevado de coincidencia lo que garantizó la fiabilidad del análisis efectuado.

RESULTADOS

La generación Z en las aulas: rasgos distintivos desde la mirada del profesorado

El profesorado universitario entrevistado coincide en señalar que el estudiantado actual posee unos rasgos definitorios que lo diferencia del de una década atrás. Las características mayoritariamente recogidas en su discurso se centran en la búsqueda de la inmediatez, la gran confianza que depositan en la tecnología, la falta de atención en clase y la disminución de la reflexión.

En este sentido, la rapidez y la búsqueda de la inmediatez es ampliamente señalada por el profesorado, que insiste en el aceleramiento que viven, propio también, de la sociedad líquida imperante en la que crecen. Así lo expresaba una profesora cuando señalaba que: “Los veo impacientes a la hora de terminar tareas que se les pide. Hay como una tendencia a la inmediatez, a ser impulsivos, a copiar contenido” (E3). Surge también la presencia del rasgo multitarea en la universidad:

“Se viven los tiempos de una manera más acelerada, los estudiantes hacen como varias cosas a la vez... pueden estar haciendo varias cosas a la vez en clase no necesariamente de la asignatura, incluso pueden estar haciendo varios grados o 1º y otra cosa o si pienso en los másteres, dos másteres a la vez o un máster y el doctorado o sea, yo creo que ahora el estudiantado vive unos tiempos con unas presiones mayores por tener más objetivos, por tener más titulaciones, por rendir más y eso yo creo que se nota en la calidad del trabajo que se puede desarrollar” (E1).

En esta línea, otra docente incide en esta característica incorporando otra derivada o como consecuencia de la primera: la falta de reflexión. Así lo señalaba: “Quieren terminar rápido las actividades sin pararse a reflexionar” (E7).

Una disminución de la reflexión en el alumnado que el profesorado participante relaciona con la confianza excesiva que este estudiantado deposita en las tecnologías, donde todo se encuentra a golpe de click, la información les invade sin momentos para pensar, dialogar, debatir y compartir.

Una profesora al respecto, se refiere a ello como: “la sedación del “pantallismo” al que nos vemos sometidos” (E4). “Tienen una excesiva confianza en las tecnologías, pero les falta pararse a pensar por ellos mismos” (E4).

Esa ausencia de reflexión y búsqueda de la inmediatez hace, desde la perspectiva del profesorado entrevistado, que prefieran actividades guiadas breves y que ante propuestas abiertas más a largo plazo muestren inseguridad e incluso, rechazo. Así lo exponía un profesor: “Prefieren actividades breves antes que actividades largas que requieran organización y reflexión por su parte” (E2). En esta línea, un profesor comenta que: “la

vida académica de quienes ingresan hoy a la universidad transcurre bajo la presión simultánea de la sobreinformación y de métricas de rendimiento casi instantáneas.

Ese contexto genera procesos de búsqueda exprés, segmenta la atención y dificulta la elaboración reflexiva; junto con la hiperconectividad aparece un cansancio difuso que erosiona la perseverancia, condición imprescindible para regular el propio aprendizaje” (E10).

No obstante, cuando se les acompaña e involucra en estas actividades más abiertas y con un marco temporal más largo que permite una mayor profundización en los aprendizajes, el estudiantado sorprende con su creatividad. “Como grupo-clase, de manera positiva, me llama la atención su creatividad en la elaboración y planificación de tareas, así como su nivel de compañerismo” (E9). “Cuando estas disposiciones se canalizan mediante metodologías como proyectos colaborativos, seminarios dialógicos o bitácoras reflexivas, emergen destrezas de creatividad situada y pensamiento crítico que contrapesan la dispersión inicial” (E10).

Otro rasgo altamente señalado por el profesorado participante en el estudio es la disminución de los tiempos de atención en clase. Este rasgo ha hecho que el profesorado haya tenido que modificar las dinámicas de clase integrando cada vez más prácticas y pausas activas para favorecer el seguimiento de las explicaciones. De esta forma se refleja en el siguiente extracto: “Les cuesta más mantener la atención en clase. Tengo que integrar en las clases momentos de explicación teórica y seguidamente práctica que solemos hacer en grupos para poder asentar y afianzar los aprendizajes” (E5).

