

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA SEMESTRAL DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

40

FEB. 2021



Universidad
de Navarra



ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA SEMESTRAL DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA
DE LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA
PAMPLONA, ESPAÑA / FUNDADA EN 2001 / ISSN: 1578-7001 / ISSN (Internet): 2386-6292 / 2021 / VOLUMEN 40

DIRECTORA / EDITOR
Concepción Naval
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

CONSEJO EDITORIAL
EDITORIAL BOARD

VOCALES
Aurora Bernal
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

Javier Lasपालas
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

Mónica del Carmen Meza
UNIVERSIDAD PANAMERICANA
(MÉXICO)

María Lilián Mújica
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN
(ARGENTINA)

Madonna Murphy
UNIVERSITY OF ST. FRANCIS, JOLIET
(EE.UU.)

Mercedes Oraisón
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL
NORDESTE (ARGENTINA)

Luz Yolanda Sandoval
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
(COLOMBIA)

SECRETARÍA TÉCNICA
Marina Martínez
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

CONSEJO CIENTÍFICO / SCIENTIFIC BOARD

Abdeljalil Akkari
UNIVERSITÉ DE GENÈVE (SUISSE)

James Arthur
UNIVERSITY OF BIRMINGHAM
(REINO UNIDO)

Marvin W. Berkowitz
UNIVERSITY OF MISSOURI-ST. LOUIS
(EE.UU.)

Giuseppe Bertagna
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO
(ITALIA)

David Carr
UNIVERSITY OF EDINBURGH
(REINO UNIDO)

Genara Castillo
UNIVERSIDAD DE PIURA (PERÚ)

Maddalena Colombo
UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO
CUORE, MILÁN (ITALIA)

M^a Dolores Conesa
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

James C. Conroy
UNIVERSITY OF GLASGOW
(REINO UNIDO)

Michele Corsi
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MACERATA
(ITALIA)

Giorgio Chiosso
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO
(ITALIA)

Pierpaolo Donati
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA (ITALIA)

Rose Eisenberg
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
(MÉXICO)

Liam Gearon
OXFORD UNIVERSITY
(REINO UNIDO)

Marco Gemignani
UNIVERSIDAD LOYOLA ANDALUCÍA
(ESPAÑA)

Charles Glenn
BOSTON UNIVERSITY (EE.UU.)

David T. Hansen
COLUMBIA UNIVERSITY (EE.UU.)

José Antonio Jordán
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
BARCELONA (ESPAÑA)

Gonzalo Jover
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE
MADRID (ESPAÑA)

Mary A. Keys
UNIVERSITY OF NOTRE DAME (EE.UU.)

Jason A. Laker
SAN JOSÉ STATE UNIVERSITY (EE.UU.)

Alessandra La Marca
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO

Mar Lorenzo
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE
COMPOSTELA (ESPAÑA)

Andrea M. Maccarini
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI PADOVA (ITALIA)

CONSEJO CIENTÍFICO / SCIENTIFIC BOARD

Gabriela Martínez

CENTRO DE ESTUDIOS DE DERECHOS HUMANOS (MÉXICO)

Miquel Martínez

UNIVERSIDAD DE BARCELONA (ESPAÑA)

Marisa Musaio

UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE (ITALIA)

Gonzalo Musitu

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE (ESPAÑA)

Alfonso Osorio de Rebellón

UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

Felisa Peralta

UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

Petra María Pérez

Alonso-Geta

UNIVERSIDAD DE VALENCIA (ESPAÑA)

Annamaria Poggi

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO (ITALIA)

Murray Print

UNIVERSITY OF SYDNEY (AUSTRALIA)

Charo Repáraz

UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

Luisa Ribolzi

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI GENOVA (ITALIA)

Roberto Sani

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MACERATA (ITALIA)

Miguel A. Santos

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (ESPAÑA)

Jaume Sarramona

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA (ESPAÑA)

Emilie Schlumberger

HÔPITAL RAYMOND POINCARÉ, GARCHES (FRANCIA)

Ángel Sobrino

UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

Sandra Stotsky

UNIVERSITY OF ARKANSAS (EE.UU.)

José Manuel Touriñán

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (ESPAÑA)

Javier Tourón

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA (ESPAÑA)

Carmen Urpí

UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

Javier Vergara

UNED (ESPAÑA)

Conrad Vilanou

UNIVERSITAT DE BARCELONA (ESPAÑA)

Indexación de Datos/ Indexing Data

Bases de datos en las que *Estudios sobre Educación* está indexada / *Estudios sobre Educación* is currently indexed in:

- Web of Science (ESCI)
- SCOPUS (Elsevier, Holanda)
- Fuente Académica (EBSCO Information Services, USA)
- IBZ Online (De Gruyter, Alemania)
- International Bibliography of the Social Sciences (ProQuest, USA)
- Latindex (México)
- CNKI (Beijing, China)
- IRESIE (México)
- DOAJ
- DICE (CSIC y Aneca)
- Dialnet (Universidad de La Rioja)

Redacción y Suscripciones

Revista
ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN
Edificio de Bibliotecas. Universidad de Navarra
31080-Pamplona. España
T 948 425 600 / F 948 425 636
ese@unav.es
www.unav.edu/publicaciones/
revistas/index.php/estudios-
sobre-educacion/index

Periodicidad

Semestral

Edita

Servicio de Publicaciones
Universidad de Navarra
Campus Universitario
31010 Pamplona (España)
T. 948 425600

Precios 2021

España
1 año, 2 fascículos / 50 €
Número atrasado / 30 €
Unión Europea
1 año, 2 fascículos / 55 €
Número atrasado / 30 €
Otros Países
1 año, 2 fascículos / 65 €
Número atrasado / 40 €

Maqueta

Ken

Imprime

Ulzama Digital

D.L.: NA-3232-2001

ISSN.: 1578-7001

ISSN. (Internet): 2386-62

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN no se identifica necesariamente, con las ic contenidas en la misma, q son responsabilidad exclus de sus autores.

En 2010, ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN obtuvo el Sello de Calidad de Revista Científica Española otorg por la FECYT. Dicho Sello d Calidad ha sido renovado, con posterioridad, en cuatro ocasiones: en 2013, en 2016, en 2019 y en 2020.



