



Universidad de Oviedo
Università d'Uviéu
University of Oviedo

Aula
Abierta

Volumen 49, número 3, julio-septiembre, 2020/págs. 279-285

¿Cómo aprenden las generaciones Z y Alpha desde la perspectiva docente? Implicaciones para desarrollar la competencia aprender a aprender

Ana Castro

Universidad de Cantabria

castroza@unican.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3769-5152>

Salvatore Patera

INVALSI (Istituto Nazionale per la Evaluación del Sistema Educativo y la Formación). Sede en Roma.

toto.patera_ext@invalsi.it

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1201-5328>

Daniela Fernández

Universidad de la República de Uruguay (Uruguay)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8665-7174>

daanisol.f@gmail.com

RESUMEN

Los cambios vertiginosos, así como la incertidumbre propia de la sociedad líquida hacen hoy más que nunca necesaria la adquisición en el alumnado de la competencia aprender a aprender. Se presenta una investigación internacional de enfoque cualitativo que a través de la técnica de la entrevista ha contado con la participación de 80 docentes italianos, españoles y uruguayos. Los objetivos del estudio fueron conocer desde la perspectiva docente cuáles son las características que definen a las generaciones Z y Alpha que actualmente asisten a la escuela y cómo aprenden, infiriendo con posterioridad, actuaciones prioritarias para favorecer el aprender a aprender. El profesorado de los tres países consultados coincide en señalar que el alumnado actual es muy diferente al de años atrás. Refieren fascinación por los medios, baja tolerancia a la frustración, así como una disminución de atención hacia la tarea y ansias de inmediatez. Se apuntan a raíz de los resultados, ejes de actuación prioritarios para promover la competencia aprender a aprender en la escuela.

Palabras clave: Generación Z, Generación Alpha, Aprender a Aprender, competencias, profesorado.

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.279-285>

1. Introducción

La sociedad actual conocida como la sociedad de la información, del conocimiento o de la globalización es el resultado, siguiendo a [Inglehart](#) (1998) y [Bauman](#) (2008), del tránsito a la postmodernidad. Al respecto, [García-Lastra](#) (2013) afirma que la sociedad vive transformaciones intensas y a ritmos vertiginosos que nos obliga a ser testigos a la vez que protagonistas de cambios continuos en nuestras propias vidas que requieren de una adaptación constante. Es así como [Bauman](#) (2006) define la sociedad contemporánea como sociedad líquida. Bajo el término “líquido” se ensalza lo provisional, lo fugaz, lo cambiante, lo moldeable, donde nada es permanente ni fijo y donde lo incierto o la incertidumbre hacia el futuro fluye.

En este marco líquido, el conocimiento se presenta en forma de cascada de datos e informaciones que se distribuyen a gran velocidad y con frecuencia, de forma fragmentada e inconexa. En este sentido, la cultura líquida moderna se distancia de la cultura del aprendizaje pues ya no se incentiva el gusto por aprender y acumular conocimientos, sino que emerge la cultura de la discontinuidad, del desapego y del olvido, propia de una sociedad en constante cambio ([Bauman](#), 2008; 2009). Al respecto, [Morin](#) (2002) propone la teoría de la complejidad en un intento de aportar nuevas interpretaciones para leer el mundo contemporáneo en términos de “orden” y “desorden”. En esta dicotomía, el autor afirma que el conocimiento enfrenta desafíos que tienen su origen en la organización de la información y son interdependientes entre sí: la pérdida de la percepción de lo global y la prevalencia de un enfoque separador y reduccionista. Por su parte, [Giddens](#) (2005) habla de un mundo desbocado.

La sociedad líquida que describe [Bauman](#) (2006) está conformada por individuos que pierden identidades, seres individualistas carentes de compromiso donde el aquí y ahora es lo que prevalece y con vínculos humanos frágiles ([Giddens](#), 2005; [Battiston](#), 2017). Educar en la modernidad líquida es todo un desafío pues es preciso preparar a la generación actual para saber manejar el tiempo en que vive, en especial el consumismo, que promueve la poca durabilidad de las cosas y la incertidumbre hacia el futuro ([Bauman](#), 2008; [Camusso](#), 2019).

Tomando en consideración los efectos de esta modernidad líquida en términos de procesos de enseñanza-aprendizaje: ¿Cómo aprenden la infancia y los jóvenes hoy y en qué medida los efectos de esta modernidad líquida afectan a los procesos de enseñanza-aprendizaje? Estos interrogantes son los que centran este trabajo investigador donde presentamos la competencia aprender a aprender como una competencia clave para la formación de la ciudadanía de la sociedad actual y donde es necesario comprender cuáles son las características de las generaciones de niños y niñas que actualmente asisten a la escuela conocidas como Generaciones Z y Alpha para poder trazar líneas de actuación concretas que puedan dar respuestas a los retos que afronta la escuela actual.

2. Retos de la educación en la modernidad líquida: Aprender a aprender como clave educativa

Nos encontramos ante una escuela a la que se le pide adaptarse a los cambios, unos profesionales de la educación implicados en estos y un alumnado que crece y aprende de forma diferente ([Rampizi](#), 2002; [Álvarez-Arregui](#), 2019). Tomando las palabras de Bauman, la escuela tiene que afrontar el reto de “preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo.” ([Bauman](#), 2008: 46). [Fernández-Enguita](#) (2001) citado por [García-Lastra](#) (2013) ya señalaba los siguientes retos que inciden en los procesos educativos: la caducidad de la información y de

los conocimientos adquiridos; la amplitud e incertidumbre de la información; la sustitución del conocimiento por información; la relatividad de los conocimientos; la heterogeneidad de las demandas educativas y la educación para el ocio. Retos que coinciden en gran medida con los que fueron apuntados por [Bauman](#) con posterioridad (2008) y que sintetizó en tres grandes retos.

El primero es el reto de tratar con la gran cantidad de información disponible, lo que requiere de estrategias para saber filtrar, ordenar, contrastar y verificar la información a la vez que desarrollar un pensamiento crítico en relación con las informaciones que llegan. En este sentido, el autor demanda el desarrollo de habilidades en las personas para protegerse de la ingente cantidad de información. Un segundo reto es el de convivir con la tiranía del momento, la importancia del aquí y ahora frente al pensamiento a largo plazo, la satisfacción momentánea frente a la posible recompensa futura. La escuela a nuestro entender tiene que responder ante el síndrome de la impaciencia ([Bauman](#), 2008) pues consideramos que puede limitar el aprendizaje al huir del esfuerzo, de la disciplina, del compromiso y de la continuidad. El tercer reto apuntado por el autor es la necesidad de armonizar la relación entre el profesorado y el alumnado entendiendo que el maestro ya no es la única fuente de conocimiento ni de información, sino que ésta llega al alumnado desde diferente medio.

Ilustrativas son las aportaciones que plantean autoras como [Alberici](#) (2008) y [García-Lastra](#) (2013) cuando señalan que si bien la escuela ha tendido a dividir o diferenciar entre los que han alcanzado un nivel suficiente de conocimientos de los que no (éxito o fracaso escolar) el orden social actual apelaría a que esta división se orientase hacia la adquisición o no de capacidades para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, lo que nos lleva de forma inequívoca, a la importancia de la competencia aprender a aprender en la modernidad líquida. [Deakin Crick](#), [Stringher](#), y [Ren](#) (2014) sostienen que la competencia de aprender a aprender es entendida como un meta-proceso de control del aprendizaje, concebible como una disposición para involucrarse profundamente en el aprendizaje, que otorga a las personas un dominio siempre mayor sobre los modos, el tiempo y los espacios de su propio aprendizaje. Tal proceso evoluciona en una trayectoria de desarrollo durante toda la vida, con el objetivo final de dar sentido a la realidad. Por su parte, el potencial de aprendizaje de esta competencia se compone de conocimientos, habilidades y comportamientos. Entre ellos es posible destacar los recursos mentales, cognitivos, metacognitivos y socio-afectivos-motivacionales. Al respecto, [Hautamaki y Kupiainen](#) (2014) definen el aprender a aprender como la habilidad y la disposición para adaptarse a nuevas tareas, mediante la activación del compromiso para pensar y una perspectiva de esperanza a través del mantenimiento de la autorregulación cognitiva y afectiva de la actividad de aprender.

3. Características del alumnado hoy. La Generación Z y la Generación Alpha en la escuela

Las características de la modernidad líquida que hemos descrito con anterioridad, así como las transformaciones que las TIC producen en hábitos vitales, estilos de aprendizaje, en las interacciones personales y sociales ([Pérez-Escoda](#), [Castro](#) y [Fandos](#), 2016) así como en la propia construcción de la ciudadanía es lo que nos invita a conocer en profundidad las características de las denominadas Generación Z y Generación Alpha, con el objetivo de conocer cómo aprende la infancia y los jóvenes hoy y en qué medida los efectos de esta modernidad líquida afectan a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Nos referimos al término generación como a un grupo de edad que comparte a lo largo de su historia un conjunto de experiencias formativas que los distinguen de sus predecesores. La Generación Z se corresponde con los nacidos desde 1994 a 2010. Es una generación que convive con tecnología y en una sociedad globalizada y de la información. A esta clasificación recientemente se ha añadido la categoría de Generación Alpha para denominar a aquellos nacidos desde el año 2010, auténticos nativos digitales.

