



Desarrollo y evaluación de la competencia «Aprender a Aprender»

Joaquín Gairín Sallán

Universitat Autònoma de Barcelona (España)

Mail: joaquin.gairin@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2552-0921>

Patricia Olmos Rueda

Universitat Autònoma de Barcelona (España)

Mail: patricia.olmos@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6601-7794>

RESUMEN

La competencia aprender a aprender (AaA) se relaciona con la capacidad de iniciar, organizar y planificar el propio aprendizaje de forma autónoma. Con el objetivo de medir el progreso del nivel de dominio de los componentes de la competencia AaA en su dimensión socio-relacional, se han sometido a análisis cuantitativo las respuestas de 1320 estudiantes, de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de 14 centros educativos innovadores de Cataluña, a un cuestionario aplicado en dos fases (PRE y POST). Los resultados señalan que el alumnado implicado en propuestas de trabajo interdisciplinarias mejora en componentes AaA relacionados con la autonomía, la autogestión, los recursos utilizados en el proceso de aprendizaje, el compromiso que supone el trabajo en grupo, la evaluación y la motivación/interés; identificando diferencias significativas, en función del género y del curso académico, en la percepción del nivel de dominio de los componentes del «trabajo en grupo» analizados. La mejora generalizada de estos indicadores de la competencia AaA, aun resultando clave para su progreso, precisa seguir incidiendo en los componentes del «trabajo en grupo» por su relevancia en la construcción del propio aprendizaje y, por ende, en el desarrollo de la competencia AaA.

Palabras clave: aprender a aprender, autoaprendizaje, competencia, evaluación, método de proyectos.

Developing and assessing the 'Learning to Learn' competence

ABSTRACT

Learning to learn (LtL) competence is related to the ability to initiate, organise and plan one's own learning autonomously. With the aim of measuring the progress of the level of mastery of the components of the LtL competence in its socio-relational dimension, the responses of 1,320 students in the first cycle of Compulsory Secondary Education from 14 innovative educational centres in Catalonia to a questionnaire applied in two phases (PRE and POST) were subjected to a quantitative analysis. The results show that students who have been involved in interdisciplinary work proposals improve in LtL components related to autonomy, self-management, resources used in the learning process, commitment to group work, evaluation and motivation/interest, and identify significant differences, depending on variables such as gender and academic year, in the perception of the level of mastery of the 'group work' components analysed. The general improvement of these indicators of LtL competence, although key to its progress, must continue to focus on the 'group work' components because of their relevance to the construction of learning itself and therefore to the development of LtL competence.

Keywords: learning to learn, self-study, competence, evaluation, project method.



1. Introducción

El panorama educativo actual está generando múltiples reflexiones y estudios con relación a la toma de decisiones en el ámbito pedagógico, con el objetivo de hacer frente a los retos que el actual contexto educativo plantea y contribuir a la mejora y transformación educativa (Gairín, 2023). La Fundación Bancaria «la Caixa» (FBLC), mediante EduCaixa, inició el Programa «Evaluación de programas educativos de EduCaixa», que tiene como principal objetivo evaluar el impacto de programas educativos fundamentados en el desarrollo competencial del alumnado.

Aunque siempre el proceso formativo ha apostado por la integración de los aprendizajes, que incluye incorporarlos al bagaje personal y saber utilizarlos en diferentes situaciones y contextos, lo cierto es que el desarrollo de competencias y habilidades para aprender de una manera autónoma ha tomado relevancia en un contexto de acceso amplio a la información y de mayor autonomía para el alumnado.

En este marco de referencia, la competencia aprender a aprender (AaA) se establece —desde su formulación por parte de la Comisión Europea como una de las ocho competencias clave definidas para el aprendizaje permanente— como concepto clave en el contexto educativo, que debe estar presente en las normativas educativas y los currículos para promover su desarrollo (Huerta *et al.*, 2020; Patera *et al.*, 2020) y como elemento fundamental para garantizar el éxito y permanencia en itinerarios formativos, al tiempo que objeto de interés para la investigación.

Entendida como la capacidad, por parte del alumnado, de conocer, gestionar y organizar su propio proceso de aprendizaje —individualmente o en grupo—, su conceptualización y enfoque teórico ha ido evolucionando y adaptándose a los nuevos retos planteados a nivel social y educativo. Los cambios de su propia denominación —actualmente presentada como competencia personal, social y de aprender a aprender (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020)— evidencian la complejidad de esta competencia clave para el aprendizaje permanente y el que sea considerada una meta competencial imprescindible para el desarrollo ya no sólo educativo o profesional, sino también personal y social del alumnado.

La competencia aprender a aprender resulta ser una competencia de carácter multidimensional, no pudiendo ser entendida si no es en el marco de las cinco dimensiones que la constituyen —cognitiva, metacognitiva, afectiva-motivacional, socio-relacional y ética— (Gargallo-López *et al.*, 2020). Esta característica multidimensional exige el desarrollo y dominio de habilidades cognitivas, metacognitivas, socioemocionales (bienestar y salud física y emocional) y relacionales (gestión de conflictos, habilidades intra e interpersonales, etc.) que permitan conocer y gestionar el propio aprendizaje y que potencien el deseo para aprender, siendo cruciales en este proceso la motivación, la confianza y, especialmente, el autoconocimiento.

El desarrollo de esta competencia, de acuerdo con lo anterior, se vincula a los contenidos de las áreas del currículo y sólo tiene sentido hacerlo a través de ellas, en el marco de programas AaA inmersos en proyectos globalizados o interdisciplinarios. En cualquier caso, implica el desarrollo de capacidades que permitan al estudiante conocer y regular sus propios procesos de aprendizaje y ligados a estos aparecen la autoestima, la capacidad de aceptar el error, la tensión que supone mantener el esfuerzo u otros que denotan también la naturaleza emocional de esta competencia. Forma parte de este proceso el que el alumnado conozca los objetivos de las tareas de aprendizaje y los criterios de calidad aplicables para que pueda planificarlo con sentido, supervisarlo, realizarlo y evaluarlo. Será también importante, en este proce-

so, el debate propio y colectivo sobre el aprendizaje a realizar, las creencias sobre el mismo, la expresión y comunicación de las ideas y los procesos de autoevaluación y coevaluación (Castro *et al.*, 2020; Sanmartí, 2020).

