

# Análisis de la competencia Aprender a Aprender en estudiantes universitarios de Enfermería

## *Analysis of the Learning to Learn competency in university Nursing college students*

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i32.1498>

Guillermo César Vázquez-González\*

Isaías Bracamontes-Ceballos\*\*

Edith Bracamontes-Ceballos\*\*\*

Iván Ulianov Jiménez-Macías\*\*\*\*

### Resumen

La investigación se centra en el desarrollo y logro de la competencia “Aprender a Aprender” (AaA) en estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad de Colima. El estudio tiene un enfoque cuantitativo, exploratorio, descriptivo, no experimental y transversal, orientado a identificar el logro de la competencia AaA en las dimensiones: cognitiva, metacognitiva, afectivo-motivacional, social-relacional y ética (vinculadas a los constructos estrategias de aprendizaje y aprendizaje autorregulado; al enfoque sociocognitivo y la mejora personal y colectiva), así como las habilidades, estrategias y capacidades empleadas por los estudiantes en cada dimensión, y describir las diferencias significativas entre hombres y mujeres en relación con los resultados obtenidos. Se empleó el cuestionario estandarizado y validado CECAPEU para identificar la competencia AaA en grados universitarios. Se obtuvieron 97 respuestas, 86.60% de la muestra. Los hallazgos revelan que los estudiantes tienen fortalezas en la gestión eficaz de la información, autoevaluación, motivación, resolución de problemas y habilidades sociales; sin embargo, presentan debilidades importantes en habilidades de comunicación en un segundo idioma, manejo de TIC, pensamiento crítico, gestión del tiempo y, especialmente, en el bienestar físico y emocional al mostrar una alta incidencia de ansiedad. Esta investigación proporciona un panorama de la competencia AaA en estudiantes universitarios y representa un punto de partida para la implementación de estrategias educativas que aborden estas deficiencias y abonen a un aprendizaje más autónomo, efectivo y afectivo.

**Palabras clave:** aprender a aprender – enfermería – estudiantes – habilidades – universitarios.

\* Doctor en Socioformación y Sociedad del Conocimiento. Líneas de investigación: Competencias educativas, gestión del conocimiento, innovación educativa, formación docente. Universidad de Colima. México. [cvazquez@uclm.mx](mailto:cvazquez@uclm.mx)

\*\* Doctor en Educación. Líneas de investigación: Competencias educativas, educación y estadística aplicada. Universidad de Colima. México. [isaiasbc@uclm.mx](mailto:isaiasbc@uclm.mx)

\*\*\* Doctora en Innovación y Administración Estratégica de Instituciones Educativas. Líneas de investigación: Competencias educativas, Educación emocional, formación docente. Universidad de Colima. México. [edithbc@uclm.mx](mailto:edithbc@uclm.mx)

\*\*\*\* Doctor en Socioformación y Sociedad del Conocimiento. Líneas de investigación: Competencias educativas, habilidades socioemocionales, salud mental. Universidad de Colima. México. [ulianov@uclm.mx](mailto:ulianov@uclm.mx)

### Abstract

The research focuses on the development and achievement of the “Learning to Learn” (AaA) competency in seventh semester students of the Bachelor's Degree in Nursing at the University of Colima. The study has a quantitative, exploratory, descriptive, non-experimental and transversal approach, aimed at identifying the achievement of AaA competence by dimension: cognitive, metacognitive, affective-motivational, social-relational and ethical (linked to the learning strategies and self-regulated learning constructs, to the sociocognitive approach and personal and collective improvement.), and the skills, strategies and abilities used by students in each dimension, as well as describing the significant differences between men and women in regard to the results obtained. The standardized and validated CECAPEU questionnaire was used to identify AaA competence in university degrees. 97 responses were obtained, 86.60% of the sample. The findings reveal that students have strengths in effective information management, self-assessment, motivation, problem solving and social skills. However, they present important weaknesses in communication skills in a second language, ICT management, critical thinking, time management, and especially, in physical and emotional well-being, showing a high incidence of anxiety. This research provides an overview of AaA competence in university students and represents a starting point for the implementation of educational strategies that address these deficiencies and contribute to more autonomous, effective and affective learning.

**Keywords:** learn to learn – nursing – university – skills – students.

## Introducción

El desarrollo de competencias genéricas y específicas en la Educación Superior (ES) aproximan al éxito académico del estudiantado y actúan como herramientas de apoyo para afrontar y adaptarse a las necesidades de una sociedad contemporánea caracterizada por su dinamismo, interconectividad, globalización y entornos cambiantes, como resultado del avance científico, tecnológico y económico, que tienen como elemento central el conocimiento, entendido como la capacidad de identificar, producir, tratar, transformar, difundir y aplicar la información en función del desarrollo humano y la resolución de problemas sociales (Acevedo, Romero, 2019).

En ese contexto, la ES evoluciona y transita de un modelo basado en la enseñanza a uno enfocado en el estudiante, que promueve competencias transversales que integran conocimientos, habilidades y actitudes que favorecen la creatividad, la adaptabilidad y la resiliencia, en una sociedad en constante transformación (García-Toledano, Gracia-Zomeño, González-Olivares, Palomares-Ruiz, 2023). De acuerdo con el Marco Conceptual para la Evaluación de las Competencias de la UNESCO, una competencia transversal conlleva un enfoque interdisciplinario que busca desarrollar “conocimientos especializados genéricos” con la finalidad de “aprender a aprender” (AaA), en donde estas “capacidades transversales” son afines a la diversidad de disciplinas, especialidades o competencias clave –de acuerdo con la Unión Europea– y por lo tanto, son importantes para enfrentar los retos y desafíos de la vida cotidiana y profesional, defender los derechos y garantizar los deberes para vivir en sociedad, sin distinciones por su lugar de nacimiento o existencia (Roegiers, 2016).

Las instituciones educativas –como ecosistemas de aprendizaje amplios–, son lugares donde los estudiantes, profesores y familias tienen mayor acceso a los recursos de aprendizaje a través de la interacción social (Díaz-Gibson, Daly, Miller-Balslev, Zaragoza, 2021), por lo que deberán ser las responsables de favorecer los mecanismos y estrategias para asegurar la alineación del proceso de enseñanza-aprendizaje con las competencias requeridas, y a su vez, lograr que el estudiantado tenga dominio de ellas (García-San Pedro, 2009).

En ese sentido, la universidad es el espacio idóneo para que el estudiantado identifique sus propias estrategias de aprendizaje, tome conciencia de las necesidades para adquirir, desarrollar, mejorar y mantener una competencia transversal que potencie su formación profesional y le permita lograr un aprendizaje permanente, inclusivo y de calidad, y así, participar activamente en la sociedad y realizarse con éxito en la incorporación al mundo laboral (Consejo de la Unión Europea [CUE], 2018); esto pone en evidencia el papel del estudiante universitario como responsable de su proceso formativo, al recibir, interpretar y ordenar la información de distintas maneras para favorecer su formación profesional (Terry-Advíncula, Tucto-Aguirre 2021).

Por lo tanto, una adecuada apropiación de las competencias transversales, como la de AaA, desde la universidad, es fundamental para dotar al estudiantado de herramientas que le permitan aprender a vivir, a convivir de manera armónica con los demás, a fomentar un espíritu crítico, a integrarse con seguridad al mercado laboral, pero sobre todo, a actuar con autonomía al ser responsables de su propia formación (Pérez, Castaño, 2016).

Según Gargallo *et al.* (2020), la competencia AaA tiene sus raíces en las teorías de aprendizaje estratégico y autorregulado, conceptos que surgieron en los años ochenta, entendiendo que el aprendizaje estratégico se deriva de la psicología cognitiva y de la teoría del procesamiento de información, e integra estrategias y procesos que influyen en el aprendizaje, entre los que destaca cómo los individuos pueden organizar y aplicar técnicas para adquirir conocimientos; por su parte, el aprendizaje autorregulado se basa en la teoría cognitivo-social, la cual se centra en cómo el estudiante participa activamente en su propio proceso de aprendizaje a nivel cognitivo, motivacional y conductual. Ambos conceptos convergen en el enfoque AaA, enfatizando la importancia de que los estudiantes gestionen activamente su aprendizaje. La competencia Aprender a Aprender:

supone la capacidad de organizar y regular el propio aprendizaje de manera cada vez más eficaz y autónoma en función de los propios objetivos, del contexto y de las necesidades. Esta competencia permite la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes, así como resolver problemas aplicando soluciones con destreza en contextos variados, tanto a nivel personal como profesional, individualmente o en grupo. Supone ser capaz de aprender con otros y de cooperar eficazmente en la realización de tareas conjuntas. Comporta, además, conciencia de las propias habilidades y limitaciones, capacidad de planificar con eficacia las propias tareas de aprendizaje, manejando de modo eficiente los recursos, técnicas,

habilidades y estrategias de aprendizaje necesarios. Supone, también, capacidad de autoevaluar y autorregular el propio desempeño a nivel cognitivo y afectivo, optimizando las capacidades para superar los obstáculos y limitaciones. Implica, así mismo, tener curiosidad intelectual y motivación intrínseca para afrontar las dificultades y superarlas con éxito, manteniendo un comportamiento ético y una actitud positiva hacia el aprendizaje y la propia mejora y para el logro de una sociedad más justa y equitativa (Gargallo *et al.*, 2020: 36).