Otro aspecto que surge en el discurso docente es la simplificación del contenido. Así lo expresa una profesora: “Se quedan con lo que ponemos en las diapositivas y les cuesta leer textos y comprenderlos (E8).” En esta línea, otras inciden en ello señalando que: “Hay que dárselo como más masticado.

Además de los materiales que tenemos colgados en el Moodle se elaboró un libro de la asignatura para ampliar conocimientos, tenerlo más desarrollado y ordenado todo y pocos alumnos son los que se interesan por este material” (E5). “Sin duda, la demanda constante de pautas para realizar cualquier tarea, de la más simple a la más compleja” (E8).

Otra docente apunta en su discurso una causa de la simplificación de contenido: “Tienen una cultura visual, leen menos, textos más cortos” (E1). Finalmente, si bien señalan una disposición a la colaboración, perciben cómo se ha asentado una tendencia más individualista propiciada por el uso de tecnologías:

“Muchas veces se plantean trabajos en grupo y los estudiantes se ponen a trabajar de manera individual en su portátil o en su dispositivo móvil sin ni siquiera discutir entre ellos y empiezan de manera individual a rellenar un documento compartido en Google, entonces, bueno, yo desde mi punto de vista eso no es un trabajo grupal. Un trabajo grupal se hace para que haya unos acuerdos, unas discusiones, un diálogo, un disenso que es un poco también la competencia que debe tener el docente, la competencia de trabajar en grupo y de trabajar con personas que tienen una visión distinta a ti mismo sobre la enseñanza. Esa competencia ahora es muy difícil también ponerla a funcionar dentro de las aulas de la Universidad porque también los dispositivos han entrado a individualizar más” (E1).

Varios profesores señalan cómo esta tendencia está cambiando la vida universitaria, especialmente desde la pandemia: “Desde la vuelta del confinamiento los veo con menos vida universitaria... Vienen a clase y se van” (E5). Una profesora al respecto comenta que la Universidad se está convirtiendo en “un espacio no habitado, no aprendido” (E4).

La COVID trajo consigo unas formas de comportamiento que, si bien se antojaban coyunturales y asociadas a ese momento, se han convertido en formas de comportamiento habituales: “Con el COVID se acostumbraron a no venir a clase todos los días, a estudiar desde casa, durante la etapa en la que se rotaban para venir a clase, muchos intentaban no tener que venir a la universidad las semanas que les tocaba clases presenciales” (E6).

En esta línea, “Vienen a clase, salen corriendo cuando terminan y no vuelven a pisar la facultad hasta el día siguiente. La universidad se queda vacía, no se piensa en ella como un espacio, como una experiencia donde se viene a algo más que a estudiar. Antes de la pandemia ya era una

tendencia que veíamos, la pandemia lo impuso y no hemos conseguido recuperar la vida universitaria” (E6).

A pesar de ello, el profesorado señala como gran potencial del estudiantado actual su sensibilidad hacia la inclusión y temáticas sociales, así como la lucha por sentirse tenidos en consideración lo que repercute en la vivencia de unas aulas universitarias más participativas, dialogantes y ricas en experiencias compartidas. “Se interesan más por la inclusión educativa y la atención a la diversidad” (E3).

“Actualmente participan con mayor facilidad, han experimentado la relevancia de sentirse escuchados, han desarrollado competencias comunicativas cruciales y están más abiertos a concebir el aula como un espacio de vida democrática” (E4).

Promoción de la competencia AaA en las aulas. estrategias que dicen utilizar

Las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes para promover la competencia Aprender a Aprender son diversas y se centran en la participación activa de los estudiantes, el uso de metodologías activas, y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. El profesorado da mucha importancia a conectar con el alumnado y hacer que el aprendizaje sea significativo para ellos.

Al respecto, el profesorado incide en señalar que tiende a establecer conexiones del contenido de su materia con la vida cotidiana, pues comentan que ayuda a que el alumnado perciba la utilidad práctica de lo que están aprendiendo. “Cuando hay algo que les mueve, cuando hay algo que ellos ven significativo... se produce un cambio” (E10).

