

Aprender a aprender en la universidad. Percepción del alumnado en el ámbito educativo

Learning to Learn at the University. Student perception of the educational field

Sara Cebrián Cifuentes¹, Empar Guerrero Valverde², Bernardo Gargallo López³

¹ Universidad Católica de Valencia sara.cebrian@ucv.es

² Universidad Católica de Valencia empar.guerrero@ucv.es

³ Universidad de Valencia bernardo.gargallo@uv.es

Recibido: 31/5/2024

Aceptado: 9/10/2024

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación

Universidad Católica de Valencia

C/ Sagrado Corazón, 5

46110 Godella (Valencia)

Resumen

INTRODUCCIÓN. La competencia de aprender a aprender es una competencia clave para los sistemas educativos, cuya adquisición es necesaria para que el estudiantado universitario se desarrolle a nivel personal y social, aptos para manejarse en una sociedad dinámica sujeta a cambios poderosos. El objetivo de este estudio es analizar dicha competencia en el alumnado universitario pertenecientes a las titulaciones del ámbito educativo. **MÉTODO.** Se utiliza un diseño de investigación cuantitativo de tipo correlacional, y una muestra de 335 estudiantes universitarios del ámbito educativo de la Universidad Católica de Valencia. El instrumento de recogida de información utilizado es un Cuestionario de evaluación de la Competencia de Aprender a Aprender. El análisis de datos realizado es estadísticos descriptivos y Análisis Multivariado de Varianza (MANOVA). **RESULTADOS.** Los resultados arrojados muestran cómo el estudiantado universitario presenta valores promedios más altos en la dimensión ética y social-relacional y valores promedios más bajos en la dimensión cognitiva y en la afectiva y motivacional. Respecto a los resultados obtenidos del MANOVA indican que la edad, el curso, la titulación y los estudios de acceso a la Universidad influyen en las dimensiones de la Competencia de Aprender a Aprender. Los estudiantes de mayor edad son los que mayor nivel de competencia tienen, así como los que cursan los últimos años, la titulación de Educación Social y los que acceden a la Universidad mediante Formación Profesional. **DISCUSIÓN.** Finalmente, esta investigación permite replantearse la implementación de acciones educativas para la adquisición de la competencia por el alumnado en la totalidad de los grados universitarios.

Palabras clave

Competencia, Aprender a Aprender, Estudiantes Universitarios, Aprendizaje Autorregulado, Cognición Social

Abstract

INTRODUCTION. The Learning to Learn competence is a key competence for educational systems, whose acquisition is necessary for university students to develop at a personal and social level, capable of managing themselves in a dynamic society subject to powerful changes. The objective of this study is to analyze this competence

of university students belonging to degrees in the educational field. **METHOD.** A quantitative correlational research design is used, and a sample of 335 university students from the educational field of the Catholic University of Valencia is used. The information collection instrument used is a Learning to Learn Competency Evaluation Questionnaire. The data analysis carried out is descriptive statistics and Multivariate Analysis of Variance (MANOVA). **RESULTS.** The results obtained show how university students present higher average values in the ethical and social-relational dimension and lower average values in the cognitive and affective and motivational dimensions. Regarding the results obtained from the MANOVA, they indicate that age, course, degree and university access studies influence the dimensions of the Learning to Learn Competence. The older students are the ones with the highest level of competence, as well as those who are in their last years, the degree in Social Education and those who access the University through Vocational Training. **DISCUSSION.** Finally, this research allows us to rethink the implementation of educational actions for the acquisition of competence by students in all university degrees.

Key Words

Skills, Learning to Learn Competence, University Students, Self-Regulated Learning, Social Cognition

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia las universidades han desempeñado un papel destacado en el desarrollo de la sociedad a través de su triple función: educación, investigación e innovación, formando a ciudadanos y ciudadanas capaces de comprender la realidad, cada vez más compleja, de reconocer e identificar los problemas básicos y de aportar soluciones nuevas e innovadoras.

Especialmente, durante las últimas décadas, las instituciones de Educación Superior han introducido cambios importantes debido a diferentes factores como la universalización de la enseñanza universitaria, la expansión de las TIC o la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (García-García et al., 2021). Esto ha generado, entre otros, el inicio de un nuevo enfoque educativo más centrado en el aprendizaje y que incide en los roles que los diferentes agentes del proceso educativo juegan en la construcción del conocimiento, el cual debe ser más global y aplicado (Gabarda et al., 2022). Además, el sistema educativo deberá tener en cuenta las características de las nuevas generaciones entre las que destacan: el interés hacia la tecnología de la información y la comunicación; la búsqueda de respuestas rápidas; la interacción con dispositivos tecnológicos; la comunicación mediada por pantallas; acceso a información variada (no siempre veraz); y compartir contenidos (públicos y privados) a través de las redes (Álvarez-Ramos et al., 2019; Castro et al., 2020; Pérez-Escoda et al., 2016).

Estas nuevas realidades han venido acompañadas por nuevas formas de enseñar aplicándose al proceso de enseñanza-aprendizaje diferentes métodos entre los que se encuentran la gamificación (Cebrián-Cifuentes et al., 2021), el aprendizaje basado en proyectos (Guerrero y Calero, 2014) o el *Flipped classroom* (Prieto et al., 2021), entre otros. Todos ellos tienen en común el incremento de la participación e implicación del estudiantado, contribuyendo a la construcción de su propio conocimiento (Gil-Galván et al., 2021). En estos métodos el alumnado no sólo integra conocimientos teóricos, sino

que también adquiere diferentes habilidades y competencias que le permiten adaptarse a las transformaciones intensas y rápidas de las sociedades actuales (García-Lastra, 2013), así como a las variadas demandas laborales (Clemente y Escribá, 2013), entendiendo que la Universidad debe formar a profesionales capaces de hacer frente a los nuevos desafíos profesionales (Comisión Europea, 2018). La OCDE (2018) afirma que se debe preparar a la ciudadanía para puestos actuales y aquellos que todavía no han surgido y por ello es necesario repensar la formación fomentando la adquisición de competencias.