Algunas las cuestiones que se plantean en este estudio en relación con la competencia AaA son, por ejemplo: ¿cómo progresa la competencia AaA después de pasar por un programa AaA?; ¿qué componentes y dimensiones de la competencia AaA son las más susceptibles de cambio después de pasar por un programa AaA? O, más específicamente: ¿qué impacto tiene la metodología de trabajo de un programa AaA en la dimensión socio-relacional de la competencia AaA?, ¿cómo se comporta la competencia AaA en el alumnado cuando trabaja en grupo?, ¿se identifican diferencias en esta dimensión socio-relacional después de pasar por un programa AaA y en función de variables como pueden ser el género o el curso académico?

El presente artículo aborda estas cuestiones en un marco de actuación específico. Concretamente, en el contexto de trabajo del Proyecto Aprender a Aprender, una experiencia de propuesta de trabajo globalizado interdisciplinario que persigue estimular la competencia AaA en estudiantes de educación secundaria obligatoria (ESO) mediante la implementación de proyectos de aprendizaje significativo y cooperativo.

Los objetivos propuestos son: a) Determinar el progreso, por parte del alumnado y desde su propia valoración, del nivel de dominio de las dimensiones/componentes de la competencia AaA después de participar en la propuesta interdisciplinaria; b) Deducir el impacto de la propuesta interdisciplinaria —donde el alumnado trabaja en grupo— en la dimensión socio-relacional de la competencia AaA; c) Establecer si se identifican diferencias significativas en el desarrollo de la competencia AaA y del nivel de dominio de la dimensión socio-relacional en función del género y el curso académico.

2. El programa de desarrollo

La referencia a la capacidad de aprender por uno mismo se encuentra relacionada con el autoaprendizaje, aprendizaje autorregulado o el estudio independiente, entre otros, y asociada inicialmente con los estudios superiores (Caena y Stringher, 2020; García-García *et al.*, 2022; Gargallo *et al.*, 2023; Martín-Alonso y Muñoz San Roque, 2023). La acumulación progresiva de información, la rápida transformación de los conocimientos y la potenciación de los estudios 'online' han potenciado el interés por promover e impulsar esta capacidad desde los estudios básicos. De hecho, el establecimiento de esta competencia como clave por parte de la Comisión Europea perseguía, precisamente, que al finalizar la escolarización obligatoria el grado de dominio de la competencia AaA fuera adecuado (Gargallo *et al.*, 2023), siendo especialmente relevante en la etapa de educación secundaria, etapa donde el grado de motivación del alumnado hacia el aprendizaje disminuye y se hace necesario, tal y como afirman Martín-Alonso y Muñoz San Roque (2023), desarrollar habilidades cognitivas, metacognitivas, emocionales y motivacionales que permitan aprender mejor.

El desarrollo de la competencia AaA es importante para la vida académica, pero también para la actividad social y laboral en la perspectiva del aprendizaje permanente a lo largo de la vida (Caena y Stringher, 2020) y de la utilización de los entornos virtuales.

Hay programas de intervención educativa muy centrados en el desarrollo de determinadas habilidades cognitivas, como pueden ser el Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein o el Proyecto Inteligencia de la Universidad de Harvard,

o en determinadas competencias sociales, tecnológicas y/o emocionales. Las conversaciones recogidas por Resnick *et al.* (2016) y las propuestas internacionales recogidas por Pedró (2018) nos permiten conocer propuestas muy interesantes y consolidadas sobre las emociones y tecnología (Estados Unidos), desarrollo de la lectura (América Latina) o la educación emocional (Europa), así como identificar el interés de los países más innovadores por educación en competencias y el aprendizaje permanente.

Muchas de esas propuestas inciden en aspectos que se relacionan con las habilidades de la competencia de aprender a aprender, pero no comparten los mismos objetivos y su desarrollo suele hacerse al margen de las áreas curriculares de las diferentes etapas educativas. Tal y como apuntan Caena y Stringher (2020), trabajar la competencia AaA resulta un desafío curricular y para el profesorado. Estos autores señalan diferentes razones —de carácter metodológico (falta curricular de metodologías activas que potencien la autonomía del alumnado y la creatividad), formativo (falta de capacitación del profesorado para desarrollar la competencia AaA), etc.— siendo la falta de contextualización de la competencia AaA en cada nivel educativo una de esas razones.

La etapa educativa es clave para trabajar y desarrollar adecuadamente la competencia AaA. En el marco de este trabajo, la etapa educativa que sirve de marco de desarrollo para esta competencia es la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), etapa donde se debe prestar especial atención al trabajo de las dimensiones emocional y socio-relacional de la competencia AaA, atendiendo a sus componentes como la autorregulación, el interés y motivación por aprender, las relaciones interpersonales en el aprendizaje, el aprendizaje y reflexión en grupo (conciencia social del aprendizaje), etc. (Caena y Stringher, 2020; Martín-Alonso y Muñoz San Roque, 2023; Valero y López, 2024).

El Proyecto educativo de la escuela Virolai (Proyecto Aprender a Aprender, objeto de estudio y análisis de este trabajo) incluye la aplicación de metodologías activas que implican y desarrollan los planteamientos del ‘aprender a aprender’ y ‘aprender en un entorno global’. Su concreción supone la promoción de aprendizajes globalizados, que incorporan procesos de aprendizajes formales e informales de manera continuada, vinculados con la realidad y problemas del entorno y con la implicación de las familias.

Tratan así de alcanzar las competencias que el sistema educativo especifica al respecto (Tabla 1) y los indicadores precisos de resultados para analizar el desarrollo del programa (Gairín y Olmos, 2021, pp. 46-51) que se han elaborado, en línea con los dominios, dimensiones y componentes de la competencia AaA establecidos en otros modelos de desarrollo de esta competencia como el de Caena y Sgtringher (2020).

