

**María del Carmen Aguilar-Rivera**  
Pontificia Universidad Católica Argentina

**Mariana Cecilia Facciola**  
Pontificia Universidad Católica Argentina  
Universidad del Salvador

**Graciela Teresa Monterroso**  
Pontificia Universidad Católica Argentina

**Gisela Delfino**  
Consejo Nacional de Investigaciones  
Científicas y Técnicas  
Universidad Pontificia Comillas

**Cynthia Frascaroli**  
Universidad de la Defensa Nacional

Aceptado: octubre 2023

### Datos de los autores:

[Cf. página 56](#)

**Resumen** *El propósito de esta investigación fue 1) validar la escala Competencia para Aprender de la Universidad de Deusto-Bilbao (Villardón-Gallego et al., 2013), 2) conocer el desarrollo de esta competencia en una muestra de estudiantes universitarios argentinos (n = 940; 61% mujeres). Se testeó el modelo de cuatro factores interrelacionados propuesto originalmente para la escala: autogestión del aprendizaje, construcción del conocimiento, conocimiento personal como aprendiz y transferencia del conocimiento (17 ítems). Se realizó un análisis factorial confirmatorio y los resultados obtenidos replicaron el modelo original en estudiantes argentinos. Los índices de bondad de ajuste obtenidos fueron muy buenos (GFI = ,98; AGFI = ,98; SRMR = ,04) y permiten validar la estructura factorial de la escala para estudiantes universitarios argentinos, replicándose estos resultados en varones (GFI = ,98; AGFI = ,97; SRMR = ,05) y mujeres (GFI = ,98; AGFI = ,97; SRMR = ,05). Los valores de consistencia interna de las subescalas oscilaron desde .53 a .77. No se hallaron diferencias en las competencias para aprender entre los varones y las mujeres.*

**Palabras Clave** Autogestión, Construcción, Conocimiento, Transferencia

## Competence to learn in the Argentinean university

**Abstract:** *The purpose of this research was 1) to validate the University of Deusto-Bilbao's Competence to Learn scale (Villardón-Gallego et al., 2013), 2) to know the development of this competence in a sample of Argentine university students (n = 940; 61% female). The model of four interrelated factors originally proposed for the scale was tested: self-management of learning, knowledge construction, personal knowledge as a learner and knowledge transfer (17 items). A confirmatory factor analysis was performed and the results obtained replicated the original model in Argentinean students. The goodness-of-fit indices obtained were very good (GFI = ,98; AGFI = ,98; SRMR = ,04) and allow us to validate the factor structure of the scale for Argentine university students, replicating these results in males (GFI = ,98; AGFI = ,97; SRMR = ,05) and females (GFI = ,98; AGFI = ,97; SRMR = ,05). The internal consistency values of the subscales ranged from .53 to .77. No differences were found in learning competences between males and females.*

**Keywords:** *Self-management, Construction, Knowledge, Transfer.*

### Introducción

El estudio aquí presentado tuvo como finalidad validar la Escala Competencia para Aprender (ECA) al tiempo que conocer el desarrollo de esta en estudiantes universitarios argentinos. La ECA es un instrumento diseñado y validado en Bilbao (España) por la Universidad de Deusto (Villardón-Gallego et al., 2013).

El crecimiento y cambio continuo propio de la Sociedad del Conocimiento exige una actualización constante, demanda estudiantes activos ante su formación y que gestionen estrategias de aprendizaje para aprender eficazmente de manera autónoma y a lo largo de la vida (Gairín, 2007).

Hace más de dos décadas, Delors (1996) propuso un cambio educativo alrededor de cuatro núcleos: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a aprender. La educación superior asume estos desafíos, debiendo atender a la formación de sujetos, a problemas cambiantes de manera efectiva y a educar en competencias (Irigoyen et al., 2011).

La Comisión Europea (2018) ha destacado la importancia de adquirir competencias claves, entre ellas, la de autonomía y la de aprender a aprender.