En el trabajo realizado por [Pérez-Escoda, Castro y Fandos \(2016\)](#), se abordan las características del alumnado de la Generación Z, señalando el interés que esta generación tiene hacia las tecnologías de la información y la comunicación, así como su uso continuado en su vida. A su vez, describen el deseo de inmediatez, de respuesta rápida y de interacción continuada a través de dispositivos móviles y pantallas que presenta esta generación. [Álvarez, Heredia y Romero \(2019\)](#) comentan cómo esta generación está acostumbrada a comunicarse, relacionarse, generar y compartir contenido a través de las Redes en tiempo real, pero sin límites entre lo público y lo privado. Son competentes en el uso de las TIC donde muchos de los aprendizajes se han adquirido de forma autodidacta y muestran preferencia hacia la información visual. [Mut y Morey \(2008\)](#) refieren que se trata de un alumnado que tiende al “copiar y pegar” en la escuela, a la mera reproducción de la información sin el adecuado filtrado, ordenación, comprensión y adaptación. Por su parte, [Vilanova y Ortega \(2017\)](#) señalan que el rasgo definitorio de esta generación es la irreverencia.

En cuanto a la generación Alpha hemos de señalar que no tienen características definidas ([Nagy y Kölcsey, 2017](#)) pero sí se tiene la certeza de que estarán inmersos en un mundo conectado. El investigador [Mark McCrindle \(2014\)](#) acuñó el nombre a esta generación, al percatarse que el abecedario había terminado con la generación Z. La generación Alpha justamente tiene más herramientas para acceder a la información, “quieren todo y ahora”.

A nivel sociocognitivo se destaca su falta de atención, la menor capacidad de dedicar mucho tiempo a una tarea, la necesidad de cambio de tarea constante, baja tolerancia a la frustración, así como la escasa supervisión de los progenitores en el uso de medios y dispositivos tecnológicos ([McCrindle, 2014](#)). La señalada facilidad para la interacción digital combinada con la ingenuidad e inmadurez propia de la edad hace que estos niños y niñas se encuentren en situaciones potenciales de peligro y de desprotección ([Cigdem y Feyza, 2020](#)).

Los objetivos que orientan esta investigación son los siguientes: Conocer las características del alumnado actual desde la perspectiva del profesorado. Identificar cómo aprenden y cuáles son las actividades que más les involucran e inferir actuaciones prioritarias para favorecer el aprender a aprender.

4. Método

4.1. Ubicación paradigmática

La investigación se inscribe bajo el paradigma de la investigación cualitativa mediante un estudio exploratorio y a través de un enfoque interpretativo. El estudio y los resultados que se presentan son los relativos a docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, formando parte de un proyecto internacional “Aprender a Aprender en Europa y América Latina” coordinado desde el Instituto de Evaluación Educativa Italiano (INVALSI) con la participación de las instituciones de otros cinco países: Brasil, Ecuador, México, España y Uruguay.

4.2. Participantes

En este artículo se presentan los resultados de las 80 entrevistas efectuadas en España, Italia y Uruguay durante el curso escolar 2018-19. Las escuelas participantes fueron seleccionadas de acuerdo con criterios comunes: En primer lugar, el profesorado debía tener al menos, 5 años de ejercicio profesional y, por otro lado, impartir docencia en algunas de las siguientes etapas educativas: Educación Infantil (niños de 5 años), Educación Primaria (alumnado de 10 años) y Educación Secundaria (alumnado de 13 y 15 años). Sin embargo, para el muestreo de escuelas, Italia también contempló cuál era el valor agregado positivo o negativo de la escuela.

La especificación de la edad del alumnado sirvió al equipo investigador para unificar y aclarar los criterios de inclusión y exclusión de los participantes dada las diferencias en la estructuración de los sistemas educativos de los países en los que se aplicó la entrevista.

Tabla 1.

Participantes en el estudio

PAÍS	EDUCACIÓN INFANTIL	EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA	TOTAL
España	10	10	9	29
Italia	5	10	25	40
Uruguay	4	3	4	11
Total de participantes	19	23	38	80

4.3. Instrumentos

Se ha utilizado como instrumento de recogida de información la entrevista semiestructurada. La entrevista está compuesta por 21 preguntas estructuradas en torno a 9 temas o dimensiones y cierre. Los temas abordados o dimensiones son las siguientes: I. Diferencias entre estudiantes actuales y anteriores II. Actividades que involucran III. Caso positivo IV. Caso negativo. V. Caso imposible. VI. Características de los estudiantes que preanuncian éxito. VII. Evaluación de los estudiantes. VIII. Diferencias entre clases escolares del mismo nivel. IX. Aprender a aprender. La entrevista fue validada y adaptada por cada país participante en el estudio por juicio de expertos y piloteada en cada contexto. El proceso de diseño y validación del instrumento puede consultarse en [Torti \(2019\)](#) y [Brito, Torti & Malheiro \(2020\)](#). En este trabajo se desarrollarán los resultados obtenidos en la primera y segunda dimensión de la entrevista.

Tabla 2.

Dimensiones I y II de la entrevista analizadas en este estudio

	A lo largo de los años, ¿observas diferencias entre los niños/estudiantes actuales con los de hace unos años?
I. Diferencias entre estudiantes actuales y anteriores	Prompt: ¿Podrías darme un ejemplo? Considerando tales diferencias, ¿qué es lo que más te ha llamado la atención? Prompt: (si no surge del discurso anterior): Pensando en tu contexto, en tu opinión, ¿qué crees que dirían tus colegas acerca de las diferencias entre los estudiantes de hoy y los de hace unos años?

II. Actividades que involucran	De acuerdo con la tipología actual de los estudiantes, ¿qué funciona mejor con ellos? ¿Qué actividades en el aula los involucran más? Prompt: ¿Podrías darme un ejemplo de actividad que les implica? Según tu opinión, ¿cómo es que esta actividad involucra a los estudiantes en mayor medida? ¿Cómo llevas a cabo estas actividades en clase que consideras que implican/involucran a los estudiantes?
--------------------------------	---

4.4. Procedimiento

El acceso a los participantes se realizó de manera particular en cada país. En el caso de España e Italia, se efectuó a través del contacto con los equipos directivos de los centros educativos ("Dirigente Scolastico" por el caso de Italia). Después de un contacto telefónico se presentó el proyecto a los equipos directivos de los centros, proporcionando información por escrito sobre la finalidad del proyecto, participantes, tratamiento de la información y posibles beneficios que se pueden derivar del proyecto quedando a la espera del traslado de esta información al claustro de profesores. Tras la respuesta positiva de los centros, se procedió a informar de forma individualizada a cada participante sobre los propósitos de la investigación. En el caso de Uruguay, el contacto con la totalidad de docentes entrevistados se realizó mediante el proceso en cadena que permite la aplicación de la técnica bola de nieve. El contacto se realizó mediante una llamada telefónica, donde se presentó el equipo investigador y se efectuó una aproximación al proyecto. Posteriormente y de forma presencial, se realizó una presentación en profundidad. En todos los países se recogió el consentimiento informado de los participantes tanto de forma audiograbada como por escrito teniendo siempre presente en este trabajo las consideraciones éticas que deben orientar toda investigación educativa ([Reglamento Europeo](#) 2016/679 y la Ley Nro 18.331/2008 en Uruguay). Las entrevistas fueron audiograbadas y posteriormente transcritas para su análisis, respetando siempre la literalidad de sus palabras.

4.5. Análisis de los datos

Para el tratamiento de la información recogida a través de las entrevistas efectuadas, se optó por la siguiente secuencia de tareas:

- En primer lugar, se realizó la actividad de codificación temática por los investigadores de cada país organizando los contenidos atendiendo a las dimensiones o temáticas abordadas en la entrevista.
- Seguidamente, se procedió a la identificación de fragmentos de los textos en los que se encuentra una unidad temática y a los que se asignó un código. En cada país, dos investigadores realizaron la codificación por separado para su posterior discusión y contraste con el objeto de determinar un catálogo de códigos único y representativo de las entrevistas efectuadas en los diferentes contextos geográficos.
- Una vez realizado el proceso de codificación temática y confeccionados los catálogos de códigos en cada país participante, el equipo investigador puso en común estos catálogos de códigos con el objeto de identificar constantes, así como diferencias destacables en ellos. Esta fase de consenso se efectuó a través de videoconferencias dada la

ubicación geográfica de cada investigador, velando porque todo investigador del equipo fuese escuchado. La puesta en común no solo de los códigos sino de los contenidos descriptivos de cada código facilitó el consenso al identificarse que, si bien los códigos utilizados en algunos casos eran distintos, la tipología de contenido que englobaba era el mismo. Por ello, finalmente el grado de consenso de los códigos fue del 90%. Los códigos resultantes para la dimensión I (diferencias entre estudiantes actuales y tiempo atrás) fueron los siguientes: Sociedad de la información y conocimiento; Competencia digital; Cambios sociales y de valores; Desarrollo personal y social; Estrategias metacognitivas y relaciones entre diferentes agentes educativos. Para la segunda dimensión, actividades que involucran al alumnado, los códigos consensuados fueron: actividades manipulativas/experimentales, metodologías activas, actividades colaborativas y participativas.