La mayor parte del profesorado dice utilizar metodologías activas que favorecen que el alumnado desarrolle un rol activo en su proceso de enseñanza-aprendizaje que conecta con su vida cotidiana o la realidad educativa, campo profesional para el que el estudiantado se forma.

Las metodologías activas permiten desde, la perspectiva del profesorado, poner al estudiantado en el centro del proceso de aprendizaje y ayudarles a pensar. “Utilizo prácticas pedagógicas que les permite reflexionar, conectar contenidos con la vida cotidiana” (E5). “Planteo situaciones

hipotéticas de aula para que tomen decisiones fundamentadas”(E3) o “Les pedimos que hagan una pequeña investigación, que se paren a reflexionar sobre una cuestión, sobre un problema que afecta a su realidad más cercana, e investiguen sobre ello”(E6).

El profesorado coincide en combinar propuestas didácticas que favorezcan la colaboración entre iguales con tareas individuales que forman parte de la evaluación continua. “Intento combinar métodos teniendo diferentes espacios, momentos para ello, incluyendo el aprendizaje basado en proyectos que se presentan en clase”(E9).

Entre las propuestas colaborativas destaca el uso del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) “entre las actividades que se desarrollan en la asignatura destacan la resolución de un supuesto práctico o estudio de caso”(E3). “El trabajo por proyectos es lo que más les gusta y les marca”(E2). El trabajo colaborativo en grupos informales para asentar el conocimiento también es ampliamente referenciado: “Desarrollo actividades grupales que son muy acompañadas por parte de la profesora para asentar el contenido visto”(E5).

Los talleres, seminarios y tertulias dialógicas que entienden, ayuda al alumnado a reflexionar, filtrar la información y generar una mirada crítica son metodologías activas señaladas por una amplia parte del profesorado. “El desarrollo de tertulias dialógicas para el abordaje de determinados contenidos les resulta atractivo para profundizar en la teoría de la asignatura [...] acaban siendo muy provechosas ya que las aportaciones de los estudiantes van mejorando con su participación en ellas”(E9). “Hacemos prácticas pedagógicas que incorporan momentos dialógicos, de intercambio y de consenso. Un enriquecimiento a través del encuentro con los otros”(E5). “En los seminarios, tienen la obligación de acercarse o leer materiales para poder discutir con ellos y con ellas algunas de las ideas fundamentales”(E9).

En cuanto al trabajo individual, el profesorado tiende a solicitar reflexiones individuales que facilitan la consolidación del aprendizaje y el desarrollo de habilidades metacognitivas. “Al finalizar cada tema les pido una reflexión sobre lo que han aprendido, cómo lo han aprendido”(E5). “Las reflexiones individuales les cuesta, pero luego les son de mucha ayuda para el estudio”(E5). “Creo que es sustancial... que los chicos y

las chicas acaben dándose cuenta o comprendan qué es lo que venimos aprendiendo durante las actividades que realizamos” (E6). Como afirma otra profesora, la importancia de esta reflexión también se recoge en el funcionamiento del trabajo grupal: “... un cuaderno de bitácora que, por ejemplo, acompaña al proyecto grupal; en este “cuaderno” deben documentar y reflexionar sobre cómo se está desarrollando el trabajo, acompañando al producto final y recibiendo un peso sobre la nota” (E8).

Como recursos tanto en trabajos colaborativos como individuales el profesorado destaca cómo incorpora el uso de otros lenguajes, sobre todo audiovisuales para favorecer el desempeño del alumnado y hacer las tareas más atractivas. “Incorporo el uso de otros lenguajes, audiovisuales, artísticos, no solo la expresión escrita en estos trabajos” (E2). “Creo que el aprendizaje les entra con imágenes más que con palabras” (E4). Una de las profesoras señala cómo para facilitar la expresión del alumnado les invita la expresarse a través de metáforas, una forma más creativa de conectar conceptos de forma significativa. “Este año he incorporado en estas propuestas de reflexiones el uso de la metáfora ya que les ayuda a expresarse” (E5). “El uso de la metáfora en estas reflexiones como medio de expresión ha sido algo que he visto que les funciona” (E5).