Nº DE CERTIFICADO: FECYT-048/2020
FECHA DE CERTIFICACIÓN: 20 de mayo 2011 (2ª convocatoria)
ESTA CERTIFICACIÓN ES VÁLIDA HASTA EL 13 de julio 2021

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA SEMESTRAL DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA
DE LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA
PAMPLONA, ESPAÑA / FUNDADA EN 2001 / ISSN: 1578-7001 / ISSN (Internet): 2386-6292 / 2021 / VOLUMEN 40

- Isabel Dans Álvarez de Sotomayor / Eva María Muñiz Álvarez
El perdón como forma de aprendizaje 9-25
Forgiveness as a means of learning
- Pedro Ricardo Álvarez-Pérez / David López-Aguilar /
Rosa Ana Valladares-Hernández
La influencia del *engagement* en las trayectorias formativas de
los estudiantes de Bachillerato 27-50
The influence of engagement on the training trajectories of high school students
- Giada Sporzon / María Carmen López López
Evaluación de la inteligencia emocional y la conducta prosocial y
su correlación en alumnado de Educación Primaria 51-73
*Evaluation of emotional intelligence and prosocial behavior and their correlation
among primary education students*
- Luis Alberto Cardozo / Diogo Rodrigues Bezerra / Eric Molano Sotelo /
Javier Moreno Jiménez / Cesar Beltrán Ahumada / Fredy Borrero Ovalle
Propiedades psicométricas del cuestionario de estilos de aprendizaje
“CHAEA-36” en estudiantes universitarios 75-101
Psychometric properties of learning styles questionnaire “CHAEA-36” in college students
- Fran J. García-García / Inmaculada López-Francés /
Evelyn E. Moctezuma-Ramírez / Cruz Pérez-Pérez
Aprender a aprender en la universidad: perspectivas del profesorado
y de los estudiantes 103-126
Learning to learn at university: perceptions of teachers and students

Sandra Fachelli / Eric Fernández Toboso The value of university labor internships <i>El valor de las prácticas laborales universitarias</i>	127-148
Inés Küster Boluda / Natalia Vila López A teachers' orientation approach to understand the university teacher-student relationship <i>Un enfoque de orientación del profesor para comprender la relación profesor-estudiante universitario</i>	149-172
Roberto Sanz Ponce / Elena López-Luján / Aurelio González-Bertolín Propuesta de un modelo de liderazgo pedagógico para directores de centros concertados de Educación Primaria. Aplicación del análisis factorial confirmatorio <i>Proposal for a pedagogical leadership model for principals of charter primary schools. Application of confirmatory factor analysis</i>	173-193
Pelusa Orellana-García / José P. Pezoa Interpretación edumétrica de los resultados de EVOC en estudiantes chilenos <i>An edumetric interpretation of EVOC test scores for Chilean students</i>	195-216

BOOK REVIEWS / RECENSIONES

Khan, S. (2019). <i>La escuela del mundo.</i>	219
Monge López, C. y Gómez Hernández, P. (Eds.) (2020). <i>Claves para la inclusión en Educación Superior.</i>	221
Naval, C., Bernal, A., Jover, G. y Fuentes, J. L. (Coords.) (2020). <i>Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa.</i>	223
Raposo-Rivas, M. y Cebrián de la Serna, M. (Coords.) (2020). <i>Tecnologías para la formación de educadores en la sociedad del conocimiento.</i>	226
Sastre, R. y Nubiola, J. (2020). <i>Las tesis de posgrado. Una guía novelada para quienes hacen y dirigen tesis.</i>	228
Sellés, J. F. (2020). <i>33 virtudes humanas según Leonardo Polo.</i>	230

INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

233

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

241

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

249

ARTÍCULOS

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

Learning to learn at university: perceptions of teachers and students

FRAN J. GARCÍA-GARCÍA

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

INMACULADA LÓPEZ-FRANCÉS

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

EVELYN E. MOCTEZUMA-RAMÍREZ

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

CRUZ PÉREZ PÉREZ

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

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

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

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

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

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

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

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

INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

CONTEXTO Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

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

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

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

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

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

ANTECEDENTES EN EUROPA

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

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

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

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

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

MÉTODO

Diseño

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

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

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

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

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

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

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

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

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

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

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

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

Participantes

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

Tabla 2. Participantes

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

UV= Universidad de Valencia

UPV= Universidad Politécnica de Valencia

UCV= Universidad Católica de Valencia

Fuente: elaboración propia.

Instrumento

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

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

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

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

Procedimiento

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

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

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

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

Análisis de datos

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

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

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

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

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

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

RESULTADOS

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

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

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

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

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

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

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

Tabla 2. Enraizamiento de los contenidos

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

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

Tabla 2. Enraizamiento de los contenidos

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

Est= Estudiantes

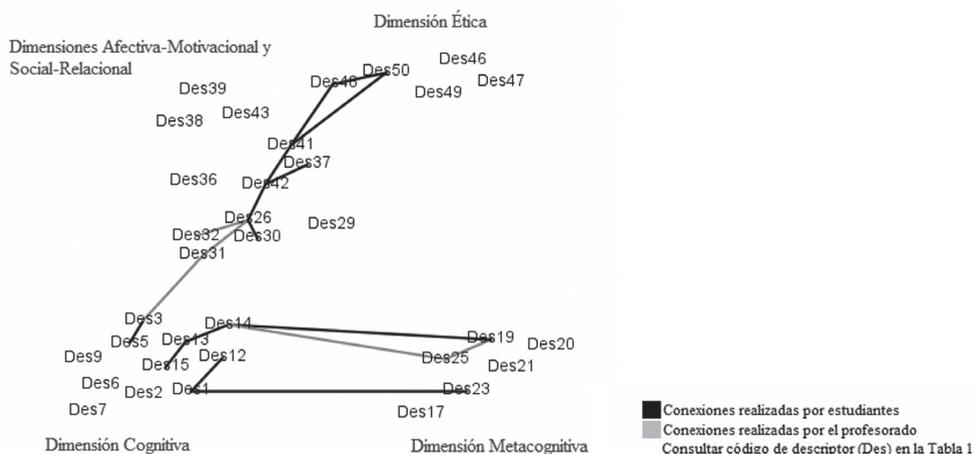
Prof= Profesorado

Fuente: elaboración propia.

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

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

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

Figura 1. Conexión de los contenidos

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

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

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

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

Tabla 3. Densidad de los contenidos

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

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

Tabla 3. Densidad de los contenidos

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

Est= Estudiantes

Prof= Profesorado

Fuente: elaboración propia.

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

Conexiones internas y externas

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

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

Tabla 4. Conexiones externas (codificadas)

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

Est= Estudiantes

Prof= Profesorado

*Grupo que estableció la conexión

Fuente: elaboración propia.