Para Gargallo *et al.* (2020) la competencia AaA abarca cinco dimensiones fundamentales: cognitiva, metacognitiva, afectivo-motivacional, social-relacional y ética; las primeras tres están intrínsecamente vinculadas a los constructos de estrategias de aprendizaje y aprendizaje autorregulado, subrayan la capacidad de los estudiantes para planificar, monitorear y ajustar sus procesos cognitivos, al tiempo que se motivan y manejan sus emociones; la dimensión social-relacional, en cambio, proviene del enfoque sociocognitivo, destaca la importancia de aprender junto con otros, nutriéndose de su conocimiento y potenciando el contexto y la sociedad mediante el aprendizaje colaborativo; finalmente, la dimensión ética guía el uso del conocimiento adquirido hacia la mejora personal y colectiva, cimentando así un enfoque del aprendizaje que persigue tanto el éxito individual como el beneficio social.

Según Gargallo *et al.* (2023a), la competencia AaA es clave para el aprendizaje permanente, por lo que es indispensable promoverla en grados universitarios, así como durante toda la vida profesional y personal. Sin embargo, a pesar de su relevancia al propiciar un aprendizaje autónomo, la resolución de problemas y el manejo de la información compartida en el espacio áulico independientemente de la disciplina, es escasa la literatura científica acerca del nivel de la competencia AaA desarrollada en el estudiante universitario (Becerra, Escorcia-Clavijo, 2023).

Puntualmente, en salud, Gargallo *et al.* (2023a) presentan una aportación relevante al concluir que los resultados encontrados en su investigación prueban la influencia del dominio de la competencia AaA en el rendimiento académico del estudiante, luego de un estudio con 396 alumnos de la Universidad de Valencia (España); sin embargo, destacan la dificultad para realizar un análisis comparativo de la competencia AaA con otras universidades al no encontrarse publicaciones similares, las más cercanas son aquellas que hacen referencia a la sensibilidad respecto a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en particular, sobre los estilos de aprendizaje y el aprendizaje autorregulado. Específicamente, acerca de la disciplina de Enfermería, se localiza el trabajo realizado por González-Hernando *et al.* (2013), que hace alusión a la competencia AaA mediante la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como estrategia de aprendizaje que promueve la autorregulación de este y permite al estudiantado el desarrollo de habilidades para enfrentar el ámbito profesional, las necesidades de actualización y de resolución de problemas clínicos complejos.

En este contexto, la Universidad de Colima presenta un modelo educativo desde una perspectiva formativa centrada en el aprendizaje, con la finalidad de promover una formación in-

tegral del estudiantado y “desarrollar una educación que se oriente hacia el logro y dominio de los pilares básicos de la educación: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a vivir juntos y aprender a hacer” (Universidad de Colima [UCOL], 2014: 25), independientemente de la disciplina que estudie. En concreto, el programa educativo de Licenciatura en Enfermería de la universidad retoma el enfoque basado en competencias aplicando el método de ABP, con el propósito de desarrollar en el enfermero “habilidades para el estudio autodirigido, para aprender a aprender y propiciar el contacto temprano de los estudiantes con su realidad social” (UCOL, 2013).

Es importante destacar que a raíz de la pandemia de Covid-19 el estudiantado de enfermería pasó de manera abrupta de una modalidad presencial a una enseñanza de emergencia mediada por la tecnología, que afectó su estabilidad emocional, académica, personal, familiar, social y económica, en medio de resistencias y temores (Lara, 2020) y limitó el acceso a los espacios reservados para realizar las prácticas clínicas, al considerar que la mejor manera de aprender enfermería es en escenarios reales (Díaz-Oviedo, 2020). En consecuencia, el retorno a la presencialidad implicó para el estudiantado adaptarse o readaptarse a un nuevo escenario (Lara, 2020), recuperar aprendizajes teóricos y prácticos, relacionarse con otros después del distanciamiento y, además, enfrentar las pérdidas, es decir, encontramos una generación de estudiantes estrechamente vinculada con las tecnologías digitales, la cual ha modificado intereses, habilidades, formas de aprender, pero no necesariamente de manera efectiva, lo que se traduce en uno de los mayores retos del regreso a las aulas (Contreras, Pérez, Picazo, Pérez, 2022).

De ahí el interés de hacer un estudio sobre el desarrollo de la competencia Aprender a Aprender en estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad de Colima, considerando la formación recibida en nueve semestres y mediante dos modalidades de enseñanza. Esta investigación se propone las siguientes metas: *a)* Reconocer el logro de la competencia AaA en estudiantes de séptimo semestre (agosto 2023-enero 2024), a partir de las cinco dimensiones: cognitiva, metacognitiva, afectivo-motivacional, social-relacional y ética; *b)* Identificar las habilidades, estrategias y capacidades incluidas en el competencia AaA que emplean los estudiantes en cada una de las dimensiones; y finalmente, *c)* Describir las diferencias entre hombres y mujeres acerca del logro de la competencia AaA a partir de los resultados obtenidos del estudio en relación con el nivel de significancia de los ítems en las diversas dimensiones. Los resultados del estudio darán cuenta de una descripción de la competencia AaA, que posibilita plantear líneas de acción para afrontar necesidades identificadas en los programas formativos.

## Metodología

El enfoque metodológico del estudio es cuantitativo, exploratorio, descriptivo, no experimental y transversal, ya que se orienta a un hecho social y utiliza un cuestionario validado para recopilar datos numéricos para ser sometidos al análisis estadístico (Rodríguez, 2010), aportando

información del fenómeno al analizar sus dimensiones y obtener una comprensión clara (Abreu, 2012) que, mediante la descripción, muestra las características esenciales del suceso (Martínez, 2018) sin la manipulación de variables independientes (Hernández-Sampieri, Fernández, Baptista, 2014), en un periodo de tiempo determinado (Mousalli-Kayat, 2015).

La muestra está compuesta por 112 estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Enfermería de la universidad, que corresponde al total de la generación. El instrumento empleado es el cuestionario cuantitativo estandarizado para evaluar la adquisición de la competencia Aprender a Aprender en estudiantes universitarios (Gargallo-López *et al.*, 2021), el cual fue sometido a un diseño de validación de pruebas con una muestra de 1,237 alumnos universitarios, y con resultados apropiados de consistencia interna y validez de constructo, mediante el análisis factorial confirmatorio. Está conformado por cinco dimensiones: cognitiva, metacognitiva, afectiva-motivacional, social-relacional y ética, 21 subdimensiones de primer nivel, 11 subdimensiones de segundo nivel y 85 ítems con la escala de respuestas “Muy en desacuerdo”, “En desacuerdo”, “Indeciso”, “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” (Tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones, subdimensiones e ítems del instrumento para evaluar la adquisición AaA

Dimensiones	Subdimensiones <u>primer nivel</u> y núm. de ítems	Subdimensiones <u>segundo nivel</u> y núm. de ítems
<b>Cognitiva</b> (ítems 1 a 33) 33 ítems	1. Gestión eficaz de la información (ítems 1 a 19) 2. Habilidades de comunicación (ítems 20 a 26) 3. Manejo de las TIC (ítems 27, 28 y 29) 4. Pensamiento crítico y creativo (ítems 30, 31, 32 y 33)	1.1. Búsqueda y selección de información (ítems 1, 2 y 3) 1.2. Atención en clase. Toma de apuntes (ítems 4 y 5) 1.3. Establecimiento de conexiones entre lo que se aprende y lo aprendido (ítems 6 y 7) 1.4. Elaboración y organización información (ítems 8, 9 y 10) 1.5. Memorización comprensiva (ítems 11, 12 y 13) 1.6. Recuperación de la información (ítems 14, 15 y 16) 1.7. Organización de la información para su recuperación en exámenes y trabajos (ítems 17, 18 y 19) 2.1. Habilidades de expresión/comunicación oral (ítems 20, 21 y 22) 2.2. Comunicación en lenguas extranjeras (ítems 23, 24, 25 y 26)
<b>Metacognitiva</b> (ítems 34 a 45) 12 ítems	5. Conocimiento de objetivos, criterios de evaluación y estrategias necesarias (ítems 34, 35 y 36) 6. Planificación, organización y gestión del tiempo (ítems 37, 38 y 39) 7. Autoevaluación, control, autorregulación (ítems 40, 41 y 42) 8. Resolución de problemas (ítems 43, 44 y 45)	

<b>Afectiva-motivacional</b> (ítems 46 a 61) 16 ítems	9. Motivación intrínseca (ítems 46, 47 y 48) 10. Tolerancia frente a la frustración. Resiliencia (ítems 49 y 50) 11. Atribuciones internas (ítems 51 y 52) 12. Autoconcepto, autoestima, autoeficacia (ítems 53, 54 y 55) 13. Bienestar físico y emocional (ítems 56, 57 y 58) 14. Ansiedad (ítems 59, 60 y 61)	
<b>Social-relacional</b> (ítems 62 a 76) 15 ítems	15. Valores sociales (ítems 62, 63 y 64) 16. Actitudes de cooperación y solidaridad; relaciones interpersonales (ítems 65, 66 y 67) 17. Trabajo en equipo (ítems 68 a 73) 18. Control de las condiciones ambientales (ítems 74, 75 y 76)	17.1. Trabajo y ayuda con compañeros (ítems 68, 69 y 70) 17.2. Trabajo en equipo. Implicación personal (ítems 71, 72 y 73)
<b>Ética</b> (ítems 77 a 85) 9 ítems	19. Responsabilidad social en el aprendizaje (ítems 77, 78 y 79) 20. Valores. Honestidad y respeto (ítems 80, 81 y 82) 21. Respeto a los códigos éticos y deontológicos (ítems 83, 84 y 85)	

Fuente: tomado de Gargallo-López *et al.* (2021).