Aunque el concepto competencia no ha sido siempre unívoco, este constructo forma parte del discurso universitario (Gargallo-López et al., 2020), especialmente a partir del proyecto Tuning (2006) en el que se constata que las competencias deben formar parte de los títulos universitarios, cobrando un papel importante también en el ámbito laboral (Crespí y García-Ramos, 2021). La enseñanza y el aprendizaje de estas competencias implica un enorme desafío, especialmente para el profesorado ya que debe encontrar estrategias que le permitan integrar estas competencias en sus materias curriculares (Espada et al., 2020).

La competencia es entendida como el conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten desarrollar adecuadamente los niveles requeridos para el desempeño de una profesión en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores (Villardón, 2015). Otros autores las definen como una combinación dinámica de atributos, relacionados con conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo (Gonzalez y Wagenaar, 2006).

Las competencias están relacionadas con la formación integral de las personas, son transferibles a múltiples funciones y tareas y han sido clasificadas en genéricas y específicas. Las genéricas son aquellas de carácter transversal que deben incluirse en cualquier título de un determinado nivel educativo y se agrupan en: instrumentales, interpersonales y sistémicas (Villa y Poblete, 2010). Las específicas hacen referencia a las competencias profesionales aludiendo a la capacidad de seleccionar, combinar y utilizar los conocimientos, habilidades y otras adquisiciones apropiadas (valores y actitudes) con el fin de resolver con éxito una categoría especial de trabajo o situaciones de aprendizaje, circunscritas a esa profesión particular, en términos de eficacia y eficiencia. Las competencias transversales trascienden un determinado campo o programa de estudio y tienen un carácter transdisciplinario (Radovan, 2019).

Además, la Comisión Europea (2018) recoge ocho competencias clave que el alumnado debe ir adquiriendo a lo largo de todas las etapas educativas (desde infantil hasta la secundaria). Estas son: la lingüística, plurilingüe, matemáticas y ciencias y tecnología, digital, emprendedora, ciudadana, conciencia y expresión culturales y la competencia personal, social y de Aprender a Aprender (CAaA), siendo esta un componente clave para la mejora y adaptación de las personas en un contexto socio-económico y cultural rápidamente cambiante y, como elemento de innovación empresarial e industrial, adquiriendo una gran relevancia en el contexto socio-político actual (Pérez-Pérez et al., 2020). Su desarrollo favorece la generación, procesamiento y ordenación de información compleja, la comunicación de información e ideas, resolución de problemas, o trabajo en equipo y adaptabilidad al entorno (Almerich et al., 2018) y es entendida como la habilidad que permite el desaprendizaje y reaprendizaje constantes

requeridos en la sociedad del siglo XXI (Caena y Stringher, 2020). Esta competencia surge de la concepción socio-constructivista de la enseñanza y el aprendizaje y considera imprescindible atribuir significado y sentido a las experiencias de construcción del conocimiento (Lluch-Molins y Portillo, 2018).

La CAaA es definida como la capacidad de organizar, perseguir y persistir en el aprendizaje, tanto individualmente como en grupos, a través de la gestión eficaz del tiempo y la información, identificando las oportunidades disponibles y la capacidad de superar obstáculos para aprender con éxito. Esta competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y habilidades en contextos diferentes (Comisión Europea, 2018) y para adquirirla es necesario el aprendizaje teórico y práctico (Cre&u, 2016).

Para su desarrollo es imprescindible la participación activa y estratégica de la persona que aprende, siendo esta la que diseña y ejecuta acciones ajustadas a las metas previstas seleccionando y poniendo en marcha procedimientos, habilidades y técnicas eficaces (Gargallo-López et al., 2020), así como procesos de metacognición que contribuyen a alcanzar un aprendizaje significativo (Lluch-Molins y Portillo, 2018).

Las estrategias pedagógicas que deben ser implementadas para favorecer el desarrollo de esta competencia deben ser variadas, deben centrarse en el aprendizaje del alumnado situándolo en el centro del proceso y deben contribuir al desarrollo de cada una de estas cinco dimensiones: cognitiva, metacognitiva o de autorregulación, afectiva o emocional, social y relacional, y ética (Gargallo-López et al., 2021).

1. La primera (cognitiva) hace referencia al uso de habilidades/recursos mentales para aprender eficazmente, buscar/seleccionar información, manejarla, convertirla en conocimiento, almacenarla significativamente, recuperarla, comunicarla y utilizarla.
2. La segunda (Metacognitiva) está relacionada con el conocimiento y manejo de los propios procesos cognitivos en función de las necesidades y del contexto, ser capaz de analizar y valorar cómo se aprende para mejorar el propio proceso de aprendizaje, así como de resolver problemas que se planteen.
3. La tercera dimensión (afectivo-motivacional) tiene en cuenta los procesos afectivo-emotivos y motivacionales implicados en el aprendizaje, siendo los que ponen en marcha el proceso y lo sostienen, a través de la motivación, interés, actitudes y valores.
4. La cuarta (social-relacional) se relaciona con el trabajo eficaz con los demás, el aprendizaje de los otros y con los otros lo que conlleva saber compartir, mantener buenas relaciones con los demás, ayudarse y ser solidarios en el aprendizaje.
5. Por último, la quinta dimensión (ética) implica la responsabilidad que el individuo tiene con respecto al aprendizaje lo que supone guiarse por valores cívicos y morales, ser honesto en el estudio y en el trabajo, desarrollar el potencial de cada uno respetando a los demás y contribuyendo a crear una sociedad más justa y equitativa.

