

La capacidad de aprendizaje y responsabilidad. El uso de indicadores para la medición de competencias transversales

La capacitat d'aprenentatge i responsabilitat. L'ús d'indicadors per a la mesura de competències transversals

Learning ability and responsibility. The use of indicators for measuring soft skills

Yolanda Blasco-Martel^{*, a}, Nabil El Bachiri^{** b}, Sergi Lozano-Pérez^{*, c}

^{*}Historia Económica, Instituciones, Política y Economía Mundial, Facultad de Economía y Empresa
Universidad de Barcelona

Av. Diagonal 690, 08034 Barcelona, España

^{**}Universitat Politècnica de Catalunya

^a <https://orcid.org/0000-0003-3772-3408>

^b <https://orcid.org/0000-0002-9045-3366>

^c <https://orcid.org/0000-0003-1895-9327>

yolandablasco@ub.edu nabilwangshu@gmail.com slozanop@ub.edu

Recibido: 20/12/2023 | Aceptado: 10/05/2024 | Publicado: 01/2025

Resumen

El objetivo de este trabajo es evaluar cuantitativamente la percepción de estudiantes universitarios de su capacidad de aprendizaje y responsabilidad, una competencia transversal de la Universidad de Barcelona (UB). Para ello, desarrolla una metodología que permite evaluar el grado de autoconocimiento y autorregulación que, durante en el proceso de aprendizaje, alcanzan los estudiantes universitarios. Concretamente, dicha metodología se basa en dos encuestas (una al inicio del curso y otra al final), para medir la percepción de los estudiantes sobre su propia competencia de aprendizaje y responsabilidad al inicio y el grado de cumplimiento de sus expectativas iniciales al final del curso. El estudio fue realizado sobre una muestra de más de 1500 estudiantes de primer curso de universidad durante dos cursos (2019-2021), ya que muchos estudios han identificado el primer año como un momento clave para explicar la continuidad y éxito en la Universidad. Nuestros resultados señalan que las expectativas iniciales del estudiantado están por encima de la actividad que realmente desarrolla a lo largo de un curso. Su toma de conciencia se produce a posteriori, cuando observan que no han cumplido con lo que se habían propuesto al inicio. Un estudio continuado con estos indicadores permitiría abordar antes las dificultades de aprendizaje y evaluar el impacto de utilizar diferentes medidas para evitar la deserción.

Palabras clave: Competencias transversales/blandas, Indicador, Capacidad de aprendizaje, Responsabilidad, Educación universitaria.

Resum

L'objectiu d'aquest treball és avaluar quantitativament la percepció dels estudiants universitaris de la seva capacitat d'aprenentatge i responsabilitat, una competència transversal de la Universitat de Barcelona (UB). Es desenvolupa una metodologia que permet avaluar el grau d'autoconeixement i autoregulació que, durant el procés d'aprenentatge, aconsegueixen els estudiants universitaris. Concretament, aquesta metodologia es basa en dues enquestes (una a l'inici del curs i una altra al final), per mesurar la percepció dels estudiants sobre la seva pròpia competència

Blasco-Martel, Y., El Bachiri, N., y Lozano-Pérez, S. (2025). La capacidad de aprendizaje y responsabilidad. El uso de indicadores para la medición de competencias transversales. *RIDU. Revista d'Innovació Docent Universitària*, 17, página inicial-página final. <https://doi.org/10.1344/RIDU2025.17.1>

© 2025 Los autores. Este artículo es de acceso abierto sujeto a la licencia Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons, la cual permite utilizar, distribuir y reproducir por cualquier medio sin restricciones siempre que se cite adecuadamente la obra original. Para ver una copia de esta licencia, visite: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

d'aprenentatge i responsabilitat a l'inici i el grau de compliment de les seves expectatives inicials al final del curs. L'estudi va ser realitzat sobre una mostra de més de 1500 estudiants de primer curs d'universitat durant dos cursos (2019-2021), ja que molts estudis han identificat el primer any com un moment clau per explicar la continuïtat i l'èxit a la Universitat. Els nostres resultats assenyalen que les expectatives inicials de l'alumnat estan per sobre de l'activitat que desenvolupa realment al llarg d'un curs. La seva presa de consciència es produeix a posteriori, quan observen que no han assolit allò que s'havien proposat a l'inici. Un estudi continuat amb aquests indicadors permetria abordar abans les dificultats d'aprenentatge i avaluar l'impacte d'utilitzar diferents mesures per evitar la deserció.

Paraules clau: Competències transversals, Indicador, Capacitat d'aprenentatge, Responsabilitat, Educació superior.

Abstract

The objective of this work is to evaluate quantitatively the perception of university students regarding their learning ability and responsibility, a cross-cutting competence at the University of Barcelona (UB). To this end, we develop a methodology based on self-awareness in the learning process. Specifically, such a methodology is based on two surveys (one at the beginning of the course and another at the end), designed to measure students' perception of their own learning and responsibility competence at the beginning and the degree of fulfilment of their initial expectations at the end of the course. The study was carried out on a sample of more than 1,500 first-year university students during two courses (2019-2021). This specific cohort was selected because many studies have identified the first year as a key moment regarding continuity and success at the University. Our results indicate that the initial expectations of students are above the activity they develop throughout a course. Students get aware of this fact by participating in the assessment process, as they realise that they have not fulfilled what they had proposed at the beginning. A longitudinal study with this sort of indicators would make it possible to identify and address learning difficulties earlier, as well as evaluating the impact of using different measures to prevent dropout.

Keywords: Soft skills, Indicator, Learning ability, Responsibility, Higher education.

1. Introducció

Los cambios experimentados por las universidades españolas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior en las últimas décadas se han centrado en el enfoque por competencias. Esto se pone en evidencia en el RD 822/2021, de 28 de septiembre; el despliegue de competencias en la universidad, su adquisición y evaluación, ocupa un importante espacio en esta norma. El vocabulario utilizado en la norma no termina de ser claro. El RD mencionado define las competencias que se desarrollan en la universidad como “el conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades académicamente relevantes” para alcanzar el título universitario. Aunque más adelante el texto desestima el concepto “capacidades” y menciona el aprendizaje de contenidos y la adquisición de competencias y habilidades¹.

Este trabajo se centra en alcanzar una medición aceptable de la adquisición de un tipo de competencias denominadas “blandas” o “transversales” (*soft skills*). Para ello se desarrolló un cuestionario que permite evaluar una competencia transversal universitaria denominada “capacidad de aprendizaje y responsabilidad” que incorpora tres conceptos clave: responsabilidad, autonomía y autoregulación (Sayós et al., 2014, p. 23). Esta competencia puede relacionarse con “aprender a aprender” (*Learning to Learn* o L2L), que se define, entre otros aspectos, por la asunción de responsabilidad en el aprendizaje por parte de los estudiantes (Hursen, 2011). Que los estudiantes se involucren es crucial y al enfocarse en su percepción, se favorece un proceso de reflexión que les permite identificar dificultades y buscar ayuda para corregirlas (Klemenčič y Chirikov, 2015). Si bien en los últimos años el conjunto del sistema educativo se ha volcado

¹ La definición de competencias ha ido sumando matices a lo largo de estas últimas dos décadas. Una síntesis puede encontrarse en el documento en el que nos hemos basado a lo largo del *Informe del grup de treball de Competències Transversals de la UB*: <https://www.ub.edu/porta/web/competencies/detall/-/recurs/814553/informe-del-grup-de-treball-de-competencies-transversals-de-la-1>

en el desarrollo competencial, todavía la adquisición de competencias blandas y su evaluación plantea importantes desafíos a lo largo del proceso educativo (Moreno y Martín, 2007).

Algunos trabajos (Carreras-Marín et al., 2013, 2014) reflejan que, en el primer año de la universidad, las deficiencias en la adquisición de este tipo de competencias blandas se manifiestan como problemas en el desarrollo de la comunicación (oral y escrita), en la gestión del tiempo, en la autopercepción del propio aprendizaje, en la implementación de la autodisciplina en el estudio y en la asunción de responsabilidades. El proceso de adquisición de estas competencias se produce en el marco del desarrollo de las diferentes asignaturas que incorporan metodologías docentes que pueden ser más o menos idóneas para adquirirlas según ANECA (2012, p.21)².