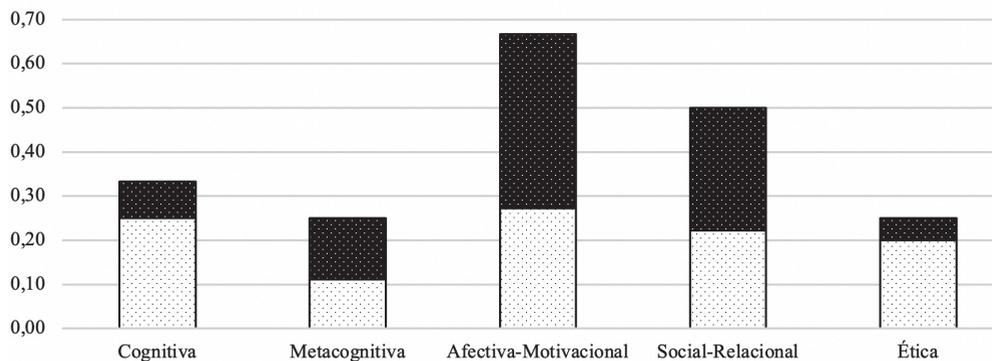
Análisis intradimensional

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

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

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

Figura 2. Coherencia intradimensional (CI1 y CI2)



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

Est= Estudiantes

Prof= Profesorado

CI1= Coherencia intradimensional nivel 1

CI2= Coherencia intradimensional nivel 2

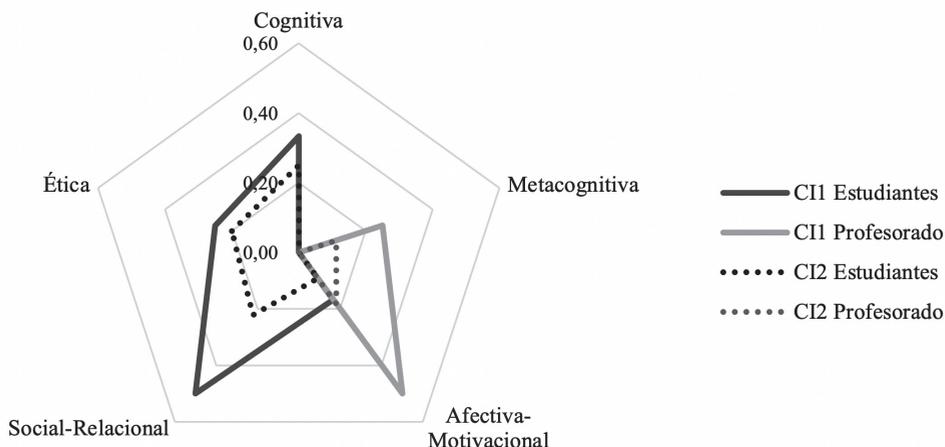
Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN

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

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

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



¿Un cambio de paradigma?

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

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

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

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

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

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

Intereses docentes y discentes

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

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

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

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

LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE TRABAJO

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

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

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

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

Fecha de recepción del original: 28 de julio 2020

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

REFERENCIAS

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

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

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

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

Instrucciones para los autores

INFORMACIÓN GENERAL

La Revista *Estudios sobre Educación* con ISSN 1578-7001 es una publicación de la Universidad de Navarra, editada desde enero de 2001 de forma ininterrumpida, que tiene una periodicidad semestral. Se trata de una revista arbitrada que utiliza el sistema de revisión externa doble ciego por expertos (*peer-review*) en los temas investigados y en las metodologías utilizadas. Adopta y se adhiere a las normas de publicación establecidas por la *American Psychological Association* (APA).

El cumplimiento de los requisitos del *Publication manual of the American Psychological Association*, 6ª Ed., facilita la indización de la revista en las principales bases de datos de la especialidad, lo que supone un beneficio para los autores y sus centros por la mayor difusión que alcanzan los trabajos publicados.

La revista *Estudios sobre Educación* es indexada por las siguientes bases de datos: Web of Science (ESCI); SCOPUS (Elsevier, Holanda); Fuente Académica (EBSCO, USA); Educational Research Abstracts (Taylor and Francis, UK); International Bibliography of the Social Sciences (ProQuest, USA); IBZ Online – International Bibliography of Periodical Literature in the Humanities and Social Sciences (de Gruyter, Alemania); Latindex (México); IRESIE (México); CREDI (Organización de Estados Americanos); ISOC (CINDOC, España); Dialnet (Universidad de La Rioja, España).

Cada número de la revista se edita tanto en versión impresa como en versión electrónica. A esta última se puede acceder a través de EBSCO *Host Electronic Journal Service*.

ALCANCE Y POLÍTICA

La revista *Estudios sobre Educación* tiene como objeto primordial contribuir a la difusión del creciente número de resultados de investigación original, tanto teóricos como experimentales, que se realizan en España y en otros países en los diversos ámbitos de las Ciencias de la Educación.

Los manuscritos que se remitan para su publicación deberán ser fruto de investigaciones originales e inéditas que estén directamente vinculadas a las disciplinas propias de la Pedagogía y la Psicopedagogía, a saber: Teoría e Historia de la Educación; Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; Evaluación de Programas, Centros y Profesores; Psicología Evolutiva y de la Educación; Didáctica General y Tecnología Educativa; Orientación Escolar y Profesional; Organización y Dirección de Centros Educativos; Educación Especial e Intervención Psicopedagógica; Política Educativa y Educación Comparada; y Sociología de la Educación y Pedagogía Social.

Los trabajos podrán estar escritos en castellano o en inglés, y deberán ser originales, no publicados ni estar siendo considerados en otra revisa para su publicación. El autor es el único responsable de las afirmaciones sostenidas en su artículo.

No se someterán a evaluación aquellos trabajos cuyo contenido, rigor metodológico, apoyatura bibliográfica o redacción y presentación resulten claramente deficientes e impropios de una publicación científica. No se considerarán tampoco encuestas o experiencias didácticas a no ser que, en razón de su fundamentación teórica, diseño, evaluación y bibliografía, sean equiparables a un artículo científico. En tales casos, el Consejo Editorial comunicará de forma razonada a los autores los motivos de la decisión adoptada.

Dado que *Estudios sobre Educación* abarca diversas áreas de conocimiento de la Pedagogía y la Psicopedagogía, el Consejo de Redacción procura mantener un cierto equilibrio entre ellas en lo relativo al tema de los artículos publicados.