En los últimos años, se ha utilizado el concepto *competencia* de manera corriente en todos los niveles educativos de numerosos países (Esteve et al., 2013). Dicho concepto complejo, polisémico y controvertido es definido por la Comisión Europea (2007) como la capacidad del individuo para emprender y perseverar en el aprendizaje, organizándolo, gestionando eficazmente la información y el tiempo, tanto individualmente como de manera grupal. En 2012, la misma Comisión publicó un documento en el cual se desarrolla una nueva concepción de educación sustentada en invertir en las competencias para obtener mejores resultados socioeconómicos. Este modelo economicista orientado hacia la empleabilidad prioriza y reduce la educación a la competitividad y la empleabilidad.

Juntamente con esta visión, se desarrolló en América Latina el modelo humanista basado en competencias (Tobón Tobón et al., 2010). Este modelo prioriza el desarrollo del individuo desde una perspectiva integral y multidimensional, humanizadora de sentido. Busca la autorrealización como la educación formando seres humanos conscientes de sus potencialidades, necesidades y limitaciones. Así, Villalobos (2009) concibe las competencias como el saber, el entendimiento, la capacidad de una persona para alcanzar y desarrollar saberes, capacidades intelectuales y conductas éticas.

Yániz y Villardón-Gallego (2006) se refieren al término competencia como un conocimiento complejo producto de la identificación y movilización integrada de saberes, capacidades y conductas que promueven un resultado eficiente en la ejecución de una tarea, la resolución de un problema o en alcanzar un objetivo. Desde esta perspectiva, se han realizado distintos estudios orientados a la valoración de los aprendizajes y a su planificación desde las competencias como un modo de dar respuestas a los retos que presenta la sociedad del conocimiento para los profesores universitarios.

La competencia para aprender implica aprender a conocer, autogestionarse, ser independiente y consecuente al momento de construir conocimientos. Estos se elaboran a partir de las

experiencias y aprendizajes anteriores, cuyo fin es usar y aplicar conocimientos y aptitudes en una pluralidad de entornos.

Esta competencia incorpora la concepción del aprendizaje autorregulado (García-Ros y Pérez-González, 2011; Zimmerman, 2000, 2008; Zimmerman & Kitsantas, 2007). La capacidad para autorregular el aprendizaje es una condición necesaria y esencial para alcanzar el éxito académico, una competencia básica de cualquier sistema educativo (Gargallo et al., 2020). Es un aprendizaje particularizado por el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas y por la automotivación ajustadas al objetivo propuesto. Implica la utilización de recursos cognitivos relacionados con la autorregulación, el proceder estratégico y la transferencia. El individuo planifica lo que va a realizar, anticipa acciones y estima los aciertos y errores, logrando así resolver en el futuro problemas más complejos.

Pintrich y De Groot (1990), entre otros, enmarcan al aprendizaje autorregulado con la utilización de estrategias, la planificación y el control del empeño. Implica, por parte del sujeto, flexibilidad para seleccionar los recursos, capacidad para planificar y para evaluar acciones y procedimientos, sosteniéndose en la metacognición (López-Aguado, 2010).

La competencia para aprender a aprender en educación primaria y secundaria ha sido estudiada por las investigaciones de Pérez García y Molina Jaén (2014), Sáiz et al. (2010), Salmerón Pérez y Gutiérrez-Braojos (2012) y Salmerón Pérez et al. (2010). Estos estudios informan sobre las dificultades existentes para adueñarse del aprendizaje en los primeros años de escolaridad. Hay dos variables cruciales, las estrategias y los estilos de aprendizaje para alcanzar la competencia para aprender, que es sustancial para el desarrollo de otras competencias imprescindible para continuar estudios superiores.

Una de las misiones de la educación universitaria es la de formar profesionales, siendo la antecámara del mundo del trabajo. Existen distintos estudios teóricos y empíricos que abordan la competencia para aprender en el nivel universitario (Allueva Torres y Bueno García, 2011; Cunha y Silva, 2014; Mesárošová & Mesároš, 2012; Sáiz, et al., 2012; Villardón-Gallego y Yániz, 2014).