- Finalmente, se realizó la selección y descripción de los segmentos de contenido más significativos y se procedió a la interpretación y discusión de resultados.

4.6. Resultados

Se presentan a continuación los principales resultados de este estudio exploratorio que contienen los extractos de las entrevistas docentes más representativas y que serán discutidos posteriormente.

• Una sociedad informacional y mediática y su repercusión en las aulas

El profesorado español y uruguayo participante en la investigación tanto de la etapa de Educación Infantil como de Educación Primaria y Secundaria señala percibir diferencias importantes entre el estudiantado actual y el de hace una década atrás. En el discurso docente, se enmarcan los cambios percibidos sobre una sociedad de la información y el conocimiento donde el alumnado desde edades tempranas tiene acceso a múltiples fuentes de información a través de dispositivos tecnológicos de forma inmediata. Una docente uruguaya señala al respecto: "El mundo se les amplió a ellos, así como también se nos amplió a los adultos en cuanto a la globalización, en referencia a la tecnología, al acceso a redes" (URU_02_INF). En esta línea, una maestra de Educación Infantil española afirmaba: "Ya la tecnología es el día a día de ellos y eso se ve también en clase, de lo que te hablan niños de Infantil, que te están hablando de la Play y de móviles y videojuegos [...] y dices, ¡madre mía! que estamos con niños super pequeños" (ESP_20_INF).

Por su parte, casi la totalidad del profesorado italiano coincide con el planteamiento de los docentes españoles y uruguayos, si bien, aparece un elemento diferenciador en el discurso de parte de este colectivo que se inclina a remarcar que los niños no cambian, sino que lo que ha cambiado es la sociedad en general y la mirada del adulto (profesores y familia) hacia la infancia en particular.

Asimismo, es el profesorado de la etapa de Educación Primaria español e italiano el que advierte de un peligro o limitador del contexto informacional y tecnológico en el que el alumnado se mueve, puesto que, según ellos, este tiende a interesarse solo por lo que ven a través de las pantallas. "Todo eso, les está comiendo desde mi punto de vista, la capacidad para interesarse por el mundo tan grande y amplio que tiene a su alrededor porque solo ven a través de pantallas" (ESP_10_PRI). En la misma línea, un docente italiano afirma: "Son como los defino [...] tecnológicos,

pero la tecnología los lleva a sentarse, no a ser más curiosos, es decir, hacerles aprender a aprender es difícil" (ITA_27_PRI). No se encuentra en las entrevistas efectuadas al profesorado uruguayo ninguna aportación que apunte a este aspecto limitador.

Es significativo cómo son los docentes de Educación Secundaria de los tres países analizados los que expresan que ya no se sienten la única fuente de información para su alumnado o al menos, de las más importantes, reconociendo que su alumnado tiende a depositar altas expectativas y gran confianza en la información que encuentran en otras agencias educativas y también en Internet y menos en las orientaciones que se aportan en el trabajo diario de las clases. Ilustrativos son los siguientes extractos: Están bombardeados de información, tanta información que es impresionante que ellos no te escuchan ya". (URU_09_SEC) "Lo que más noto para mí a lo largo de mis 25 años es la sensación que tengo de que ya el profesor no es la fuente de información de todo. Ya es una fuente más de todas las que tienen a su alrededor y [...] ya no nos dan esa confianza" (ESP_28_SEC). "Ahora, los niños ehm no encuentran interés [...] en el entorno escolar sino [...] aprender a través de tecnologías [...] a menos que, [...] se cree motivación, si no adquieren esta confianza en el maestro. [...] para mí, personalmente, es la empatía que debe crearse con los niños. Si no la creas, [...] no te van a escuchar solo porque [...] saben que pueden buscar algunas noticias para recogerlas [...] desde su teléfono celular, fuera de la escuela [...]" (ITA_38_SEC).

A su vez, la totalidad del profesorado español y uruguayo entrevistado coincide en señalar cómo el alumnado actual presenta un incremento significativo de la competencia digital, así como su capacidad de aprendizaje a través de dispositivos tecnológicos relacionada con la convivencia con medios digitales. Así se evidencia en los siguientes extractos de entrevistas: "No hay límites. Que ellos tienen muchísimo conocimiento de programas. Yo les presento algunos, ellos conocen otros y los trabajos que se logran [...] son espectaculares", (URU_11_SEC). "Este año hemos empezado un proyecto de robótica. Los profesores que acudían a la formación tardaban una hora en aprender algo y después yo lo ponía en práctica con mis alumnos y en 20-25 minutos, las mismas actividades, los niños lo tenían aprendido" (ESP_12_PRI).

Por su parte, el profesorado italiano entrevistado plantea un escenario diferente puesto que si bien, algunos coinciden en resaltar la competencia digital de su alumnado: "Son muy buenos niños con tecnologías, el ordenador, ahora estoy enseñando cómo usar power point en un momento en que lo entienden" (ITA_26_PRI), otros inciden en expresar cómo su alumnado presenta dificultades o carencias relacionadas con la competencia digital: "Este año, tuve una clase de primer año en la que los estudiantes no sabían cómo encender el ordenador". (ITA_01_SEC)

A pesar de esta particularidad en el caso italiano, durante las entrevistas, el personal docente de los tres países señala cómo el manejo y acceso a la tecnología de su alumnado hace que tenga también su repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La tecnología se convierte en un recurso educativo importante en las aulas y el profesorado reconoce que tiene que apoyarse en recursos audiovisuales para captar la atención del alumnado durante las explicaciones. La clase tradicional para los docentes entrevistados ha dejado de funcionar. "Tratamos de traer audiovisuales, tratamos de traer cosas en internet o trabajar con las plataformas para motivarlos de otra manera porque, bueno, a veces, en el entorno de la clase se te pierden algunos". (URU_08_PRI).

Un aspecto particular que se recoge en el profesorado español entrevistado y sobre todo desde la mirada del que ejerce en la Educación Secundaria es que para ellos su alumnado accede a mucha información, pero sin capacidad de discriminación dan-

do por válida cualquier información. "Dan por bueno cualquier cosa" (ESP_09_SEC).

Finalmente, el profesorado italiano y español comenta la necesidad que percibe en su alumnado de adquirir conocimientos de forma inmediata, de guiarse por su intuición, de ser menos cuidadosos en el trabajo por esa rapidez con la que lo abordan todo: "Necesitan adquirir los conocimientos así ((da un chasquido con los dedos)), rápido, en general, todo lo que suponga un problema, un hándicap, un reto en términos generales les agobia. Les agobia que algo les lleve más de la cuenta hacerlo" (ESP_15_SEC). "Para mí el aprendizaje que tienen ellos tiene que ser todo ya y ahora" (ESP_16_SEC). En las aportaciones de los docentes se constata que consideran que el alumnado actual tiene una forma diferente de aprender, más apresurado, sin escucha, sin seguir las orientaciones del docente. "Su forma de aprender ha cambiado, antes se concentrarán más en estudiar, escuchaban más, ahora escuchan mucho menos, leen poco, casi nada, y tienen un método de estudio apresurado" (ITA_26_PRI).

• Cambios sociales que influyen en el desarrollo personal y social del alumnado en las aulas

Una constante que aparece en todas las entrevistas analizadas con independencia de la etapa educativa en la que ejerce el docente son los cambios percibidos en el desarrollo personal y social en el alumnado que se manifiesta en conductas concretas. De este modo, el profesorado de Educación Infantil refiere cómo los niños son más nerviosos, están más acelerados, tienen menor competencia social, más dificultades para la gestión de emociones, así como una baja tolerancia a la frustración "Llegan los niños más caprichosos, con más rabietas, con más pataletas, menos tolerancia a la frustración." (ESP_04_INF). "Lo más sorprendente es [...] que estos niños tienen un berrinche, [...] porque [...] ya no tienen la capacidad de regularse a sí mismos [...] en el sentido de que las frustraciones [...] en la vida cotidiana [...] no pueden parar. Luego comienzan a llorar desesperadamente, a hacer berrinches, a pisotear [...]"" (ITA_25_INF). En esta línea, una docente uruguaya comenta: "Son niños que necesitan [...] ya todo, que les cuesta mantener la atención. [...] un niño que te cuestiona, que te pregunta, que no se calla frente a algo que le aburre demasiado" (URU_4_INF).