El primer objetivo de este trabajo es ofrecer una metodología que, a partir de una encuesta realizada al inicio y a la finalización de un curso de primer año de grado, permita obtener un indicador que informe sobre el grado de percepción que dichos estudiantes tienen sobre la evolución de su capacidad de aprendizaje y responsabilidad, una de las competencias transversales de la Universidad de Barcelona (UB). El segundo objetivo ha sido contrastar el indicador construido sobre un grupo amplio de estudiantes de primer curso de grado. Este trabajo viene a responder a las dificultades que tienen las universidades para objetivar la adquisición de competencias blandas de los estudiantes (López et al., 2018). La utilidad de construir un indicador de este tipo radica en facilitar una medición del grado de percepción de adquisición de la competencia en cuestión a lo largo del paso por la Universidad, y que sea homologable para todos los grados, dado que al ser una competencia transversal tiene un alcance genérico para todo el estudiantado.

2. Revisión de la literatura

El concepto de competencia blanda o *soft skill* (Cukier et al., 2015) es un tanto difuso (Schulz, 2008). En este trabajo se asocia con lo que en España se han denominado competencias transversales, que son la marca con la que las universidades pretenden distinguir a sus *Alumni*; es por esto que no puede hablarse de un único listado de competencias transversales o genéricas como también se las ha nombrado (por ejemplo, en los libros blancos de los títulos de Grado que ANECA publicó en 2005). El desarrollo y, más aún, la evaluación de estas competencias, es un proceso todavía no consolidado en España (Ruiz-Morales et al., 2017), y recientemente se ha sugerido la necesidad de incorporar una asignatura que las desarrolle (Crespí y García-Ramos, 2021). Las competencias blandas hacen referencia a las habilidades personales que comienzan a desarrollarse en la infancia. A partir de actividades diversas, el individuo mejora el autoconocimiento, el trabajo en equipo, la planificación y gestión del tiempo... Los sectores poblacionales con menos recursos tienen, a lo largo de su escolarización, más dificultades para mejorar sus competencias blandas o destrezas, ya que estas se adquieren mayoritariamente en actividades extraescolares que cuestan dinero (Donnelly et al., 2019). Además del aprendizaje propio de la actividad (música, deporte, pintura...), quienes las practican incorporan capacidades de sociabilidad, autoexigencia, o autodisciplina que les ayudarán a conformar su personalidad y obtener logros a lo largo de su vida. De modo que la llegada a la universidad (el primer año de grado) recoge diferentes experiencias y por lo tanto diferentes grados de adquisición de este tipo de competencias entre los estudiantes.

Algunos estudios aventuran que el desarrollo de estas destrezas o habilidades transversales tiene un efecto tanto en la permanencia y éxito en la universidad, como en mejores trabajos y mayores salarios al finalizar los estudios universitarios (Balcar, 2014; Deming, 2017) o un mayor éxito en la vida (Heckman y Kautz, 2012), aunque la evidencia no termina de ser concluyente (Zhou, 2017). Uno de los principales problemas para poder avanzar en estos trabajos es la medición de la adquisición de este tipo de competencias blandas. En general se asume que el desarrollo de estas competencias se consigue en la Universidad implementando

² ANECA, (2012). Guía de apoyo para la elaboración de la memoria de verificación de títulos oficiales universitarios (Grado y Máster). Madrid. ANECA. Unidad de Evaluación de Enseñanzas e Instituciones. V.4

diferentes metodologías docentes en las diferentes asignaturas que incluyan actividades que faciliten su adquisición. Estudios recientes han abordado estos aspectos. Por ejemplo, el uso de la clase inversa y el desarrollo de estas competencias (Betti et al., 2022) o el uso de simulaciones (Moore y Loh, 2022). Sin embargo, la medición de dicha adquisición y el efecto que tienen las metodologías docentes todavía no tiene resultados definitivos. Un tema preliminar es el punto de partida: ¿qué grado de adquisición de las competencias blandas tiene el estudiantado antes de ingresar en la universidad? ¿es éste adecuado? ¿las diferencias existentes explican las deserciones iniciales? Uno de los aspectos clave es cómo medir este grado de desarrollo competencial. Para evaluarlas se sugieren diferentes metodologías: rúbricas, diarios de campo, cuestionarios... y también establecer un modelo que facilite cierta homogeneidad en dicha evaluación³. Así pues, este trabajo se enfoca a ofrecer una metodología que favorezca la medición al inicio del proceso universitario y que pueda repetirse al finalizar el mismo. Nuestro trabajo aporta una primera aproximación al primer paso, el que debería realizarse al inicio de los estudios universitarios. Para ello se construye un indicador que permite evaluar el grado de percepción de la adquisición de la competencia seleccionada al inicio de una asignatura y cómo se mejora, o no, a lo largo de la misma.

El primer curso de la universidad es un momento en el que se producen numerosas deserciones. Aunque los motivos son múltiples, aspectos tales como dificultades para adaptarse a la vida académica, las creencias negativas sobre su propia persona o la escasa motivación son algunos de los que se han identificado (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017). Estos aspectos podrían mejorar si se desarrollaran habilidades de autocontrol y autoconocimiento propias de las denominadas competencias blandas. Como ya se ha mencionado, los estudiantes de primer año de grado muestran disparidad en el nivel de adquisición de estas habilidades. La forma de medir la adquisición de estas competencias ha sido abordada a partir de estudios cualitativos y a través de encuestas que informan sobre la percepción que tiene el individuo acerca de su nivel de adquisición de competencias blandas. Una mejor comprensión de la percepción que tienen esos estudiantes sobre estas habilidades, será determinante a la hora de rediseñar el proceso de aprendizaje (Lizzio y Wilson, 2004). Para ello es necesario utilizar herramientas que nos informen sobre la percepción inicial y también conocer su evolución hasta el final del paso por la Universidad.

En los últimos años se ha desarrollado notablemente un espacio de análisis enfocado a la transición hacia la educación superior (Hussey y Smith, 2010). Este campo de estudio busca explicar los desafíos y procesos por los que el estudiantado transita al pasar del bachillerato a la universidad. Existe una amplia literatura centrada en este ámbito de estudio que puede subdividirse en cinco subcampos (Coertjens et al., 2017). El primer subcampo se centra en el desarrollo de la identidad del estudiante y busca comprender los procesos mediante los que el estudiantado desarrolla una nueva “identidad de aprendizaje” al entrar en la universidad (Christie et al., 2008) (Crozier y Reay, 2011) y estaría relacionado con la reflexión acerca de la capacidad de aprendizaje. El segundo subcampo se refiere a la participación del estudiante y pretende comprender cómo se produce la integración en la educación superior. Las conclusiones de los trabajos que se centran en este subcampo apuntan que cuanto mayor sea el vínculo entre todos los que participan en el proceso de aprendizaje (estudiantes, profesores, trabajadores de la universidad) menor es la posibilidad de abandono (Kezar y Kinzie, 2006). Un tercer subcampo se refiere a la motivación que impulsa al estudiantado y su evolución durante el paso por la educación superior. En esta área, los estudios que se han enfocado en el primer año de universidad obtienen resultados no concluyentes. Algunos estudios apuntan a que los estudiantes pierden motivación durante el primer año debido al cambio de expectativas y desafíos (Busse, 2013), mientras otros indican que la motivación intrínseca de los estudiantes aumenta mientras la extrínseca disminuye (Ratelle et al., 2004). Otro subcampo refiere a las emociones de los/las estudiantes y cómo éstas influyen sus hábitos de estudio. Aquí se apunta a que quienes han adquirido mayores habilidades interpersonales generalmente reciben mejores notas durante el primer año (Parker et al., 2004). Finalmente, el quinto subcampo se centra en los procesos de aprendizaje que el estudiantado atraviesa durante el proceso de transición a la educación superior (Coertjens et al., 2017; Fryer, 2017).

³ Véase el mencionado: *Informe del grup de treball de Competències Transversals de la UB*, pág. 33

Todos estos subcampos tienen muchos aspectos subjetivos que apelan a la percepción de los estudiantes. Para acceder a este tipo de percepciones se suelen utilizar encuestas. Hay diversos trabajos que se han ocupado del tema utilizando muestras de encuestas realizadas en dos momentos del tiempo. Un estudio sobre estudiantes belgas de educación exploró la relación entre la motivación y las estrategias de aprendizaje con la persistencia y el éxito académico durante el primer año de universidad. Llegaron a la conclusión de que la motivación de los estudiantes es un fuerte predictor de la persistencia y éxito académico, mientras que las estrategias de aprendizaje tienen una influencia limitada en el primer año (Vanthournout et al., 2012). En el contexto de una universidad japonesa se analizó la adaptabilidad del estudiantado de primer curso de universidad en términos de estrategias de aprendizaje. El estudio concluyó que la adaptabilidad de partida (competencia adquirida) incide en la experimentación de mejoras en el primer año (Fryer, 2017). Finalmente, otro estudio analizó el impacto de la autoeficacia, autoaprendizaje y la integración social del estudiante en el éxito académico. El estudio apuntaba a que la integración social mejora un poco a lo largo del primer curso, mientras que autoeficacia y autoaprendizaje no parecen experimentar ningún cambio (Brooman y Darwent, 2014).