Jerónimo-Arango y Yániz (2017) investigaron la competencia para aprender en estudiantes universitarios de cuatro casas de estudios colombianas. Aplicaron la Escala Competencia para Aprender (LCS) con 17 ítems a 518 estudiantes de grado y de posgrado. Los datos muestran diferencias significativas entre los estudiantes del primer semestre de pregrado y los estudiantes del último semestre de posgrado y no así en los estudiantes que concluyen su formación de pregrado. Por los resultados obtenidos afirmaron que la Escala Competencia para Aprender es un instrumento válido para medir el desarrollo de dicha competencia en la población estudiada.

En España diversos autores (Carretero Torres y Fuentes, 2010; Jornet-Melía et al., 2012; Martín y Moreno, 2007; Villardón-Gallego et al., 2013) han definido, desde variadas perspectivas, el constructo de la competencia para aprender y han elaborado instrumentos para su evaluación.

Villardón-Gallego et al. (2013) llevaron a cabo una investigación sobre la competencia para aprender desarrollando y validando una escala de medida. Dicha investigación midió el nivel de competencia en estudiantes universitarios del País Vasco. Los resultados alcanzados permitieron concluir que la Escala de Competencia para Aprender es una herramienta válida de 17 ítems para medir esta competencia. La fiabilidad de las subescalas y de la escala total, como la adecuación del modelo estructural elegido, avaló la aceptación de dicho instrumento.

El presente estudio se sustenta en el modelo teórico de las cuatro dimensiones desarrolladas por Villardón-Gallego et al. (2013), que a continuación se enumeran: autogestión del aprendizaje, construcción del conocimiento, conocimiento personal como aprendiz y transferencia del conocimiento.

La autogestión del aprendizaje (ADA) apunta a que el aprendiz persevere en la consecución de los objetivos planteados. En el plano más conductual es importante que el estudiante ejecute las acciones más acertadas para desarrollar con eficacia una determinada tarea, instrumentando diferentes estrategias en función de las tareas requeridas.

La dimensión construcción del conocimiento (COC) se sostiene en la concepción de que todo conocimiento se construye a partir de los adquiridos previamente e implica un grado mayor de estructuración cognitiva, siendo el sujeto quien construye su propio conocimiento. Tanto la

selección como la organización de la información son estrategias destacadas a poner en juego dentro del conocimiento que se quiere construir, para lograr verdaderos aprendizajes (Villardón-Gallego et al. 2013).

El conocimiento personal como aprendiz (CPA) es una dimensión que tiene en cuenta la particular manera de procesar la información y estima la capacidad del estudiante para identificar y reconocer sus hábitos de estudio (Muñoz-San Roque et al. 2016). Asimismo, Deakin-Crick et al. (2004) lo conceptualizan como la capacidad que tiene el estudiante de ser consciente del propio proceso de aprendizaje en acciones, pensamientos y sentimientos. Martínez Fernández (2007) lo define como el indicador de si el aprendiz es consciente de las acciones que realiza y si estas mejoran su aprendizaje y rendimiento académico. Desde la faceta emocional se tiene en cuenta si el estudiante es consciente de sus fuerzas y debilidades a la hora de estudiar (Muñoz-San Roque et al., 2016).

Por último, para explicar la dimensión transferencia del conocimiento (TDC), se parte del concepto de transferencia de Ruiz Bolívar (2002), quien la define como el proceso mediante el cual la persona es capaz de trasladar los conocimientos adquiridos con anterioridad, sean conceptos, estrategias, operaciones, actitudes, habilidades o destrezas, para enfrentarlas a nuevas situaciones, tanto de la vida cotidiana o del mismo contexto escolar. Así la transferencia es la capacidad de aprender en situaciones nuevas, debiendo los estudiantes percibir similitudes y diferencias en las tareas relacionándolas entre sí (Singley & Anderson, 1989; Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003; Villardón-Gallego et al., 2013).

Diversos estudios en la Educación Superior revalidan la existencia de diferencias de género en esta competencia (Torrano et al., 2017; Parra et al. 2014). Por su sensibilidad a factores socioculturales (Liu et al. 2021; Asterhan & Schwarz, 2016), como el género, se estudia este factor y su posible influencia en esta competencia.