Tabla 1.
Competencias básicas del ámbito de aprender a aprender.

Dimensiones y Competencias	Criterios de evaluación
A. Autoconocimiento respecto al aprendizaje	
Tomar conciencia de las características personales respecto al aprendizaje.	Conocer los puntos personales fuertes con respecto al aprendizaje.
	Conocer los puntos personales débiles respecto al aprendizaje.
	Identificar el propio estilo de aprendizaje.
	Identificar los elementos que favorecen y los que dificultan su aprendizaje.

Dimensiones y Competencias	Criterios de evaluación	
Ser consciente de lo que se sabe y de lo que hay que aprender.	Proponerse objetivos alcanzables.	
	Identificar sus propios conocimientos y habilidades respecto a un objetivo.	
	Identificar los conocimientos a adquirir para conseguir un objetivo.	
	Ser capaz de autoevaluarse.	
B. Aprendizaje individual		
Organizar el propio proceso de aprendizaje y aplicarle las técnicas adecuadas.	Planificar las tareas de aprendizaje y su proceso.	
	Regular el proceso de aprendizaje.	
	Organizar el entorno de aprendizaje (espacio y materiales).	
	Utilizar la técnica adecuada a la naturaleza del aprendizaje.	
	Buscar información específica para el proceso de aprendizaje.	
	Crear un portafolio personal de aprendizaje (carpeta de aprendizaje).	
	Repetir las secuencias que componen un aprendizaje.	
	Reproducir todo el proceso de aprendizaje adquirido.	
	Asociar contenidos de aprendizaje con elementos diversos (verbales, numéricos, pictóricos, espaciales...).	
	Relacionar distintos contenidos de aprendizaje para comprenderlos y consolidarlos.	
Emplear técnicas de consolidación y recuperación de los aprendizajes.	Aplicar los aprendizajes para su consolidación.	
	Sintetizar el aprendizaje adquirido.	
	Comunicar el conocimiento para consolidar el aprendizaje adquirido.	
	Recuperar los aprendizajes y vincularlos con los nuevos.	
C. Aprendizaje en grupo		
Utilizar la interacción y las técnicas de aprendizaje en grupo.	Expresar las ideas, criterios, propuestas y dudas propias.	
	Escuchar las ideas, criterios, propuestas y dudas de los demás.	
	Definir y compartir objetivos de grupo alcanzables.	
	Asumir y asociar los distintos roles y tareas para conseguir los objetivos como grupo.	
	Relacionar el resultado de las tareas de cada uno para su integración como aprendizaje común.	
	Evaluar el trabajo grupal y la consecución de los objetivos grupales.	
	Autoevalúa la contribución individual al trabajo grupal.	
	Autorregular el aprendizaje	
	D. Actitud positiva hacia el aprendizaje	
	Adquirir el gusto por aprender y continuar aprendiendo.	Manifestar curiosidad por aprender.
	Mostrar satisfacción por lo aprendido.	
	Manifestar motivación hacia el aprendizaje.	

Fuente: Departament d’Ensenyament (2018).

Esta experiencia parte del Trabajo Globalizador Interdisciplinario (TGI) centrado en el alumnado e integrado, mediante la metodología de trabajo ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), por un mínimo de tres materias curriculares —Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Tecnología— y la utilización de varios idiomas —castellano, catalán e inglés—, buscando la autorregulación del aprendizaje del estudiantado de primer ciclo (primer y segundo curso) de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Las tres materias base del TGI se trabajan, a lo largo de un curso académico, integradas en proyectos de una duración media trimestral y con una organización social del alumnado en grupos de trabajo de entre tres y cinco personas. El desarrollo de cada proyecto identifica cinco fases —1) introducción al trabajo cooperativo; 2) profundización metodológica; 3) interiorización y reafirmación metodológica; 4) motivación y aumento de autonomía; 5) cohesión social y mejora de los procesos mentales superiores— que van aumentando el nivel de exigencia, libertad y compromiso del alumnado, permitiéndole ir adaptándose gradualmente y ganar autonomía, responsabilidad y protagonismo. La evaluación deviene un proceso clave en el desarrollo de los proyectos, siendo la coevaluación y la autoevaluación del trabajo cooperativo claves. Se trata de que el colectivo de estudiantes tome conciencia de lo que sabe y de lo que necesita aprender, que sepa organizar su aprendizaje y que consolide y recupere aprendizaje, que sea capaz de valorar su propio trabajo, su grado de implicación, o la propia gestión del grupo y del tiempo, entre otros.

La experiencia de la escuela Virolai se enmarca en los planteamientos propios del aprender a aprender (Bausela, 2023; Carey, 2015; Fundación Bofill, 2021; Galdámez, 2022; Lluch y Cabrera, 2023; Moreno y Martín, 2014; Román-Mendoza, 2018; Teixidó, 2011; Valle *et al.*, 2014;) y participa de la Red Telemática educativa de Catalunya dedicada a las competencias básicas (<https://educacio.gencat.cat/ca/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/>) y de la dedicada al trabajo por proyectos.

3. Metodología

La evaluación de programas con finalidades de mejora e investigación evaluativa tiene una amplia tradición en el mundo educativo y ha generado variada documentación (Ridde y Dagenasi, 2015; Martínez, 2019; Matas, 2019). En nuestro caso, la metodología de evaluación de la totalidad del estudio posee un carácter mixto (cuantitativo-cualitativo), siendo objeto de este trabajo el análisis de carácter estrictamente cuantitativo de las respuestas obtenidas por 1320 estudiantes de primer ciclo de la ESO (1º y 2º curso) de 14 centros educativos innovadores de Cataluña que trabajan por proyectos de aprendizaje significativo y cooperativo. El cuestionario diseñado pretende medir el nivel de dominio inicial y final de la competencia AaA a partir de su aplicación en dos fases: 1) fase PRE (situación antes de aplicar la intervención), contestado por 906 sujetos; 2) fase POST (situación posterior a la aplicación de la intervención) contestado por 414 sujetos.