De forma particular en el caso italiano se apunta otra característica identificada en el marco de la Educación Secundaria la vivacidad del alumnado: "Hoy, en cambio, todos tienen esa vivacidad intelectual, esa vivacidad expresiva" (ITA_20_SEC).

Las características comportamentales anteriormente descritas tienen su foco de origen para gran parte del profesorado de todos los países participantes, en la educación familiar que reciben actualmente. Los docentes señalan la presencia de una mayor permisividad, la ausencia de normas en el ámbito familiar y derivado de ello, problemas de comportamiento en las aulas. Apuntan a que viven la cultura de la inmediatez y del poco esfuerzo personal estando sobreprotegidos por sus familias. "Ahora están más mimados, [...] mimados, [...] protegidos y guardados en el algodón, [...] los casos de autonomía son raros" (ITA_07_INF). "Viven como en un mundo totalmente de facilidad irreal para lo que es la capacidad del esfuerzo. Enseguida se agobian a nada que presiones un poco" (ESP_05_PRI).

Gran parte del profesorado comenta que el alumnado actual es más inmaduro, más explosivo, menos dócil, y todo ello conlleva a que la práctica pedagógica por parte del profesorado sea calificada como más compleja "el llevar una clase yo creo que cada vez se está haciendo mucho más complicado, mucho más difícil" (ESP_01_PRI).

En el caso español, otra característica que atribuyen al alumnado actual con independencia de la etapa educativa es la ausencia de reflexión. Se refieren a ellos como niños excesivamente intuitivos: “les interesa mucho todo lo que sea actuar, pero actuar sin control. La capacidad de centrarse y dedicar un minuto a pensar qué es lo que tengo que hacer antes de hacerlo no existe. [...] yo creo que lo que no pueden o lo que no soportan es la inactividad. [...] Y hay ratos en los que tienen que hacer cosas con sus cabezas pensantes, razonando” (ESP_10_PRI). Esta carencia de reflexión también está presente en la percepción de los docentes italianos “cuando tienen que detenerse para leer y reflexionar, es un problema” (ITA_09_PRI).

Una última característica identificada es la necesidad de cambio constante, de movimiento, muy percibida en los niños de etapa de Educación Infantil.

• **Las relaciones entre los diferentes agentes educativos: familia, alumnado y profesorado**

La relación entre diferentes agentes educativos se trata de una categoría que emerge en el discurso de todo el profesorado participante. Es significativo cómo el profesorado tanto español como italiano, pone su foco de atención en la relación familia-escuela, insistiendo en que el papel de la familia como agente educativo es esencial en el desarrollo de los niños, sin embargo, el profesorado uruguayo se centra en la relación maestro-alumno. Los docentes cuando se refieren a la relación familia-escuela la califican de muy deseable, si bien, encuentran dificultades para que se consiga lograr un vínculo óptimo y positivo. En el caso español, muchos docentes de Educación Primaria expresan su malestar por el escaso control parental hacia los hijos, señalando la ausencia de supervisión de tareas escolares y la delegación de funciones en el profesorado. “Lo que les pido es dedicación, por muy cansados que lleguen a la noche a casa, diez minutos: ¿Qué llevas en la agenda? ¿Qué has hecho? Un control.” (ESP_07_PRI). A su vez, demandan que los niños puedan disfrutar de más tiempo con sus familias pues comentan que tienen horarios cargados de actividades, pero sin momentos para compartir con sus progenitores, apuntando a la necesidad de una conciliación familiar y laboral que no pasa porque los niños estén más tiempo en la escuela.

Algunos maestros italianos, al menos un maestro por nivel escolar, dicen que los padres no confían en el papel de la escuela “Ehh, el mundo de la escuela es solo una de las agencias educativas y no es considerado por los padres ni por los alumnos que son el espejo de los padres.” (ITA_37_SEC). Del mismo modo, un profesor de secundaria, afirma la falta de confianza de la familia en su papel dentro de la escuela “Los padres tienen [...] cada vez menos confianza [...], nos consideran los [...] perdedores que no han encontrado ningún otro trabajo [...]”. (ITA_37_SEC).

El profesorado uruguayo se centra en comentar cambios en la relación docente-alumnado expresando que actualmente se trata de una relación más horizontal donde se priman aspectos emocionales que favorezcan la creación de vínculos intensos entre el profesorado y su alumnado. A través de estos vínculos es donde estos docentes consideran que se convierten en referentes para su alumnado. En la misma línea, el profesorado español e italiano comparte la existencia de una relación más cercana entre el profesorado y el alumnado, aunque algunos señalan que, a veces, se difumina en exceso los límites que deben marcar una adecuada relación.

4.6.1. Actividades que involucran al alumnado hoy: de la predisposición al aprendizaje al fomento del Aprender a aprender

El conjunto del profesorado participante constata cómo las actividades que más involucran al alumnado son las que favorecen su rol activo, protagónico, que posibilitan su libertad de movimiento y de actuación. Al respecto, en Educación Infantil, las actividades más citadas son las que se corresponden con cuestiones manipulativas, como el trabajo por rincones, de movimiento, relacionadas con actividades psicomotrices, así como aquellas que favorezcan el juego que es entendido como motor principal de aprendizaje en todas sus posibilidades de presentación. También se recoge el trabajo por proyectos, siempre que estos parten del interés real de los niños y de situaciones que vivencian. Una docente uruguaya ponía un ejemplo práctico: “...Es muy común que durante la jornada se le caiga el diente a un niño, y eso genera miedo, asco, risas. Podríamos enviar al niño al baño con la auxiliar y seguir con la clase, pero se genera algo mucho más rico si pensamos, ¿quién sabe de dientes?” (URU_03_INF).

En las etapas de Educación Primaria y Secundaria es donde se advierte más que son aquellas actividades que suponen el uso y contacto con dispositivos tecnológicos las que captan la atención del alumnado. El profesorado dice utilizar el contenido audiovisual para incentivar la predisposición hacia el aprendizaje. Una maestra expresaba la necesidad de “secuestrar su atención” (ESP_10_PRI). Asimismo, se confirma cómo las actividades más reseñadas en todos los países participantes son las que posibilitan la actividad del alumnado, la experimentación (las prácticas de laboratorio son frecuentemente citadas por parte del profesorado de Educación Secundaria del área de ciencias) y la interacción con los demás. “[...] ahora trabajo como un curso de laboratorio [...], así que doy algunas ideas, o recojo sus ideas y [...] las hago con” resolución de problemas “, [...] que deben involucrarse, deben ser estimulados, [...] es un trabajo grupal, porque creo [...] en aprender en grupo, [...] mucho más sale incluso con el conflicto [...] [...]” (ITA_01_SEC). Por ello, es destacable cómo el profesorado incide en que encuentra una mayor predisposición para el aprendizaje de su alumnado cuando utiliza metodologías activas que promueven el trabajo colaborativo, actividades que tengan una vertiente práctica y aplicación en su vida real. “[...] Si empiezo desde un contexto real, uh donde [...], lo ven cerca de su vida, logro obtener muchos más resultados eh... [...], [...] se ha [...] Si empiezo desde un contexto real, uh donde [...], lo ven cerca de su vida, logro obtener muchos más resultados eh... [...], [...] se hacen responsables” (ITA_38_SEC).

A pesar de esto, el profesorado señala que las características comportamentales, de desarrollo personal y social descritas en epígrafes anteriores limitan el correcto desarrollo de estas estrategias metodológicas.

5. Conclusiones

El estudio realizado pone de manifiesto cómo las transformaciones intensas de la sociedad líquida también afectan a la educación actual. Los docentes de los tres países consultados coinciden en señalar que el alumnado actual es muy diferente al de años atrás. Las características que perciben en su alumnado vinculadas con la fascinación por los medios, la baja tolerancia a la frustración, la búsqueda de inmediatez, así como la disminución de atención hacia la tarea y la ausencia de reflexión son coincidentes con los resultados reportados por [McCrintle](#) (2014); [Vilanova y Ortega](#) (2017) y [Álvarez, Heredia y Romero](#) (2019). La falta de reflexión apuntada por el profesorado tiene relación

con lo que [Mut y Morey](#) (2008) decían cuando calificaban a este alumnado como los “copia y pega”. La figura docente ya no es identificada como único referente para el alumnado y se precisan de marcos de colaboración potentes entre los centros educativos y las familias al identificarse, desde el discurso del profesorado, necesidades de regulación emocional, resolución de conflictos, y de conquista de autonomía en los niños, que limitan su desenvolvimiento en la escuela y en la vida.

Los resultados demuestran la fascinación del alumnado hacia los medios tecnológicos y el gusto hacia metodologías activas, así como el rechazo hacia las clases de corte tradicional. Esto supone como ya señalaba [García- Lastra](#) (2013) la necesidad de repensar la escuela y el rol docente para adaptarse a este nuevo escenario, lo que no significa infravalorar su papel puesto que se sigue considerando a la escuela como el mejor instrumento para educar a la ciudadanía.