La cuestión es si estas metodologías que utilizan cuestionarios para indagar sobre las percepciones de los estudiantes contribuyen al aprendizaje. Hay estudios que indican que mejoras en la percepción no se traducen en mejoras en resultados académicos (Persky et al., 2020), sin embargo hay trabajos que muestran la importancia de las percepciones en la mejora del aprendizaje (Carreras-Marín et al., 2014), y otros estudios sitúan la percepción como motor de aprendizaje, específicamente en los primeros años de la universidad (Lizzio y Wilson, 2004). Nuestra aproximación se apoya en evidencia que indica que el proceso de autorreflexión puede ayudar en la comprensión del proceso de aprendizaje (van Velzen, 2015 y 2017). Eso significa que la percepción puede ser un instrumento que ayude a la toma de consciencia de cómo se aprende. Sin embargo, no es definitivo que pueda establecerse una relación clara entre percepción y consciencia; la literatura no parece tener un acuerdo al respecto (Buizard, 2015a, 2015b). Trabajar con las percepciones es esquivo en educación superior ya que suele utilizarse para analizar satisfacción. Los trabajos que abordan la percepción se utilizan sobre todo en los análisis de calidad de procesos, productos y servicios (Parasuraman et al., 1988) pero también en los relacionados con la satisfacción en la universidad (Marimon et al., 2017; Dabbagh y Fake, 2017), para evaluar el desarrollo competencial (Rubio et al., 2018; Clemente-Ricolfe y Escribá-Pérez, 2013), así como para evaluar los sesgos de este tipo de estudios (Culver et al., 2021).

Así, la finalidad de este trabajo es abordar la adquisición y medición de la competencia transversal de la UB “Capacidad de aprendizaje y responsabilidad”. Esta competencia se enfoca a la autorregulación y el autoconocimiento del estudiante; autoconocimiento para tomar consciencia de cómo aprender mejor y autorregulación para responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje. Ambos procesos (autorregulación y autoconocimiento) son procesos subjetivos, de modo que requieren reflexión del estudiante y pueden ser medidos a partir de las percepciones que tienen los estudiantes. La importancia de desarrollar y medir las competencias blandas es un reto para las universidades que desean garantizar la empleabilidad de sus egresados/as. Realizar un primer abordaje el primer año de carrera permite tener un punto de partida en el inicio de una asignatura y consignar los avances a lo largo de la misma. En futuros trabajos sería conveniente desarrollar cuál debería ser y cómo estimular y medir el punto de llegada, es decir, cuando el estudiantado termina su proceso de formación universitaria y se incorpora al mercado laboral.

3. Metodología

Para el análisis de la percepción que tienen los estudiantes sobre el grado de adquisición de su capacidad de aprendizaje y responsabilidad, la metodología propuesta combina una encuesta que han respondido los

estudiantes y un indicador que permite integrar dichas respuestas en un solo valor⁴. La encuesta puede ser considerada un instrumento útil para abordar la percepción (Yepes-Baldó et al., 2013; Mercer-Mapstone y Matthews, 2017), pero luego es necesario poder medir para comparar y sacar conclusiones. El uso de indicadores para medir competencias ha sido recomendado por la OCDE recientemente (OECD, 2017). Hay numerosos trabajos que utilizan indicadores como instrumento para medir diferentes aspectos de la educación superior⁵. En concreto se han utilizado para medir percepciones en adquisición de diferentes competencias (Álvarez y Gisbert, 2015). Sin embargo, esta metodología no está suficientemente desarrollada y existe un gran potencial para, por ejemplo, caracterizar tendencias o establecer comparaciones a escala internacional.

La metodología descrita a continuación, se desplegó a lo largo de 3 cursos académicos (de 2018-19 a 2020-21). El curso 2018-2019 se dedicó a hacer una prueba piloto, diseñar el cuestionario y conformar el indicador. Las encuestas se llevaron a cabo durante dos cursos: el curso 2019-20 y el 2020-21.

3.1. Caso de estudio y participantes

El proyecto se centró en estudiantes de primer curso de las titulaciones de ADE y Economía (ECO) de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Barcelona. Cabe destacar que esta facultad es, en términos de estudiantes, la más grande de la UB y, durante el curso 2019-20 reunió más de un 10% del total de estudiantes de esta. Esto confiere representatividad a la población estudiada. Más concretamente, Los matriculados en primero de ADE el curso 2019-20 fueron 1048 y los del curso 2020-21, 940. Por su parte, en Economía el curso 2020-21 se matricularon en primero 383 alumnos.

Los estudiantes de los grados de ADE y Economía comparten dificultades en torno a un conjunto de competencias tales como la lectura comprensiva, la capacidad para analizar datos y hacer síntesis, la capacidad para argumentar o la capacidad para mantener el compromiso con el estudio en el largo plazo, que requiere un grado de madurez del que muchos estudiantes adolecen⁶. Estos déficits se evidencian en su ingreso en el mercado laboral (Alcañiz-Zanón et al., 2013; Bartual et al., 2016). Muchos de estos aspectos están relacionados con la competencia de capacidad de aprendizaje y responsabilidad (Casanelas et al., 2013).

3.2. Diseño de los cuestionarios para la recogida de información

La elaboración de las encuestas se basó en Klemenčič y Chirikov (2015) y Ramsden (1979). (Ramsden, 1979) se centra en la relación entre la capacidad de aprendizaje de los estudiantes y el contexto académico y social donde se lleva a cabo este aprendizaje, llegando a la conclusión de que tanto las variables contextuales como las percepciones de los estudiantes acerca de sus capacidades son importantes en su proceso de aprendizaje. En el caso del trabajo que se presenta se basó en la definición que se ofrece de la competencia que, como se ha indicado, requiere la consideración de tres conceptos: responsabilidad, autonomía y autorregulación (Sayós et al., 2014).

Se estableció que se pasarían dos cuestionarios en dos momentos: al inicio y al final del curso. Con el primer cuestionario se pretendía observar qué expectativas acerca de su capacidad para aprender y su responsabilidad tenían los estudiantes. Con el segundo cuestionario, el de final de curso, se pretendía

⁴ La encuesta sufrió un proceso de verificación inicial en el curso 2018-19. La versión definitiva se aplicó en el curso 2019-20: https://www.ub.edu/rimda/sites/default/files/informe%20ADE_2do%20semestre%20curso%202019-20.pdf

⁵ Véase por ejemplo (Bezanilla et al., 2019) analizan la implementación de competencias; también para analizar recursos (como los MOOC) (Yepes-Baldó et al., 2016). En otras áreas de la educación, por ejemplo, la educación primaria, véase: (García-Valcárcel et al., 2020).

⁶ Competencias tales como la capacidad de abstracción y el razonamiento, la autoexigencia o la capacidad de organización son compartidas con otras titulaciones (Alcañiz-Zanón et al., 2016, p. 20)

observar lo que efectivamente se había hecho. Por lo tanto, ambos cuestionarios se diseñaron de forma similar, pero se diferenciaban en la orientación a expectativas y logros, respectivamente.

En particular, cada uno de los dos cuestionarios o encuestas recogía una serie de dimensiones. En el cuestionario inicial, el que se realizaba al inicio de la asignatura, se contemplaron tres dimensiones:

- Comprensión y conocimiento de los procedimientos e información establecidos en la asignatura, así como la metodología de las clases
- Consciencia del estudiante de cómo aprender: revisión inicial del programa de la asignatura, previsión de planificación, de asistencia a clase, de elección de evaluación, del modo y fuentes de estudio, entre otras.
- Expectativas de la puesta en marcha de la responsabilidad del estudiante: responsabilidad sobre su elección de modo de estudio, seguimiento de clases e instrucciones, metodologías de aprendizaje que prefiere, le funcionan (individual en grupo, evaluaciones múltiples formativas o sumativas...)

En el cuestionario final, el que se realizaba al finalizar la asignatura, las dimensiones que se incorporaron a la encuesta para medir la competencia fueron:

- Uso de los procedimientos e información establecidos en la asignatura: elección de evaluación, recursos utilizados, metodología de estudio.
- Evaluación de la metodología implementada en la asignatura sobre su percepción del proceso de aprendizaje.
- Grado de cumplimiento de la planificación hecha por el estudiante: tiempo real dedicado a la asignatura, autoevaluación del seguimiento de clases, autovaloración de resultados obtenidos.
- Grado de cumplimiento de su responsabilidad y resultados de esta: seguimiento de las instrucciones, participación en actividades formativas, construcción de apuntes, notas de los ejercicios prácticos....