El cuestionario incluye un total de 25 ítems agrupados en cuatro categorías (autorreflexión, planificación, desarrollo y evaluación) —respondiendo a las dimensiones y competencias de la competencia AaA establecidas para su análisis en el marco de este estudio (véase Tabla 1)—, más tres preguntas sociodemográficas (centro educativo, curso académico y género).

El cuestionario aplica un doble proceso de validación: 1) la validación de contenido estimando la importancia (variable politómica escala de valoración 1 – 4), la univocidad y la perti-

Tabla 2.

Distribución de la muestra de estudio. Elaboración propia.

Centro educativo	Q_Alum_PRE	Q_Alum_POST	PRE+POST
Centro 1	61	31	92
Centro 2	113	0	113
Centro 3	48	52	100
Centro 4	25	6	31
Centro 5	85	41	126
Centro 6	31	16	47
Centro 7	128	0	128
Centro 8	44	36	80
Centro 9	64	51	115
Centro 10	86	67	153
Centro 11	57	61	118
Centro 12	99	53	152
Centro 13	40	0	40
Centro 14	25	0	25
Total	906	414	1320

nencia (ambas variables dicotómica escala de valoración 0 No – 1 Sí) de los ítems por parte de 14 personas expertas mediante coeficiente V de Aiken; 2) la estimación de fiabilidad de consistencia interna de los ítems del cuestionario (prueba Alpha de Cronbach) después de su aplicación a una muestra piloto. Los resultados evidencian clara validez de contenido del instrumento, dado que los coeficientes V puntuales —tanto del nivel de importancia, como de univocidad y pertinencia— son altos para cada uno de los ítems ($> = 0,50$) y los coeficientes promedio de cada categoría ($> = 0,80$), así como clara consistencia interna del instrumento, con una estadística de fiabilidad Alpha de Cronbach de 0,72.

Posteriormente al proceso de validación externa e interna del cuestionario y solicitud de permiso informado y parental para la participación del alumnado en el estudio (por ser menores de edad), los cuestionarios se implementaron vía on-line en su totalidad entre septiembre 2019 (fase PRE) y mayo 2020 (fase POST). A este respecto, cabe apuntar una diferencia significativa entre el número de sujetos entre ambas fases como consecuencia de la situación de pandemia COVID-19 que se sucedió durante la implementación del dispositivo de evaluación. A pesar de ello, y ante la incertidumbre de la situación de la pandemia en el primer trimestre del curso 2020-2021 identificada por los centros participantes del estudio, se estimó que el total de los datos recogidos eran suficientes y permitían un análisis adecuado, y con diferentes lecturas, del impacto que el trabajo por proyectos globalizados e interdisciplinares tiene en el desarrollo de la competencia AaA.

Los datos obtenidos fueron sometidos a tratamiento estadístico con el programa SPSS (V26) aplicando análisis descriptivos (frecuencias y medias), inferenciales (prueba T) y correlacionales (tabla de contingencia) para contrastar la información entre la fase PRE (previa al inicio del programa AaA) y la fase POST (una vez finalizado el programa AaA).

4. Resultados

De acuerdo con los objetivos fijados, el análisis de resultados obtenidos permite conocer el punto de vista del alumnado que ha respondido al cuestionario —de 1.º de la ESO (63,7% en la fase PRE y 63% en la fase POST) y de 2.º de la ESO (36,3% en la fase PRE y 37% en la fase POST)— sobre el trabajo por proyectos globalizados/metodología de aprendizaje activo y cooperativo (según la información y categorías de análisis establecidos), deducir el impacto de esta metodología —en la que el alumnado trabaja en grupo— en la dimensión socio-relacional de la competencia AaA y establecer si se identifican diferencias significativas en el desarrollo de la competencia AaA y del nivel de dominio de los componentes analizados en la dimensión socio-relacional en función de las variables género o curso académico.

4.1. Valoración de la metodología de trabajo y progreso de la competencia AaA

El análisis descriptivo de los datos establece que, en general, el alumnado tiene bastante curiosidad por aprender y percibe que no le cuesta identificar sus principales puntos fuertes y débiles a la hora de aprender. La comparativa entre ambos momentos (PRE y POST) nos indica que la curiosidad por aprender no ha cambiado significativamente, moviéndose en torno al 55%. Lo mismo ocurre con la dificultad para identificar su perfil al aprender, pasando del 46,8% al 41,7% que le costaba identificar sus dificultades y del 45,5% al 40,9% los que afirmaban tener estas dificultades, identificando así unas pequeñas mejoras efecto del Programa de intervención, como se ve en la Tabla 3.

Tabla 3.
Principales dificultades a la hora de aprender. Elaboración propia.

Ítem	PRE	POST
Distracción.	21,7%	18,8%
Falta de ganas/interés/hábito.	16,0%	13,2%
No escucho/no participo/no hago preguntas.	5,5%	5,4%
Dificultad de comprensión.	6,6%	10,7%
Problemas concretos asignaturas.	13,1%	9,3%
Problemas específicos (faltas ortografía, lectura, números, etc.).	15,1%	12,2%
Trabajo en grupo.	0,5%	2,1%

Después de la intervención, se identifican cambios en determinados aspectos y/o indicadores de la competencia aprender a aprender, especialmente vinculados a la planificación del aprendizaje. En esta categoría de análisis, el alumnado considera que cuando empieza una actividad nueva (Tabla 4) es preciso clarificar las tareas a realizar y reflexionar antes de actuar, lo que le permite percibir que es capaz de identificar conocimientos previos ya adquiridos y que se encuentran vinculados a la actividad que debe realizar.

En la categoría de análisis de desarrollo, hay un incremento en el porcentaje de alumnado que se considera capaz de ver si está consiguiendo los resultados esperados (82,8% cree que sí en fase PRE y el 89,8% lo cree en fase POST). Asimismo, entre las acciones más destacadas que dicen llevar a cabo cuando no son

Tabla 4.
Acciones cuando se inicia una nueva actividad. Elaboración propia.