Finalmente, parte del profesorado coincide en señalar que para favorecer la competencia Aprender a Aprender a lo largo de la vida, insisten a su alumnado que en la profesión docente es imprescindible la actualización docente para dar respuesta a las nuevas necesidades socioeducativas. “Planteo situaciones docentes diversas, pero haciéndoles ver que, aun así, representan una mínima parte de la problemática que van a encontrar en las aulas y que la actualización es imprescindible” (E4). A su vez, tienden a mostrar redes, asociaciones donde no solo encontrar información de interés sino también participar en encuentros formativos y compartir experiencias. “Mostrando la existencia de asociaciones que reúnen a docentes e investigadores en áreas específicas, y que actúan como redes en las que se comparten experiencias y conocimientos” (E7).

La competencia Aprender a Aprender: concepciones docentes

Atendiendo a la clasificación establecida por Hounsell (1979) y utilizada en investigaciones previas por Stringher et al., (2020) el profesorado universitario plantea una definición de la competencia Aprender a Aprender amplia, encontrándose un 20% de definiciones restringidas que se centran en el aprendizaje autorregulado. El proceso seguido fue identificar si aparecían tres o más competentes de la competencia en las definiciones considerando así amplias. Inferior a ese número será estrecha. Un ejemplo de cada tipo de definición se encuentra en la siguiente tabla.

Tabla 2. Definiciones

Ejemplo Definición	Clasificación
Para mí es una competencia que reúne muchas habilidades o destrezas. Tiene una parte de conocimiento de uno mismo, de cómo aprendo, de cómo gestionar el tiempo para aprender, cómo me organizo, por qué y para qué aprendo, ligado con lo cognitivo y metacognitivo, también con la necesidad de trabajar con los demás, como se recogía en el informe Delors aprender a convivir juntos y sobre todo, trabajar juntos porque en los retos del futuro estoy segura de que se necesitará saber trabajar con los demás, no veo tanto trabajo individual como en equipo, y también una parte más de desarrollo individual, como persona que se adapta a los cambios, que sigue aprendiendo, descubriendo cosas que le hacen estar bien, sentirse bien.	Amplia
Conocer herramientas para gestionar la variedad de aspectos que intervienen en el aprendizaje (fijar metas, buscar información, planificar actividades, regular el tiempo, gestionar las emociones, etc.) y utilizarlas a título individual para ampliar el conocimiento relativo a algún desafío profesional o personal.	Estrecha

Las tres palabras más citadas cuando se les pide que señalen palabras que se les viene a la mente cuando escuchan Aprender a Aprender (Tabla 3) son reflexión, motivación y curiosidad. La reflexión se presenta como

base metacognitiva, la motivación para el profesorado es percibida como motor emocional y la curiosidad como actitud para el conocimiento. Estos términos se presentan alineados con un aprendizaje centrado en el alumnado y un aprendizaje constructivista.

Tabla 3. Palabras más citadas vinculadas con la competencia AaA

Palabra	Frecuencia
Reflexión	10
Motivación	9
Curiosidad	9
Trabajo Colaborativo	8
Autonomía	6
Resolución de problemas	6
Adaptación	5
Pensamiento crítico	5
Organización	3
Aprendizaje a lo largo de la vida	3
Ganas por aprender	3
Superación	2
Estrategia	2
Cambio	1
Incertidumbre	1

La conceptualización del AaA que reporta el profesorado es coherente con las estrategias que señalan utilizar en la promoción de dicha competencia. A pesar de ello, el profesorado encuentra limitaciones o dificultades en la promoción de la competencia relacionadas con las dificultades para reflexionar del estudiantado, dificultades en la gestión del tiempo lo que afecta a su capacidad para gestionar su propio aprendizaje y en la comprensión lectora: “una de las cuestiones básicas que yo creo que se

evidencia hoy en día es que, en algunos casos, el estudiantado universitario tiene algunas limitaciones para poder desarrollar una adecuada comprensión lectora" (E1).

A su vez, a nivel institucional varios docentes perciben que el marco curricular actual desarrollado desde el Espacio Europeo de Educación Superior ha favorecido que las asignaturas se impartan en un marco temporal menor (asignaturas cuatrimestrales frente a anuales) que ha promovido tareas de menor desarrollo y profundización.