La elaboración de estos cuestionarios tuvo también en consideración el impacto que el mero hecho de hacerlos podía ocasionar al estudiantado. Algunos autores han concluido que pasar cuestionarios a estudiantes sobre su propio aprendizaje era beneficioso para el desarrollo de sus capacidades, puesto que el análisis de las respuestas permite encontrar tanto discrepancias y tendencias en el comportamiento de los estudiantes como deficiencias en el ambiente educativo en donde llevan a cabo sus estudios (Klemenčič y Chirikov, 2015). En línea con estos trabajos, se incorporaron sendas preguntas para medir el impacto que les causó realizar el cuestionario.

Finalmente, el segundo cuestionario también incorporó preguntas para estudiar un aspecto del contexto en el que se desarrolló el estudio, inicialmente no previsto, pero de gran impacto potencial sobre la percepción de la competencia por parte de los estudiantes: la pandemia de COVID-19 y la consecuente reorganización de la docencia universitaria. Más concretamente, se añadieron preguntas para analizar si la pandemia estaba incidiendo sobre el empeoramiento de su capacidad de aprendizaje y responsabilidad, si la estaba mejorando o si no había generado ningún cambio.

3.3. Procedimiento de recogida de la información

Tal y como se ha adelantado más arriba, los cuestionarios se pasaron a grupos de primer curso de los grados de Administración y Dirección de Empresas (ADE) y Economía de la UB. Los cursos de ADE de la

asignatura de Historia Económica se realizaron en el segundo semestre. Los cursos de Economía de 2019-20 se realizaron sólo en una asignatura de primer semestre, Historia Económica Mundial; mientras que los del curso 2020-21 se realizaron en la asignatura de primer semestre Historia Económica Mundial y en la continuación del segundo semestre Historia Económica de España. En total, 25 docentes del Departamento de Historia Económica, Instituciones, Política y Economía Mundial participaron pasando los cuestionarios en sus grupos (algunos repitieron ambos cursos).

En todos los casos, la participación de los estudiantes fue voluntaria, y éstos fueron informados de los objetivos y mecánica del estudio, así como de que sus datos serían tratados de forma anónima.

3.4. Construcción del indicador y análisis de los resultados obtenidos

Una vez diseñados los cuestionarios, se procedió a construir el indicador que serviría para analizar los datos obtenidos. Más concretamente, el uso de dicho indicador permite integrar los resultados de un cuestionario en un único número, facilitando así la comparación entre cuestionarios (principio y fin del curso) y muestras (diferentes grupos, asignaturas, años académicos...).

A partir de la definición de la competencia de capacidad de aprendizaje y responsabilidad, basada en (Alsina et al., 2011; Casanellas et al., 2013; Sayós et al., 2014), consideramos que cabía separar dicha competencia en dos dimensiones. La primera relacionada con la responsabilidad asumida con el aprendizaje (Responsabilidad) y la segunda que tomase en consideración la capacidad del estudiante para tratar de identificar los aprendizajes logrados (Aprendizaje reflexivo). Consecuentemente, dividimos el indicador en dos subindicadores para poder hacer la medición más precisa:

- **Subindicador 1.1 (Responsabilidad):** Mide el desarrollo por parte del estudiante de una actitud positiva y responsable, implicándose activamente en planificar, comprender y asimilar los aprendizajes propuestos por el profesor/a.
- **Subindicador 1.2 (Aprendizaje reflexivo):** Mide la capacidad del estudiante para tratar de identificar los aprendizajes logrados, así como problemas y lagunas en la formación de este, así como si el estudiante pide ayuda para resolver dichas lagunas o no.

Para construir cada uno de los dos subindicadores, se siguieron tres pasos: a) Selección de las preguntas del cuestionario correspondientes a la dimensión a cuantificar; b) Para cada una de las preguntas seleccionadas, ponderación equidistante de las respuestas entre 0 y 1. En la mayoría de casos, dichas respuestas estaban organizadas en una escala de Likert (Joshi et al., 2015), por lo que las puntuaciones se distribuyeron como 0, 0,25, 0,50, 0,75 y 1; y c) Cálculo del indicador mediante la media aritmética (dado que no había criterios objetivos para darles más importancia a unas preguntas que a otras) y multiplicación por cien (para obtener un valor entre 0 y 100).

Una vez obtenidos los datos, procedimos a aplicar un análisis descriptivo básico. Más concretamente, planteamos comparativas de valores de tendencia central de los dos subindicadores al principio y al final de curso (del mismo grupo), entre cursos (de los mismos estudios) y entre estudios.

4. Resultados

Para analizar los resultados es necesario tener en cuenta, por una parte, la participación de los diversos grupos y la representatividad de estos. Al no ser una tarea obligatoria no todo el mundo contestó los cuestionarios. Asimismo, hay que analizar los valores alcanzados por los indicadores calculados a partir de las respuestas de los estudiantes de los cursos mencionados. Y, por último, incorporar otros resultados

producto de la encuesta y que ofrecen información relevante acerca de las percepciones de los estudiantes de primer año de grado.

4.1. Participación

Todos los grupos de primer año de los cursos que se indican en la Tabla 1 pudieron contestar la encuesta. Los profesores participantes les indicaron en qué lugar del campus virtual podían responderla. En todos los casos la participación en la segunda encuesta fue inferior a la primera.

Encuesta	Respuestas	Matriculados	Porcentaje sobre matriculados (%)
ADE* feb 2020	359	1048	34%
ADE mayo 2020	162	1048	15%
ECO* sept 2020	179	383	47%
ECO dic 2020	157	383	41%
ADE feb 2021	403	938	43%
ADE mayo 2021	129	938	14%
ECO feb 2021	88	370	26%
ECO mayo 2021	43	370	12%

*Administración y Dirección de Empresas-ADE; Economía-ECO

Tabla 1: Distribución de la participación en cada encuesta y programa

En la Tabla 1 se observa el conjunto de respuestas en los diferentes grupos de cada grado en los tres momentos en que se realizó la encuesta y que corresponderían a los siguientes grados y asignaturas:

- ADE febrero 2020 y 2021 y mayo 2020 y 2021: Historia Económica
- ECO septiembre 2020 y diciembre 2020: Historia Económica Mundial
- ECO febrero 2021 y mayo 2021: Historia Económica de España

Las dos asignaturas de Economía permiten ver la progresión de los estudiantes entre el primer y el segundo semestre, mientras que la asignatura de ADE es de dos cursos diferentes.

En la Tabla 2 se representa la distribución por edad y sexo en cada una de las encuestas. No tenemos datos desagregados por sexo y grado, pero sí en el conjunto de la UB las mujeres representaron (en ambos cursos) más del 63% (http://www.ub.edu/gtr/indicadors_dades/genereestudiants.html). Nuestros datos también reflejan una mayor representación femenina en la participación en las encuestas, un poco mayor en economía que en ADE. Más del 70% de quienes realizaron la encuesta eran menores de 20 años.

Encuesta	Sexo		Edad (%)					
	Hombre (%)	Mujer (%)	18	19	20	21	22	23+
ADE* feb 2020	44,3	55,7	56	21,7	10,9	3,6	2,5	3,3
ADE mayo 2020	59,3	40,7	44,4	37,7	8,6	3,7	2,5	3,1
ECO* sept 2020	39,7	60,3	73,2	9,5	5,6	6,1	2,2	3,4
ECO dic 2020	38,2	61,8	59,9	19,7	7,6	6,4	1,3	5,1
ADE feb 2021	49,9	51,1	55,6	20,3	8,7	6,5	2,0	6,9
ADE mayo 2021	45,3	54,7	39,5	27,9	15,5	3,9	3,9	9,3
ECO feb 2021	51,1	48,9	56,8	22,7	12,5	2,3	2,3	3,4
ECO mayo 2021	58,3	41,7	52,4	21,4	2,4	9,5	2,4	11,9

*Administración y Dirección de Empresas-ADE; Economía-ECO

Tabla 2: Distribución de sexo y edad en cada encuesta y programa

En total 1.521 encuestas fueron respondidas a lo largo de los dos cursos en los que se realizaron: 2019-2020 y 2020-2021. La participación de los estudiantes se situó, en promedio ponderado por el tamaño de los grupos, en alrededor del 38% de los alumnos matriculados en el primer test y del 23% en el segundo.

En general, la participación en las encuestas de final de semestre fue menor que a principios. Además, la participación de los estudiantes no fue la misma en todos los grupos. La razón de ello es el hecho de que, como se ha indicado, la respuesta a la encuesta no era obligatoria para los estudiantes debido a la normativa de la Universidad de Barcelona en cuanto a pasar encuestas con el objetivo de investigación y recopilación de información a los estudiantes. Esto a su vez constituye una limitación metodológica importante de este estudio.