El presente estudio tuvo como propósito validar, para estudiantes universitarios argentinos, la Escala sobre la Competencia para Aprender (ECA), diseñada y validada en Bilbao (España) por la Universidad de Deusto (Villardón-Gallego et al., 2013) y conocer el desarrollo de esta competencia en mujeres y varones.

## Metodología

44

### Diseño

El diseño es retrospectivo y transversal, *ex-post facto* con un solo grupo y múltiples medidas. Se empleó una encuesta analítica con una muestra no probabilística intencional.

### Participantes

La muestra se compuso con 940 estudiantes de carreras de grado de distintas universidades argentinas. El 61,4% lo conformaron mujeres mientras que el 38,6% son varones, con edades entre 17 y 39 años (media = 22,73; *DE* = 3,72). Al momento del relevamiento un 21,1% se encontraba cursando el 1er año, un 24,8% el 2do año, un 22,8% el 3er año, un 19,4% el 4to año y un 11,9% el 5to o 6to año.

### Instrumento

Se utilizó la escala Competencia para Aprender de Villardón-Gallego et al. (2013) que consta de 17 afirmaciones con cinco opciones de respuestas desde 1 = *muy en desacuerdo* a 5 = *muy de acuerdo*. Dichos ítems conforman las cuatro subescalas definidas por los autores: autogestión del aprendizaje, construcción del conocimiento, conocimiento personal como aprendiz y transferencia del conocimiento.

### Procedimiento

Se contactó a distintos grupos de profesores de carreras universitarias de grado que facilitaron el acceso a sus estudiantes. Se recolectaron los datos a través de Internet, enviando un correo electrónico a profesores de diversas casas de estudio. Dichos profesores contactaron a otros conocidos (método bola de nieve) proporcionándoles un link desde el cual se accedía al cuestionario virtual. Se empleó una plataforma de encuestas en línea, siendo programada para que solo se contestara una vez desde un mismo dispositivo (tableta, computadora, celular, etc.). El tiempo necesario para completarla fue de 15 minutos promedio. La participación fue voluntaria y anónima y las respuestas fueron recabadas durante el lapso de 25 días. Antes de comenzar con la encuesta, los participantes leyeron el consentimiento informado que se

presentó en el encabezado. En el mismo se comunicaba los propósitos del estudio. Este consentimiento cumple con los lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanas establecidos por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina (Res. D. N° 2857/06).

## Análisis de datos

No se registraron casos perdidos, posiblemente debido a que, en la plataforma de encuestas en línea, se optó por grabar únicamente las encuestas completas. A través del modelo de ecuaciones estructurales, utilizando el método de mínimos cuadrados no ponderados (ULS) fue analizada la validez factorial de esta escala. Se estudió el índice de bondad de ajuste (GFI), el índice de bondad de ajuste corregido (AGFI) y la raíz del residuo estandarizado cuadrático medio (SRMR). Según lo sugerido por Villardón-Gallego et al. (2013), se optó por el modelo que presenta cuatro dimensiones interrelacionadas. La fiabilidad se analizó por medio del alfa de Cronbach y el coeficiente de Spearman-Brown (informadas en el apartado Instrumentos). Para describir el nivel de competencia para aprender de la muestra, se aplicó estadística descriptiva obteniéndose medias y desvíos estándar. La prueba *t* de Student se aplicó para conocer las diferencias en función del género de los participantes. Se emplearon los programas SPSS versión 25 y AMOS 5 para obtener los resultados descriptos.