Por tal motivo, conviene tener en cuenta que, una vez haya aparecido un número monográfico, deberán trascurrir al menos 2 años para admitir nuevas colaboraciones vinculadas con el tema que se ha abordado en él.

Igualmente, para dar cabida en *Estudios sobre Educación* al mayor número de investigadores posible, una vez publicado el artículo de un autor, deberán trascurrir al menos dos años hasta que pueda ser considerado para su evaluación el siguiente.

Serán evaluados para publicación los siguientes tipos de trabajos: Artículos y Recensiones.

Artículos. La extensión máxima del texto será de 7.000 palabras, incluidas notas a pie de página, que deberán ser breves, y la bibliografía. Deberá adjuntarse un resumen de un máximo de 100 palabras en español y en inglés, y una lista de 4 palabras clave en español y en inglés.

Tanto los originales como el resto de la documentación necesaria (Carta de Presentación, Declaración de Originalidad y Cesión de Derechos) deberán ser

enviados a través de la siguiente dirección: <http://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/index>

El documento original deberá enviarse en formato word o en formato de texto rtf, en tamaño DINA-4, escrito a doble espacio, con márgenes amplios y las páginas numeradas correlativamente. Se remitirán dos copias del mismo: una, tal y como se desee que se publique en la revista, y otra segunda, desprovista de cualquier referencia o indicio que permita identificar a los autores.

El original se acompañará de una carta de presentación pidiendo la consideración del manuscrito, en la que, además, el autor explicará en 4-5 líneas cuál es la aportación original del trabajo que presenta y sus novedades, la declaración de no envío simultáneo a otras revistas, y la confirmación de las autorías firmantes. Asimismo, en esta carta figurará la cesión de derechos al editor. El autor debe conservar una copia del original para evitar irreparables pérdidas o daños del material.

Resenciones. Tendrán una extensión máxima de 1.000 palabras. Se reseñarán libros cuya primera edición (no traducción) se haya publicado en los dos últimos años. Si aparecen referencias a otros libros en la reseña, se incluirá en el texto, entre paréntesis, la editorial, ciudad y año de publicación. La ficha bibliográfica del libro reseñado incluirá el nombre completo y apellidos del autor, editorial, ciudad, año de edición y número de páginas.

PRESENTACIÓN Y ESTRUCTURA DE LOS TRABAJOS

Los manuscritos se presentarán de acuerdo al siguiente orden y estructura:

Página de Título. Primera página del manuscrito

A modo de portada del manuscrito la primera página contendrá:

- Título del artículo (conciso pero informativo), en castellano e inglés, conformado con el mayor número de términos significativos posibles (a ser posible, tomados de un vocabulario controlado de la especialidad, como, por ejemplo, el *Psychology Glossary*, accesible en: <http://www.apa.org> o el *Tesaurus Europeo de la Educación*, accesible en: <http://www.eurydice.org>). Si es necesario, se añadirá un subtítulo no superior a 40 letras y espacios, en castellano e inglés. *Estudios sobre Educación* publicará esta información al frente de cada artículo.

- Nombre y dos apellidos de cada uno de los autores, teniendo en cuenta la forma habitual de firma para la indexación en bases de datos internacionales.
- Nombre completo del centro de trabajo de cada uno de los autores.
- Centro de trabajo de cada uno de los autores, dirección postal completa del responsable del trabajo o del primer autor como responsable de correspondencia, incluyendo número de teléfono y del telefax en su caso, así como dirección del correo electrónico si se dispone de ella.
- Información sobre becas, ayudas o soporte financiero con el que se ha contactado (Proyectos de Investigación) para la subvención del trabajo, y otras especificaciones cuando sea el caso.

Páginas de Resumen y Palabras-Clave. Segunda página del manuscrito

Una segunda página independiente debe contener los nombres y apellidos de los autores, el título del artículo y el título abreviado de la revista, un resumen del contenido del artículo en castellano y el listado de palabras clave. Tanto el resumen como las palabras clave tendrán una versión en inglés.

- El *Resumen* del trabajo será de una extensión máxima de 100 palabras. En la medida de lo posible, el contenido del mismo se dividirá en cuatro apartados: Introducción, Material y Métodos, Resultados y Discusión. En el resumen se describirá de forma concisa el motivo y el objetivo de la investigación, la metodología empleada, los resultados más destacados y las principales conclusiones. Se enfatizarán los aspectos novedosos y relevantes del trabajo.
- *Palabras clave*: Tras el resumen se especificarán 4 palabras clave o frases cortas que identifiquen el contenido del trabajo para su inclusión en los repertorios y bases de datos nacionales e internacionales. Se procurará utilizar términos controlados de referencia, como el *Psychology Glossary*, accesible en: <http://www.apa.org/> o el *Tesaurus Europeo de la Educación*, accesible en: <http://www.eurydice.org>

Texto del manuscrito. Tercera página, que será la del arranque del texto del manuscrito

La tercera página y siguientes serán las dedicadas al texto del manuscrito (7.000 palabras como máximo si se trata de un Artículo; 1.000 palabras como máximo en el caso de las Recensiones).

Cuando los artículos tengan una naturaleza experimental, deberán ajustarse a los siguientes apartados: Introducción, Material y Métodos, Resultados y Discu-

sión. En el resto de los casos deberán elaborarse de modo que: a) se identifique con claridad el problema estudiado, b) se haga un balance sumario de las principales investigaciones realizadas sobre el mismo, y c) se examine con rigor la información novedosa y relevante para su estudio.

NORMAS PARA LAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

El estilo de citación de la revista es el establecido por la *American Psychological Association* (APA).

El listado bibliográfico, que se incluirá al final del trabajo, debe ser corregido por el autor. Se evitará utilizar como citas bibliográficas frases imprecisas. No pueden emplearse como tales las que precisen de aclaraciones como “observaciones no publicadas”, ni “comunicación personal”, aunque sí podrán citarse dentro del texto entre paréntesis. Los trabajos aceptados, pero aún no publicados, se incluirán en las citas bibliográficas especificando el nombre de la revista, seguido por la expresión “en prensa”.

Las citas bibliográficas deberán extraerse de los documentos originales, indicando siempre la página inicial y final del trabajo del cual proceden. A fin de asegurar la coherencia, en cualquier momento del proceso editorial la dirección de la revista podrá requerir a los autores el envío de la primera página (fotocopia) de cada uno de los artículos citados en la bibliografía.