Así lo expresaban: "[...] Que el profesorado haya optado por, o hayamos optado por, incorporar prácticas muy limitadas en el tiempo, casi, entre comillas, que podríamos identificar como micro prácticas ha supuesto que la forma, en este caso, de relacionarse el alumnado con el conocimiento sea diferente y, en cierta medida, es un tipo de relación menos profunda, menos duradera, más, seguramente, vinculada al tipo de tareas que luego van a tener que desarrollar en el sistema productivo" (E2).

En esta línea, otra profesora señala: "se pretende formar a trabajadores que se incorporen rápidamente en el mercado laboral y no tanto a formar un tipo de profesional en el que se desarrollen otro tipo de competencias y que con el tiempo pueda ir desarrollando, en este caso, aquellas otras competencias que, si bien no ha podido adquirir en el contexto universitario, pero sí que tiene los mecanismos, las habilidades y las actitudes para poder hacerlo" (E1).

En este sentido, el diseño curricular de los planes de estudio universitario es percibido como una limitación para la promoción de la competencia AaA. El propio sistema es también quien en ocasiones determina el trabajo del profesorado y la necesidad de terminar un programa sin asegurarnos por velar por el aprendizaje del alumnado: "A veces es cuestión de que "no llegamos" y quizá renunciamos a trabajar competencias como está a favor de cumplir un programa de contenidos memorizados" (E8).

Finalmente, en cuanto a la evaluación de la competencia AaA se evidencia que no existe una evaluación de esta competencia expresa, sino que se identifica de forma transversal al conjunto de las asignaturas. "No evalúo la competencia de Aprender a Aprender de una manera aislada" (E7). No obstante, una gran parte del profesorado reconoce la importancia

de esta competencia y utiliza herramientas como rúbricas y autoevaluaciones para fomentar la reflexión en los estudiantes.

Una docente señala que “la evaluación es más que una calificación” (E5) y que es crucial que los estudiantes vean cómo van mejorando a través de sus reflexiones “y del feedback que les vamos dando nosotros como profesores y sus propios compañeros en exposiciones orales, en el desarrollo del trabajo grupal...” (E8). Es en la evaluación continua donde el profesorado encuentra el marco para evaluar la competencia Aprender a Aprender.

Retos para el desarrollo de la competencia Aprender a Aprender en la educación superior

Como retos y desafíos en la educación de la Generación Z en el contexto universitario, el profesorado manifiesta su preocupación por el uso de la inteligencia artificial, que, a su entender, plantea desafíos éticos y metodológicos. No obstante, una parte del profesorado señala que no se trata de prohibirlas sino de presentarla como un apoyo para el aprendizaje, y no como un sustituto de este. A tal fin, como dice una profesora, “necesitamos reflexionar sobre si permitimos usarla en nuestra asignatura, en qué momento y tarea, y para qué y por qué” (E5). Como afirma otra, “no podemos vivir de espaldas a lo que ocurre fuera de nuestras aulas” (E6).

Otro reto que identifican es el de promover trabajos en equipo, donde la participación del estudiantado sea auténtica, exista un diálogo, compartir habilidades y destrezas, y se viva el valor del encuentro con los demás. En esta línea, apuntan a la necesidad de encontrar el equilibrio entre saberes culturales, “teoría”, y prácticos, como apuntaba Bolívar (2007), pues no hay prácticas sin un buen marco teórico, sin sustento. Así lo señalaba una profesora cuando decía: “todo no puede ser hacer, ni hacer por hacer” (E5). Por último, la responsabilidad de seguir transmitiendo la idea de la importancia de Aprender a Aprender a lo largo de la vida es innegable para seguir manteniendo la autonomía, la adaptación, y la dignificación de la persona. “Hay que hacer ver que su formación inicial es básica, pero que queda limitada a unos años en su biografía, mientras que la permanente los va a acompañar en toda su trayectoria, profesional, e incluso cuando

acaben esta, ahí está el éxito de los programas de las universidades para personas mayores, nadie quiere quedarse atrás” (E6).