La aplicación del instrumento se realizó mediante invitación al estudiantado a través de un Código QR que enlaza al formulario de Google, del 21 al 31 de agosto de 2023. En su parte inicial, el cuestionario muestra un consentimiento informado; solo aquellos estudiantes que aceptaron participar voluntariamente continuaron con el resto de las secciones y preguntas. Con el consentimiento informado y la protección de datos personales se atiende a reconocer y respetar a los participantes, quienes tienen derecho a decidir libremente su participación, y así, se protege su libertad de elección y autonomía (Carracedo, Sánchez, Zunino, 2017). Los resultados se procesaron en el software SPSS versión 23, para la prueba de hipótesis de muestras independientes; y Excel 365 para calcular los estadísticos descriptivos por dimensión e ítem: media y mediana. Asimismo, se realizó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov a la distribución de los valores de ítems, para determinar si la distribución de los datos es normal o no; para este caso, se encontró que los datos no siguen una distribución normal, por lo que se aplicó la prueba "U" de Mann-Whitney. El nivel de confianza utilizado fue de 95%, por lo que la decisión de rechazo de la hipótesis nula se toma al obtener una significancia asintótica por debajo de p-valor 0.05.

## Resultados

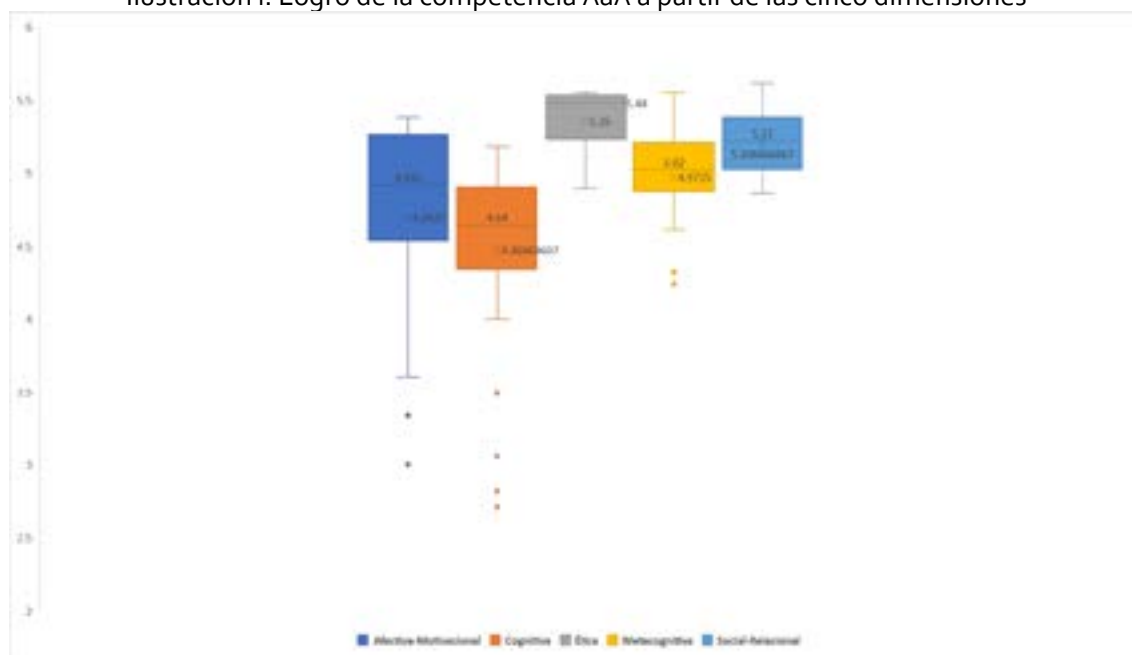
De la aplicación del cuestionario de la competencia AaA a 112 estudiantes, se obtuvieron 97 respuestas, lo que representa 86.60% del total. De estas respuestas, 23.71% corresponde a hombres (23) y 76.29% a mujeres (74). Los resultados se presentan organizados de la siguiente manera: a) logro de la competencia AaA, b) habilidades, estrategias y capacidades de los estudiantes en cada una de las cinco dimensiones, y c) diferencias entre mujeres y hombres en el desarrollo de la competencia Aprender a Aprender.

**a) Logro de la competencia AaA a partir de las dimensiones cognitiva, metacognitiva, afectivo-motivacional, social-relacional y ética**

Al comparar la distribución de las medias de los ítems agrupados por dimensión, se observa que la de mayor puntuación corresponde a la ética, al ubicarse la mediana (5.35) por encima de las demás. Asimismo, por orden de puntuación, le siguen las dimensiones social-relacional (5.20) y metacognitiva (4.97); y finalmente, con menores puntajes, las dimensiones afectivo-motivacional (4.69) y cognitiva (4.46) (Ilustración I).

De esta manera, se identifica que el estudiantado expresa tener un alto sentido de la ética en sus estrategias de aprendizaje y, a la vez, complicaciones de índole afectivo-motivacional (auto percepción y automotivación) y desarrollo de habilidades de estudio (cognitiva).

Ilustración I. Logro de la competencia AaA a partir de las cinco dimensiones



Fuente: elaboración propia.

**b) Habilidades, estrategias y capacidades que emplean los estudiantes en cada una de las cinco dimensiones de la competencia Aprender a Aprender**

La dimensión cognitiva se enfoca en el desarrollo de habilidades y recursos del pensamiento para aprender de manera eficaz, generar conocimiento y resolver problemas del contexto (Gargallo *et al.*, 2020, Gargallo-López *et al.*, 2021). Referente a esta dimensión, 17 de los 33 ítems se identifican como los mejor valorados, por arriba de la media (4.46); de ellos, sobresalen los siguientes cuatro: “Relaciono lo que aprendo con la propia experiencia para integrarlo mejor con lo que ya sé” (5.18) (ítem 1); “Estoy atento en clase” (5.03) (ítem 4); “Cuando leo o estudio los

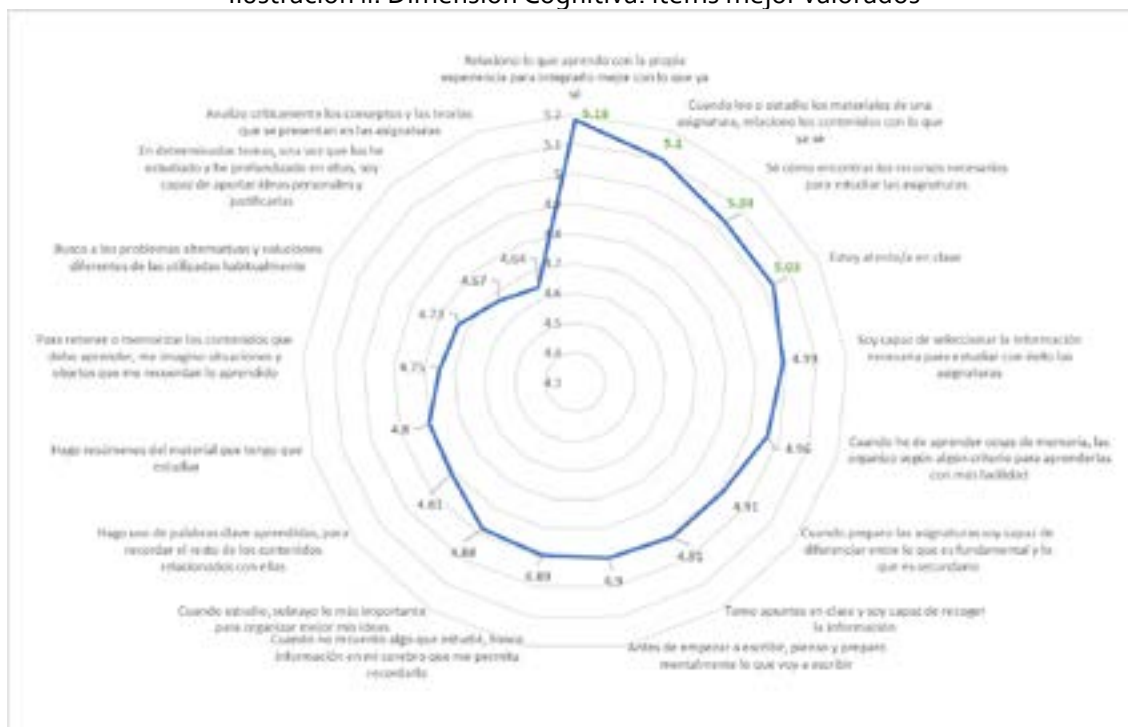


materiales de una asignatura, relaciono lo que ya sé” (5.1) (ítem 6); y “Sé cómo encontrar los recursos necesarios para estudiar las asignaturas” (5.03) (ítem 7) (Ilustración II). Estos ítems mejor valorados pertenecen a la subdimensión de primer nivel, gestión eficaz de la información, y sus subdimensiones de segundo nivel, búsqueda y selección de información (ítem 1), atención en clase y toma de apuntes (ítem 4), y establecimiento de conexiones entre lo que se aprende y lo aprendido (ítems 6 y 7).