4.2. Resultados de las encuestas

A partir de las respuestas del estudiantado, se calcularon los valores de los dos subindicadores mencionados y del indicador compuesto para cada uno de los grupos permitiendo así la comparación entre ellos. Las tablas 3 y 4 muestran los resultados para los grados de Economía y ADE, respectivamente. Para el cálculo de los indicadores se aprovecharon todas las respuestas obtenidas, independientemente de si el estudiante respondió sólo a uno de los cuestionarios o a ambos.

	Feb, 2020 (Segundo semestre)	Jun, 2020 (Segundo semestre)	Oct, 2020 (Primer semestre)	Feb, 2021 (Primer semestre)	Mar, 2021 (Segundo semestre)	Jun, 2021 (Segundo semestre)
Promedio Subindicador 1.1 - Planificación y responsabilidad	-	-	71,61	60,77	70,04	60,74
Promedio Subindicador 1.2 - Aprendizaje reflexivo	-	-	67,65	61,57	68,10	67,77
Promedio Indicador agregado	-	-	69,63	61,17	69,07	64,255

Tabla 3: Promedio de resultados del indicador para cada grupo de Economía. Sólo se incluyen grupos con una participación mayor del 5%

	Feb, 2020 (Segundo semestre)	Jun, 2020 (Segundo semestre)	Oct, 2020 (Primer semestre)	Feb, 2021 (Primer semestre)	Mar, 2021 (Segundo semestre)	Jun, 2021 (Segundo semestre)
Promedio Subindicador 1.1 - Planificación y responsabilidad	64,15	56,89	-	-	63,91	54,91
Promedio Subindicador 1.2 - Aprendizaje reflexivo	66,20	62,27	-	-	63,46	58,43
Promedio Indicador agregado	65,17	59,58	-	-	63,68	56,67

Tabla 4: Promedio de resultados del indicador para cada grupo de ADE. Sólo se incluyen grupos con una participación mayor del 5%

Al analizar los resultados obtenidos, se observa que los valores de los indicadores son siempre superiores en el primer cuestionario (principio de curso) respecto al segundo (final de curso). Esta diferencia de valores es especialmente marcada para el subindicador de 'Planificación y responsabilidad'. Esto sugiere que hay un gap importante entre lo que el estudiantado prevé que va a ser su desempeño al inicio de curso y lo que realmente es y que queda reflejado en el segundo cuestionario.

Para validar esta hipótesis, aplicamos un test t de *Student* a los resultados correspondientes al principio y al fin de semestre para cada caso (tanto para los dos subindicadores como para el indicador). Las muestras resultaron ser significativamente diferentes ($p < 0.01$), salvo para el segundo semestre del curso 2020/21 en el Grado de ADE, caso en el que no se pudo descartar la hipótesis nula. Por otra parte, cabe destacar que el notable descenso del gap en el segundo semestre en el Grado de Economía está acompañado de un descenso importante de la participación.

Al comparar los resultados mostrados en las Tablas 3 y 4, también se observa que los valores de los indicadores alcanzados en los grupos de Economía son superiores a los de los grupos de ADE. En particular, los resultados correspondientes al segundo semestre del curso 2020/21 (único caso en el que los grupos de Economía y ADE coinciden) son significativamente diferentes ($p < 0.1$) para ambos subindicadores y para el indicador general.

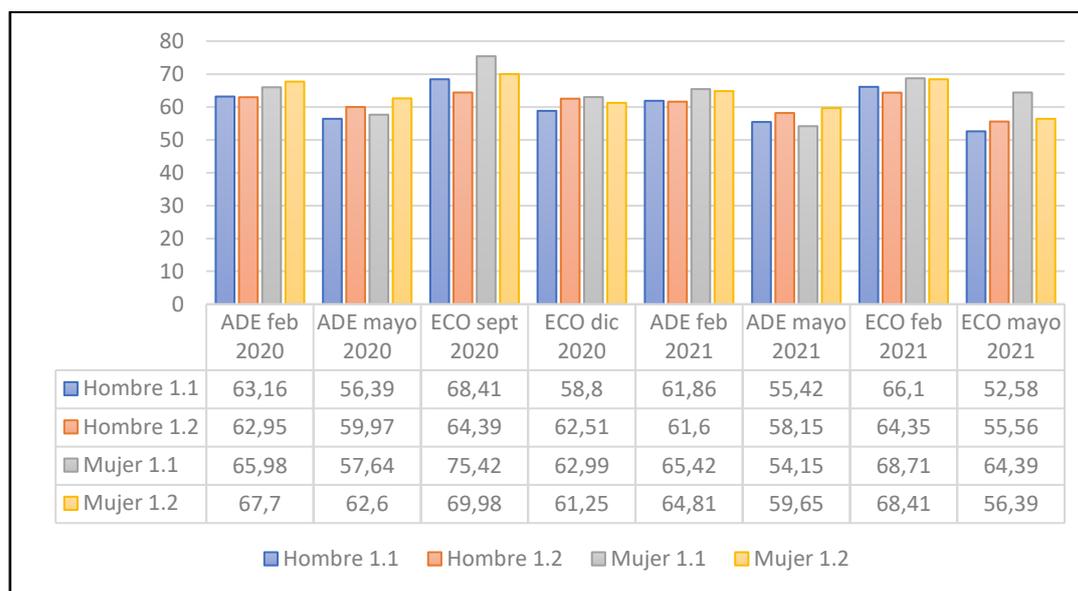


Figura 1: Distribución del indicador por encuesta, grado (ADE o Economía) y sexo

Desagregando el indicador por sexo (Figura 1), se observa la tendencia de los estudiantes a hacerse unas expectativas en relación con su responsabilidad, aprendizaje y planificación académica que luego no se acaban cumpliendo y esto sucede independientemente del género. Adicionalmente, también se observa una tendencia de que las personas de sexo femenino tienen puntuaciones un tanto más elevadas que las de sexo masculino, tanto en expectativas a principio de curso como concreciones al final de este. Esto sucede en casi todos los casos.

Finalmente, también se trató de desagregar el indicador por edad de los estudiantes. Sin embargo, no se apreciaron diferencias ni patrones significativos debido a que la encuesta fue pasada solo a estudiantes de primer año, en donde la edad de estos está muy concentrada desde los 18 a los 20 años. Hubo algunos estudiantes de primer año de 30, 40 o incluso 50 años, pero la muestra de estos es demasiado pequeña como para sacar alguna conclusión significativa.

4.3. Otros resultados

Además de los resultados sintetizados directamente por el indicador, las encuestas permitieron recoger otro tipo de información que proporciona un contexto relevante para la interpretación de los valores recogidos en las tablas anteriores. Específicamente el que se refiere al impacto de la COVID, ya que el estudio se desarrolló en plena pandemia.

	Mejora	Empeoramiento	Sin cambios
Junio 2020 (ADE)	27%	59%	14%
Febrero 2021 (ECO)	17%	63%	20%
Junio 2021 (ADE y ECO)	15%	70%	15%

Tabla 5: Impacto de la pandemia de COVID-19, según la percepción de los encuestados en diferentes momentos del periodo estudiado

Al haberse realizado el trabajo durante la pandemia se preguntó a los estudiantes sobre el impacto de esta sobre la percepción de la competencia. Las respuestas que se les ofrecía les permitía seleccionar si la pandemia estaba incidiendo sobre el empeoramiento de su capacidad de aprendizaje y responsabilidad, si la estaba mejorando o si no había generado ningún cambio. Las respuestas de la tabla 4 indican que la percepción de los estudiantes ha ido cambiando con el tiempo, aunque mayoritariamente hay una percepción de empeoramiento.

También se preguntó a los estudiantes con cuanta frecuencia sentían que había días en los que se sentían sin ganas de hacer nada y eso afectaba negativamente en sus estudios. Tanto en la primera como en la segunda encuesta el 55% de los estudiantes manifestaron sentir esa sensación bastante o muy frecuentemente.

Con objeto de intentar aproximar si estas metodologías que utilizan cuestionarios para indagar sobre las percepciones de los estudiantes contribuyen al aprendizaje se incluyó una pregunta: Esta pregunta era: “*Valore si este cuestionario le ha servido para reflexionar sobre cómo organizar su aprendizaje*”. Se pedía a los estudiantes que valorasen la utilidad para reflexionar sobre la organización de su aprendizaje entre 0 y 5. En la primera encuesta, (sobre 843 respuestas) la media fue de 3,95 y en la segunda encuesta (sobre 492 respuestas) de 3,8. Esto sugiere que las preguntas incluidas en la encuesta tuvieron un efecto positivo ya que fomentó el proceso reflexivo en el estudiantado participante.