CONCLUSIONES

Universidad y competencia Aprender a Aprender se dan la mano en la sociedad actual, en la que el vertiginoso ritmo del cambio social, nos obliga a mantenernos constantemente actualizados y dispuestos (e incluso, obligados), a adaptarnos a nuevas realidades en un contexto de incertidumbre. Sabemos que la formación ha dejado de estar limitada a un espacio temporal que se cerraba en el momento en el que abandonábamos las aulas de las escuelas, centros de secundaria o universidades (la educación formal), y que se ha visto rodeada, y superada, por variantes de educación no formal propias de las sociedades de cambio intrageneracional en palabras de Fernández Enguita (2016), las cuales construyen y nos proporcionan espacios de cultura y sociabilidad que han ido surgiendo a la par que cobraban fuerza en nuestra sociedad.

La reciente Ley Orgánica del Sistema Universitario en España (LOSU, 2023⁴), recoge desde su preámbulo esta nueva exigencia a la institución universitaria, que deberá adaptarse a esta nueva función docente, de la mano de un cambio en su estudiantado, que ya no solo estará compuesto por la “Generación Z” y todas las siguientes de jóvenes, sino también por las predecesoras que volverán, o acudirán por primera vez a las aulas universitarias, en busca de su actualización profesional, o incluso, vital.

El estudio realizado pone de manifiesto cómo el estudiantado actual, perteneciente a la cohorte de la Generación Z presenta unas características propias que están marcando su forma de aprender determinadas por la convivencia tecnológica, los ritmos acelerados y la búsqueda de respuesta inmediata que limita los momentos y tiempos para la reflexión tanto individual como colectiva. Las aportaciones del profesorado universitario están alineadas con las realizadas por colegas de etapas educativas previas (Álvarez et al., 2019; Castro et al., 2020). En este sentido, los

.....
⁴ Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-7500>

rasgos definitorios de la Generación Z se mantienen, si bien, se incorpora además de la tendencia al copia y pega señalada por Mut y Morey (2008) sin filtrado de información, el uso de IA no como apoyo para el aprendizaje, sino como suplantación de este. Es en el contexto universitario donde la dimensión ética emerge con más fuerza. En este estudio como aportación nueva en relación a otras investigaciones se recoge la percepción del profesorado de que el estudiantado presenta mayores dificultades de comprensión lectora, una menor atención y la necesidad de tener que realizar pausas activas o actividades que ayuden a la consolidación de lo explicado.

La Universidad ha de adaptarse a estos cambios, sin obviar la necesidad de seguir promoviendo hoy más que nunca, dadas las características de aprendizaje de nuestros jóvenes, momentos para pensar, momentos para crear clima interior, momentos para trabajar juntos, momentos para crear entorno (Páramo, 2017), a lo que habría que añadir “momentos para cuidar el entorno”, en la línea de los ODS y la necesidad de velar por la comunidad que nos rodea.

En este sentido, aportamos a continuación lo que entendemos pueden ser claves de actuación en el contexto universitario:

- Frente a una sobreexposición a las pantallas y el consumo de información de forma pasiva es importante desde la Educación Superior reivindicar la importancia de pensar y promover la reflexión crítica en las aulas. Solo así se podrá disminuir el fenómeno de la “descarga cognitiva” descrito por Gerclich (2025) y que emerge cuando se delega la tarea de pensar a ayudas externas (i.e IA) impactando de forma negativa en su compromiso con el aprendizaje y capacidad y calidad de pensamiento y de reflexión.
- Involucrar al estudiantado en su aprendizaje haciéndoles partícipes de por qué y para qué es importante aprender el contenido que se va a abordar. Se requiere al respecto, tomar en consideración al estudiantado en la planificación del contenido de aprendizaje, en su proceso (cómo estamos aprendiendo, qué estrategias utilizamos, de quién aprendemos) y en la propia evaluación (autoevaluación,

coevaluación y heteroevaluación) así como en la identificación de qué desean seguir aprendiendo.