El resto de los ítems (13) valorados de manera favorable, también corresponden a la subdimensión gestión eficaz de la información, y se distribuyen en las subdimensiones de segundo nivel: búsqueda y selección de información, ya que muestran capacidad para seleccionar la información necesaria, estudiar con éxito y diferenciar entre lo fundamental y lo secundario; atención en clase y toma de apuntes, destacando habilidades sólidas al tomar apuntes y subrayar lo más importante para organizar sus ideas; elaboración y organización de información y memorización comprensiva, demostrando disposición para hacer resúmenes del material de estudio, organizar información para memorizar fácilmente, utilizar palabras clave y técnicas de imaginación para retener contenidos; finalmente, en la subdimensión del primer nivel, pensamiento crítico y creativo, donde sobresale el análisis crítico de conceptos y teorías, y el aporte de ideas personales justificadas al profundizar en los temas.

Lo anterior sugiere que los estudiantes participantes tienen una fuerte competencia para gestionar la información, resaltando de manera positiva aspectos de búsqueda y selección, atención en clase y toma de notas efectivas, relacionar la nueva información adquirida con los conocimientos previos y con experiencias personales, así como pensamiento crítico y creativo.

Ilustración II. Dimensión Cognitiva: Ítems mejor valorados



Fuente: elaboración propia.

En la misma dimensión cognitiva, pero de los ítems menos valorados (16), sobresalen los siguientes tres: “Manejo eficazmente alguna lengua extranjera que me permite una comunicación oral fluida” (2.82) (ítem 23); “Leo correctamente textos relacionados con mis estudios o mi futura profesión escritos en una lengua extranjera” (3.06) (ítem 24); y “Escribo correctamente en una o más lenguas extranjeras” (2.71) (ítem 25) (Ilustración III). Estos ítems menos valorados pertenecen a la subdimensión de primer nivel de habilidades de comunicación en lenguas extranjeras y a su subdimensión de segundo nivel, comunicación en lenguas extranjeras.

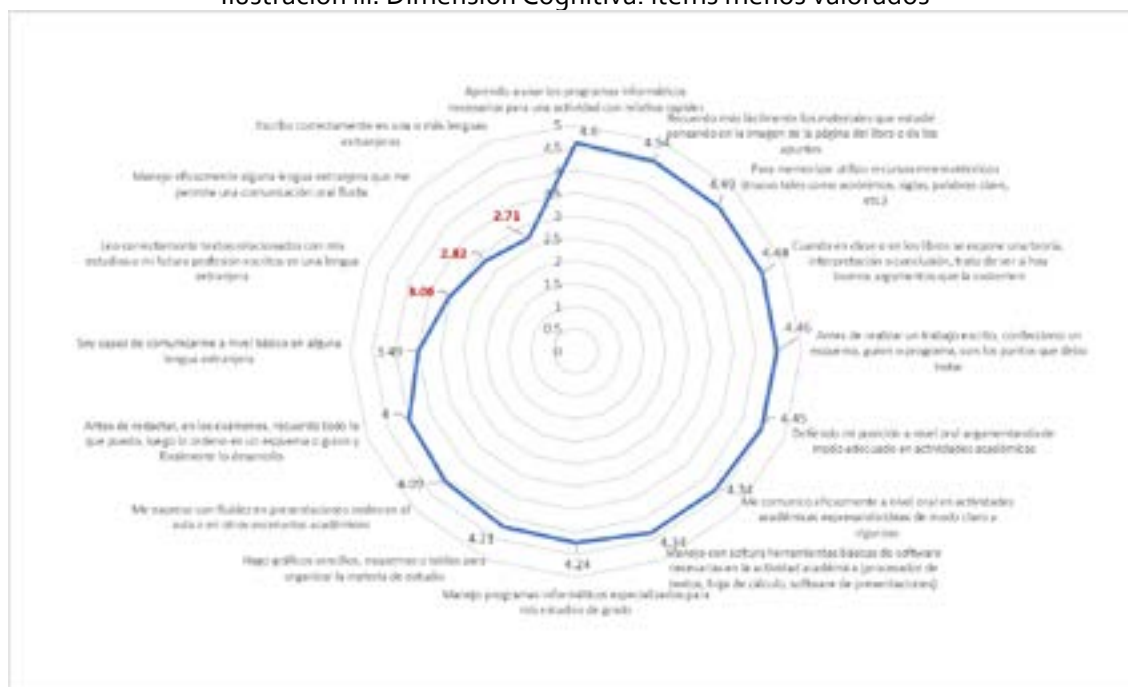
Los demás ítems menos evaluados (13) se distribuyen en cuatro subdimensiones de primer nivel: gestión eficaz de la información, habilidades de comunicación, manejo de TIC y pensamiento crítico y creativo. Las oportunidades de mejora de gestión eficaz de la información se observan en las subdimensiones de segundo nivel, elaboración y organización de información, y memorización comprensiva: la creación de esquemas, gráficos y uso de recursos mnemotécnicos; asimismo, en recuperación de la información: recordar los materiales de estudio a partir de una imagen o apuntes; y en organización de la información para su recuperación en exámenes y trabajos: estructurar la información de manera efectiva mediante esquema o guiones para desarrollarlo por escrito.

En habilidades de comunicación, de la subdimensión habilidades de expresión (segundo nivel): muestra las áreas críticas que requieren atención, como la expresión clara y fluida de

ideas, la argumentación adecuada y la defensa oral. En manejo de TIC, destacan la necesidad de mejorar en el uso de software básico y especializado, y en la rapidez de aprendizaje de nuevas herramientas tecnológicas. Finalmente, en pensamiento crítico y creativo, se requiere mayor esmero en el análisis de teorías para identificar los argumentos que la sustentan.

En resumen, presentan debilidades significativas en las subdimensiones: gestión eficaz de la información, comunicación en lenguas extranjeras, manejo de TIC y pensamiento crítico y creativo, de manera particular lo que respecta a estrategias de organización, memorización, recuperación y elaboración de información; comunicación oral fluida, la lectura y escritura correcta en una lengua extranjera; manejo de herramientas informáticas para el trabajo académico, y análisis profundo de argumentos en teorías expuestas en clase o textos consultados.

Ilustración III. Dimensión Cognitiva: ítems menos valorados



Fuente: elaboración propia.

La dimensión metacognitiva se refiere al conocimiento y manejo de los propios procesos cognitivos, lo que permite al estudiante analizar y mejorar continuamente su proceso de aprendizaje. Esto incluye la capacidad de evaluar las necesidades y el contexto, así como de desarrollar estrategias para resolver los problemas que surjan durante el proceso (Gargallo *et al.*, 2020; Gargallo-López *et al.*, 2021). Al respecto, de los 12 ítems que conforman esta dimensión, 8 fueron los mejor valorados, por arriba de la media (4.97); entre estos, destacan 3: “Sé lo que debo hacer para aprobar las asignaturas” (5.55) (ítem 35); “Si me ha ido mal en un examen procuro aprender de mis errores y estudiar mejor la próxima vez” (5.39) (ítem 42); y, “Conozco los criterios