El desarrollo de la competencia aprender a aprender dadas las características del alumnado de la Generación Z y Alpha se erige hoy más necesario que nunca. El desarrollo de recursos mentales, cognitivos, metacognitivos y socio-afectivos-motivacionales apuntados por [Deakin Crick, Stringher, y Ren](#) (2014) se entienden como fundamentales para poder desenvolverse con dignidad en una sociedad líquida marcada por la incertidumbre y las ansias de inmediatez.

Apuntamos a continuación algunos ejes de actuación prioritarios para promover la competencia aprender a aprender en la escuela en el alumnado:

- Ayudar al alumnado a reflexionar, a conocer cómo aprende. Supone que el profesorado ayude al niño a conocer y regular sus propios procesos de aprendizaje lo que requiere involucrar a los niños en su aprendizaje, haciéndoles partícipes de por qué y para qué es importante aprender el contenido que se va a abordar, involucrarles en la planificación de este, en el proceso de aprendizaje (cómo estamos aprendiendo, qué estrategias utilizamos, de quién aprendemos) en la propia evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) así como en la identificación de qué desean seguir aprendiendo. Se propone favorecer, siguiendo a [De Matos, Dias y Páramo](#) (2017) momentos para procesar.
- Especial relevancia tendrán las actuaciones relacionadas con el desarrollo de competencias personales, donde el trabajo para propiciar una adecuada autoestima y, sobre todo,

vivenciar el error como una fuente de aprendizaje se tornan imprescindibles. La búsqueda de momentos para crear clima interior como sugieren [De Matos, Dias y Páramo](#) (2017) para compartir los estados emocionales, la importancia de su regulación y aprender a afrontar la tensión del esfuerzo necesario para conseguir objetivos a largo plazo y no inmediatos se presentan como claves para este alumnado.

- Ayudar a vivenciar el placer que supone comprender las cosas que antes no se entendían y la conquista de autonomía en la resolución de problemas es otro eje de actuación a contemplar. En este sentido, el desarrollo de competencias sociales que favorezcan la interacción y el trabajo colaborativo resultan de suma importancia. Aprender con otros y de otros, el trabajo por proyectos, exposiciones, trabajos de investigación grupales que promuevan el tener que acordar cómo avanzar, pensar estrategias y pasos a dar, así como detectar y asumir fallos tanto propios como ajenos y valorar las aportaciones de los demás son actuaciones prioritarias. Nos referimos a la importancia de diseñar momentos para crear entorno, para propiciar el encuentro y la cultura del nosotros en una sociedad altamente individualista.
- Promover el desarrollo del sentido crítico y la potenciación del compromiso. Proponemos el planteamiento de objetivos de mejora razonados formulados por los propios niños, sugeridos por el docente y también por sus familias que favorezcan el crecimiento personal, el esfuerzo y la continuidad de los aprendizajes.

Del discurso docente se evidencia la necesidad de formación relacionada con cómo favorecer la competencia aprender a aprender pues a la luz de sus aportaciones, la mayoría de las actuaciones se encaminan a captar su atención a través de recursos audiovisuales con lo que logran la predisposición positiva del alumnado hacia el aprendizaje, pero no se ahonda en cómo ayudar a los alumnos a aprender a aprender.

Finalmente, hemos de reconocer como limitaciones a este trabajo que el número de entrevistas efectuadas en cada país no es elevado, si bien, los resultados presentados pueden ayudar a la reflexión de la comunidad educativa. Como futuras líneas de investigación se contemplaría la perspectiva tanto de docentes y alumnos sobre qué entienden por aprender a aprender.



How do Generations Z and Alpha learn from a teaching perspective? Implications for developing the learning to learn competence

Ana Castro

Universidad de Cantabria

castroza@unican.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3769-5152>

Salvatore Patera

INVALSI (Istituto Nazionale per la Evaluación del Sistema Educativo y la Formación). Sede en Roma.

toto.patera_ext@invalsi.it

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1201-5328>

Daniela Fernández

Universidad de la República de Uruguay (Uruguay)

Daanisol.f@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8665-7174>

ABSTRACT

The fast-paced changes and the uncertainty inherent in a liquid society make it more than ever necessary for students to acquire the learning to learn competence. This paper presents an international search following a qualitative approach in which, using interviews as a method for data collection, 80 Italian, Spanish and Uruguayan teachers have participated. The study aims to find out which are, from a teacher's perspective, the defining characteristics of Generations Z and Alpha that currently attend school and how they learn, subsequently inferring the main lines of action to enhance learning to learn. The teachers of the three participating countries agree that students nowadays are remarkably different from those of years ago. They mention fascination with social media and low frustration tolerance, as well as a shorter attention span and an urge for immediacy. Following the results, the main lines of action to promote the learning to learn competence in schools are indicated.

Key words: Generation Z, Generation Alpha, learning to learn, competences, teachers.

1. Introduction

Our current society, known as the information society, knowledge society or globalized society, is the result, following [Inglehart](#) (1998) and [Bauman](#) (2008), of the transition to postmodernity. In that regard, [García-Lastra](#) (2013) claims that society is undergoing profound transformations at a dizzying pace, which makes us both subjects and witnesses of continuous changes in our lives that require constant adaptations. That is the reason why [Bauman](#) (2006) defines contemporary society as a liquid society. The term “liquid” underlines how everything is provisional, fleeting, changing and malleable; how nothing is permanent and fixed, and how uncertainty about the future flows.

In this liquid framework, knowledge flows like a cascade of data and information, spreading quickly and frequently in fragmented and unconnected bits. In this sense, liquid modern culture moves away from a culture of learning, since it no longer encourages learning for the sake of learning and accumulating knowledge. Instead, it looks like a culture of disengagement, discontinuity and forgetting, characteristics of a society in constant change ([Bauman, 2008, 2009](#)). In this respect, [Morin](#) (2002) proposes the complexity theory, in an attempt to provide new approaches to interpret the contemporary world in terms of “order” and “disorder”. In this dichotomy, the author states that knowledge faces two challenges which stem from how information is organized and are interdependent on one another: the loss of a global perspective and the prevalence of a separatist and reductionist approach. Meanwhile, [Giddens](#) (2005) speaks of a “runaway world”.

The liquid society described by [Bauman](#) (2006) is comprised of individuals who have lost their identity, individualistic beings lacking in commitment where the “here and now” prevails and with frail human bonds ([Giddens, 2005; Battiston, 2017](#)). Teaching in liquid modernity is a formidable challenge, since the current generation needs to be ready to deal with the demands of the new era, especially consumerism, where everything is short-lived and the future is uncertain ([Bauman, 2008; Camusso, 2019](#)).

Considering the effects of this liquid modernity in terms of teaching-learning processes, how do children and young people learn nowadays and to what extent do the effects of this liquid modernity affect teaching-learning processes? These questions are the focus of this research, where we will present the learning to learn competence as a key competence in the education of citizens for today’s society, and where it is necessary to identify the characteristics of the generations of boys and girls who currently attend school (known as Generations Z and Alpha) in order to design specific courses of action to give answers to the challenges that schools face nowadays.

2. Challenges of education in liquid modernity: learning to learn, key in education

We are faced with schools that are required to adapt to changes, education professionals who are involved in them, and students who grow and learn differently ([Rampizi, 2002; Álvarez-Arregui, 2019](#)). As [Bauman](#) states, schools must face the challenge of “preparing the next generations to live in such a world” ([Bauman, 2008: 46](#)). [Fernández-Enguita](#) (2001), as cited by [García-Lastra](#) (2013), had already pointed out the following challenges that affect educational processes: the obsolescence of information and acquired knowledge; the breadth and uncertainty of information; the substitution of knowledge by information; the relativity of knowledge; the heterogeneity of educational demands; and education for leisure. These challenges coincide

to a great extent with those pointed out by [Bauman](#) later (2008), which he summarized in three major challenges.

The first challenge is dealing with the large amount of information available, which requires strategies to filter, organize, contrast and verify information, as well as developed critical-thinking skills to evaluate it. In this respect, the author calls for the development of skills to protect oneself from the huge amount of existing information. The second challenge is coping with the tyranny of the moment, the importance of the “here and now” as opposed to long-term thinking, the momentary satisfaction as opposed to a potential future reward. Schools must, in our view, respond to the so-called “impatience syndrome” ([Bauman, 2008](#)), since it may limit learning by evading effort, discipline, commitment and continuity. The third challenge noted by the author is the necessity to harmonize the relationship between teachers and students, acknowledging that the teacher is no longer the only source of knowledge and information, which students can access through different channels.