- En relación con la importancia de encontrar momentos para crear clima interior, es recomendable incorporar en las asignaturas actividades o pausas activas para que el estudiantado tome conciencia de su proceso de aprendizaje, se apoye la regulación de sus emociones y sea capaz de marcar su ritmo de aprendizaje en un marco de autoconciencia, introspección y regulación emocional que le permita desarrollar una motivación intrínseca.
- Otra clave a nuestro entender es la de crear espacios y momentos para el encuentro con los otros donde se desarrolle a través de proyectos compartidos relaciones sociales donde se experimente el valor humano y la colaboración y se priorice la creatividad, el diálogo y el intercambio de perspectivas. Desde las asignaturas es recomendable plantear propuestas pedagógicas abiertas y prolongadas en el tiempo capaces de desplegar competencias y habilidades tanto individuales como grupales. En este sentido, se recomienda la incorporación del uso de diferentes lenguajes artísticos que permitan al estudiantado otras formas de comunicación y expresión en la línea de la cultura visual que poseen y como medio de potenciación de la creatividad.
- Finalmente, en el desarrollo de la competencia Aprender a Aprender urge la promoción del bienestar social, emocional y psicológico del estudiantado para ser capaz de afrontar con éxito la incertidumbre propia de nuestras sociedades. En esta línea, la educación para el cuidado no solo de uno mismo sino de los demás y con los demás y de nuestro entorno, se erige como imprescindible. En este sentido, la transferencia de conocimiento universitario y la conexión con el entorno sociocomunitario a través de proyectos que generen influencia en las vidas del estudiantado y de su comunidad se presentan como coordinadas para perfilar momentos para cuidar el entorno, donde el yo se construya a través del contacto y la pre-ocupación por los otros y donde el entorno favorezca que se tejan relaciones y formas de ser, estar y actuar en este mundo con mirada crítica, ética y responsable.

Finalmente es necesario señalar que el estudio recoge de forma exclusiva la perspectiva de profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria por lo que sería interesante como futura línea de investigación desarrollar este estudio en otras facultades con el objeto de tener una perspectiva más amplia y una mayor profundidad en la temática de estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, Eva., Heredia, Hugo y Romero, Manuel F. (2019). La Generación Z y las Redes Sociales. Una visión desde los adolescentes en España, *Revista Espacios*, 40(20), 1-13.
- Bauman, Zygmunt. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Bolívar, Antonio. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Graó.
- Brito, Hugo A., Malheiro Ferraz de Carvalho, Agda, y Torti, Daniela. (2020). Diseño, traducción y adaptación de una entrevista sociocultural a docentes sobre Aprender a Aprender. *Aula Abierta*, 49(3), 245-259. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.245-259>
- Castro, Ana., Patera, Salvatore y Fernández, Daniela. (2020). ¿Cómo aprenden las generaciones Z y Alpha desde la perspectiva docente? Implicaciones para desarrollar la competencia aprender a aprender. *Aula Abierta*, 49(3), 279-292. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.279-292>
- Cebrián, Sara., Guerrero, Empar y Gargallo, Bernardo. (2024). Aprender a aprender en la universidad. Percepción del alumnado en el ámbito educativo. *Revista de Investigación en Educación*, 22(3), 488-503 <https://doi.org/10.35869/reined.v22i3.5761>
- CE. (2018). *Anexo de la Propuesta de Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de <https://goo.gl/YD9pDw>
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación*. UNESCO.

- Deakin Crick, Ruth., Stringher, Cristina y Ren, Kai. (2014). *Learning to Learn: International Perspectives from Theory and Practice*. Routledge.
- De Juanas, Ángel. (2010). Aprendizajes y competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Psicología y Educación*, 1, 171-186.
- Fernández Enguita, Mariano. (2016). *La educación en la encrucijada*. Santillana.
- Gabarda, Vicente., Rodríguez, Ana, y Moreno, M^a Dolores. (2017). La competencia digital en estudiantes de magisterio. Análisis competencial y percepción personal del futuro maestro. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 253-274. <https://doi.org/10.6018/j/298601>
- García Lastra, Marta. (2013). Educar en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 20(62), 199-220. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10525851011>
- Gargallo, Bernardo., García-García, Fran J., López-Francés, Inmaculada., Jiménez Rodríguez, Miguel Á. y Moreno Navarro, Salomé. (2020). La competencia aprender a aprender: valoración de un modelo teórico. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 187-211. <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-05>
- Gargallo, Bernardo., Suárez-Rodríguez, Jesús M., Pérez-Pérez, Cruz., Almerich, Gonzalo, y García-García, Fran J. (2021). El cuestionario CECAPEU. Un instrumento para evaluar la competencia aprender a aprender en estudiantes universitarios. *Relieve*, 27(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20760>
- Gargallo López, Bernardo., García-García, Fran J., Verde Peleato, Irene y Almerich, Gonzalo (2024). La enseñanza de la competencia Aprender a Aprender en grados universitarios (Pedagogía y Educación social). *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación y Evaluación Educativa*, 30(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v30i2.29432>
- Gerlich, Michael. (2025). AI Tools in Society: Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking. *Societies*, 15(1), 6. <https://doi.org/10.3390/soc15010006>