Ítem	PRE		POST	
	Sí	No	Sí	No
Piensas en los resultados que quieres conseguir.	83,3%	16,7%	83,3%	16,7%
Partes de lo que ya sabes sobre la actividad que debes realizar.	80,7%	19,3%	85,7%	14,3%
Reflexionas y te preguntas sobre lo que te hace falta aprender para poder realizar la tarea.	68,7%	31,3%	67,6%	32,4%
Haces una lista de las tareas que debes realizar y las anota en la agenda.	69,1%	30,9%	61,9%	38,1%
En el trabajo en grupo, definís previamente como llevar a cabo la tarea (tiempo necesario, materiales, responsables, etc.).	85,5%	14,5%	81,3%	18,7%

capaces de ver si están o no consiguiendo los resultados esperados, el alumnado sigue identificando los errores y su corrección (15,1% en fase PRE y 21% en fase POST) y volver a empezar (18,9% en fase PRE y 21,3% en fase POST) como las herramientas más importantes para controlar los resultados.

En relación con la autogestión del aprendizaje y recursos para el aprendizaje, después de las intervenciones, el alumnado sigue viéndose capaz de ver si está consiguiendo los resultados esperados (67,2% en fase PRE y 66,5% en fase POST), se siente más capaz de no comenzar una tarea nueva antes de finalizar otra (78,7% frente al 76,7% en fase PRE) o gestiona de forma más autónoma la carpeta de aprendizaje donde organiza su trabajo (38,7% frente al 31,5% en la fase PRE).

También, después de las intervenciones, el alumnado identifica que realiza un mayor uso de instrumentos para la autoevaluación (el 68,40% frente al 48,80% en fase PRE). La aplicación del estadístico V Cramer ($p = 0,18$; sig. = 0,29) en la tabla de contingencia entre ambas fases de intervención (PRE y POST) identifica, para este ítem, que estadísticamente sí existe un índice aceptable de significación, con un nivel medio de intensidad en dicha asociación.

Finalmente, se identifica una tendencia generalizada hacia el incremento de la motivación hacia el aprendizaje. Después de las intervenciones, el alumnado considera que tiene un mayor interés hacia lo que aprende, se implica más en su proceso de aprendizaje, se considera más responsable y cree haber mejorado en aspectos implicados en el proceso de aprendizaje como la capacidad de atención, concentración o comprensión.

4.2. Impacto de la metodología de trabajo en la dimensión socio-relacional de la competencia AaA y diferencias significativas en el desarrollo del trabajo en grupo

Después de la intervención y respecto al trabajo en grupo (dimensión socio-relacional de la competencia AaA), la comparación de medias de los ítems analizados entre ambas fases (PRE y POST) identifica una mejora generalizada en todos ellos, aunque únicamente se identifica una verdadera diferencia significativa (sig. = 0,03) en la actividad vinculada a «la revisión que el grupo realiza de que cada integrante cumpla con los compromisos acordados al inicio de la tarea/actividad».

Tabla 5.

Trabajo en grupo. Comparación de medias en fase PRE y POST.
Elaboración propia.

Ítem	Fase estudio	Media	SD
cV19.1 En el trabajo en grupo: Comparto mis ideas y propuestas con el resto del grupo.	PRE	3,17	0,82
	POST	3,23	0,82
cV19.2 A veces, en el trabajo en grupo: Acordamos propuestas de trabajo.	PRE	3,15	0,76
	POST	3,19	0,75
cV19.3 En el trabajo en grupo: Respeto los acuerdos de todos.	PRE	3,42	0,73
	POST	3,41	0,72
cV19.4 En el trabajo en grupo: Ofrezco mi ayuda a quien lo necesita.	PRE	3,36	0,78
	POST	3,35	0,75
cV19.5 En el trabajo en grupo: Pido ayuda a los compañeros si lo necesito.	PRE	3,17	0,84
	POST	3,11	0,87
cV19.6 En el trabajo en grupo: Soy respetuoso con la opinión de los otros.	PRE	3,51	0,70
	POST	3,45	0,68
cV19.8 En el trabajo en grupo: Hago las tareas que me han sido asignadas.	PRE	3,57	0,66
	POST	3,53	0,69
cV19.9 En el trabajo en grupo: Revisamos que cada uno cumpla con los compromisos acordados al inicio de la tarea.	PRE	3,07	0,85
	POST	3,18	0,79
cV19.10 En el trabajo en grupo: Animo a los otros o intento que todos nos sintamos parte del grupo.	PRE	3,03	0,89
	POST	3,06	0,87
cV19.11 En el trabajo en grupo: Me resulta fácil hablar con los otros sobre las tareas que se debe hacer.	PRE	3,22	0,84
	POST	3,16	0,87
cV19.12 En el trabajo en grupo: Ayudo a revisar las tareas definidas y propongo cambios para mejorar los resultados.	PRE	3,00	0,83
	POST	3,00	0,85
cV19.13.1 En el trabajo en grupo: En qué medida cada uno asume las funciones.	PRE	3,01	0,66
	POST	3,02	0,70

El conjunto de actuaciones vinculadas al trabajo en grupo analizadas en el marco de este trabajo, también identifican algunas diferencias significativas en ambas fases de implementación (PRE y POST) en función de variables como son el curso académico y el género.

El curso académico (1º ESO / 2º ESO) permite identificar diferencias significativas entre ambos grupos tanto en la fase previa, como en la posterior a la implementación del programa AaA, al tiempo que también identifica diferencias de interés entre ambas fases de implementación en algunos de los componentes analizados, tal y como muestra la Tabla 6.

En el trabajo en grupo, se observa como en fase PRE la «realización de tareas asignadas», la «contribución a sentirse parte del grupo» y la «asunción de las funciones» en el marco del grupo son los componentes que identifican diferencias significativas entre ambos cursos académicos, siendo el alumnado de primer curso el que percibe un mayor grado de dominio de estos componen-

Tabla 6.