El trabajo educativo para desarrollar esta competencia se ha dado de forma desigual en las universidades debido a distintas razones. En primer lugar, cabe destacar la complejidad que presenta en sí misma ya que incorpora diferentes competencias ya de por sí complejas (Gargallo-López et al., 2021). En segundo lugar, existen dificultades vinculadas al desarrollo metodológico para su enseñanza puesto que es necesario un

cambio de paradigma metodológico y no todo el profesorado está dispuesto a hacerlo (Rocosa et al., 2018). En tercer lugar, como consecuencia de la aplicación de nuevos métodos de enseñanza es necesario diseñar nuevas formas de evaluar que permitan identificar los diferentes niveles de logro de esta competencia para lo cual deberán aplicarse diferentes instrumentos de evaluación como cuestionarios, entrevistas, auto-informes o escalas de actitudes (Jornet et al., 2012).

Aunque existen diferentes trabajos que han diseñado instrumentos para enseñar y evaluar alguna de las cinco dimensiones descritas de la CAaA, el diseño de un modelo que detalla y estructura todas las dimensiones de dicha competencia resulta relevante para poder articular una propuesta curricular coherente para su enseñanza y evaluación en los grados universitarios (Gargallo-López et al., 2020), con el fin de favorecer su adquisición y desarrollo.

Es por ello que, partiendo del Modelo propuesto por estos autores, el objetivo de esta investigación es analizar la percepción que el alumnado universitario del ámbito educativo tiene sobre la Competencia de Aprender a Aprender. Junto a este objetivo, se derivan los siguientes objetivos específicos: a) Determinar el nivel de Competencia de Aprender a Aprender del alumnado universitario del ámbito educativo; y b) Identificar las diferencias en las dimensiones de la Competencia de Aprender a Aprender a partir de la edad, el curso, la titulación y los estudios de acceso a la Universidad.

2.MÉTODO

2.1. Diseño de Investigación

Se trata de un diseño de investigación no experimental de tipo descriptivo y correlacional, puesto que se establecen relaciones entre las distintas variables (McMillan y Schumacher, 2010). Se trata de un estudio transversal, se recoge la información en un único momento a través de una encuesta.

2.2. Participantes

La muestra está compuesta por 335 estudiantes universitarios de la Universidad Católica de Valencia. El tipo de muestreo fue no probabilístico intencional, siendo el criterio obtener una muestra suficientemente variada del ámbito educativo, integrando alumnado de tres titulaciones: Educación Social, Educación Infantil y Educación Primaria.

Respecto a las características de la muestra, el 20,6% son hombres y el 79,6% son mujeres. En cuanto a la edad, el 38,8% pertenece al grupo de edad de 18 hasta 20 años, el 48,4% se sitúa en el grupo de 21 hasta 23 años y el 12,8% son mayores de 23 años. En cuanto a la titulación que están cursando, el 34,3% pertenece al Grado en Educación Social, el 33,7% al Grado en Educación Infantil y el 31,9% al Grado de Educación Primaria. Respecto al curso, el 43% está en primer curso, el 21,5% en segundo, el 23,9% en tercero y el 11,6% en cuarto curso.

Por último, se abordará la procedencia de acceso a la Universidad, el 57,6% proviene de Formación Profesional y el 42,4% de Bachillerato.

2.3. Instrumento de Recogida de Información

Para este estudio se ha empleado el Cuestionario de Evaluación de la Competencia de Aprender a Aprender (CECAPEU) (Gargallo-López et al., 2021). El cuestionario está compuesto por 5 dimensiones (Cognitiva, Metacognitiva, Afectiva y Motivacional, Social-Relacional y Ética) y por veintiuna subdimensiones/subescalas y 85 ítems. En esta investigación se han utilizado las 5 dimensiones.

Respecto a la dimensión cognitiva, está compuesta por 33 ítems (p.ej.: *sé cómo encontrar los recursos necesarios para estudiar las asignaturas*). La dimensión metacognitiva está formada por 12 ítems (p.ej.: *conozco los criterios de evaluación con los que me van a evaluar los profesores en las diferentes materias*). La dimensión afectiva y motivacional está formada por 16 ítems (p.ej.: *lo más satisfactorio para mí es entender los contenidos a fondo*). La dimensión social-relacional presenta 15 ítems (p.ej.: *creo que debo formarme no sólo para mí mismo, sino también para aportar cosas positivas a la sociedad*). Por último, la dimensión ética está formada por 9 ítems (p.ej.: *cuando aprendo contenidos de una asignatura, pienso en qué ayudarán dichos aprendizajes a otras personas*). Las respuestas se realizan a través de una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta (1=Muy en desacuerdo-5=Muy de acuerdo) para cada una de las cinco dimensiones.

Con relación a la fiabilidad de las dimensiones utilizadas, se ha utilizado el coeficiente alfa de Cronbach. En la dimensión Cognitiva se ha obtenido un α de Cronbach= 0,89, en la segunda dimensión “Metacognitiva” se ha obtenido un α de Cronbach= 0,88 en la tercera dimensión “Afectiva y Motivacional” un α de Cronbach= 0,87. Respecto a la tercera dimensión “Social y Relacional” presenta un α de Cronbach=0,91 y en la última dimensión, “Ética”, se ha obtenido un α de Cronbach= 0,84. Las cinco dimensiones presentan una buena consistencia interna oscilante entre 0,84 y 0,91 lo que indican índices excelentes.

Respecto a las variables personales y contextuales se han utilizado las siguientes: edad, curso (primero/segundo/tercero/cuarto); Grado que cursa y Estudios de procedencia (Ciclo Formativo/Bachillerato).

2.4. Procedimiento

El CECAPEU fue administrado online a través de la herramienta Google Forms en el curso 23-24. Antes de suministrarles el instrumento, todos los y las participantes tuvieron que firmar el consentimiento informado, garantizándoles el anonimato, la confidencialidad de los datos y la utilización y difusión de estos, exclusivamente para fines científicos.