5. Discusión

La tendencia de los estudiantes a hacerse unas expectativas que luego no se acaban cumpliendo no es un fenómeno nuevo dentro de la literatura académica. Hace ya más de 50 años que Stern (1996) dio nombre a este gap entre expectativas y realidad, llamándolo “el mito del estudiante de primer año” (*freshman myth*). Este mito del estudiante de primer año no solamente ocurría con las notas, sino como otras investigaciones más recientes han recalado (Paul y Brier, 2001), las expectativas sociales de los estudiantes al entrar en la universidad también sufren de este gap. Según estos estudios, los estudiantes tienden a tener unas expectativas en cuanto a su vida social (nuevas amistades, relaciones, fiestas...etc.) en la universidad que luego no se acaban cumpliendo.

Nuestro caso demuestra que este gap ocurre no tanto a nivel de los resultados, sino más bien a nivel del esfuerzo (responsabilidad, planificación y aprendizaje académico) que los estudiantes creen necesario para llegar a unos resultados satisfactorios. Así mismo, la tendencia de que las personas de sexo femenino tengan mayores expectativas que las de sexo masculino es interesante especialmente en contraposición a la bien conocida tendencia de que las mujeres sacan mejores notas que los hombres en prácticamente todas las edades y periodos escolares (Duckworth et al., 2006). Futuros estudios sobre responsabilidad, planificación y aprendizaje académico de los estudiantes deberían explorar este fenómeno con más profundidad para esclarecer exactamente la razón de este fenómeno y si tiene alguna relación con las notas finales.

Más allá de los resultados concretos del estudio, el gap existente entre expectativas y realidad con relación a la responsabilidad, planificación y aprendizaje académico del estudiantado también evidencia una desconexión de la relación estudiante-universidad. Dicha desconexión acaba contribuyendo negativamente

en la deserción que se produce en los primeros años de universidad. Se vuelve, por ende, necesario un proceso de reajuste en donde tanto el estudiante como la universidad deben de efectuar cambios. Por un lado, el estudiante debe de ajustar sus expectativas para que se alineen mejor con la realidad, pero también debe poner los medios para obtener sus objetivos; por el otro, la universidad debe de cambiar sus formas de aproximarse al estudiante (por ejemplo, cambiando las formas y dinámicas mediante las cuales se conduce la clase) y ayudarlo a lograr sus objetivos poniendo medios a su alcance. Este proceso de reajuste solo podrá ser efectuado si a la universidad le interesa conocer las percepciones y opiniones del estudiantado, con lo que la investigación se vuelve fundamental para avanzar.

Los resultados de este trabajo ponen de relieve la importancia de la aplicación del indicador a las encuestas realizadas. Obtener un solo dato ofrece información sintética que permite modificar metodologías y enfoques docentes sobre la marcha. Debe tomarse como una primera aproximación a la evaluación de la percepción de adquisición de competencias blandas o transversales en los grados universitarios. Una aplicación útil de estos resultados sería utilizarlo para obtener un punto de partida inicial al comenzar el grado universitario que valorase el nivel de percepción de la adquisición de la competencia en ese momento. Sería muy deseable automatizar un mecanismo que en diferentes momentos del tiempo universitario valorase la percepción de adquisición de la competencia para hacer al final una evaluación de todo el proceso.

6. Conclusiones

Este artículo presenta la aplicación de una metodología basada en la construcción de indicadores para analizar la percepción de los estudiantes de primer año sobre cómo aprenden y la responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje. El objetivo ha sido medir y analizar la evolución de la percepción que tiene el propio estudiantado sobre dicha competencia en el primer año universitario.

La integración de todas las respuestas de la encuesta en un solo valor numérico (el indicador), es especialmente útil para medir la evolución de la percepción de los estudiantes en un grupo determinado. Por ejemplo, como se ha observado en tablas 2 y 3, su aplicación a los estudiantes de primero de Economía y ADE de la UB muestra una tendencia decreciente de los valores promedio en ambas dimensiones del indicador. Teniendo en cuenta que el primer cuestionario mide expectativas de los estudiantes y el segundo la valoración del desempeño de hecho, este gap entre la consulta inicial y la realizada al final de la asignatura sugiere que, para los estudiantes de primer año en la Universidad, hay un desajuste entre lo que se proponen hacer y lo que realmente hacen. Es destacable, aunque debería ser ratificado por estudios posteriores, que las personas de sexo femenino obtengan puntuaciones más elevadas que las de sexo masculino, tanto en expectativas a principio de curso como concreciones al final de este. Como también cabe reseñar que el gap entre expectativas y logros no se produzca tanto a nivel de resultados como al nivel de esfuerzo que los estudiantes creen necesario para alcanzar resultados satisfactorios.

Expectativas iniciales más positivas pueden estar influenciadas por la motivación inicial pero también por autopercepciones poco realistas. La motivación inicial no parece ser suficiente para llegar al final de modo exitoso. El proceso de autorreflexión parece tener un efecto positivo en sí mismo. Esta conclusión acerca de la utilidad del proceso autorreflexivo viene reforzada por una respuesta altamente positiva a la pregunta explícita sobre el interés de la experiencia para su propio proceso de conocimiento. Este impacto positivo de la experiencia podría maximizarse en el futuro, permitiendo a los estudiantes consultar de forma tutorizada los valores inicial y final del indicador. Esto permitiría, en caso de detectar alguna dificultad el primer año de grado, ofrecer al alumnado la posibilidad de corregirla tempranamente. Este es una de las necesidades que pone en evidencia el trabajo: la continuidad en la medición.

Por otra parte, el uso del indicador propuesto también permite comparar diferentes grupos y atender a sus requerimientos. En nuestro caso, el valor promedio del indicador compuesto para los grupos de Economía es superior que el de los grupos de ADE. Además, el gap entre expectativas y realidad es más pronunciado

en el primer caso que en el segundo. La constatación de estas diferencias permite definir estrategias específicas a aplicar en cada grado (incluso por grupos) con relación a la competencia estudiada. En el caso de Economía, se puede hacer énfasis en este problema del gap, mientras que en ADE se debería trabajar para lograr desde el inicio una mayor percepción de la necesidad de planificación y responsabilidad. Este tipo de actuaciones se podrían ajustar las expectativas a la realidad y favorecer una menor deserción en determinadas titulaciones.

Finalmente, el presente estudio se ha desarrollado en un escenario peculiar marcado por la pandemia de COVID-19 y la reestructuración de la docencia que ésta ha impuesto. Este hecho podría justificar la clara diferencia entre el indicador de febrero de 2020, sin pandemia (65,31), y el de octubre-2020 y marzo-2021. En ambos casos las expectativas eran mayores tras la pandemia que antes de la misma. Las respuestas de los estudiantes a las preguntas directas sobre el impacto de la pandemia también muestran un escenario progresivamente más pesimista. Posiblemente, tras el paso de los meses los estudiantes fueron notando el cansancio pandémico. Además, la excepcionalidad en la que se situó el aprendizaje universitario en el último periodo requería de una serie de competencias (resistencia a la frustración, planificación, responsabilidad, capacidad para gestionar bien el tiempo...) que, tal vez, no habían desarrollado suficientemente.

Agradecimientos y Apoyos

Este trabajo contó con el apoyo del servicio RIMDA de la UB (mediante el proyecto de innovación docente núm. 2019PID-UB/041). Los autores quisieran agradecer también la implicación de los diferentes docentes de los grados de Economía y ADE del departamento de Historia Económica, Instituciones, Política y Economía Mundial de la Facultad de Economía y Empresa de la UB, así como la participación de los alumnos y alumnas de primer curso durante los cursos 2019/20 y 2020/21, especialmente a Guillermo Antuña quien colaboró activamente en el proyecto piloto.