Trabajo en grupo. Diferencias significativas en función del curso académico.
Elaboración propia.

Ítem		Fase Estudio					
		PRE			POST		
		1 ESO	2 ESO	Sig.	1 ESO	2 ESO	Sig.
cV19.6 En el trabajo en grupo: Soy respetuoso con la opinión de los otros.	Mean	--	--		3,38	3,59	
	SD	--	--	--	0,68	0,67	0,04
cV19.8 En el trabajo en grupo: Hago las tareas que me han sido asignadas.	Mean	3,61	3,49		3,59	3,42	
	SD	0,62	0,72	0,00	0,66	0,72	0,03
cV19.9 En el trabajo en grupo: Revisamos que cada uno cumpla con los compromisos acordados al inicio de la tarea.	Mean	--	--		3,26	3,04	
	SD	--	--	--	0,79	0,72	0,01
cV19.10 En el trabajo en grupo: Animo a los otros o intento que todos nos sintamos parte del grupo.	Mean	3,11	2,89		3,06	3,06	
	SD	0,86	0,92	0,00	0,87	0,87	0,9
cV19.13.1 En el trabajo en grupo: En qué medida cada uno asume las funciones.	Mean	3,05	2,93		3,05	2,96	
	SD	0,65	0,67	0,03	0,73	0,66	0,03

tes. En fase POST se siguen manteniendo las diferencias significativas en la «realización de tareas asignadas» y la «asunción de las funciones» en el marco del grupo, al tiempo que surgen nuevos componentes con diferencias significativas —concretamente «mostrarse respetuoso con la opinión de los otros» y la «revisión de que cada uno cumpla con los compromisos acordados»— y desaparecen las diferencias significativas en el componente «contribuir a sentirse parte del grupo». La lectura comparada entre las diferencias significativas identificadas entre ambas fases (PRE y POST) en función del curso académico (asumiendo la diferencia de muestras entre ambas fases) permite identificar un reajuste, a la baja, en la percepción del nivel de dominio de los componentes por parte del alumnado, manteniendo la misma percepción —con un ligero repunte en el alumnado de segundo curso— en relación con la «asunción de las funciones» en el marco del grupo.

La variable género (chico / chica) permite identificar diferencias significativas entre ambos grupos tanto en la fase previa, como en la posterior a la implementación de programa AaA e identifica diferencias de interés entre ambas fases de implementación en algunos de los componentes analizados, tal y como muestra la Tabla 7.

Tabla 7.

Trabajo en grupo. Diferencias significativas en función del género.
Elaboración propia.

Ítem		Fase Estudio					
		PRE			POST		
		Chico	Chica	Sig.	Chico	Chica	Sig.
cV19.4 En el trabajo en grupo: Ofrezco mi ayuda a quien lo necesita.	Mean	3,25	3,47		3,27	3,42	
	SD	0,82	0,72	0,00	0,78	0,71	0,05
cV19.5 En el trabajo en grupo: Pido ayuda a los compañeros si lo necesito.	Mean	3,09	3,26		3,09	3,12	
	SD	0,88	0,80	0,00	0,90	0,85	0,78
cV19.6 En el trabajo en grupo: Soy respetuoso con la opinión de los otros.	Mean	3,45	3,58		3,36	3,54	
	SD	0,75	0,65	0,00	0,72	0,64	0,01
cV19.8 En el trabajo en grupo: Hago las tareas que me han sido asignadas.	Mean	3,51	3,63		3,45	3,61	
	SD	0,67	0,65	0,01	0,70	0,67	0,02
cV19.13.1 En el trabajo en grupo: En qué medida cada uno asume las funciones.	Mean	3,09	2,93		3,07	2,96	
	SD	0,66	0,65	0,00	0,71	0,70	0,13

En el trabajo en grupo, se observa como en fase PRE el «ofrecimiento y solicitud de ayuda», el «ser respetuoso con la opinión de los otros», el «desarrollo de las tareas asignadas» y la «asunción de las funciones» en el marco del grupo son los componentes que identifican diferencias significativas entre ambos grupos, siendo las chicas las que perciben un mayor grado de dominio de estos componentes, a excepción de «la asunción de las funciones». En fase POST se siguen manteniendo las diferencias significativas en el «ofrecimiento de ayuda», el «ser respetuoso con la opinión de los otros» y el «desarrollo de las tareas asignadas» en el marco del grupo, al tiempo que desaparecen las diferencias significativas en los componentes «solicitud de ayuda» y «asunción de las funciones» en el marco del grupo. La lectura comparada entre las diferencias significativas identificadas entre ambas fases (PRE y POST) en función de la variable género (asumiendo, de nuevo, la diferencia de muestras entre ambas fases) permite identificar, de nuevo, un reajuste generalizado y a la baja entre ambos grupos en la percepción del nivel de dominio de los componentes.

5. Discusión y conclusiones

Este estudio partía de unas cuestiones de referencia vinculadas al desarrollo y progreso del nivel de dominio de sus dimensiones/componentes de la competencia AaA después de participar en un programa AaA basado en una experiencia interdisciplinaria, centrada en el alumnado, y que mediante la metodología de trabajo ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) trata de que tome conciencia de lo que sabe y de lo que necesita aprender, que sepa organizar su aprendizaje, o que consolide y recupere aprendizaje.

A partir de los resultados en relación con el progreso de dominio de las dimensiones/componentes de esta competencia después de participar en la propuesta, se observa una tendencia positiva hacia el desarrollo de aspectos vinculados con la autonomía, la autogestión, los recursos utilizados en el aprendizaje, el trabajo en grupo, la evaluación y la motivación e interés. Todos estos componentes, especialmente los vinculados con la motivación y el autoconocimiento, resultan claves para la competencia aprender a aprender, especialmente porque permiten a la persona, en este caso al alumnado, conocer y gestionar su propio aprendizaje, influyendo positivamente en su deseo de aprender (Caena y Stringher, 2020; García-García *et al.*, 2022; Martín Alonso y Muñoz San Roque, 2023; Valero y López, 2024). Por tanto, de estos resultados iniciales se presume la identificación de una mejora (no siempre significativa a nivel estadístico) generalizada en algunos de los indicadores de la competencia analizada por parte del alumnado que, presumiblemente, lleva a confirmar el progreso de esa competencia, especialmente en los dominios social y cognitivo.