2.5. Análisis de Datos

Los datos han sido analizados a través del programa SPSS 24. Se ha realizado análisis de fiabilidad de cada una de las dimensiones contempladas en este estudio, estadísticos descriptivos de las dimensiones de la Competencia de Aprender a Aprender, Análisis Multivariado de Varianza (MANOVA) y Análisis de Varianza (ANOVA) para la determinación de la influencia de las variables personales y contextuales (edad, titulación, curso y estudios de acceso a la Titulación Universitaria) en las dimensiones de la

competencia aprender a aprender. Para realizar las comparaciones múltiples entre los grupos de edad, titulación y curso, se ha utilizado la prueba de Scheffé.

Respecto del tamaño del efecto, se ha utilizado la η^2 parcial para este análisis, siendo los valores (Sink y Mvududu, 2010) que se han considerado en el tamaño del efecto: 0,01-0,059 pequeño; 0,06-0,139 mediano; $\geq 0,14$ grande.

3. RESULTADOS

En primer lugar, se presentan los estadísticos descriptivos de las cinco dimensiones de la competencia de Aprender a Aprender (AaA). Seguidamente, se muestra la influencia de la edad, el curso, la titulación que están cursando y los estudios de acceso al Grado.

3.1. Dimensiones de la Competencia de Aprender a Aprender del estudiantado universitario

Las dimensiones de la Competencia de Aprender a Aprender que presentan valores más altos son Ética y Social-Relacional. En la dimensión Metacognitiva y Afectiva y Motivacional se obtienen valores medios y similares en ambas dimensiones. La dimensión cognitiva es la que presenta el valor promedio más bajo, como se puede apreciar en la Tabla 1.

Dimensiones de la Competencia AaA	Media	Desviación típica
Cognitiva	3,35	0,55
Metacognitiva	3,46	0,65
Afectiva y Motivacional	3,43	0,63
Social- Relacional	3,97	0,66
Ética	4,12	0,65
Total	3.66	0,62

Tabla 1. Descriptivos de las dimensiones de la Competencia de Aprender a Aprender

3.2. Influencia de las Variables Personales en las Dimensiones de la Competencia de Aprender a Aprender por parte del estudiantado universitario

En este apartado se analiza y se plasman las diferencias en las dimensiones de la Competencia de Aprender a Aprender a partir de la variable edad, curso, grado que cursa, y los estudios de acceso a la titulación. Para ello, se han llevado a cabo análisis MANOVA y ANOVA.

3.2.1. Edad

En relación con las dimensiones de la Competencia de Aprender a Aprender en función de los grupos de edad, las medias entre los tres grupos de edad son diferentes (Tabla 2). Los valores medios más altos se producen en la dimensión Ética y Social-Relacional, coincidiendo con el patrón general.

En todas las dimensiones, el grupo de mayor edad (más de 23 años) presenta promedios superiores, seguido del grupo de edad de 21 a 23 años y finalmente, el grupo de edad que obtiene promedios más bajos es el de 18 hasta 20 años, es decir, el grupo más joven.

Las diferencias encontradas, a nivel multivariado son estadísticamente significativas (Lambda de Wilks =0,906; $F(10,656) = 3,330$; $p = 0,000$), con un tamaño del efecto pequeño (η^2 parcial =0,048). Desde el análisis univariado (ANOVA), (ver Tabla 2), todas las dimensiones son estadísticamente significativas, a favor del grupo de edad de más de 23 años. Las principales diferencias se producen en la dimensión cognitiva y metacognitiva con un tamaño del efecto mediano. Esas diferencias se producen entre el grupo de 18 a 20 años y los otros dos grupos de edad (21 hasta 23 años y más de 23 años), a favor de los dos últimos grupos. A partir de las comparaciones múltiples, mediante el método de Scheffé, se producen diferencias entre los tres grupos de edad.

Dimensiones de la Competencia AaA	Grupo	Media	Desv. típica	F	Sig.	η^2 parcial
Cognitiva	18-20 años	3,18	0,56	10,531	0,000	0,060
	21-23 años	3,43	0,51			
	Más de 23	3,52	0,55			
Metacognitiva	18-20 años	3,26	0,68	12,984	0,000	0,073
	21-23 años	3,53	0,58			
	Más de 23	3,78	0,64			
Afectiva y Motivacional	18-20 años	3,33	0,66	4,626	0,010	0,027
	21-23 años	3,46	0,58			
	Más de 23	3,65	0,65			
Social- Relacional	18-20 años	3,86	0,71	5,011	0,007	0,029
	21-23 años	4,01	0,59			
	Más de 23	4,21	0,70			
Ética	18-20 años	4,02	0,64	3,005	0,050	0,028
	21-23 años	4,16	0,62			
	Más de 23	4,27	0,72			

Tabla 2. Descriptivos en función de los grupos de edad y ANOVA en las dimensiones de la Competencia de Aprender a Aprender

3.2.2. Titulación

En relación con las dimensiones de la Competencia de Aprender a Aprender en función de la titulación que cursan, las medias entre los tres grupos de edad son similares (Tabla 3). Los valores medios más altos se producen en la dimensión Ética y Social- Relacional, coincidiendo con el patrón general.

En todas las dimensiones, el alumnado universitario que cursa la Titulación de Educación Social presenta promedios superiores, seguido del estudiantado que cursa el Grado de Magisterio en Educación Primaria y, por último, el alumnado del Grado en Magisterio de Educación Infantil.