Para las revistas, dada su trascendencia para los índices de citas y los cálculos de los Factores de Impacto, se citarán: a) autor(es), con su(s) apellido(s) e inicial(es) de nombre(s), sin separarlos por puntos ni comas. Si hay más de un autor, entre ellos se pondrá una coma. Todos hasta un máximo de seis, y, si hay más de seis, se pondrán los seis primeros y se añadirá *et al.* Tras el último autor se pondrá el año entre paréntesis y un punto; b) Título del artículo en su lengua original, y con su grafía y acentos propios. Tras el título se pondrá un punto; c) Nombre correcto de la revista; d) número de volumen (nº). La separación entre este apartado y el e) se hará con coma; e) páginas primera y última, separadas por un guión.

A continuación se dan ejemplos de citas bibliográficas correctamente referenciadas:

- *Libro*: Laspalas, J. (2002). *Introducción a la Historiografía de la Educación*. Pamplona: EUNSA.
- *Libro editado*: Pérez Adán, J. (Ed.) (2001). *Las terceras vías*. Madrid: Ediciones Internacionales.
- *Capítulo de libro*: Colás Bravo, P. (1995). Diseño y evaluación de programas. En J. L. Rodríguez Diéguez y O. Sáenz Barrio (Eds.), *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 45-66). Alcoy: Marfil.

- *Artículo de revista*: Stephens, D., Bull, J. y Wade, W. (1998). Computer-assisted assessment: suggested guidelines for an institutional strategy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(3), 283-294.
- *Artículos publicados en Internet, basados en una fuente impresa*: VandenBos, G., Knapp, S. y Doe, J. (2001). Role of reference elements in the selection of resources by psychology undergraduates (versión electrónica). *Journal of Bibliographic Research*, 5, 117-123.
Si se cree que, en el artículo publicado online, algo ha cambiado (por ejemplo, el formato es diferente, o no aparece el número de las páginas, o se ha incluido algún dato adicional o comentarios), se puede agregar la dirección URL de la que fue extraído: VandenBos, G., Knapp, S. y Doe, J. (2001). Role of reference elements in the selection of resources by psychology undergraduates. *Journal of Bibliographic Research*, 5, 117-123. Extraído el 13 de octubre de 2001 de <http://jbr.org/articles.html>
- *Artículos publicados sólo en Internet*: Fredrickson, B. L. (2000, marzo, 7). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3, artículo 0001a. Extraído el 20 de noviembre de 2000 de <http://journals.apa.org/prevention/volume3/pre0030001a.html>
Si no se conoce la fecha de publicación en Internet: Greater New Milford (Ct) Area Healthy Community 2000, Task Force on Teen and Adolescent Issues. (s.f.). *Who has time for a family meal? You do!* Extraído el 5 de octubre de 2000 de <http://www.familymealtime.org>
- *Artículo o documento de una universidad, fundación o asociación*: Chou, L., McClintock, R., Moretti, F. y Nix, D. H. (1993). *Technology and education: New wine in new bottles: Choosing pasts and imagining educational futures*. Extraído el 24 de agosto de 2000 del sitio Web del Institute for Learning Technologies de la Columbia University: <http://www.ilt.columbia.edu/publications/papers/newwine1.html>

Tablas: Deben presentarse en su lugar correspondiente dentro del texto. Se emplearán para clarificar puntos importantes, no aceptándose la doble documentación bajo la forma de tablas y figuras. Los títulos o pies que las acompañen deben explicar perfectamente el contenido de las mismas.

Abreviaturas: Sólo deberán ser empleadas abreviaturas estándar universalmente aceptadas. Cuando se pretenda acortar un término frecuentemente empleado en el texto, la abreviatura correspondiente, entre paréntesis, debe acompañarse la primera vez que aparezca. No serán usados números romanos en el texto, empleándose para los decimales el punto a la derecha del cero y no la coma. Los nombres

comerciales no serán utilizados salvo necesidad, en cuyo caso la primera vez que se empleen irán acompañados del símbolo.

PROCESO EDITORIAL

Los trabajos se remitirán acompañados de una carta de presentación, en la que se solicitará la evaluación de los mismos para su publicación en alguna de las secciones de la Revista, con indicación expresa de que se trata de un trabajo que no ha sido difundido ni publicado anteriormente, y es enviado únicamente a la revista *Estudios sobre Educación* para su evaluación y publicación si procede.

La carta de presentación deberá ir firmada por todos los autores. Podrá enviarse una copia escaneada del documento donde aparecen dichas firmas. Se declarará aceptar, si procede, la introducción de cambios en el manuscrito por parte de la redacción de la revista.

El Consejo Editorial de la revista acusará recibo a los autores de los trabajos que le lleguen y posteriormente informará de su aceptación o rechazo.

Una vez recibido, el Consejo Editorial estudiará el trabajo con vistas a su publicación, comprobando si se adecua a la cobertura de la revista y cumple las normas de publicación. En tal caso se procederá a su revisión externa.

Los manuscritos serán revisados de forma anónima de acuerdo con el sistema de doble ciego por dos expertos en el objeto de estudio y/o metodología empleada. El Consejo Editorial de la revista, a la vista de los informes externos, se reserva el derecho de aceptar o rechazar los artículos para su publicación, así como el de introducir modificaciones de estilo y/o acortar los textos que sobrepasen la extensión permitida, comprometiéndose a respetar el contenido del original. El protocolo utilizado por los revisores esta accesible en la página web de *Estudios sobre Educación*: <http://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/about/editorialPolicies#custom-0>

Solo serán sometidos a revisión por pares externa los Artículos. Los autores recibirán los informes de evaluación de los revisores, de forma anónima, para que puedan realizar (en su caso) las correcciones o réplicas oportunas.

Una vez vistos los informes externos, los factores en los que se fundará la decisión sobre la aceptación-rechazo de los trabajos por parte de la redacción de la revista serán los siguientes: a) originalidad; b) actualidad y novedad; c) relevancia: aplicabilidad de los resultados para la resolución de problemas concretos; d) significación: avance del conocimiento científico; e) fiabilidad y validez científica: calidad metodológica contrastada; f) presentación: buena redacción, organización (coherencia lógica y presentación material).

RESPONSABILIDADES ÉTICAS

Es responsabilidad y deber de la redacción de la revista Estudios sobre Educación recordar a los autores estos extremos:

- Es imprescindible contar con permiso de publicación por parte de la institución que ha financiado la investigación.
- La revista no acepta material previamente publicado. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente.

Conflicto de Intereses. La revista espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.