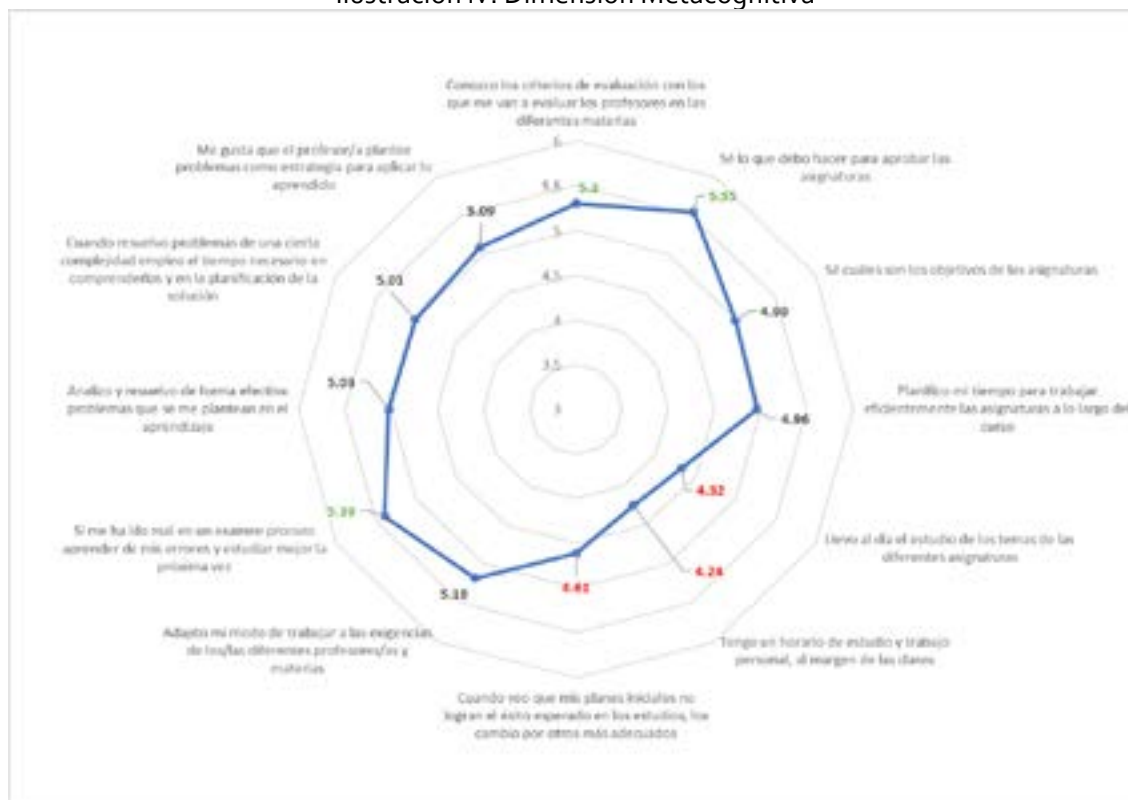
de evaluación con los que me van a evaluar los profesores en las diferentes materias para mí en la universidad” (5.3) (ítem 34). Estos pertenecen a la subdimensión de primer nivel, conocimiento de objetivos, criterios de evaluación y estrategias necesarias (ítems 34 y 35) y autoevaluación, control, autorregulación (ítem 42) (Ilustración III).

Los 5 ítems restantes valorados de manera positiva son: “Adapto mi modo de trabajar a las exigencias de los diferentes profesores y materias” (5.18) (ítem 41), de la subdimensión autoevaluación, control, autorregulación; “Analizo y resuelvo de forma efectiva problemas que se me plantean en el aprendizaje” (5.03) (ítem 43); “Cuando resuelvo problemas de una cierta complejidad empleo el tiempo necesario en comprenderlos y en la planificación de la solución” (5.01) (ítem 44); y “Me gusta que el profesor plantee problemas como estrategia para aplicar lo aprendido” (5.09) (ítem 45), pertenecientes a la subdimensión resolución de problemas; y finalmente, el ítem 36, “Sé cuáles son los objetivos de las asignaturas” (4.99), de la subdimensión conocimiento de objetivos, criterios de evaluación y estrategias necesarias.

De los cuatro ítems que se encuentran por debajo de la media, resaltan tres como los menos valorados: “Cuando veo que mis planes iniciales no logran el éxito esperado en los estudios, los cambio por otros más adecuados” (4.61) (ítem 40), de la subdimensión del primer nivel, autoevaluación, control, autorregulación; “Llevo al día el estudio de los temas de las diferentes asignaturas” (4.32) (ítem 38) y “Tengo un horario de estudio y trabajo personal al margen de las clases” (4.24) (ítem 39), correspondientes a la subdimensión de primer nivel, planificación, organización y gestión del tiempo.

En ese sentido, se identifica un estudiantado con alta valoración por su aprendizaje, consciente de sus responsabilidades académicas y que aprende de sus errores; asimismo, muestra dificultad para ajustar sus planes cuando no tiene éxito y acepta no estar al día ni tener un horario específico para el estudio, aspectos que le impiden estar organizado y pendiente de sus responsabilidades de autogestión del aprendizaje.

Ilustración IV. Dimensión Metacognitiva



Fuente: Elaboración propia.

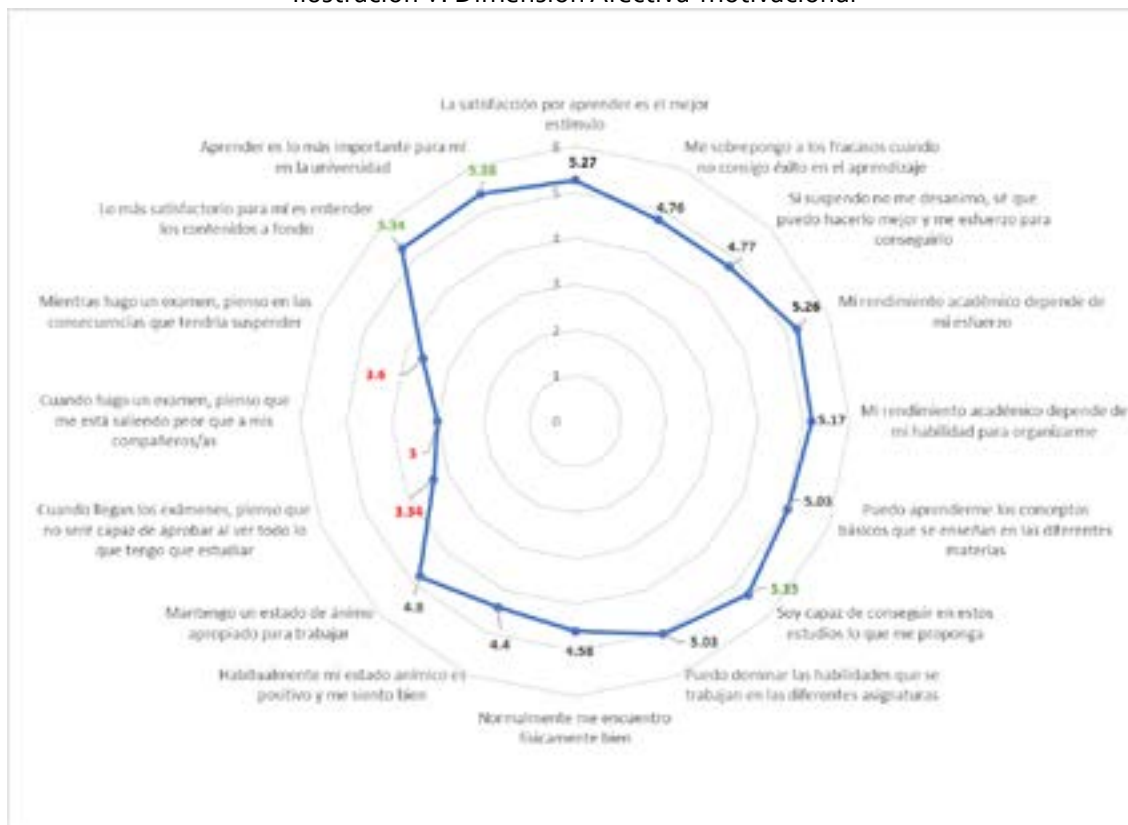
La dimensión afectivo-motivacional engloba los procesos emocionales y motivacionales que impulsan y sostienen el aprendizaje. Aspectos como la motivación, el interés, las actitudes y los valores, son determinantes para iniciar y mantener el compromiso con el aprendizaje, superando obstáculos y permaneciendo enfocado en las metas (Gargallo *et al.*, 2020; Gargallo-López *et al.*, 2021). Esta dimensión está conformada por 16 ítems (Ilustración V), nueve mejor evaluados, por arriba de la media (4.69), de los cuales sobresalen tres: "Lo más satisfactorio para mí es entender los contenidos a fondo" (5.34) (ítem 46) y "Aprender es lo más importante para mí en la universidad" (5.38) (ítem 47), de la subdimensión motivación intrínseca; asimismo, "Soy capaz de conseguir en estos estudios lo que me proponga" (5.35) (ítem 54), de la subdimensión autoconcepto, autoestima y autoeficacia. Los otros seis ítems mejor valorados son: "La satisfacción por aprender es el mejor estímulo" (5.27) (ítem 49); "Me sobrepongo a los fracasos cuando no consigo éxito en el aprendizaje" (4.76) (ítem 49), de las subdimensiones motivación intrínseca y tolerancia frente a la frustración. Resiliencia; "Mi rendimiento académico depende de mi esfuerzo" (5.26) (ítem 51), y "Mi rendimiento académico depende de mi habilidad para organizarme" (5.17) (ítem 52), de la subdimensión atribuciones internas; "Puedo aprender los conceptos básicos que se enseñan en las diferentes materias" (5.03) (ítem 53); y "Puedo dominar las habilidades

que se trabajan en las diferentes asignaturas” (5.03) (ítem 55), de la subdimensión autoconcepto, autoestima, autoeficacia.