Las diferencias encontradas, a nivel multivariado son estadísticamente significativas (Lambda de Wilks =0,934; $F(10,658) = 2,266$; $p = 0,013$), con un tamaño del efecto pequeño (η^2 parcial = 0,033). Desde el análisis univariado (ANOVA), (ver Tabla 3), solo en la dimensión cognitiva se producen diferencias estadísticamente significativas con un

tamaño del efecto pequeño. Esas diferencias se producen entre el alumnado universitario que cursa Educación Social y el alumnado que cursa Grado de Magisterio en Educación Infantil y Primaria, a favor del estudiantado de Educación Social. A partir de las comparaciones múltiples, mediante el método de Scheffé, se producen diferencias entre el grupo de Educación Social y los dos grupos de Magisterio (Infantil y Primaria).

Dimensiones de la Competencia AaA	Grupo	Media	Desv. típica	F	Sig.	η^2 parcial
Cognitiva	E. Social	3,49	0,51	6,308	0,002	0,037
	Infantil	3,23	0,54			
	Primaria	3,32	0,58			
Metacognitiva	E. Social	3,53	0,59	1,184	0,307	0,007
	Infantil	3,40	0,67			
	Primaria	3,45	0,69			
Afectiva y Motivacional	E. Social	3,48	0,62	1,302	0,273	0,008
	Infantil	3,36	0,61			
	Primaria	3,47	0,65			
Social- Relacional	E. Social	4,03	0,64	1,132	0,324	0,007
	Infantil	3,90	0,65			
	Primaria	4,00	0,69			
Ética Cognitiva	E. Social	4,22	0,69	2,213	0,111	0,013
	E. Social	4,05	0,56			
	Infantil	4,08	0,67			

Tabla 3. Descriptivos en función de la titulación que cursan y ANOVA en las dimensiones de la Competencia de Aprender a Aprender

3.2.3. Curso

En relación con las dimensiones de la Competencia de Aprender a Aprender en función del curso, las medias entre los cuatro cursos son diferentes (Tabla 4). Los valores medios más altos se producen en la dimensión Ética y Social-Relacional. Los valores promedios más bajos se producen en la dimensión Cognitiva y en la dimensión Afectiva y Motivacional. Estos resultados coinciden con el patrón general.

En todas las dimensiones, el alumnado universitario que se encuentra en tercer curso obtiene mejores valores en todas las dimensiones de la Competencia de Aprender a Aprender, seguido del estudiantado que se encuentra en el último año de Grado. En tercer lugar, se encuentra el alumnado de segundo curso y, por último, el estudiantado de primer curso.

Las diferencias encontradas, a nivel multivariado son estadísticamente significativas (Lambda de Wilks =0,547; $F(15,903) = 10,278$; $p=0,000$), con un tamaño del efecto mediano (η^2 parcial = 0,139). Desde el análisis univariado (ANOVA), (ver Tabla 4), se producen diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones de la competencia de Aprender a Aprender con un tamaño del efecto grande, exceptuando la dimensión Afectiva y Motivacional en las que el tamaño del efecto es mediano. Esas diferencias se producen entre el alumnado universitario que cursa primero y segundo curso, a favor del alumnado que cursa segundo. También se producen diferencias entre el alumnado de primero y segundo y el que cursa tercero y cuarto, a favor del alumnado que

curso los dos últimos cursos. A partir de las comparaciones múltiples, mediante el método de Scheffé, se producen diferencias entre los cuatro grupos de edad.

Dimensiones de la Competencia AaA	Grupo	Media	Desv. típica	F	Sig.	η^2 parcial
Cognitiva	1º	3,08	0,49	32,041	0,000	0,225
	2º	3,33	0,55			
	3º	3,68	0,44			
	4º	3,65	0,44			
Metacognitiva	1º	3,17	0,62	22,341	0,000	0,168
	2º	3,55	0,69			
	3º	3,82	0,46			
	4º	3,62	0,53			
Afectiva y Motivacional	1º	3,31	0,64	6,885	0,000	0,069
	2º	3,41	0,74			
	3º	3,69	0,52			
	4º	3,44	0,38			
Social- Relacional	1º	3,72	0,70	18,069	0,000	0,141
	2º	3,98	0,67			
	3º	4,34	0,45			
	4º	4,15	0,46			
Ética	1º	3,84	0,62	22,395	0,000	0,169
	2º	4,20	0,71			
	3º	4,49	0,44			
	4º	4,24	0,49			

Tabla 4. Descriptivos en función del curso y ANOVA en las dimensiones de la Competencia de Aprender a Aprender

3.2.4. Estudios de acceso al Grado Universitario

En relación con las dimensiones de la Competencia de Aprender a Aprender en función de los estudios de acceso a la Titulación Universitaria, las medias entre los dos grupos (FP de Grado Superior y Bachillerato) son diferentes (Tabla 5). Los valores medios más altos se producen en la dimensión Ética y Social-Relacional y los valores más bajos en la dimensión Cognitiva, coincidiendo con el patrón general.

En todas las dimensiones de la Competencia de Aprender a Aprender, el grupo de estudiantes universitarios que accede a la Titulación Universitaria mediante la Formación Profesional de Grado Superior obtiene los promedios más altos en detrimento de los estudiantes universitarios que acceden mediante Bachillerato.

Las diferencias encontradas, a nivel multivariado son estadísticamente significativas (Lambda de Wilks =0,927; F (5,329) =5,169; p=0,000), con un tamaño del efecto mediano (η^2 parcial = 0,073). Desde el análisis univariado (ANOVA), (ver Tabla 5), todas las dimensiones son estadísticamente significativas con un tamaño del efecto mediano, exceptuando la dimensión Ética. Las principales diferencias se producen en la dimensión Metacognitiva y Afectiva y Motivacional, a favor de estudiantado que acceden a través de la Formación Profesional de Grado Superior.