Autoría. En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo. Haber ayudado en la colección de datos o haber participado en alguna técnica no son, por sí mismos, criterios suficientes para figurar como autor. En general, para figurar como autor se deben cumplir los siguientes requisitos:

1. Haber participado en la concepción y realización del trabajo que ha dado como resultado al artículo en cuestión. 2. Haber participado en la redacción del texto y en las posibles revisiones del mismo. 3. Haber aprobado la versión que finalmente va a ser publicada.

La revista declina cualquier responsabilidad sobre posibles conflictos derivados de la autoría de los trabajos que se publican en la revista.

Transmisión de Derechos de Autor. Se remitirá junto al manuscrito, formando parte de la Carta de Presentación, una Hoja de Identificación y la Cesión de Derechos (facilitada por la revista) firmada por todos los autores.

INFORMACIÓN ADICIONAL

Los juicios y opiniones expresados en los artículos y comunicaciones publicados en la revista son del autor(es) y no necesariamente del Consejo Editorial.

Tanto el Consejo Editorial como la empresa editora declinan cualquier responsabilidad sobre el material publicado. Ni el Consejo Editorial ni la empresa editora garantizan o apoyan ningún producto que se anuncie en la revista, ni garantizan las afirmaciones realizadas por el fabricante sobre dicho producto o servicio.

Instructions for Authors

GENERAL INFORMATION

The journal *Estudios sobre Educación* ISSN 1578-7001, is a biannual publication by the University of Navarra (Spain), published continuously since 2001. It is a moderated journal that uses the system of external review by experts (peer review and double blind) in the knowledge area covering the objects researched and in the methods used in the research. It adopts and adheres to the publication standards established by the *American Psychological Association* (APA).

It should be noted that compliance with the *Publication Manual of the American Psychological Association*, 6th ed. requirements facilitates the indexing of the journal in the leading specialty databases, which benefits the authors and their centers because of the wider dissemination of the published works.

The journal *Estudios sobre Educación* is indexed in the following databases: Web of Science (ESCI); SCOPUS (Elsevier, Holland); Fuente Académica (EBSCO, USA); Educational Research Abstracts (Taylor and Francis, UK); International Bibliography of the Social Sciences (ProQuest, USA); IBZ Online - International Bibliography of Periodical Literature in the Humanities and Social Sciences (De Gruyter, Germany); Latindex (Mexico); IRESIE (Mexico); CREDI (Organization of American States); ISOC (CINDOC, Spain); Dialnet (University of La Rioja, Spain).

Each issue of the journal is published in both a printed version and an electronic version. The latter is available on the EBSCO *Host Electronic Journal Service*.

SCOPE AND POLICY

The journal *Estudios sobre Educación* aims to contribute to the increasing publication of original theoretical and empirical research on education carried out in Spain and around the world.

Texts submitted for consideration should be based on original, unpublished research in fields that are directly related to the subjects of Education and Educational Psychology: Theory and History of Education; Educational Research; Program, Center and Teacher Evaluation; Developmental and Educational Psychology; Curriculum Studies and Educational Technology; School and Career Guidance; Organization and Management of Educational Centers; Special Needs Education and Educational Intervention; Educational Policy and Comparative Education; Sociology of Education and Social Education.

Articles may be written in Spanish or English. The works must be original, unpublished and not under consideration for publication in another journal. The author alone is responsible for the claims made in the article.

Texts which fail to meet the standards of academic publication in terms of content, methodological coherence, bibliographical support or presentation and structure will not be sent out for external review. Accounts of teaching experience or survey studies will not be considered for inclusion, unless their theoretical framework, design, evaluation and bibliography meet relevant standards for academic publication. In such cases, the Editorial Committee will contact the author(s) to supply a reasoned explanation for the decision taken.

Given that *Estudios sobre Educación* encompasses a wide range of different areas in the fields of education and educational psychology, the Editorial Committee endeavours to strike a certain balance in terms of the subjects of published articles.

Hence, once a monographic issue has been published, contributors should bear in mind that a similar topic is unlikely to be addressed for a period of two years thereafter.

Similarly, in order to admit to *Estudios sobre Educación* the greatest possible number of researchers, once an author's article has been published, a time period of at least two years must elapse before a second next article can be considered for evaluation.

The following types of works will be considered for publication: Studies and Book Reviews.

Studies. The texts which are sent for inclusion in the section "Estudios" should be no longer than 7,000 words, including footnotes, which should be brief, and the bibliography. An abstract should be attached (maximum of 100 words), in both Spanish and English; four key words should also be added in Spanish and English.

The original texts and the other documents required (Cover Letter, Declaration of Original Authorship, and the Ceding of Author Rights) are to be sent through the following address: <http://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/index>

The text is to be sent in Word or .rtf format (size DIN-A4), page-numbered and double-spaced, with wide margins. Two copies are to be submitted: one in the form the authors would like to see the text published; the other in a form that contains no reference that may disclose the identity of the author(s).

The manuscript should be accompanied by a cover letter (using the template provided by the journal) asking that the manuscript be taken into consideration, with the author explaining in 4-5 lines what the original contribution of the work presented is and its new developments, a statement of non-simultaneous submission to other journals and confirmation of the undersigned authors. This letter must also transfer the copyright to the publisher. The author must keep a copy of the original to avoid irreparable loss or damage to the material.

Book reviews: Book reviews should not exceed 1,000 words. Books which can be reviewed are those which have been published (in their first edition, no translation) in the preceding two years. If other books are mentioned in the review, information about publisher, city and year of publication should be included in parentheses. The technical information of the book review should include the complete first name and last name(s) of the author of the book, publisher, city, year of publication and number of pages.

PRESENTATION AND STRUCTURE OF THE WORKS

The manuscripts must be presented according to the following order and structure:

Title Page. First page of the manuscript

As the cover of the manuscript, this first page must contain:

- Title of the article (concise, yet informative), in Spanish and English, made up of the greatest number of significant terms possible (taken when possible from a recognized specialist glossary, such as the *Psychology Glossary*, available at <http://www.apa.org/>, or the *Thesaurus for Education Systems in Europe*, available at <http://www.eurydice.org>). If necessary, a subtitle may be added, not to exceed 40 letters and spaces, in Spanish and English. This information will be printed at the start of each article in the journal.
- First name and last name(s) of each of the authors, taking into account the signature format for indexing in international databases.
- Full name of the work center of each of the authors.
- Name and full address of the lead and corresponding author, including phone number, fax number and e-mail address, where applicable.

- Information on grants, aid or financial support provided (research projects funds) to subsidize the work and other specifications, where applicable.