Mientras que de los menos valorados destacan tres: “Cuando hago un examen, pienso que me está saliendo peor que a mis compañeros” (3.0) (ítem 60); “Cuando llegan los exámenes pienso que no seré capaz de aprobar al ver todo lo que tengo que estudiar” (3.34) (ítem 59); y “Mientras hago un examen pienso en las consecuencias que tendría suspender” (3.6) (ítem 61), de la subdimensión ansiedad. Los otros cuatro ítems menos valorados son: “Si suspendo no me desanimo, sé que puedo hacerlo mejor y me esfuerzo para conseguirlo” (4.77) (ítem 50), de la subdimensión tolerancia frente a la frustración. Resiliencia; y “Normalmente me encuentro físicamente bien” (4.58) (ítem 56); “Habitualmente mi estado anímico es positivo y me siento bien” (4.4) (ítem 57); y, “Mantengo un estado de ánimo apropiado para trabajar” (4.8) (ítem 58), de la subdimensión bienestar físico y emocional.

Al respecto, el estudiantado se muestra motivado por aprender y ser consciente de que su aprendizaje depende de sí mismo; sin embargo, al enfrentar exámenes perciben aversión y estrés por las consecuencias, y baja tolerancia a la frustración, así como deficiencias en su bienestar físico y emocional, resaltando la sensación de ansiedad.

Ilustración V. Dimensión Afectiva-motivacional



Fuente: elaboración propia.

La dimensión social-relacional destaca la importancia de trabajar con otros de forma efectiva, aprendiendo de ellos y con ellos, implica saber compartir, mantener buenas relaciones, ser solidarios y cooperativos en el aprendizaje, además, incluye la capacidad de manejar las condiciones contextuales para rendir de manera adecuada adaptándose al entorno y aprovechando sus oportunidades (Gargallo *et al.*, 2020; Gargallo-López *et al.*, 2021). Del total de ítems (15) de esta dimensión (Ilustración VI), se identifican ocho como mejor evaluados, por arriba de la media (5.20) y destacan tres: “Es importante reflexionar sobre el papel profesional que desempeñaré en la sociedad” (5.42) (ítem 64), de la subdimensión valores sociales; “Ayudo a mis compañeros si lo necesitan” (5.46) (ítem 66); y “Creo que el diálogo es una vía fundamental para prevenir y resolver conflictos entre personas” (5.61) (ítem 67), de la subdimensión actitudes de cooperación y solidaridad. Relaciones interpersonales. Los otros cinco ítems mejor valorados son: “Creo que debo formarme no solo para mí mismo, sino también para aportar cosas positivas a la sociedad” (ítem 62), de la subdimensión valores sociales; “Soy una persona empática, capaz de ponerse en la piel de los otros” (ítem 65), de la subdimensión actitudes de cooperación y solidaridad. Relaciones interpersonales; “Cuando no entiendo algún contenido de una asignatura pido ayuda a otro compañero” (ítem 68); “Si hay que asumir responsabilidades especiales en los trabajos de grupo, estoy dispuesto a hacerlo” (ítem 72); y “Cuando trabajamos en equipo y surgen dificultades no me desanimo, sino que colaboro activamente en su solución” (ítem 73), de la subdimensión trabajo en equipo.

De los ítems menos valorados (7) resaltan tres: “Suelo comentar dudas relativas a los contenidos de clase con los compañeros” (4.97) (ítem 69), de la subdimensión trabajo en equipo; “Trabajo y estudio en un lugar adecuado: con buena luz, temperatura, ventilación, evitación de los ruidos, materiales necesarios a la mano, etc.” (4.86) (ítem 74); y “Procuro trabajar en un lugar fijo, que sea adecuado para estudiar y trabajar” (5.01) (ítem 76), de la subdimensión control de las condiciones ambientales. Los otros tres ítems son: “Mantengo buenas relaciones con mis compañeros porque es algo valioso para aprender” (ítem 63), de la subdimensión valores sociales; “Trabajo con otros compañeros compartiendo objetivos e intereses” (ítem 70); y “Participo activamente en los trabajos de grupo aportando ideas y esfuerzos” (ítem 71), de la subdimensión trabajo en equipo; y finalmente, “Organizo el entorno de trabajo y estudio para hacerlo bien” (ítem 75), de la subdimensión control de las condiciones ambientales.

Al respecto, destaca un perfil de estudiantes que dialogan y procuran ayudar a sus compañeros, reflexionan sobre el papel futuro que tendrán en la sociedad, pero que les cuesta trabajo pedir ayuda para resolver dudas, y no cuentan con un lugar adecuado para estudiar.

Ilustración VI. Dimensión social-relacional



Fuente: elaboración propia.

La dimensión ética se centra en la responsabilidad en el aprendizaje, guiándose por valores cívicos y morales. Se espera que el estudiante sea honesto en su trabajo y desarrollo académico, respetando a los demás y contribuyendo a una sociedad más justa y equitativa (Gargallo *et al.*, 2020; Gargallo-López *et al.*, 2021). En esta dimensión se ubican nueve ítems (Ilustración VII), de los cuales siete fueron mejor evaluados y se posicionan por encima de la media (5.35), destacan tres: “Es fundamental que aprenda las normas éticas y deontológicas que regularán mi ejercicio profesional” (5.55) (ítem 85); “Actúo éticamente en mi trabajo como estudiante” (5.54) (ítem 83), ubicados en la subdimensión de primer nivel Respeto a los códigos éticos y deontológicos y, el ítem 82, “Respeto a mis compañeros aunque no comparta sus ideas u opiniones (5.53), perteneciente a la subdimensión valores. Honestidad y respeto. Los otros cuatro ítems son: “Cumpló mis obligaciones como estudiante” (5.48) (ítem 84), de la subdimensión respeto los códigos éticos y deontológicos; “Soy honesto/a con mis profesores/as” (5.5) (ítem 81), y “Soy honesto/a con mis compañeros/as de estudios” (5.43) (ítem 80), de la subdimensión Valores. Honestidad y respeto, así como “Cuando aprendo contenidos de una asignatura, pienso en qué ayudarán dichos aprendizajes a otras personas” (5.23) (ítem 77), de la subdimensión Responsabilidad social en el aprendizaje.

Esta dimensión presenta solo dos ítems menos evaluados: “Asumo la responsabilidad que me corresponde ante la sociedad que me ha dado la oportunidad de estudiar” (5.0) (ítem 79), y



“Recibir una educación superior me obliga a trabajar por mejorar la sociedad” (4.89) (ítem 78), ambos pertenecientes a la subdimensión responsabilidad social en el aprendizaje.

Si bien se identifican ítems mejor calificados que otros, esta dimensión obtuvo valoraciones muy altas en todos sus ítems. Es decir, la dimensión ética está muy presente en el estudiantado y, en sentido estricto, la práctica de la ética desde una perspectiva inclusiva. Aunque los estudiantes muestran una buena ética y responsabilidad en su trabajo académico, aún hay áreas de mejora en su percepción de la responsabilidad social y el impacto de su educación en la sociedad, debido a que el estudiantado visualiza su estudio como un logro personal que no necesariamente conlleva un compromiso con la sociedad.

Ilustración VII. Dimensión Ética



Fuente: elaboración propia.

### c) Diferencias entre mujeres y hombres en la competencia Aprender a Aprender

De los 85 ítems que componen el instrumento, solo 19 tienen un nivel de significancia por debajo del umbral establecido (0.05). En la Tabla II se presentan estos ítems ordenados de mayor significancia (p-valor: 0.000) a menor significancia (0.041). En cuatro de los ítems, son las mujeres quienes presentan una media más alta que los hombres, y en los 15 restantes la condición es a la inversa. Resulta interesante que todos los ítems cuya diferencia se inclina hacia las mujeres tienen un sentido negativo, mientras que en aquellos que favorecen a los hombres, todos son en sentido positivo. Esto implica que los hombres tienen mejores estrategias de aprendizaje que las mujeres.

El grupo de mujeres muestra diferencias con un nivel de significancia de 0.000 en los ítems: “Cuando llegan los exámenes pienso que no seré capaz de aprobar al ver todo lo que tengo que estudiar”, y “Cuando hago un examen pienso que me está saliendo peor que a mis compañeros”, ambos de la dimensión afectivo-emocional. Esto confirma que el género femenino tiene mayor predisposición a creer que no tendrán éxito en sus exámenes. Los otros dos ítems en que las mujeres tienen diferencia significativa (0.007 y 0.008 respectivamente) son: “Mientras hago un examen pienso en las consecuencias que tendría suspender” (afectiva-emocional), y “Cuando estudio, subrayo lo más importante para organizar mejor mis ideas” (cognitiva) confirmando también el estrés que generan los exámenes en las mujeres, aunque tengan una mejor estrategia de estudio.