Dimensiones de la Competencia AaA	Grupo	Media	Desv. típica	F	Sig.	η^2 parcial																																				
Cognitiva	FP	3,41	0,540	4,476	0,020	0,016																																				
	Bachillerato	3,26	0,571				Metacognitiva	FP	3,57	0,621	12,925	0,000	0,037	Bachillerato	3,31	0,668	Afectiva y Motivacional	FP	3,54	0,593	11,865	0,001	0,034	Bachillerato	3,30	0,661	Social-Relacional	FP	4,05	0,644	6,534	0,011	0,019	Bachillerato	3,87	0,686	Ética	FP	4,13	0,650	0,193	0,660
Metacognitiva	FP	3,57	0,621	12,925	0,000	0,037																																				
	Bachillerato	3,31	0,668				Afectiva y Motivacional	FP	3,54	0,593	11,865	0,001	0,034	Bachillerato	3,30	0,661	Social-Relacional	FP	4,05	0,644	6,534	0,011	0,019	Bachillerato	3,87	0,686	Ética	FP	4,13	0,650	0,193	0,660	0,001	Bachillerato	4,10	0,649						
Afectiva y Motivacional	FP	3,54	0,593	11,865	0,001	0,034																																				
	Bachillerato	3,30	0,661				Social-Relacional	FP	4,05	0,644	6,534	0,011	0,019	Bachillerato	3,87	0,686	Ética	FP	4,13	0,650	0,193	0,660	0,001	Bachillerato	4,10	0,649																
Social-Relacional	FP	4,05	0,644	6,534	0,011	0,019																																				
	Bachillerato	3,87	0,686				Ética	FP	4,13	0,650	0,193	0,660	0,001	Bachillerato	4,10	0,649																										
Ética	FP	4,13	0,650	0,193	0,660	0,001																																				
	Bachillerato	4,10	0,649																																							

Tabla 5. Descriptivos en función de los estudios de acceso a la Titulación y ANOVA en las dimensiones de la Competencia de Aprender a Aprender

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aunque la Competencia de Aprender a Aprender es una de las competencias clave presente en la actual Ley Educativa Española (LOMLOE) y reconocida por la Comunidad Internacional, continúa siendo una de las más complejas y difíciles de abordar y de desarrollar y es quizás este aspecto el que dificulta encontrar investigaciones que hayan evaluado el desarrollo de esta en estudiantes universitarios.

El objetivo de esta investigación era analizar la percepción del alumnado universitario perteneciente a las titulaciones del ámbito educativo sobre la Competencia de Aprender a Aprender. Los resultados obtenidos muestran que el estudiantado de los Grados Universitarios de Educación Social y Magisterio afirma haber adquirido dicha competencia, en todas sus dimensiones y existen diferencias en cuanto a la edad, el curso, la titulación y los estudios de acceso a la Universidad. Cabe destacar que los datos obtenidos demuestran la validación del instrumento utilizado en este estudio, así como la solidez del modelo planteado coincidiendo con las investigaciones llevadas a cabo por Gargallo et al. (2021).

En lo que respecta a la adquisición de las cinco dimensiones que constituyen la CAaA los resultados obtenidos muestran que la percepción que el alumnado posee respecto al nivel de desarrollo de dicha competencia es elevada, sobre todo en la dimensión Ética y en la dimensión Social-Relacional. La primera la componen aspectos relacionados con una actitud favorable hacia el aprendizaje, actitudes de honestidad o compromiso con el trabajo bien hecho y el respeto hacia la profesión. En este sentido el porcentaje obtenido coincide con los estudios de Calderón-Garrido et al. (2016) en los cuales se obtuvieron puntuaciones elevadas en la percepción de los y las estudiantes sobre honestidad o compromiso. La segunda dimensión posee subdimensiones como valorar las relaciones interpersonales, participar activamente, o contribuir al desarrollo de la sociedad. En este sentido se encuentran los estudios de Almerich et al. (2018) en los que se destacaba que el alumnado puntuaba alto en la capacidad del trabajo en equipo. Asimismo, los estudios de Asún-Dieste et al. (2019) confirmaban que parte del estudiantado consideró que la realización de trabajos en equipo es un acierto en la Educación Superior, reconociendo su utilidad para el futuro profesional inmediato pero que esta subdimensión no resulta

sencilla por la complejidad organizativa y la complejidad de la dedicación, así como por lo que conlleva de responsabilidad, personalidad y liderazgo.

En cuanto a la dimensión Cognitiva cabe destacar que es la que puntúa más baja en los resultados referentes a la totalidad de la muestra. Algunos de los componentes que forman esta dimensión son el uso de fuentes de información, comunicarse eficazmente en diferentes registros, manejarse en otros idiomas, aplicar eficazmente las TIC en el proceso de aprendizaje o producir pensamiento creativo o diferente. Resulta llamativa la puntuación obtenida en algunas de las subdimensiones ya que el sistema educativo tradicional está muy centrado en la adquisición y desarrollo de algunas de estas. No obstante Calderón-Garrido et al. (2016) coinciden en sus investigaciones en que uno de los aspectos menos desarrollados por estudiantes de Educación Social es la creatividad y Gallego-Ortega et al. (2015) constatan que el alumnado muestra dominio en algunas suboperaciones como la planificación del borrador de escritura o la transcripción de un manuscrito, pero en cambio presenta dificultades en la organización de ideas o en la aplicación de estrategias para construir correctamente las partes del texto.

Otra de las dimensiones con menor puntuación es la Afectivo-Relacional. Esta está compuesta por elementos como la motivación, el interés, concentración en la tarea, autoestima, autorregulación emocional y control de la ansiedad. La puntuación elevada coincide con la que obtuvieron Muñoz-San Roque et al. (2016), que constataron que el alumnado percibía tener una buena autogestión del aprendizaje o un buen autoconocimiento, pero en cambio percibía tener menos desarrollados aspectos como la autoevaluación del proceso de aprendizaje.