Summary and Key-Word Pages. Second page of the manuscript

A second, separate page must contain the first and last name(s) of the authors, the title of the article and the abbreviated title of the journal, article content summary in Spanish and the list of key words. Both the summary and the key words must also be given in English.

- The Summary of the work must be no more than 100 words long, and divided into four sections: Introduction, Material and Methods, Results and Discussion. Each must describe, concisely, the purpose and objective of research, the methodology used, the most important results and the main conclusions, respectively. The novel and relevant aspects of the work must be emphasized. In the case of Special Collaborations, the work will be summarized, without dividing it into these four sections.
- Key words: Beneath the summary, 4 key words or short phrases shall be specified to indicate the content of the work, for inclusion in collections and national and international databases. As many as possible should be provided, up to a maximum of ten. Recognized reference terms must be used (such as the *Psychology Glossary* accessible at: <http://www.apa.org/>, or the *Thesaurus for Education Systems in Europe*, available at: <http://www.eurydice.org>).

Manuscript text. Third page, which is where the manuscript text begins

The third and following pages are dedicated to the manuscript text (7,000 words maximum for an article. In the case of book reviews, the length is 1,000 words).

Experiment-based articles are to be structured as follows: Introduction, Material(s) and Method(s), Results and Discussion. Other article types should be presented so as to ensure that a) the issue at hand is clearly defined; b) an overview of the main research studies in the field is provided; and c) new and significant information is explored in detail.

NORMS FOR BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

The style for the references is indicated below in the examples; it is based on the *Publication Manual of the American Psychological Association, 6th ed.*

The bibliography must be corrected by the author, correcting it with the copy in his or her possession. Avoid using vague phrases as bibliographical quotations. Do not use those that require clarification such as “unpublished observations” or “personal correspondence”, although they may be cited in the text in parentheses. Works that have been accepted for publication, but not yet published, shall be included in the bibliography, specifying the name of the journal, followed by the expression “publication pending”.

The bibliographical quotes must be taken from the original documents, always indicating the first and last page number(s) of the work from which they are taken. To ensure consistency, at any time during the publishing process, the journal editors may require authors to send the first page (photocopy) of each of the articles quoted in the bibliography.

For journals, given their importance for quotation indexes and Impact Factor calculations, the following shall be cited: a) author(s), with their last name(s) and first name(s), without period or comma separators. If there is more than one author, they must be separated by a comma. All of them, up to a maximum of six; if there are more than six, the first six shall be indicated, followed by “et al”. Place the year in parentheses and a period after the final author. b) Title of the article in the original language, with the appropriate spelling and accents. Place a period after the title. c) Correct name of the journal, d) issue number (no.). A comma shall be used to separate this section and section e); e) first and last pages, separated by a hyphen.

The following are examples of properly referenced bibliographical quotations:

- *Book*: Laspalas, J. (2002). *Introducción a la Historiografía de la Educación*. Pamplona: EUNSA.
- *Edited Book*: Pérez Adán, J. (Ed.) (2001). *Las terceras vías*. Madrid: Ediciones Internacionales.
- *Chapter of a book*: Colás Bravo, P. (1995). Diseño y evaluación de programas. In J.L. Rodríguez Diéguez and O. Sáenz Barrio (Eds.), *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 45-66). Alcoy: Marfil.
- *A review article*: Stephens, D., Bull, J. and Wade, W. (1998). Computer-assisted assessment: suggested guidelines for an institutional strategy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(3), 283-294.
- *Articles published on the Internet, which also have a printed version*: Vandembos, G., Knapp, S. and Doe, J. (2001). Role of reference elements in the selection of resources by psychology undergraduates (electronic version). *Journal of Bibliographic Research*, 5, 117-123.

If it is understood that, in the article published online, something has been changed (for example, the format has been changed or the page numbering does not appear) or some other additional data or commentaries have been added, the URL address from which it has been taken may be added: VandenBos, G., Knapp, S. and Doe, J. (2001). Role of reference elements in the selection of resources by psychology undergraduates. *Journal of Bibliographic Research*, 5, 117-123. Retrieved 13 October 2001 from <http://jbr.org/articles.html>

- *Articles published only on the Internet:* Fredrickson, B. L. (2000, March, 7). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3, article 0001a. Retrieved 20 November 2000 from <http://journals.apa.org/prevention/volume3/pre0030001a.html>

If the date of publication on the Internet is not known: Greater New Milford (Ct) Area Healthy Community 2000, Task Force on Teen and Adolescent Issues. (s.f.). *Who has time for a family meal? You do!* Retrieved 5 October 2000 from <http://www.familymealtime.org>

- *Article or document from a University, Foundation or Association:* Chou, L., McClintock, R., Moretti, F. and Nix, D. H. (1993). *Technology and education: New wine in new bottles: Choosing pasts and imagining educational futures*. Retrieved 24 August 2000 on the Institute for Learning Technologies website at Columbia University <http://www.ilt.columbia.edu/publications/papers/newwine1.html>

Tables: These must be presented each in its correct place within the text, numbered using Arabic numerals according to their order of appearance in the text. They are used to clarify important points; double documentation by means of tables and figures shall not be accepted. The titles or footers that accompany them must explain their content clearly.

Abbreviation: Only standard, universally accepted abbreviations shall be used. See Units, Symbols and Abbreviations. When a term that is used frequently in the text is to be shortened, the corresponding abbreviation must accompany it (in parentheses) the first time it appears. No Roman numerals shall be used in the text; periods shall be used to the right of the zero for decimals, not commas. Trademarks shall not be used except as needed, in which case the first time they are used they shall be accompanied by the symbol.

EDITORIAL PROCESS

The works shall be submitted together with a cover letter which requests evaluation of the same for publication in one of the sections of the Journal, indicating

expressedly that it is a work that has not been previously disseminated or published, sent only to the journal *Estudios sobre Educación* for evaluation and publication, if appropriate, as well as statements regarding the originality and novelty of the contribution(s) that the work contains, according to the authors.

The cover letter must be signed by all authors. It should include written authorization from all those named in the acknowledgements section or those studied during the research whose identification is essential to the presentation of the results. It should also include a statement, where appropriate, accepting the introduction of changes to the manuscript by the journal editors.

The Journal's editorial staff shall acknowledge receipt to the authors of works received, with subsequent notification of acceptance or rejection.

The editorial staff shall pass the work under consideration for publication to the Editorial Board, to verify that it suits the journal's remit and complies with the publication standards. If so, the submission will be reviewed externally.