Referencias

- Alcañiz-Zanón, M., Riera-Prunera, C., y Claveria-González, O. (2013). La formació competencial dels llicenciats en economia i empresa: una visió des del seu entorn professional. *REIRE Revista d'Innovació I Recerca En Educació*, 6(2), 64-85. <https://doi.org/10.1344/reire2013.6.2625>
- Alcañiz-Zanón, M., Alemany, R., Bolancé, C., Chuliá, H., Riera-Prunera, C., y Santolino, M. (2016). Importància de les actituds i del progrés en competències sobre el rendiment acadèmic de l'estudiant. *RIDU. Revista d'Innovació Docent Universitària*, 8, 20-25. <https://doi.org/10.1344/RIDU2016.8.3>
- Alsina, P., Boix, R., Buset, S., y Buscà, F. (2011). *Evaluación por competencias en la universidad las competencias transversales*. Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació & Ediciones Octaedro.
- Álvarez, J. F., y Gisbert, M. (2015). Grado de alfabetización informacional del profesorado de Secundaria en España: Creencias y autopercepciones. *Comunicar*, 45, 187-194. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-20>
- Álvarez-Pérez, P. R., y López-Aguilar, D. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de La Laguna (España). *Revista Paradigma*, 38(1), 48-71. <http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/paradigma/article/view/5700>
- Balcar, J. (2014). Soft Skills and Their Wage Returns: Overview of Empirical Literature. *Review of Economic Perspectives*, 14(1), 3-15. <https://doi.org/10.2478/revecp-2014-0001>
- Bartual, T., Turmo, J., Adillón, R., García, X., y Simò, M. (2016). Les competències professionals dels titulats universitaris d'ADE: valoració de les necessitats formatives. *RIDU. Revista d'Innovació Docent Universitària*, 8, 44-55. <https://doi.org/10.1344/RIDU2016.8.6>

- Betti, A., Biderbost, P., y García, A. (2022). Developing Students' "Soft Skills" through the Flipped Classroom: Evidence from an International Studies Class. *International Studies Perspectives*, 23(1), 1-24. <https://doi.org/10.1093/isp/ekab014>
- Bezanilla, M. J., García, A. M., Paños, J., y Poblete, M. (2019). A model for the evaluation of competence-based learning implementation in higher education institutions: Criteria and indicators. *Tuning Journal for Higher Education*, 6(2), 127-174. [https://doi.org/10.18543/tjhe-6\(2\)-2019pp127-174](https://doi.org/10.18543/tjhe-6(2)-2019pp127-174)
- Brooman, S., y Darwent, S. (2014). Measuring the beginning: a quantitative study of the transition to higher education. *Studies in Higher Education*, 39(9), 1523-1541. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.801428>
- Buizard, J. M. (2015a). Perception consciente ou perception inconsciente: quel rapport entre perception et conscience? *L'Évolution Psychiatrique*, 80(4), 740-749. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2015.02.001>
- Buizard, J. M. (2015b). De la séparation entre perception et conscience. *L'Évolution Psychiatrique*, 80(1), 29-40. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2013.07.005>
- Busse, V. (2013). Why do first-year students of German lose motivation during their first year at university? *Studies in Higher Education*, 38(7), 951-971. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.602667>
- Carreras-Marín, A., Blasco, Y., Badia-Miró, M., Bosch, M., Morillo, I., Cairo-i-Céspedes, G., y Casares-Vidal, M. D. (2014). The importance of perceptions on the learning process. using rubrics to assess and improve general skills in learning of economics. *INTED2014 Proceedings*, 5477-5482.
- Carreras-Marín, A., Blasco, Y., Badia-Miró, M., Bosch, M., Morillo, I., Cairo-i-Céspedes, G., y Casares-Vidal, M. D. (2013). The promotion and assessment of generic skills from interdisciplinary teaching teams. *Proceedings of EDULEARN13 Conference*, 201-207.
- Casanellas, M., Camós, M., Medir, L., Montolio, D., Sibina, D., Solé, M., y Sayós, R. (2013). Rúbriques per a la valoració de la competència transversal de capacitat d'aprenentatge. *OMADO (Objectes i Materials DOcents)*, 1-4. <http://hdl.handle.net/2445/46986>
- Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J., y McCune, V. (2008). 'A real rollercoaster of confidence and emotions': learning to be a university student. *Studies in Higher Education*, 33(5), 567-581. <https://doi.org/10.1080/03075070802373040>
- Clemente-Ricolfe, J. S., y Escribá-Pérez, C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la Universidad. *Revista de Educación*, 362, 535-561. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-241>
- Coertjens, L., Brahm, T., Trautwein, C., y Lindblom-Ylänne, S. (2017). Students' transition into higher education from an international perspective. *Higher Education*, 73, 357-369. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0092-y>
- Crespí, P., y García-Ramos, J. M. (2021). Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo. *Educación XXI*, 24(1), 297-327. <https://doi.org/10.5944/educxx1.26846>
- Crozier, G., y Reay, D. (2011). Capital accumulation: working-class students learning how to learn in HE. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 145-155. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.515021>
- Cukier, W., Hodson, J., y Omar, A. (2015). *Soft Skills are Hard: A Review of the Literature*. Ryerson University.
- Culver, K. C., Bowman, N. A., y Pascarella, E. T. (2021). How Students' Intellectual Orientations and Cognitive Reasoning Abilities and May Shape Their Perceptions of Good Teaching Practices. *Research in Higher Education*, 62(6), 765-788. <https://doi.org/10.1007/s11162-021-09625-z>
- Dabbagh, N., y Fake, H. (2017). College Students' Perceptions of Personal Learning Environments Through the Lens

- of Digital Tools, Processes and Spaces. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 28-36. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.1.215>
- Deming, D. J. (2017). The growing importance of social skills in the labor market. *Quarterly Journal of Economics*, 132(4), 1593-1640. <https://doi.org/10.1093/qje/qjx022>
- Donnelly, M., Lazetic, P., Sandoval-Hernández, A., Kameshwara, K. K., y Whewall, S. (2019). *An Unequal Playing Field: Extra-Curricular Activities, Soft Skills and Social Mobility*. Social Mobility Commission.
- Fryer, L. K. (2017). (Latent) transitions to learning at university: A latent profile transition analysis of first-year Japanese students. *Higher Education*, 73, 519-537. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0094-9>
- García-Valcárcel, A., Casillas, S., y Basilotta, V. (2020). Validation of an Indicator Model (INCODIES) for Assessing Student Digital Competence in Basic Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 110-125. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.459>
- Heckman, J. J., y Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Hursen, C. (2011). Psychological Counselling and Guidance Department's Students Assesment on Learning to Learn Perception of Competence. *Procedia, social and behavioral sciences*, 30, 2452-2456. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.478>
- Hussey, T., y Smith, P. (2010). Transitions in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(2), 155-164. <https://doi.org/10.1080/14703291003718893>
- Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., y Pal, D. K. (2015). Likert Scale: Explored and Explained. *Current Journal of Applied Science and Technology*, 7(4), 396-403. <https://doi.org/10.9734/BJAST/2015/14975>
- Kezar, A. J., y Kinzie, J. (2006). Examining the ways institutions create student engagement: The role of mission. *Journal of College Student Development*, 47(2), 149-172. <https://doi.org/10.1353/csd.2006.0018>
- Klemenčič, M., y Chirikov, I., (2015). How Do We Know How Students Experience Higher Education? On the Use of Student Surveys. En A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, y P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area* (pp. 361-379). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_24
- Lizzio, A., y Wilson, K. (2004). First-year students' perceptions of capability. *Studies in Higher Education*, 29(1), 109-128. <https://doi.org/10.1080/1234567032000164903>
- López, M. C., León, M. J., y Pérez, P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 529-545. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.314351>
- Marimon, F., Mas-Machuca, M., Berbegal-Mirabent, J., y Llach, J. (2017). UnivQual: a holistic scale to assess student perceptions of service quality at universities. *Total Quality Management & Business Excellence*, 30(1-2), 184-200. <https://doi.org/10.1080/14783363.2017.1302795>
- Mercer-Mapstone, L. D., y Matthews, K. E. (2017). Student perceptions of communication skills in undergraduate science at an Australian research-intensive university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 98-114. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1084492>
- Moore, J., y Loh, S. (2022). Alumni Assessments of Soft Skill Formation in an Extended Simulation. *International Studies Perspectives*, 23(1), 25-40. <https://doi.org/10.1093/isp/ekaa021>
- Moreno, A., y Martín, E. (2007). The development of learning to learn in Spain. *The curriculum journal*, 18(2), 175-193. <https://doi.org/10.1080/09585170701446028>
- OECD (2017). *Getting Skills Right: Skills for Jobs Indicators*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264277878-en>

- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., y Berry, L. L. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12-40.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., y Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X)
- Persky, A. M., Lee, E., y Schlesselman, L. S. (2020). Perception of Learning Versus Performance as Outcome Measures of Educational Research. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(7), 993-1000. <https://doi.org/10.5688/AJPE7782>
- Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 8, 411-427. <https://doi.org/10.1007/BF01680529>
- Ratelle, C. F., Guay, F., Larose, S., y Sénécal, C. (2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: A semiparametric group-based approach. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 743-754. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.743>
- Rubio, M. J., Torrado, M., Quirós, C., y Valls, R. (2018). Autopercepción de las competencias investigativas en estudiantes de último curso de Pedagogía de la Universidad de Barcelona para desarrollar su Trabajo de Fin de Grado. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 335-354. <https://doi.org/10.5209/RCED.52443>
- Ruiz-Morales, Y., García-García, M., Biencinto-López, C., y Carpintero, E. (2017). Evaluación de competencias genéricas en el ámbito universitario a través de entornos virtuales: Una revisión narrativa. *RELIEVE*, 23(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.23.1.7183>
- Sayós, R., Alsina, J., Boix, R., Burset, S., Buscà, F., Casanellas, M., Medir, Ll., Pujolà, J. -T., Solé, M., y Tilló, T. (2014). *Competències transversals a les titulacions de grau de la Universitat de Barcelona. Orientacions per al seu desenvolupament*. CE i Edicions Octaedro, S.L.
- Schulz, B. (2008). The Importance of Soft Skills: Education beyond academic knowledge. *Journal of Language and Communication*, 146-156.
- van Velzen, J. H. (2017). Measuring senior high school students' self-induced self-reflective thinking. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 494-502. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1129596>
- van Velzen, J. H. (2015). Are students intentionally using self-reflection to improve how they learn? Conceptualising self-induced self-reflective thinking. *Reflective Practice*, 16(4), 522-533. <https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1064378>
- Vanhournout, G., Gijbels, D., Coertjens, L., Donche, V., y Van Petegem, P. (2012). Students' Persistence and Academic Success in a First-Year Professional Bachelor Program: The Influence of Students' Learning Strategies and Academic Motivation. *Education Research International*, 2012, 1-10. <https://doi.org/10.1155/2012/152747>
- Yepes-Baldó, M., Romeo, M., y Berger, R. (2013). Human Capital Questionnaire: Assessment of European nurses' perceptions as indicators of human capital quality. *Nursing and Health Sciences*, 15(2), 229-234. <https://doi.org/10.1111/nhs.12024>
- Yepes-Baldó, M., Romeo, M., Martín, C., García, M. Á., Monzó, G., y Besolí, A. (2016). Quality indicators: developing "MOOCs" in the European Higher Education Area. *Educational Media International*, 53(3), 184-197. <https://doi.org/10.1080/09523987.2016.1236998>
- Zhou, K. (2017). Non-cognitive skills: Potential candidates for global measurement. *European Journal of Education*, 52(4), 487-497. <https://doi.org/10.1111/ejed.12241>

Anexo 1. Ejemplo de configuración del indicador de autoaprendizaje y responsabilidad a partir de un cuestionario de final de curso

Subindicador	Preguntas del cuestionario	Tipo de variable y ponderación
1.1 Desarrollar una actitud positiva y responsable, implicándose activamente en planificar, comprender y asimilar los aprendizajes propuestos por el profesor	<p>P.6 – Indique en qué medida ha llevado a cabo las siguientes actividades a lo largo del curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leer y anotar el texto que lea. - Preparar los materiales antes de clase para poder preguntar si tengo dudas. - Tomar apuntes en clase. - Estudiar de forma disciplinada todas las semanas. - Comentar con los compañeros/as mis dudas. 	<p>P.6 – Escala ordinal de Likert para cada ítem. Categorías de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No he llevado a cabo esta actividad (0 puntos) - Muy poco (0.25 puntos) - Poco (0.5 puntos) - Bastante (0.75 puntos) - Mucho (1 punto)
	<p>P.8 – ¿Cuál fue su principal objetivo para esta asignatura?</p>	<p>P.8 – Nominal; Categorías de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No me había planteado ningún objetivo (0 puntos) - Aprender lo máximo posible (1 punto) - Sacar la mejor nota posible (1 punto) - Aprobar la asignatura (0.5 puntos) - Otros (1 punto) *
	<p>P.10 – A la hora de organizarse para estudiar, ¿en qué medida le sucedieron los siguientes problemas?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tuve dificultades para planificar adecuadamente el estudio. - Me ha costado definir objetivos y cumplirlos; Y eso me ha producido una sensación de ir un poco perdido/a. 	<p>P.10 – Escala ordinal de Likert para cada ítem (ambos ítems serán combinados en un solo valor sobre uno). Categorías de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No he tenido este problema (1 punto) - Muy poco (0.75 puntos) - Poco (0.5 puntos) - Bastante (0.25 puntos) - Mucho (0 puntos)
1.2 Identificar los aprendizajes logrados, así como problemas y las lagunas en la formación, pidiendo ayuda para resolverlas	<p>P.6 – Indique cuáles de las siguientes acciones le han funcionado mejor a la hora de aprender a lo largo de este curso (reconversión en una variable ponderación equidistante):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recurrir al manual para aclarar conceptos. - Recurrir a internet para aclarar conceptos. - Pedir una tutoría para aclarar conceptos. 	<p>P.6 – Escala ordinal de Likert para cada ítem. Categorías de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No he llevado a cabo esta actividad (0 puntos) - Muy poco (0.25 puntos) - Poco (0.5 puntos) - Bastante (0.75 puntos) - Mucho (1 punto)
	<p>P.7 – Indique cuáles de las siguientes acciones le funcionan mejor a la hora de aprender:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repasando después de clase 	<p>P.7 - Escala ordinal de Likert para cada ítem. Categorías de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esta acción no me sirve a la hora de aprender (0 puntos) - Muy poco (0.25 puntos) - Poco (0.5 puntos) - Bastante (0.75 puntos) - Mucho (1 punto)

	<p>P.10 – A la hora de organizarse para estudiar, ¿en qué medida le suceden los siguientes problemas?</p> <ul style="list-style-type: none"> - A veces necesito ayuda y no la pido por falta de iniciativa o temor a la respuesta que reciba. - He tenido dificultades para concentrarme en las tareas que me requería la asignatura. - Cuando fracaso en alguna tarea me bloqueo y no sé cómo reaccionar adecuadamente. 	<p>P.10 - Escala ordinal de Likert para cada ítem (los tres ítems serán combinados en un solo valor sobre uno). Categorías de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No he tenido este problema (1 punto) - Muy poco (0.75 puntos) - Poco (0.5 puntos) - Bastante (0.25 puntos) - Mucho (0 puntos)
	<p>P.11 - ¿Ha tratado de corregir o paliar los problemas que ha indicado tener a la hora de estudiar?</p>	<p>P.11 – Nominal; Categorías de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sí, con resultados satisfactorios (1 puntos) - Sí, pero con resultados insatisfactorios (0.5 puntos) - No, no he tratado de abordar estos problemas (0 puntos)
	<p>P.15 - Por favor, piense ahora en la responsabilidad en el ámbito estudiantil y seleccione la afirmación con la que se sienta más identificado/a:</p>	<p>P.15 – Nominal; 4 categorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La responsabilidad en el ámbito del estudiante está sobrevalorada. Muchos estudiantes copian trabajos de otros y utilizan chuletas para sacar mejor nota. Por ende, los estudiantes responsables que no utilizan estos métodos siempre estarán en desventaja. Y al final lo único que importa es la nota que te pongan. La responsabilidad como estudiante es un ideal muy bonito, pero en el mundo real no funciona (0 puntos). - La responsabilidad en el ámbito del estudiante es una cualidad importante. Ser responsable como estudiante permite construir vínculos de confianza con compañeros y profesores que más tarde podrían ser muy importantes en catapultar la carrera profesional/académica de uno (1 punto). - Nunca me he parado a pensar en si la responsabilidad en el ámbito estudiantil es importante o no. Lo importante es lo que aprendas y las notas que saques. La responsabilidad es algo que no se mide ni se recompensa y, por tanto, es bastante irrelevante (0 puntos). - Más allá de si ser responsable en el ámbito estudiantil es beneficioso o perjudicial para uno mismo, creo que ser responsable como estudiante es importante simplemente porque es lo éticamente correcto, lo que se debe hacer. Ser responsable hace que me sienta realizado/a y bien conmigo mismo/a (1 punto).

Nota I: La ponderación de las variables respecto a los subindicadores es equidistante (es decir, todas las variables valen lo mismo), a excepción de la pregunta 6 del subindicador 1.1, los ítems de la cual han sido recodificados en una sola variable, con las ponderaciones reflejadas entre paréntesis al lado de dichos ítems; Y la pregunta 10 para ambos subindicadores, los ítems de las cuales han sido recodificados en una sola variable en su respectivo subindicador con ponderaciones equidistantes.

Nota II: Para una presentación y discusión con más profundidad sobre las preguntas de las encuestas y de cómo estas se han utilizado para construir el indicador y subindicadores se puede revisar el siguiente informe y sus anexos: <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/208284/1/INFORME%20FINAL-proyecto%20competencia%20apr-resp.pdf>