Respecto a la dimensión Metacognitiva obtiene también puntuación más baja que las dos primeras (la Ética y la Social-Relacional). Esta dimensión se relaciona con el conocimiento de sí mismo, capacidad de organización, capacidad de usar estrategias más complejas para realizar una tarea o capacidad para analizar y resolver problemas. En este sentido la investigación de Gallego-Ortega et al. (2015) constata que el alumnado presenta dificultades, deficiencias y lagunas en suboperaciones que requieren formación precisa como la metacognición en cuanto a la escritura o la autorregulación en todo el proceso de creación.

Los resultados obtenidos en cuanto a la edad y al curso confirman que el alumnado más joven y por tanto los de los primeros cursos afirman poseer un nivel más bajo en todas las dimensiones de la Competencia de AaA. Estos resultados indican que la Universidad favorece la adquisición de esta, puesto que a medida que aumenta el curso aumenta también la puntuación. Estos resultados coinciden con Sáiz et al. (2012). Dichas autoras confirman que el estudiantado con un nivel de instrucción más alto es el que se encuentra en el último curso. Este grupo tiene mayor motivación de logro, menos miedo al fracaso y por lo tanto más tolerancia a la frustración que los de menor nivel de instrucción, si bien estas diferencias no aparecen en todas las subdimensiones, como por ejemplo interacciones sociales, autocontrol, autoinstrucciones y motivación.

Si se analiza la adquisición de la CAaA atendiendo a la titulación con la que se accede a la Universidad, cabe resaltar que la puntuación que ha obtenido el alumnado que procede de la Formación Profesional (FP) es más elevada que la del que proviene de Bachillerato. Estos resultados pueden deberse a que el método de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en la Formación Profesional de títulos como Educación Infantil, Integración Social o Animación Sociocultural, entre otros, están basados en metodologías más activas y participativas, fomentando el trabajo en equipo, o un pensamiento más

creativo, lo cual favorece la adquisición y el desarrollo de la CAaA (García-García et al., 2021). Además, el alumnado de Formación Profesional ha hecho prácticas en centros profesionales lo que también puede ser un factor para desarrollar un mayor compromiso con la profesión. No obstante, autores como Tarabini et al. (2020) llegaron a concluir que el profesorado percibía que el alumnado «académico» encaja con el Bachillerato, mientras que al alumnado «práctico» le corresponde al que procede de FP. En este sentido los primeros deberían haber puntuado más en las Dimensiones Cognitivas o Metacognitivas y los segundos en las Dimensiones Social-Relacional, Afectiva y Ética, aspecto que contrasta con los resultados de este estudio, ya que el alumnado que procede de FP puntúa más en todas las dimensiones.

Estudios recientes (García-García et al., 2021), ponen sobre la mesa dos limitaciones fundamentales para el diseño curricular de la CAaA. La primera es la necesidad de una definición operativa e integradora para enseñar sus contenidos. La segunda limitación es diseñar e implementar una evaluación adecuada para identificar el nivel de desarrollo de esta competencia. No obstante, con los resultados obtenidos en esta investigación se confirma que el alumnado percibe haber adquirido esta competencia en el proceso formativo universitario, aunque no lo ha hecho completamente.

Aunque con este estudio se contribuye al conocimiento de la CAaA, se puede afirmar que presenta algunas limitaciones como es el número de muestra o la representación de la misma (es solo de una Universidad). El sistema universitario tiene por delante un reto importante en cuanto a la formación del alumnado del siglo XXI se refiere, hay que diseñar e implementar estrategias metodológicas activas acompañadas y mediadas por recursos tecnológicos que favorezcan la adquisición y el desarrollo de todas las dimensiones y subdimensiones de esta competencia, además de implementar procesos evaluativos mucho más detallados y precisos en cuanto al nivel de desarrollo de la misma.

5. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido elaborado en el marco del proyecto «Modelo de intervención y su aplicación en el diseño curricular de las competencias genéricas en el estudiantado universitario del ámbito educativo», financiado por la Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital dirigida a Grupos de Investigación Emergentes «CIGE/2022/95»

BIBLIOGRAFÍA

- Almerich, G., Díaz García, I., Cebrián Cifuentes, S. y Suárez Rodríguez, J. (2018). Estructura dimensional de las competencias del siglo XXI en alumnado universitario de educación. *RELIEVE*, 24(1), art. 5. <https://doi.org/10.7203/relieve.24.1.12548>
- Álvarez Ramos, E., Heredia Ponce, H. y Romero Oliva, M.F. (2019). La Generación Z y las Redes Sociales. Una visión desde los adolescentes en España. *Revista Espacios*, 40(20), art. 9. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n20/a19v40n20p09.pdf>
- Asún-Dieste, S., Rapún López, M. y Romero Martín, M.R. (2019). Percepciones de Estudiantes Universitarios sobre una Evaluación Formativa en el Trabajo en Equipo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2019, 12(1), 175-192. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.010>
- Caena, F. y Stringher, C. (2020). Hacia una nueva conceptualización del Aprender a Aprender. *Aula abierta* 49(3), 199-206. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.199-206>