En consonancia con alguna de la literatura científica (Caena y Stringher, 2020; Valero y López, 2024), los resultados permiten reiterar como los programas centrados en el desarrollo de la competencia AaA impactan, en general y de manera positiva, en el progreso del componente socioemocional y cognitivo y, más específicamente, consiguen generar impacto en los aspectos emocionales y sociales, que adquieren mayor relevancia en la etapa educativa de secundaria, foco de este estudio.

La lectura de estos resultados permite identificar la competencia AaA como elemento fundamental para garantizar el éxito y permanencia en itinerarios formativos (Gargallo *et al.*, 2023; Valero y López, 2024), atribuyéndole un valor clave y preventivo ante situaciones de riesgo de abandono educativo-formativo, especialmente crítico en esta etapa educativa de secundaria (Olmos Rueda y Gairín Sallán, 2022) en la que se identifican como principales factores de riesgo de abandono aquellos de carácter personal —vinculados principalmente con la falta de motivación, interés, baja autoestima y autopercepción— y socio-relacionales —vinculados con las dificultades para relacionarse con los demás en contextos socioeducativos y profesionales— (Olmos Rueda y Gairín Sallán, 2021). Por lo tanto, se hace latente la necesidad de seguir promoviendo el desarrollo de la competencia AaA a nivel educativo, incorporando el trabajo de esta competencia en los currículos (Huerta *et al.*, 2020; Patera *et al.*, 2020), enfatizando su desarrollo en la etapa educativa de secundaria y reforzándola como meta competencia imprescindible para el desarrollo personal, social, educativo y profesional del alumnado (Gargallo *et al.*, 2023; Valero y López, 2024).

No obstante, también se apuntan algunos aspectos y/o indicadores que deberán seguir siendo considerados como puedan ser: a) la reflexión hacia el desarrollo de las tareas de aprendizaje y los resultados obtenidos, b) las herramientas para la organización del proceso de aprendizaje y c) aspectos del trabajo en grupo (saber trabajar en grupo y cómo gestionarlo).

Tal y como se apunta, el «trabajo en grupo» resulta uno de los aspectos a incidir por su relevancia en el desarrollo de la competencia AaA (Gargallo *et al.*, 2023; Pérez-Pérez *et al.*, 2020). En línea con otros estudios (Valero y López, 2024), los resultados identifican un mayor grado de conciencia, por parte del alumnado, respecto a la dificultad de trabajar en grupo, así como una percepción más realista respecto al nivel de dominio de todos los indicadores implicados en el trabajo en grupo y analizados en el marco de este estudio (compartir ideas y propuestas, llegar a acuerdos, asumir funciones y compromisos, pedir ayuda, etc.). No obstante, esta percepción varía en función de variables como el género y el curso

académico, identificándose diferencias significativas en la percepción del alumnado respecto al nivel de dominio de los indicadores analizados en el componente «trabajo en grupo» y una tendencia generalizada de reajuste a la baja, entre los grupos comparados, en la percepción del nivel de dominio de los componentes vinculados al respeto, la ayuda, o el desarrollo y asunción de tareas y funciones en el marco del grupo.

Estos resultados pueden llevar a plantearnos si, realmente, este reajuste a la baja pudiera ser representativo de un descenso en el nivel de progreso de la competencia AaA. De hecho, son algunos los estudios que indican que el nivel de desarrollo de esta competencia disminuye a medida que se avanza en cursos académicos hacia la secundaria (Martín-Alonso y Muñoz San Roque, 2023), identificando la motivación como variable explicativa. Los resultados del estudio que aquí presentamos parecen apoyar esta relación negativa, sin embargo, su lectura pudiera ir en otra línea. En primer lugar, la atribución de dicha relación a la motivación no sería pertinente aquí, pues la motivación es uno de los indicadores que tienden a la mejora, lo que nos lleva a plantear que el reajuste a la baja en la percepción del nivel de dominio de los citados componentes sea el reflejo de un impacto positivo de estos programas y/o intervenciones en el desarrollo de la competencia AaA, pues parecen incidir positivamente en la mejora de dos aspectos que resultan clave: los procesos de reflexión y de introspección del alumnado (Castro *et al.*, 2020; Valero y López, 2024); el paso del colectivo de estudiantes por esta experiencia interdisciplinaria parece incidir en la construcción del propio aprendizaje y en la mejora de las relaciones con los demás.

Aunque son algunas las limitaciones identificadas en este trabajo, especialmente vinculadas a la diferencia de muestras entre las fases previa y posterior al programa, en general, las diferentes lecturas de los análisis realizados permiten indicar que la experiencia interdisciplinaria es un ejemplo del impacto positivo que el trabajo por proyectos globalizados e interdisciplinarios tiene en el desarrollo de la competencia AaA, aunque no podemos permanecer ajenos a las dificultades y retos que todo esto supone a nivel normativo, estructural, de organización de centro, de dinámicas de trabajo, de cultura docente, de cultura de aprendizaje, etc. (Caena y Stringher, 2020; Huerta *et al.*, 2020; Patera *et al.*, 2020).

En un marco de debate y valoraciones finales, cabe destacar que esta metodología de trabajo influye positivamente en el dominio de una competencia que se convierte en la base para el aprendizaje permanente, clave para el desarrollo personal, académico, social y profesional del alumnado (Comisión Europea, 2006; Consejo Europeo, 2018).