Some authors, such as [Alberici](#) (2008) and [García-Lastra](#) (2013), made an interesting point noting that, while schools have had a tendency to divide or differentiate between those who have reached a certain level of knowledge and those who have not (academic success and failure), the current social order would instead redirect this division towards the acquisition or not of the skills to continue learning throughout life, which unequivocally leads us to the importance of the learning to learn competence in liquid modernity. [Deakin Crick, Stringher & Ren](#) (2014) argue that the learning to learn competence is understood as a metaprocess of learning control, that is, a willingness to engage deeply in learning, which grants people an even greater control over how, when and where learning takes place. This process evolves and develops throughout life, with the ultimate goal of giving meaning to reality. Meanwhile, the learning potential of this competence comprises knowledge, skills and attitudes, among which we can mention mental, cognitive, metacognitive and social-affective-motivational strategies. In that regard, [Hautamaki & Kupiainen](#) (2014) define learning to learn as the ability and willingness to adapt to novel tasks, activating one’s mastery thinking and the perspective of hope by means of maintaining one’s cognitive and affective self-regulation in and of learning action.

3. Characteristics of today’s students. Generation Z and Generation Alpha in school

The characteristics of liquid modernity described above, as well as the transformations that ICTs have brought about in lifestyles, in learning styles, in personal and social interactions ([Pérez-Escoda, Castro & Fandos, 2016](#)), and in the construction of citizenship itself, is what invites us to find out more about the characteristics of the so-called Generation Z and Generation Alpha, with the purpose of understanding how children and young people learn nowadays and to what extent the effects of this liquid modernity affect teaching-learning processes.

The term “generation” is referred to as an age group where members have shared a series of learning experiences that set them apart from their predecessors. Generation Z corresponds to those born from 1994 to 2010. It is a generation that grew up with technology in an information society that is globally connected. In addition to this, the category “Generation Alpha” has been recently created to refer to those born since 2010, true digital natives.

In their paper, [Pérez-Escoda, Castro & Fandos](#) (2016) address the characteristics of the students that belong to Generation Z, pointing out their interest in information and communications

technology, which they use constantly in their lives. In turn, they find in this generation an urge for immediacy, for prompt responses and for continuous interaction through mobile devices and screens. [Álvarez, Heredia & Romero](#) (2019) note that this generation is used to communicating, interacting, and generating and sharing content on social media in real time, but without boundaries between what is public and what is private. They are proficient ICT users, many of the related skills having been self-taught, and they show a preference for visual information. [Mut & Morey](#) (2008) point out that these students tend to “copy-paste” in school, merely reproducing information without properly filtering, organizing, understanding and adapting it. Meanwhile, [Vilanova & Ortega](#) (2017) remark that the defining feature of this generation is irreverence.

As far as Generation Alpha is concerned, it is worth noting that they do not share clear generational characteristics ([Nagy & Kölcsey](#), 2017) but it is certain that they are living in a connected world. Researcher Mark McCrindle (2014) coined the term for this generation upon realizing that they had “exhausted” the Roman alphabet with Generation Z. Generation Alpha has, in fact, more tools to access information, “they want everything and they want it now”.

On a sociocognitive level, it is worth highlighting their lack of attention span, a reduced capacity to stay on task, the need to constantly move from one task to another, low frustration tolerance and poor supervision by their parents when using technology and media ([McCrindle](#), 2014). The above-mentioned preference for digital interaction, together with the naivety and immaturity typical of the age, put these boys and girls in potential situations of danger and vulnerability ([Cigdem & Feyza](#), 2020).

The objectives that guide this research are the following: define the characteristics of current students from a teacher’s perspective, identify how they learn and which activities keep them most engaged, and infer the main lines of action to enhance learning to learn.

4. Methodology

4.1. Paradigmatic approach

This research is framed under the paradigm of qualitative research and was carried out through an exploratory study and with an interpretative approach. The study and results presented correspond to Preschool, Primary and Secondary Education teachers, and are part of the international project “Learning to Learn in Europe and Latin America”, coordinated from Italy’s National Institute for Evaluation (INVALSI) with the participation of institutions from five other countries: Brazil, Ecuador, Mexico, Spain and Uruguay.

4.2. Participants

This article presents the results of the 80 interviews carried out in Spain, Italy and Uruguay during the school year 2018-19. The participating schools were selected according to common criteria. First, teachers needed to have a minimum of 5 years of work experience; second, they had to be teaching in any of the following educational stages: Preschool Education (5-year-olds), Primary Education (10-year-olds) or Secondary Education (13- and 15-year-olds). That being said, for the sampling of schools, Italy also considered the positive or negative added value of the school.

Specifying the age of the students was helpful for the research team to unify and clarify the criteria regarding the inclusion and

exclusion of participants, given the structural differences in the educational systems of the countries where the interviews were conducted.

Table 1.

Study participants

COUNTRY	PRESCHOOL EDUCATION	PRIMARY EDUCATION	SECONDARY EDUCATION	TOTAL
Spain	10	10	9	29
Italy	5	10	25	40
Uruguay	4	3	4	11
TOTAL	19	23	38	80

4.3. Instruments

The semi-structured interview was used as a data-collection instrument. The interview consisted of 21 questions structured around 9 topics or dimensions and a closing. The topics or dimensions addressed are as follows: I. Differences between current and past students. II. Engaging activities. III. Positive case. IV. Negative case. V. Impossible case. VI. Characteristics of potentially successful students. VII. Student assessment. VIII. Differences between classes of the same level. IX. Learning to learn. The interview was validated and adapted by a team of experts in each participating country and piloted accordingly. The process of designing and validating the interview can be consulted in [Torti](#) (2019) and [Brito, Torti & Malheiro](#) (2020). This paper will expand on the results obtained in the first and second dimensions of the interview.

Table 2.

Dimensions I and II of the interviews analyzed in this study

I. Differences between current and past students	Over the years, have you noticed any differences between children/students nowadays and in the past?
	Prompt: Could you give me an example?
	With those differences in mind, what has caught your attention the most?
	Prompt (if it does not arise from the previous answer): With your context in mind, in your opinion, what do you think your colleagues would say about the differences between students nowadays and in the past?
II. Engaging activities	According to the characteristics of current students, what works best with them? Which classroom activities keep them most engaged?
	Prompt: Could you give me an example of an engaging activity?
	In your opinion, why does this activity keep students more engaged?
	How do you carry out these activities that you believe keep students engaged in class?

4.4. Procedure

Participants were contacted differently in each country. In the case of Spain and Italy, they were contacted through the management team of the school (“equipo directivo” in Spain, “dirigente scolastico” in Italy). After a telephone contact, the school management teams were introduced to the project and given

written information on its purpose, participants, data processing and potential benefits derived from it, and were asked to pass on this information to the teaching staff. Following the approval of the school, each participant was informed individually about the objectives of the research. In the case of Uruguay, all the teachers interviewed were selected through chain sampling, which creates a snowball effect. They were first contacted by telephone, introduced to the research team and given an outline of the project. They were then given an in-depth presentation of the project in person. In all three countries, the informed consent of the participants was collected, both in writing and in audio, following at all times the ethical considerations that ought to guide all educational research ([Regulation](#) EU 2016/679 and Law No. 18.331/2008 in Uruguay). The interviews were audio-recorded and then transcribed for analysis, ensuring a faithful transcription at all times.

4.5. Data analysis

The information collected in the interviews was processed following these steps:

- First of all, the researchers in each country carried out the thematic coding, organizing the contents according to the dimensions or topics addressed in the interview.
- Next, the fragments of the texts containing a specific theme were identified and tagged with a code. Two researchers in each country carried out the coding separately, which they later discussed and contrasted in order to create a single index of codes that was representative of the interviews conducted in each geographical context.
- Once the thematic coding and the index of codes were completed by each of the participating countries, the research team compiled the indices of codes in order to identify both patterns and remarkable divergences in them. Given the geographic location of each researcher, the decision-making process was carried out through video conference, ensuring that the voices of all the researchers in the team were heard. Sharing not only the codes but also the descriptive contents of the codes made it easier to reach an agreement, since even though the codes were different in some cases, the content that they covered was the same. Consequently, an agreement of 90% was reached on the codes. The resulting codes for Dimension I (differences between current and past students) were the following: Information and knowledge society; Digital competence; Social and value changes; Personal and social development; Metacognitive strategies; and Relationships between the different agents of education. For Dimension II (engaging activities), the resulting codes were: Hands-on/Experimental activities; Active methodologies; and Collaborative and participatory activities.
- Finally, the most significant segments of content were selected and described, and the results were interpreted and discussed.

4.6. Results

Below are the main results of this exploratory study and the most representative extracts of the teacher interviews, which will be discussed later.

• Media and information society and how it impacts the classroom

The Spanish and Uruguayan teachers involved in the research, in Preschool, Primary and Secondary Education alike, point out remarkable differences between students nowadays and a decade ago. The teachers' words show changes they have noticed in an information and knowledge society where students from an early age have immediate access to multiple sources of information through electronic devices. In that regard, one Uruguayan teacher notes: "Their world, as well as the world of us adults, expanded with globalization, technology and access to networks" (URU_02_INF). Along the same lines, a Spanish Preschool teacher stated: "Technology is part of their day-to-day life, and that shows in the classroom, in what preschoolers tell you: they'll tell you about the Play Station and phones and video games [...] and you go, oh my! we're talking about very small children here" (ESP_20_INF).