- Calderón Garrido, D., Forés Miravalles, A. y Gustems Carnicer, J. (2016). Aproximación a las fortalezas de carácter en los estudiantes de Educación Social. Perfil de una muestra. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(2), 48-64. <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.2924>
- Castro, A., Patera, S. y Fernández, D. (2020). ¿Cómo aprenden las generaciones Z y Alpha desde la perspectiva docente? Implicaciones para desarrollar las competencias de aprender a aprender. *Aula Abierta*, 49(3), 279-285. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.279-285>
- Cebrián Cifuentes, S., Ros Ros, C., Fernández Piqueras, R. y Guerrero Valverde, E. (2021). Análisis de la competencia digital docente y uso de recursos TIC tras un proceso de intervención universitario, basado en la implementación de una metodología innovadora de gamificación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 73(2), 41-61. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.87134>
- 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>
- Comisión Europea. (2018). *Anexo de la Propuesta de Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. <https://goo.gl/YD9pDw>.
- CreĂu, D. (2016). Developing the competence of “learning to learn” in the initial training for teachers. *Journal plus education. Volume Special Issue*, 182-192. <https://www.uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/683>
- 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>
- Espada, M., Navia, J.A., Rocu, P. y Gómez López, M. (2020). Development of the learning to learn competence in the university context: flipped classroom or traditional method? *Research in Learning Technology*, 28. Art. 2251. <http://doi.org/10.25304/rlt.v28.2251>
- Gabarda Méndez, V., Cuevas Monzonís, N., Colomo Magaña, E. y Cívico Ariza, A. (2022). Competencias Clave, Competencia Digita y formación del profesorado: Percepción de los estudiantes de pedagogía. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(2), 7-27. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21227>
- Gallego Ortega, J.L., García Guzmán, A. y Rodríguez Fuentes, A. (2015). ¿Qué ocurre en la mente del estudiante universitario cuando escribe? Estudio de caso con alumnado de Magisterio. *Lengua y Habla*, 19, 1-20. <https://www.redalyc.org/pdf/5119/511951375001.pdf>
- García García, F.J., López Francés, I., Moctezuma Ramírez, E.E. y Pérez Pérez, C. (2021). Aprender a aprender en la universidad: perspectivas del profesorado y de los estudiantes. *Estudios sobre Educación*, 40, 103-123. <https://doi.org/10.15581/004.40.103-126>
- García García, F.J., Moctezuma Ramírez, E.E. y Yurén, T. (2021). Aprender a aprender en universidades 4.0: Obsolescencia humana y cambio a corto plazo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 221-241. <https://doi.org/10.14201/teri.23548>.
- García Lastra, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 62, 199-220. <https://www.redalyc.org/pdf/105/10525851011.pdf>
- Gargallo López, B., Pérez Pérez, C., García García, F.J., Giménez Beut, J.A. y Portillo Poblador, N. (2020). La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico. *Educación XXI*, 23(1), 19-44. <https://www.readcube.com/articles/10.5944/educxx1.23367>

- Gargallo López, B., Suárez Rodríguez, J.M., Pérez Pérez, C., Almerich Cerveró, G. y García García, F.J. (2021). The QELtLCUS questionnaire. An instrument for evaluating the learning to learn competence in university students. *RELIEVE*, 27(1), art. 1. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20760>
- Gil Galván, R., Martín Espinosa, I. y Gil Galván, F.J. (2021). Percepciones de los estudiantes universitarios sobre las competencias adquiridas mediante el aprendizaje basado en problemas. *Educación XXI*, 24(1), 271-295. <http://doi.org/10.5944/educXXI.26800>
- González, J. y Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Proyecto Piloto. Fase II. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf>
- Guerrero Valverde, E. y Calero Plaza, J. (2014). Adquisición de competencias a través de la jornada de expertos en la vida. Percepción de los alumnos de educación social. *Revista Edetania*, 45, 73-92. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/173/148>
- Jornet Meliá, J.M., García Bellido, R. y González Such, J. (2012). Evaluar la competencia de aprender a aprender: Una propuesta metodológica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 103-123. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56724377007.pdf>
- Lluch Molins, L. y Portillo Vidiella, M.C. (2018). La competencia de aprender a aprender en el marco de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(2), 59-76. <https://doi.org/10.35362/rie7823183>
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2010). *Research in Education: Evidence Bases Inquiry, 7th Edition*. Pearson.
- Muñoz-San Roque, I. Matín Alonso, J.F., Prieto Navarro, L. y Urosa Sanz, B. (2016). Autopercepción del nivel de desarrollo de la competencia de aprender a aprender en el contexto universitario: propuesta de un instrumento de evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 369-383. <http://doi.org/10.6018/rie.34.2.235881>
- Pérez Escoda, A., Castro Zubizarreta, A. y 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>
- Pérez Pérez, C., García García, F., Vázquez Verdura, V., García Félix, E. y Riquelme Soto, V. (2020). La competencia "aprender a aprender" en los grados universitarios. *Aula abierta*, 49(3), 309-315. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.309-315>
- Prieto, A., Barbarroja, J., Álvarez, S. y Corell, A. (2021). Eficacia del modelo de aula invertida (flipped classroom) en la enseñanza universitaria: una síntesis de las mejores evidencias. *Revista de educación*, 391, 149-177. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-391-476>
- Radovan, M. (2019). Cognitive and Metacognitive Aspects of Key Competency "Learning to Learn". *Pedagogika*, 133, 28-42. <https://doi.org/10.15823/p.2019.133.2>
- Rocosa Alsina, B., Sangrà, A. y Cabrera Lanzo, N. (2018). La organización escolar y el desarrollo de la competencia de Aprender a Aprender: *Un enfoque globalizador singular*. *Revistas de Estudios y Experiencias en Educación*, 2, 31-51. https://doi.org/10.21703/rexe.Especial2_201831512
- Sáiz, M.C., Montero, E., Bol, A. y Carbonero, M.Á. (2012). Un análisis de competencias para "aprender a aprender" en la Universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 253-270. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293123551014.pdf>
- Sink, C.A. y Mvududu, N.H. (2010). Statistical Power, Sampling, and Effect Sizes: Three Keys to Research Relevancy. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 1(2), 1-18. <https://doi.org/10.1177/2150137810373613>
- Tarabini, A., Castejón A. y Curran M. (2020). Capacidades, hábitos y carácter: atribuciones docentes sobre el alumnado de Bachillerato y Formación Profesional.

Papers, 105, 211-234. <https://papers.uab.cat/article/view/v105-n2-tarabini-castejon-currant/2778-pdf-es>

Villa, A. y Poblete, M. (2010). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Ediciones mensajero, S.A.U.

Villardón Gallego, L. (Coord.) (2015). *Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo*. Narcea.