- Giddens, Anthony. (2005). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestros días*. Taurus.
- Hounsell, Dai. (1979). Learning to learn: research and development in student learning. *Higher Education*, 8(4), 453-469.
- Huerta, M^a Carmen., Cárdenas, Víctor G. y León, Darío. (2020). Prácticas para fomentar el Aprender a Aprender en la educación infantil: hallazgos descriptivos de un proyecto internacional de investigación cualitativa. *Aula Abierta*, 49(3), 261-278. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.261-278>
- Ibarra-Sáiz, M^a Soledad., González-Elorza, Andrea, y Rodríguez-Gómez, Gregorio. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 501-522. <https://doi.org/10.6018/rie.54640>
- Leccardi, Carmen y Feixa, Carles. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre juventud. *Última década*, 19 (34). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362011000100002>
- Martín, Elena. (2008). Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. *Participación Educativa*, 9, 72-78.
- Moreno, Amparo y Martín, Elena. (2014). *Competencia para aprender a aprender*. Alianza.
- Mut, Tomeu y Morey, Mercè. (2008). Preferencias en el uso de Internet, televisión, videoconsolas y teléfonos móviles entre los menores de las Islas Baleares. *Educat*, 27. <http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2008.27.460>
- Panthalookaran, Varghese. (2022). Education in a VUCA-driven World: Salient Features of an Entrepreneurial Pedagogy. *Higher Education for the Future*, 9(2), 234-249. <https://doi.org/10.1177/23476311221108808>
- OECD (2009). *Informe PISA 2009. Aprendiendo a aprender*. OECD https://www.oecd-ilibrary.org/education/informe-pisa-2009-aprendiendo-a-aprender_9789264177529-es.
- OECD (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: The OECD Skills Strategy*. OECD.

- Páramo, Beatriz.(Coord.)(2017). *Conociendo el aprender a aprender y su metamorfosis en educación infantil*. La Muralla.
- Pérez-Escoda, Ana., Castro-Zubizarreta, Ana y Fandos, Manuel. (2016). Digital Skills in the Z Generation: Key Questions for a Curricular Introduction in Primary School. *Comunicar*, 49, 71-79. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-07>
- Pérez-Pérez, Cruz., García, Francisco J., Vázquez, Victoria., García, Eloína., y Riquelme, Virginia. (2020). La competencia “aprender a aprender” en los grados universitarios. *Aula Abierta*, 49(3), 309-323. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.309-323>
- Rodríguez-Vieira, María G., Marín, José y Maiuri Del Buono, Clorinda. (2024). Perspectivas de la Inteligencia Artificial en la Educación Universitaria: Un Análisis Basado en la Literatura Académica. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 10(especial), 175-193.<https://doi.org/10.55560/arete.2024.ee.10.12>
- Stringher, Cristina. (2016). Assessment of Learning to Learn in Early Childhood: An Italian Framework. *Italian Journal of Sociology of Education*, 8(1), 102-128.
- Stringher, Cristina., Davis, Claudia y Scrocca, Francesca. (2020). Teachers’ conception of Learning to learn (L2L) in Brazil and Italy: a qualitative comparative exploration. *Revista Aula Abierta*, 49, (3), 301-308 <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.199-216>
- Stringher, Cristina. (Ed.)(2021). *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale*. Franco Angeli.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO.
- Vain, P.ablo D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 4(4), 37-45.
- Valero, Susana y López, Estefanía. (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>