Por su parte, los hombres demostraron diferencias significativas respecto al grupo de mujeres en 15 ítems. Los de mayor significancia (menor a 0.01) son: “Me sobrepongo a los fracasos cuando no consigo éxito en el aprendizaje” (afectiva-motivacional); “Aprendo a usar los programas informáticos necesarios para una actividad con relativa rapidez” (cognitiva); “Si suspendo no me desanimo, sé que puedo hacerlo mejor y me esfuerzo para conseguirlo” (afectiva-motivacional); “Habitualmente mi estado anímico es positivo y me siento bien” (afectiva-motivacional); y “Defiendo mi posición a nivel oral argumentando de modo adecuado en actividades académicas” (cognitiva). Este grupo de ítems da cuenta de la resiliencia con la que los hombres enfrentan los obstáculos académicos apoyándose con el desarrollo de habilidades digitales, buen estado de ánimo y argumentando sus opiniones oralmente en la escuela.

Tabla II. Diferencias entre mujeres y hombres en la competencia Aprender a Aprender

Dimensión	Ítem	U de Mann Whitney	Sig. Asintótica (bilateral)	Grupo con valoración más alta	Sentido del ítem
Afectiva-motivacional	Cuando llegan los exámenes, pienso que no seré capaz de aprobar al ver todo lo que tengo que estudiar	895.500	0.000	Mujeres	Negativo
Afectiva-motivacional	Cuando hago un examen, pienso que me está saliendo peor que a mis compañeros/as	1203.500	0.000	Mujeres	Negativo
Afectiva-motivacional	Me sobrepongo a los fracasos cuando no consigo éxito en el aprendizaje	1206.500	0.001	Hombres	Positivo
Cognitiva	Aprendo a usar los programas informáticos necesarios para una actividad con relativa rapidez	1337.500	0.001	Hombres	Positivo
Afectiva-motivacional	Si suspendo no me desanimo, sé que puedo hacerlo mejor y me esfuerzo para conseguirlo	1359.500	0.002	Hombres	Positivo
Afectiva-motivacional	Habitualmente mi estado anímico es positivo y me siento bien	1364.500	0.002	Hombres	Positivo
Cognitiva	Defiendo mi posición a nivel oral argumentando de modo adecuado en actividades académicas	1421.000	0.005	Hombres	Positivo
Afectiva-motivacional	Mientras hago un examen pienso en las consecuencias que tendría suspender	1422.500	0.007	Mujeres	Negativo

Cognitiva	Cuando estudio subrayo lo más importante para organizar mejor mis ideas	1446.000	0.008	Mujeres	Positivo
Cognitiva	Me expreso con fluidez en presentaciones orales en el aula o en otros escenarios académicos	1466.500	0.010	Hombres	Positivo
Afectiva-motivacional	Puedo aprenderme los conceptos básicos que se enseñan en las diferentes materias	1482.500	0.011	Hombres	Positivo
Cognitiva	Busco a los problemas alternativas y soluciones diferentes de las utilizadas habitualmente	1493.500	0.013	Hombres	Positivo
Social-relacional	Cuando trabajamos en equipo y surgen dificultades no me desanimo, sino que colaboro activamente en su solución	1519.000	0.013	Hombres	Positivo
Cognitiva	Me comunico eficazmente a nivel oral en actividades académicas expresando ideas de modo claro y riguroso	1501.500	0.016	Hombres	Positivo
Cognitiva	Manejo programas informáticos especializados para mis estudios de grado	1547.500	0.028	Hombres	Positivo
Metacognitiva	Me gusta que el profesor/a plantee problemas como estrategia para aplicar lo aprendido	1561.500	0.028	Hombres	Positivo
Afectiva-motivacional	Mantengo un estado de ánimo apropiado para trabajar	1560.500	0.030	Hombres	Positivo
Cognitiva	Manejo con soltura herramientas básicas de software necesarias en la actividad académica (procesador de textos, hoja de cálculo, software de presentaciones)	1549.000	0.031	Hombres	Positivo
Cognitiva	Leo correctamente textos relacionados con mis estudios o mi futura profesión escritos en una lengua extranjera	1569.000	0.041	Hombres	Positivo

Fuente: elaboración propia.

## Discusión y conclusiones

La presente investigación identifica tres aspectos fundamentales relacionados con la competencia AaA en estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad de Colima: 1) el desarrollo de la competencia por dimensiones; 2) las habilidades, estrategias y capacidades que emplean; y 3) el logro de la competencia diferenciado entre mujeres y hombres.

Por un lado, se reconoce el logro de la competencia AaA en los estudiantes participantes, destacando las dimensiones ética, social-relacional y metacognitiva, por encima de las dimensiones afectiva-motivacional y cognitiva. Lo anterior significa que los estudiantes de séptimo semestre muestran integridad y ética en su comportamiento académico, son honestos consigo mismos, con sus compañeros y profesores, cumplen con las actividades académicas respetando normas éticas y deontológicas que regularán su labor profesional, demuestran empatía y privilegian el diálogo para resolver conflictos, asumen su responsabilidad en trabajos grupales y colaboran activamente cuando surgen dificultades. Además, destaca su capacidad de adaptación y reflexión ante el proceso de aprendizaje, la habilidad para analizar y resolver problemas

académicos de manera efectiva, y la comprensión de los objetivos y criterios de evaluación de las asignaturas, por lo que enfoca sus esfuerzos y metodología según las demandas de cada profesor y asignatura. Sin embargo, queda en evidencia la dificultad que enfrenta el estudiantado en su bienestar físico y emocional, mostrando una alta incidencia de ansiedad, falta de confianza en sí mismo durante los exámenes al manifestar pensamientos recurrentes de incapacidad para aprobar, la preocupación por las consecuencias, así como debilidades en la organización de la información para su recuperación en exámenes y trabajos, en las habilidades de expresión y comunicación oral, especialmente en lenguas extranjeras y en el manejo de herramientas tecnológicas necesarias para su formación académica.

Lo anterior coincide en gran medida con Becerra y Escorcia-Clavijo (2023), quienes a partir de una investigación con 182 estudiantes universitarios de la Licenciatura en Deportes en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y utilizando el mismo instrumento (CECAPEU), obtuvieron que las dimensiones con promedios más altos fueron la dimensión social-relacional y ética y con puntajes menores en la dimensión cognitiva y la afectiva y motivacional. De la misma forma, Gargallo *et al.* (2023a) aseguran que en los resultados de la aplicación del cuestionario CECAPEU a 396 estudiantes del área de Ciencias de la Salud de la Universidad de Valencia, sobresale un nivel alto en la dimensión ética y social-relacional, seguido de la afectivo-motivacional y la cognitiva. Finalmente, los resultados de Gargallo-López *et al.* (2023b) muestran cómo 1,234 estudiantes de tres universidades de la ciudad de Valencia, de las áreas Ciencias de la Salud, Ingenierías y Arquitectura, y Educación, presentan un nivel más alto en las dimensiones social-relacional y ética, seguidas con un promedio medio alto en las dimensiones afectivo-motivacional y cognitiva. Sin embargo, es importante destacar que esta investigación difiere de los estudios mencionados respecto a la dimensión metacognitiva, posicionándose en un nivel medio, en lugar de alto.

Por otro lado, se especifican las habilidades, estrategias y capacidades que emplean principalmente los estudiantes en cada una de las cinco dimensiones analizadas. En la dimensión cognitiva destacan por su trabajo en la búsqueda y selección de información, en la atención en clase y toma de apuntes, así como en el establecimiento de conexiones entre lo que se aprende y lo aprendido; sin embargo, presentan debilidades en la comunicación de lenguas extranjeras y, en menor medida, en manejo de TIC y pensamiento crítico y creativo. En relación con la dimensión metacognitiva, sobresalen en el conocimiento de objetivos, criterios de evaluación y el desarrollo de estrategias necesarias, así como en autoevaluación, control, autorregulación, y presentan limitaciones en planificación, organización y gestión del tiempo. En la dimensión afectiva y motivacional se muestra contundentemente cómo el estudiantado tiene una motivación intrínseca y bases importantes en autoconcepto, autoestima, autoeficacia, pero presentan deficiencias en su bienestar físico y emocional, y un alto estado de ansiedad durante exámenes. La dimensión social-relacional permite identificar que el estudiantado presenta valores sociales y actitudes de

cooperación, solidaridad y relaciones interpersonales, pero no tiene control de las condiciones ambientales para estudiar y trabajar. Finalmente, en la dimensión ética demuestran valores. Honestidad y respeto a su estudio y compañeros, así como respeto a los códigos éticos y deontológicos. Sin embargo, muestran una baja percepción en responsabilidad social en el aprendizaje, por lo que existe una desconexión entre el estudiante y el sentido de responsabilidad social que se espera de quienes reciben una educación superior.