The manuscripts shall be reviewed anonymously (double blind) by two experts in the study subject and/or methodology used. Based on the external reports, the Journal's editorial staff reserves the right to accept or reject the articles for publication, as well as to make style modifications and/or shorten texts that supersede the word limit established, while respecting the original content. The protocol used by the journal reviewers is available on the *Estudios sobre Educación*: <http://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/about/editorialPolicies#custom-0>

An external paired review will be applied to Articles. The authors will receive the evaluation reports from the reviewers, anonymously, so that they may make (where appropriate) any necessary corrections or responses.

Once the external reports have been read, the criteria on which the Journal's editorial staff bases its decision on accepting/rejecting submissions are the following: a) originality; b) timeliness and novelty; c) relevance: applicability of the results in resolving specific problems; d) significance: advancement of scientific knowledge; e) reliability and scientific validity: verified methodological quality; f) presentation: good writing, organization (logical coherence and material presentation).

ETHICAL RESPONSIBILITY

It is the responsibility and duty of the editorial staff of the journal *Estudios sobre Educación* to remind its collaborators of the following:

- The institution financing the research must grant permission for publication.

- The journal does not accept previously published material. The authors are responsible for obtaining the appropriate permission for partially reproducing material (text, tables or figures) from other publications and for citing their sources correctly.

Conflict of Interest. The Journal expects the authors to declare any commercial association that may represent a conflict of interest as regards the article submitted.

Authorship. The list of signing authors must include only those who have contributed intellectually to the development of the work. Having assisted in the collection of data or participated in a technique are not in and of themselves sufficient criteria for listing as an author. In general, being listed as an author requires the fulfillment of the following requirements:

1. Participation in the conception and drafting of the work leading to the article in question.
2. Participation in drafting the text and in any revisions.
3. Having approved the final version to be published.

The Journal waives any liability due to possible conflicts derived from the authorship of the works published in the Journal.

Copyright Transfer. The cover letter shall include a Rights Identification and Transfer Sheet (provided by the journal) signed by all authors.

ADDITIONAL INFORMATION

The judgments and opinions expressed in the articles and notices published in the Journal are those of the authors and not necessarily of the Editorial Board.

Both the Editorial Board and the publishing company waive all liability for the material published. Neither the Editorial Board nor the publishing company guarantees or supports any product advertised in the Journal, nor do they guarantee the claims made by the manufacturer of said product or service.

Boletín de suscripción

Tarifas de suscripción

	EUROPA	RESTO DEL MUNDO
1 año (2 números)	<input type="checkbox"/> 36 €	<input type="checkbox"/> 52 \$
2 años (4 números)	<input type="checkbox"/> 62 €	<input type="checkbox"/> 89 \$
Número suelto (1 número)	<input type="checkbox"/> 20 €	<input type="checkbox"/> 29 \$

Datos

NOMBRE

DIRECCIÓN

C.P.

CIUDAD

PROVINCIA

PAÍS

DNI/NIF

TEL.

FAX

EMAIL

RELACIÓN CON LA UNIVERSIDAD

GRADUADO

PADRE DE GRADUADO

OTROS

Envíe esta solicitud al Departamento de Suscripciones de **Estudios sobre Educación**
Edificio de Bibliotecas. Universidad de Navarra. 31080 Pamplona. Navarra. España
T 948 425 600 F 948 425 636 ese@unav.es

Forma de pago **Cheque adjunto nº**

a nombre del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra S. A.

 Transferencia bancaria a favor de: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra S. A.

Banco de Vasconia. Pío XII, 32. 31008 Pamplona. CTA 0095/4732/89/06000080/16

 Domiciliación Bancaria

Nº de Cuenta | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Titular de la cuenta

 Tarjeta de Crédito VISA Master Card American Express Caducidad | | |

Nº de Tarjeta | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Titular de la tarjeta

Extranjeros **Cheque adjunto nº**

a nombre del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra S. A.

 Tarjeta de Crédito VISA Master Card American Express Caducidad | | |

Nº de Tarjeta | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Titular de la tarjeta

Firma**Fecha**

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA FUNDADA EN 2001
EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DE LA
UNIVERSIDAD DE NAVARRA / PAMPLONA / ESPAÑA
ISSN: 1578-7001
ISSN (Internet): 2386-6292



-
- Isabel Dans Álvarez de Sotomayor / Eva María Muñiz Álvarez
El perdón como forma de aprendizaje
Forgiveness as a means of learning 9-25
- Pedro Ricardo Álvarez-Pérez / David López-Aguilar / Rosa Ana Valladares-Hernández
La influencia del *engagement* en las trayectorias formativas de los estudiantes de Bachillerato
The influence of engagement on the training trajectories of high school students 27-50
- Giada Sporzon / María Carmen López López
Evaluación de la inteligencia emocional y la conducta prosocial y su correlación en alumnado de Educación Primaria
Evaluation of emotional intelligence and prosocial behavior and their correlation among primary education students 51-73
- Luis Alberto Cardozo / Diogo Rodrigues Bezerra / Eric Molano Sotelo / Javier Moreno Jiménez / Cesar Beltrán Ahumada / Fredy Borrero Ovalle
Propiedades psicométricas del cuestionario de estilos de aprendizaje "CHAEA-36" en estudiantes universitarios
Psychometric properties of learning styles questionnaire "CHAEA-36" in college students 75-101
- Fran J. García-García / Inmaculada López-Francés / Evelyn E. Moctezuma-Ramírez / Cruz Pérez-Pérez
Aprender a aprender en la universidad: perspectivas del profesorado y de los estudiantes
Learning to learn at university: perceptions of teachers and students 103-126
- Sandra Fachelli / Eric Fernández Toboso
The value of university labor internships
El valor de las prácticas laborales universitarias 127-148
- Inés Küster Boluda / Natalia Vila López
A teachers' orientation approach to understand the university teacher-student relationship
Un enfoque de orientación del profesor para comprender la relación profesor-estudiante universitario 149-172
- Roberto Sanz Ponce / Elena López-Luján / Aurelio González-Bertolín
Propuesta de un modelo de liderazgo pedagógico para directores de centros concertados de Educación Primaria. Aplicación del análisis factorial confirmatorio
Proposal for a pedagogical leadership model for principals of charter primary schools. Application of confirmatory factor analysis 173-193
- Pelusa Orellana-García / José P. Pezoa
Interpretación edumétrica de los resultados de EVOC en estudiantes chilenos
An edumetric interpretation of EVOC test scores for Chilean students 195-216