Meanwhile, virtually all the Italian teachers agree with the statements made by the Spanish and Uruguayan teachers. However, there is a distinguishing element in the responses given by the Italian teachers which tends to emphasize that children do not change; it is society as a whole and the perspective of adults (teachers and family) towards children that have changed.

In addition, Primary school teachers in Spain and Italy warn that the informational and technological context in which students live poses a danger or limitation, since, according to them, they have a tendency to only show interest in what they see on screen: "All of that is, from my point of view, undermining their ability to take an interest in the big, wide world around them, because they can only see through a screen" (ESP_10_PRI). Along the same lines, an Italian teacher states: "I define them as [...] technological, but this technology makes them lazy, not more curious, so it's difficult to make them learn to learn" (ITA_27_PRI). None of the responses given by the Uruguayan teachers in the interviews point to this limiting factor.

It is worth noting that Secondary school teachers from the three countries surveyed say that they no longer feel like the only source of information for their students or, at least, one of the main ones. They acknowledge that their students tend to have high expectations and great trust in the information found in other educational agencies and on the Internet, and not so much in the daily indications given in class. The following excerpts are illustrative of this: "They are bombarded with information, with so much amazing information that they no longer listen to you" (URU_09_SEC). "What I have felt the most over my 25 years is the feeling that the teacher is not the source of information for everything. We are just one out of all the sources they have around, and [...] they no longer rely on us as much" (ESP_28_SEC). "Kids these days, um, don't take an interest [...] in the school environment; [...] they will learn through technology [...] unless [...] motivation is created, and they get to trust their teacher [...]. For me, personally, it is empathy that must be created with children. If you don't create it, [...] they won't listen, just because [...] they know that they can look for and find information [...] with their phone, outside of the school [...]" (ITA_38_SEC).

In turn, all the Spanish and Uruguayan teachers interviewed agree that current students show a significantly more developed digital competence and an ability to learn using electronic devices, connected with the fact that they grew up with digital media. This is evidenced in the following excerpts from interviews: "There are no limits. They are very knowledgeable about software. I introduce them to some programs, they know of others, and the resulting projects [...] are outstanding" (URU_11_SEC).

"This year we've started a robotics project. The teachers that attended the training needed one hour to learn something, and whenever I tried it out the exact same activities with my students, they learned it in 20-25 minutes" (ESP_12_PRI).

However, the Italian teachers also describe a different situation. While some of them do highlight the digital competence of their students: "They are very good with technology and computers. I am now teaching how to use PowerPoint and they can already understand it" (ITA_26_PRI), others stress that their students have difficulties or shortcomings in digital competence: "This year I had a first-grade class where students didn't know how to turn the computer on" (ITA_01_SEC).

In spite of this distinct observation made by the Italian teachers, during the interviews, the teachers of all three countries pointed out that the fact that their students could access and use technology has had an impact on the teaching-learning process. Technology has become an important educational resource in the classroom, and teachers acknowledge that they need to rely on audiovisual resources to catch the students' attention in class. According to the teachers interviewed, the traditional classroom no longer works. "We try to bring media, we try to bring things from the Internet or work with digital platforms to motivate them in a different way because, well, sometimes, in the classroom environment, some of them get lost" (URU_08_PRI).

One particular aspect that the Spanish teachers observed, and especially Secondary school teachers, is that even though their students have access to a lot of information, they are unable to discern between reliable and unreliable sources and end up accepting anything as a fact. "They'll just accept anything" (ESP_09_SEC).

Lastly, the Italian and Spanish teachers remark that they see in their students an urge to acquire knowledge immediately; they are driven by intuition and work less carefully because they do everything quickly: "They need to learn everything like this ((snaps fingers)), quickly. For the most part, anything that poses a problem, a handicap, or a challenge in general, is overwhelming. Anything that takes them longer than it should is overwhelming" (ESP_15_SEC). "I have the feeling that for them, learning has to be here and now" (ESP_16_SEC). The teachers' words reflect the belief that current students have a different way of learning: hastier, without listening, without following the teacher's guidelines. "Their way of learning has changed. Before, they used to concentrate more when studying, they would listen more. Now they listen much less, they read very little, almost nothing, and have a hasty way of studying" (ITA_26_PRI).

• Social changes that influence the personal and social development of students in the classroom

A pattern that arises in all the interviews analyzed, regardless of the educational stage where the teacher works, are the changes noted in the personal and social development of the students, which become manifest in specific behavioral patterns. This way, Preschool teachers describe how children are more restless, more fidgety, less socially competent, experience more difficulty managing emotions and have low frustration tolerance. "The children we get are more whiny, more sulky, throw more tantrums and have less tolerance for frustration" (ESP_04_INF). "What's surprising is that [...] these children throw tantrums [...] because [...] they can't self-regulate anymore, [...] so the frustrations [...] of everyday life [...] can't stop. They will then burst into tears, throw a tantrum, stamp their feet [...]" (ITA_25_INF). Along the same lines, a Uruguayan teacher states: "They're kids who need [...] everything instant-

ly, and have a hard time focusing. [...] a kid will question you, will ask you, and will speak their mind if they find something boring" (URU_4_INF).

It is worth noting a special characteristic identified by the Italian teachers in the context of Secondary Education, and that is the vivacity of students: "Nowadays, however, all of them have that intellectual vivacity, that expressive vivacity" (ITA_20_SEC).

According to many of the teachers from all three participating countries, the behavioral characteristics previously described stem from the upbringing children are given nowadays. The teachers report a more permissive parenting and a lack of family rules, which derives in behavioral issues in the classroom. They remark that they live in a culture of immediacy and little personal effort, and they are overprotected by their families. "Now they are more spoiled, [...] pampered, [...] protected and wrapped in cotton wool; [...] self-reliant children are hard to find" (ITA_07_INF). "It's like they live in a world where everything is unrealistically easy and effortless. They'll get overwhelmed as soon as you put a bit of pressure on them" (ESP_05_PRI).

Many of the teachers claim that students nowadays are more immature, more explosive and less obedient, all of which makes pedagogical practice more complex for teachers: "I think classroom management is becoming more and more complicated, more and more difficult" (ESP_01_PRI).

In the case of Spain, another characteristic attributed to current students regardless of the educational stage is the lack of reflection. They refer to them as excessively intuitive children: "They're very interested in anything involving action, but uncontrolled action. They lack the capacity to focus and take a minute to think about what they have to do before actually doing it. [...] it seems to me that what they can't stand is inactivity, [...] but there are times when they have to use their heads and think rationally" (ESP_10_PRI). This lack of reflection is observed by the Italian teachers as well: "It's a problem when they have to stop to read and think" (ITA_09_PRI).

One last characteristic is the need for constant change and movement, very present in preschoolers.

• Relationships between the different agents of education: families, students and teachers

The relationship between the different agents of education is a subject that was brought up by all the participating teachers. It is worth noting that both the Spanish and the Italian teachers focus on family-school relations, stressing that the role of the family as an agent of education is essential in the development of children, while the Uruguayan teachers concentrate on teacher-student relationships. When it comes to family-school relations, the teachers consider them to be desirable, but still they find it difficult to establish an optimal and positive connection. In the case of Spain, many Primary school teachers express their discomfort with the lack of parental control over their children, pointing out that they do not monitor their school work and they delegate responsibilities to the teachers. "I'm just asking for a bit of attention, no matter how tired they are when they come home at night, just ten minutes: What do you have on your agenda? What have you done? Some control" (ESP_07_PRI). In addition, they insist that children should spend more family time, since their schedules are packed with activities but do not leave them time to spend with their parents. This calls for a need to balance family and work, which does not mean that children spend more time in school.

Some Italian teachers, at least one per educational stage, claim that parents do not believe in the role of school: "Um, the

school world is just one of the agencies of education, and is not given much consideration by parents or by students, who mirror their parent's behavior" (ITA_37_SEC). Similarly, a Secondary school teacher confirms the lack of trust placed by the families in their role at school: "Parents have [...] less and less trust [...], they consider us to be [...] losers who couldn't find any other job [...]" (ITA_37_SEC).

Meanwhile, the Uruguayan teachers point out changes in teacher-student relationships, explaining that they are now more horizontal and place importance on emotional aspects, which promotes the creation of strong bonds between teachers and students. It is through these bonds that teachers believe they can become a role model for their students. In that regard, one common factor between Spanish and Italian teachers is the existence of a closer relationship with their students, although some of them acknowledge that the boundaries needed for a healthy relationship sometimes become excessively blurred.