Por último, cabe plantearse el por qué las propuestas evaluadas no han impactado suficientemente en algunos aspectos y/o indicadores de la competencia aprender a aprender —especialmente vinculados a la reflexión hacia el desarrollo de las tareas aprendizaje y los resultados obtenidos y las herramientas para la organización del trabajo— y qué se puede hacer para conseguir trabajarlos en el marco de las propuestas. En línea con aportaciones como las realizadas por Bausela (2023), Castro *et al.* (2020) o Martín (2008), enseñar a aprender a aprender implica, como todas las tareas de formación, considerar diferentes aspectos como: a) explorar y partir de las concepciones sobre el aprendizaje; b) enseñar al estudiante a regular sus propios procesos de aprendizaje; c) ayudar al alumnado a que realice atribuciones adecuadas a sus éxitos y fracasos y actúen en consecuencia; d) promover la escritura epistémica de los propios procesos y resultados; e) el trabajo colaborativo; f) la utilización de la evaluación formadora. En definitiva, abordar el desarrollo de esta competencia desde su multidimensionalidad.

Agencias de apoyo y agradecimientos

Convocatoria para la evaluación de programas educativos de EduCaixa de 2018. El Proyecto evaluado es 'Aprender a aprender' y fue responsabilidad del grupo de investigación consolidado EDO de la UAB (Joaquín Gairín y Patricia Olmos, como responsables), con la colaboración de la Escuela Virolai como centro de referencia.

Referencias

- Bausela, E. (2023). *Aprender a aprender en educación secundaria: procedimientos y estrategias de aprendizaje en el aula*. Dykinson.
- Caena, F., y Stringher, C. (2020). Hacia una nueva conceptualización del Aprender a Aprender. *Aula Abierta*, 49(3), 199-216. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.199-216>
- Carey, B. (2015). *Aprender a aprender*. Urano.
- Castro, A., Patera, S., y Fernández, D. (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>
- Comisión Europea (30 de diciembre de 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*, L 394/10, de 30 de diciembre de 2006.
- Consejo Europeo (4 de junio de 2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario oficial de la Unión Europea*, C 189/1, de 4 de junio de 2018.
- Departament d'Ensenyament (2018). *Competències bàsiques de l'àmbit d'aprendre a aprendre*. Generalitat de Catalunya.
- Fundació Bofill (2021). *Aprender a aprender, quins programes funcionen?* Fundación Jaume Bofill-Ivàlua.
- Gairín, J. (2023). Práctica profesional basada en evidencias y organizaciones que aprenden. *Perfiles Educativos*, 45(180), 122-138. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.60983>
- Gairín, J., y Olmos, P. (2021). *Aprender a aprender. Avaluació de programes educatius d'EduCaixa*. EDO-Serveis UAB.
- Galdámez, J. L. (2022). *Aprender a aprender: la adquisición de competencias con aprendizaje significativo*. Amazon Digital Services.
- García-García, F. J., López-Francés, I., Gargallo-López, B., y Pérez-Pérez, C. (2022). Validación de contenido de la competencia "aprender a aprender" en los grados universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 513-530. <https://doi.org/10.6018/rie.466271>
- Gargallo, B., Almerich, G., Sarriá, B., Benavent, A., y Cebrià, A. (2023). La competencia aprender a aprender y su relación con el rendimiento académico en alumnado de Ciencias de la Salud. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(2), 126-148. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.2.2023.38070>
- 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 XX1*, 23(1), 19-44. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23367>
- Huerta, M. C., Cárdena, V. G., y de León, D. (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>
- Lluch, L., y Cabrera, N. (2023) (Coord.). *Competencia de aprender a aprender y autorregulación en la universidad*. Octaedro.

- Martín, E. (2008). Aprender a aprender, clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. *CEE Participación educativa*, 9, 72-78.
- Martín-Alonso, J. F., y Muñoz San Roque, I. (2023). La paradoja del desarrollo de aprender a aprender: adaptación de una escala en estudiantes de secundaria. *Revista de Educación*, 401(1), 27-54. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-401-582>
- Martínez, C. (2019). *Evaluación de programas*. UNED.
- Matas, A. (2019). *Evaluación de programas socioeducativos*. Comares.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Moreno, A., y Martín, E. (2014). *Competencia para aprender a aprender*. Alianza.
- Olmos Rueda, P., y Gairín Sallán, J. (2021). Understanding and intervening in the personal challenges and social relationships risk categories to early leaving. *Journal of Education and Work*, 34(7-8), 855-871. <https://doi.org/10.1080/13639080.2021.1997016>
- Olmos Rueda, P., y Gairín Sallán, J. (2022). Absentismo y abandono en la escolaridad postobligatoria. Causas y consecuencias. En J. Gairín y P. Olmos (Eds.), *Disminuir el abandono escolar y mejorar la persistencia* (pp. 53-66). Narcea.
- Patera, S., Silva, I., y Sáenz Zavala, F. (2020). Aprender a aprender en documentos normativos de los seis países participantes en un estudio internacional. *Aula Abierta*, 49(3), 225-244. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.225-244>
- Pedró, F. (2018). Tendencias internacionales en innovación educativa: retos y oportunidades. En F. Rey y M. Jabonero (Coords.), *Sistemas Educativos Decentes* (pp. 71-99). Fundación Santillana.
- Pérez-Pérez, C., García García, F. J., Vázquez Verdadera, V., García Félix, E., y Riquelme Soto, V. (2020). La competencia 'aprender a aprender' en los grados universitarios. *Aula Abierta*, 49(3), 309-315. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.309-315>
- Resnick, M., Dolors, R., y Downes, S. (2016). *Hablamos de educación. Reflexiones educativas para cambiar el mundo*. Vicens Vives.
- Ridde, V., y Dagenasi, C. (2015) (Coord.), *Enfoques y prácticas en la evaluación de programas*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Román-Mendoza, E. (2018). *Aprender a aprender en la era digital*. Routledge.
- Sanmartí, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Octaedro.
- Teixidó, J. (2011). Aprender a aprender a l'escola i a l'institut. *Revista Catalana de Pedagogia*, 7, 137-162. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.50>
- 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>
- Valle, A., Rodríguez, S., y Nuñez, J.C. (2014). *Enseñar a aprender*. Pirámide.