Los resultados encontrados muestran coincidencias y discrepancias con Gargallo-López *et al.* (2023b); en la dimensión cognitiva existen similitudes en la subdimensión de establecimiento de conexiones entre lo que se aprende y lo aprendido, y diferencias en habilidades de comunicación, especialmente en comunicación en lengua extranjera; en la dimensión metacognitiva, los resultados son altos en ambos estudios en la subdimensión de conocimiento de objetivos, criterios de evaluación y estrategias necesarias, y menores en planificación, organización y gestión del tiempo; en la dimensión afectivo-motivacional, de igual forma, los estudiantes muestran mayor motivación intrínseca; y ambos, un nivel bajo en el manejo de la ansiedad; en la dimensión afectivo-relacional hay similitud tanto en los resultados positivos en las subdimensiones de valores sociales y actitudes de cooperación y solidaridad, relaciones interpersonales; y en donde tiene una media menor es en el control de condiciones ambientales. Finalmente, en la dimensión ética, ambos estudios coinciden en que la responsabilidad social en el aprendizaje es lo menos valorado por el universitario. De manera general, este estudio demuestra niveles aceptables en las cinco dimensiones, a excepción de la subdimensión de ansiedad, donde los niveles sí se muestran bajos.

Así, Gargallo-López *et al.* (2023b) muestran cómo los 1,234 estudiantes encuestados de tres universidades de la ciudad de Valencia mantienen resultados similares. En la dimensión cognitiva y metacognitiva existen coincidencias, con valores altos en la subdimensión establecimiento de conexiones y conocimiento de objetivos, criterios de evaluación y estrategias necesarias, respectivamente. En la dimensión afectivo-motivacional los resultados son similares, tanto en el puntaje alto en la subdimensión de motivación intrínseca y bajo en el manejo de la ansiedad. De igual forma, en la dimensión social-relacional se coincide plenamente en puntajes altos en las subdimensiones de valores sociales y actitudes de cooperación y solidaridad, y relaciones interpersonales, y menores en control de las condiciones ambientales. Finalmente, la dimensión ética presenta resultados similares, destacando con menor medida, la responsabilidad social en el aprendizaje.

Por último, se identificaron las diferencias del logro de la competencia AaA a partir de los resultados obtenidos entre hombres y mujeres que participaron en el estudio, en relación con el nivel de significancia de los ítems en las diversas dimensiones, en donde se encontró que las mujeres tienen mayor predisposición a creer que no tendrán éxito en sus exámenes y muestran un nivel de estrés elevado al presentar exámenes aun cuando demuestran una mejor estrategia

de estudio. Por su parte, los hombres presentan mayor capacidad de resiliencia para enfrentar y superar los desafíos académicos a partir del uso de herramientas digitales, mantener una actitud positiva y defender y argumentar sus opiniones en la escuela. Lo anterior permite concluir que, de acuerdo con los resultados, los hombres muestran mejores estrategias de aprendizaje que las estudiantes mujeres. A diferencia de los resultados del estudio realizado por Gargallo *et al.* (2023a) acerca de la competencia AaA y el rendimiento académico en estudiantes de ciencias de la salud, donde concluyen que no existen diferencias significativas en relación con el sexo.

Es importante destacar que, en la revisión bibliográfica sobre el logro de esta competencia en estudiantes universitarios en el área de enfermería, utilizando el cuestionario CECAPEU, no se encontraron evidencias para realizar comparaciones específicas.

Los hallazgos de la investigación proporcionan una base sólida para el diseño e implementación de estrategias y acciones educativas que aborden estas deficiencias y promuevan un aprendizaje autónomo, efectivo y afectivo, que responda a las demandas y necesidades del entorno académico y laboral actual. Aun cuando los resultados del estudio dan cuenta de una descripción de la competencia AaA que posibilita plantear líneas de acción para afrontar necesidades identificadas en los programas formativos, se reconocen limitaciones en relación con la muestra del estudio, que corresponde a una generación de estudiantes y a un semestre en específico, por lo que no se considera representativa de la comunidad universitaria. Se recomienda realizar investigaciones en diferentes semestres, programas educativos y áreas de conocimiento que permitan comparar dichos resultados.

## Referencias

- Abreu, J. (2012). Hipótesis, método y diseño de investigación. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(2), 187-197. [http://www.spentamexico.org/v7-n2/7\(2\)187-197.pdf](http://www.spentamexico.org/v7-n2/7(2)187-197.pdf)
- Acevedo, K.; S. Romero (2019). La educación en la sociedad del conocimiento. *Revista Torreón Universitario*, 8(22), 79-83. <https://doi.org/10.5377/torreon.v8i22.9032>
- Becerra, A.; B. Escorcia-Clavijo (2023). Evaluación de la competencia aprender a aprender en estudiantes universitarios colombianos de Licenciatura en Deporte: estudio exploratorio. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (48), 1019-1030. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8877462>
- Carracedo, M.; D. Sánchez; C. Zunino (2017). Consentimiento informado en investigación. *Anales de la Facultad de Medicina*, 4, 16-21.
- Contreras, C.; M. Pérez; D. Picazo; D. Pérez (2022). En tiempos de pandemia: de la educación presencial al entorno virtual y de regreso. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 1821-1834. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i1.1612](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1612)

- Consejo de la Unión Europea (2018). Resoluciones, recomendaciones y dictámenes C 189/01. Por el cual se establecen recomendaciones relativas a las competencias clave para el aprendizaje permanente. 4 de junio de 2018. <https://acortar.link/ndRQM>
- Díaz-Gibson, J.; A. Daly; G. Miller-Balslev; M. Zaragoza (2021). The SchoolWeavers tool: Supporting School Leaders to Weave Learning Ecosystems. *School Leadership & Management*, 41(4-5), 429-446. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1770210>
- Díaz-Oviedo, A. (2020). La formación en enfermería en México: Desafíos ante la Pandemia COVID-19. *Revista Ciencia y Cuidado*, 17(3), 5–6. <https://doi.org/10.22463/17949831.2673>
- García-San Pedro, M. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (16), 11-28. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2009.16.1>
- García-Toledano, E.; A. Gracia-Zomeño; A. González-Olivares; Á. Palomares-Ruiz (2023). Development of Essential Competences for the Success of Inclusive Quality Teaching-Learning Processes in Higher Education. *Education Sciences* 13(12), 1243. <https://doi.org/10.3390/educsci13121243>
- Gargallo, B.; C. Pérez-Pérez; F. García-García; J. Giménez; N. Portillo (2020). La competencia Aprender a Aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico. *Educación XX1*, 23(1), 19-44. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23367>
- Gargallo-López, B; J., Suárez-Rodríguez; C. Pérez-Pérez; G. Almerich; F. García-García (2021). El cuestionario CECAPEU. Un instrumento para evaluar la competencia aprender a aprender en estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 27(1), art. 1. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20760>
- Gargallo-López, B.; G. Almerich-Cerveró; B. Sarriá; A. Benavent; M. Cebrià (2023a). La competencia aprender a aprender y su relación con el rendimiento académico en alumnado de ciencias de la salud. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(2), 126-148. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.2.2023.38070>
- Gargallo-López, B.; G. Almerich-Cerveró; F. García-García; I. López-Francés; P. Sahuquillo-Mateo (2023b). Perfiles de estudiantes universitarios en la competencia aprender a aprender y su relación con el rendimiento académico [University student profiles in the learning to learn competence and their relationship with academic achievement]. *Revista Española de Pedagogía*, 81(286), 457-487. <https://doi.org/10.22550/REP81-3-2023-02>
- González-Hernando C.; M. Carbonero-Martín; F. Lara-Ortega; P. Martín-Villamor (2013). "Learning to Learn" in Nursing Higher Education. *Invest Educ Enferm*, 31(3), 473-479. <https://acortar.link/EPWbe4>
- Hernández-Sampieri, R.; C. Fernández; P. Baptista (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Lara, R. (2020). Educação em enfermagem em tempos de pandemia: desafios presentes e futuros. *Ciencia y enfermería*, 26. <https://dx.doi.org/10.29393/ce26-14eerl10014>

- Martínez, C. (2012). *Estadística y muestreo*. Bogotá: ECOE ediciones.
- Mousalli-Kayat, G. (2015). *Métodos y diseños de investigación cuantitativa*. Venezuela. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2633.9446>
- Pérez, S.; R. Castaño (2016). Funciones de la Universidad en el siglo XXI: humanística, básica e integral. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 19(1), 191-199. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/202451/189061>
- Rodríguez, M. (2010). *Métodos de investigación*. Culiacán, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Roegiers, X. (2016). *Marco conceptual para la evaluación de las competencias: Reflexiones en curso No. 4 Sobre cuestiones fundamentales y actuales del currículum y el aprendizaje*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245195\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245195_spa)
- Terry-Advíncula, S.; S. Tucto-Aguirre (2021). Hábitos de estudio y aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista EDUCA UMCH*, (17), 121-133. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.167>
- Universidad de Colima (2014). *Modelo educativo: Plan Institucional de Desarrollo 2014-2017*. México: Editorial UdeC. <https://acortar.link/dOKk3X>
- Universidad de Colima (2013). *Documento curricular: Licenciatura en Enfermería*. México: Editorial UdeC. <https://portal.ucol.mx/fenfermeria/c-44.htm>