4.6.1. Activities that keep students engaged nowadays: from willing to learn to fostering learning to learn

All participating teachers observe that the activities that keep students most engaged are those which favor their active and leading role, which allow them freedom of movement and action. In that regard, the activities mentioned most often in Preschool Education are hands-on activities, such as learning corners and activities involving movement and psychomotor abilities, as well as those that foster play, which is understood as the main driving force of learning in all possible manifestations. Project-based learning is also mentioned, as long as the projects emerge from the children's real interests and experiences. A Uruguayan teacher gave a practical example: "It is not unusual for a child to have a tooth fall out during the school day, and that generates fear, disgust, laughter. We could send the kid to the restroom with the assistant and carry on with the class, but we can generate something much richer if we think, who knows about teeth?" (URU_03_INF).

In Primary and Secondary Education, those activities that involve coming in contact with electronic devices are noticeably the ones that catch the students' attention the most. Teachers claim to use audiovisual material to foster their willingness to learn. One teacher expressed the need to "hijack their attention" (ESP_10_PRI). It is also confirmed that the activities mentioned most often by all participating countries are those which allow students to take an active part, experiment (lab projects are frequently brought up by Secondary school teachers in the field of Science) and interact with others. "I am now leading a lab course [...], so I give some ideas, or I gather some of theirs, and [...] turn them into problem-solving activities, [...] in which they must get involved and stimulated. [...] It's teamwork, because I believe [...] in group learning, [...] especially if conflict arises [...]" (ITA_01_SEC). Therefore, it is worth highlighting how teachers stress that their students are more willing to learn when they use active methodologies that promote collaborative work and get involved in activities with a practical component, which they can apply to real life. "If I start from a real context, um, which [...] they can relate to, then I can get many more results and, um, [...] they become more responsible" (ITA_38_SEC).

In spite of that, the teachers note that the characteristics of behavior and personal and social development described above limit the correct implementation of these methodological strategies.

5. Conclusions

The present study brings to light the way in which the intense transformations of liquid society also affect education nowadays. The teachers of the three surveyed countries agree that current students are remarkably different from those of years ago. The characteristics noticed in their students regarding fascination with social media, low frustration tolerance, an urge for immediacy, a shorter attention span and a lack of reflection match the results reported by [McCrinkle](#) (2014); [Vilanova & Ortega](#) (2017); and [Álvarez, Heredia & Romero](#) (2019). The lack of reflection pointed out by the teachers is related to how [Mut & Morey](#) (2008) referred to these students as the "copy and paste" generation. The teacher figure is no longer believed to be the only reference for the students, and it is necessary to create powerful collaborative frameworks between schools and families. From the teachers' words we can identify a need for emotional regulation, conflict management skills and self-reliance in children, without which their development in school and in life is limited.

The results show students' fascination with electronic devices and a liking for active methodologies, as well as the rejection of traditional classroom practices. All of this reflects, as [García-Lastra](#) (2013) had already pointed out, the need to rethink education and the role of the teacher in order to adapt to the new circumstances, which does not mean underestimating their role: school is still considered the best instrument to educate citizens.

Given the characteristics of Generation Z and Alpha students, the development of the learning to learn competence becomes now more important than ever. Developing the mental, cognitive, metacognitive and social-affective-motivational strategies pointed out by [Deakin Crick, Stringer & Ren](#) (2014) is considered fundamental to succeed in a liquid society marked by uncertainty and an urge for immediacy.

Below are some main lines of action to promote the learning to learn competence among students in school:

- Help students reflect and find out how they learn. This means helping them discover and regulate their learning processes by involving them in their own learning, making them aware of why and what for it is important to learn the subject content and involving them in the planning, the learning process (how we learn, what strategies we use, who we learn from), the assessment (self-, peer and co-assessment) and the identification of what they would like to learn next. Following [De Matos, Dias & Páramo](#) (2017), we suggest fostering moments to process.
- It will be especially relevant to take action regarding the development of personal competences, where it will be key to work on building a strong self-esteem and, most importantly, embracing mistakes as a source of learning. Some key aspects would be: finding moments to create a safe climate where they can share feelings and emotions, as [De Matos, Dias & Páramo](#) (2017) suggested; the importance of emotional regulation; and learning to bear the tension of the effort needed to achieve long-term rather than short-term goals.
- Other lines of action worth considering involve helping the students find pleasure in understanding things that they did not understand before and attain greater self-reliance when it comes to problem solving. In this regard, it is critically important to develop social competences that foster interaction and collaborative work. One main line of action

would be the promotion of learning with and from others through projects, class presentations and group research assignments that require the students to agree on how to move forward, design strategies and steps to take, identify and accept one's own and others' mistakes and value the contributions of the rest. The key here is to create an environment that fosters interaction and collaboration with others in a highly individualistic society.

- Promote the development of critical thinking and commitment. We suggest defining reasonable improvement objectives, proposed by teachers and families but formulated by the students themselves, that promote personal growth, effort and continuity of learning.

The teachers' responses reveal a clear need for further training regarding how to promote the learning to learn competence, since it appears that most of their actions are aimed at catching the students' attention using audiovisual resources, which is effective in activating their willingness to learn, but they do not go into detail as to how they help students learn to learn.

To conclude, we must acknowledge one limitation of this study, which lies in the small number of interviews carried out in each country. In spite of that, the results presented may foster reflection within the educational community. Future lines of research could examine the perspective of both teachers and students regarding what they understand by "learning to learn".

Referencias / References

- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare*. Milano: Franco Angeli.
- Álvarez, E., Heredia, H y Romero, M. (2019). La Generación Z y las Redes Sociales. Una visión desde los adolescentes en España, *Revista Espacios*, 40 (20) 1-13.
- Álvarez-Arregui, E. (2019). Evolución de la Universidad en la Sociedad del Aprendizaje y la Enseñanza. El valor de las competencias en el desarrollo profesional y personal. *Revista Aula Abierta*, 48 (4), 349-372.
- Battiston, G. (2017). Zygmunt Bauman. *Modernidad y globalización. Entrevista de Giuliano Battiston* (Trad. A. C. Cabrera). Villa María, Córdoba: Euvim.
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2009). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: FCE.
- Brito, H. A., Tortí, C. & Malheiro, A. (2020). Diseño, traducción y adaptación de una entrevista sociocultural a docentes sobre Aprender a Aprender. *Aula Abierta*, 3, 252-260
- Camusso, P.M. (2019). ¿Cuáles son algunas de las características de la modernidad líquida que ponen en tensión cómo seducir a los estudiantes?, *Voces de la educación*, 4, (8), 17-27.
- Cigdem, A & Feyza, K. (2020). An analysis of the preschool Teachers' views on alpha generation. *European Journal of Education Studies*, 6, 123-140.
- Deakin Crick, R. Stringher, C. & Ren, K. (2014) *Learning to Learn: International Perspectives from Theory and Practice*. Routledge: London.
- De Matos, E., Dias, L & Páramo, M. B. (2017). Ideas para la organización y planificación del ambiente de Educación Infantil con el fin de favorecer el aprender a aprender: banco de imágenes. En Páramo, M.B. (coord). *Conociendo el aprender a aprender y su metamorfosis en Educación Infantil* (pp. 165-180). Madrid: La Muralla.
- Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- García-Lastra, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 62, 199-220.
- Giddens, A. (2005). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestros días*. Madrid: Taurus.
- Hautamaki J. & Kupiainen S. (2014). Learning to learn in Finland. Theory and policy, research and practice in Deakin Crick R., Stringher C., Ren K. (Coord). *Learning to learn International perspective from theory and practice*. (pp. 170-195). London: Routledge.
- Inglehart, R. (1998). *La società postmoderna, mutamento, ideologie e valori in 43 paesi*. Roma: Editori Riuniti.
- McCord, M. (2014). *The ABC of XYZ: understanding the global generations*. Sydney: UNSW Press.
- Morin, E. (2002). *El método, Tomo 1: la naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Ed. Cátedra.
- Mut, A., & Morey, M. (2008). Preferencias en el uso de Internet, televisión, videoconsolas y teléfonos móviles entre los menores de las Islas Baleares. *Educat*, 27. doi: <http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2008.27.460>
- Nagy, Á. & Kölcsey, A. (2017). Generation Alpha: Marketing or Science? *Acta Technologica Dubnicae*, 7(1), 107-115.
- Pérez-Escoda, A., Castro-Zubizarreta, A. & Fandos, M. (2016). Digital Skills in the Z Generation: Key Questions for a Curricular Introduction in Primary School. *Comunicar*, 49, 71-79. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-07>
- Rampazi, M. (2002). *L'incertezza quotidiana: politica, lavoro, relazioni nella società del rischio*. Milano: Guerini Associati
- Torti, D. (2019). Building a semi-structured interview aimed to approach teacher representations on learning to learn in different cultural contexts (pp. 90-93). Proceedings of the 1st International Conference of the Journal Scuola Democratica Education and Post-Democracy (5-8 June 2019 Cagliari Italy) Vol. I "Politics, Citizenship, Diversity and Inclusion".
- Vilanova, N. & Ortega, I. (2018). *Generación Z, todo lo que necesitas saber sobre los jóvenes que han hecho viejos a los millennials*. Barcelona: Plataforma actual.