## Resultados

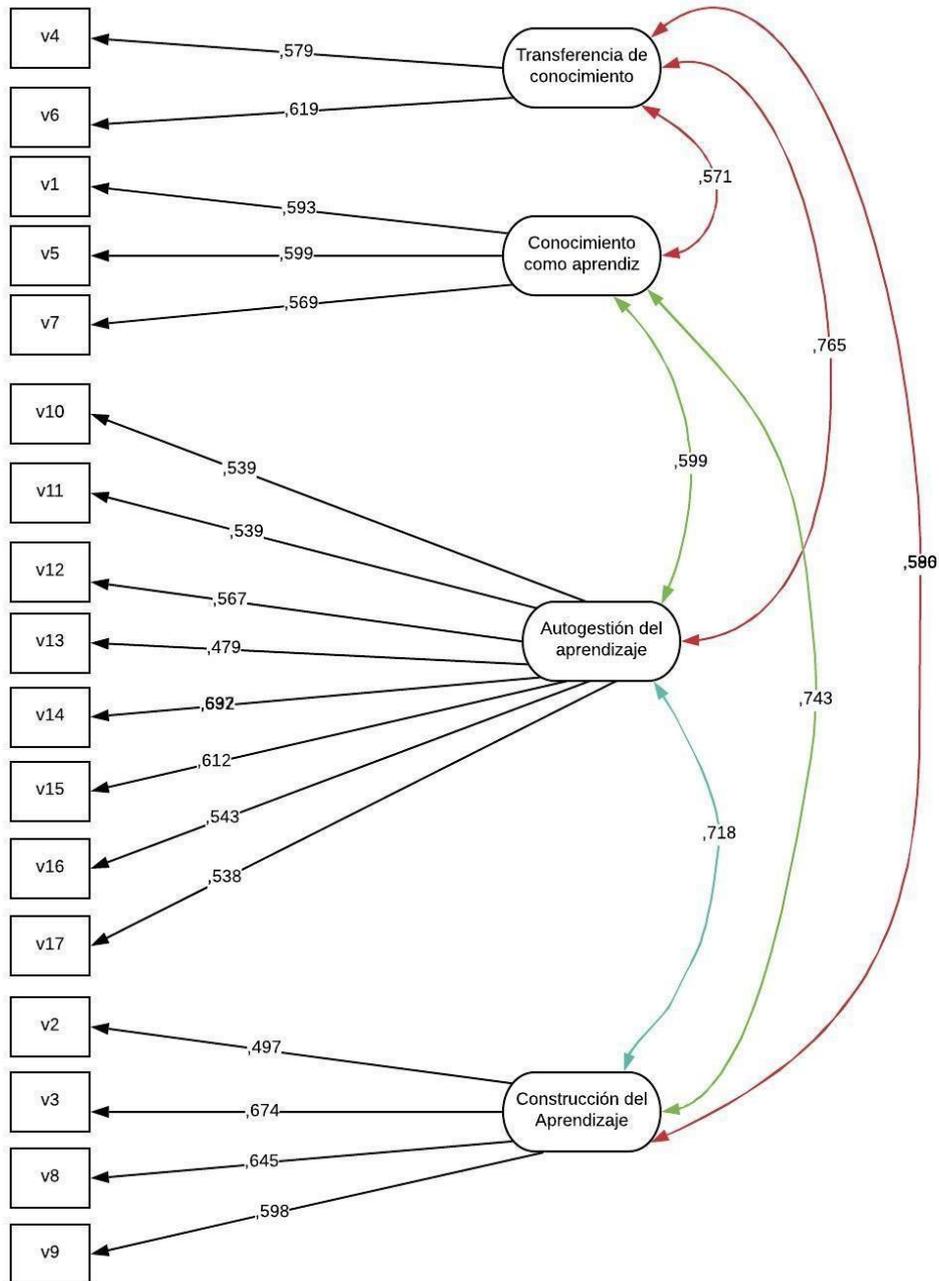
### Validez factorial de la escala

La figura 1 presenta el análisis factorial confirmatorio de la escala. La escala presenta adecuados índices de ajuste (ver Figura 1). Al analizar la validez factorial en las sub-muestras en función del género, también se obtuvieron óptimos resultados (ver Figuras 2 y 3). Los índices de ajuste y los pesos factoriales de los ítems en su respectivo factor se presentan en las Figuras 1 a 3.

Figura 1

Escala Competencia para Aprender (n = 940). Análisis Factorial Confirmatorio.

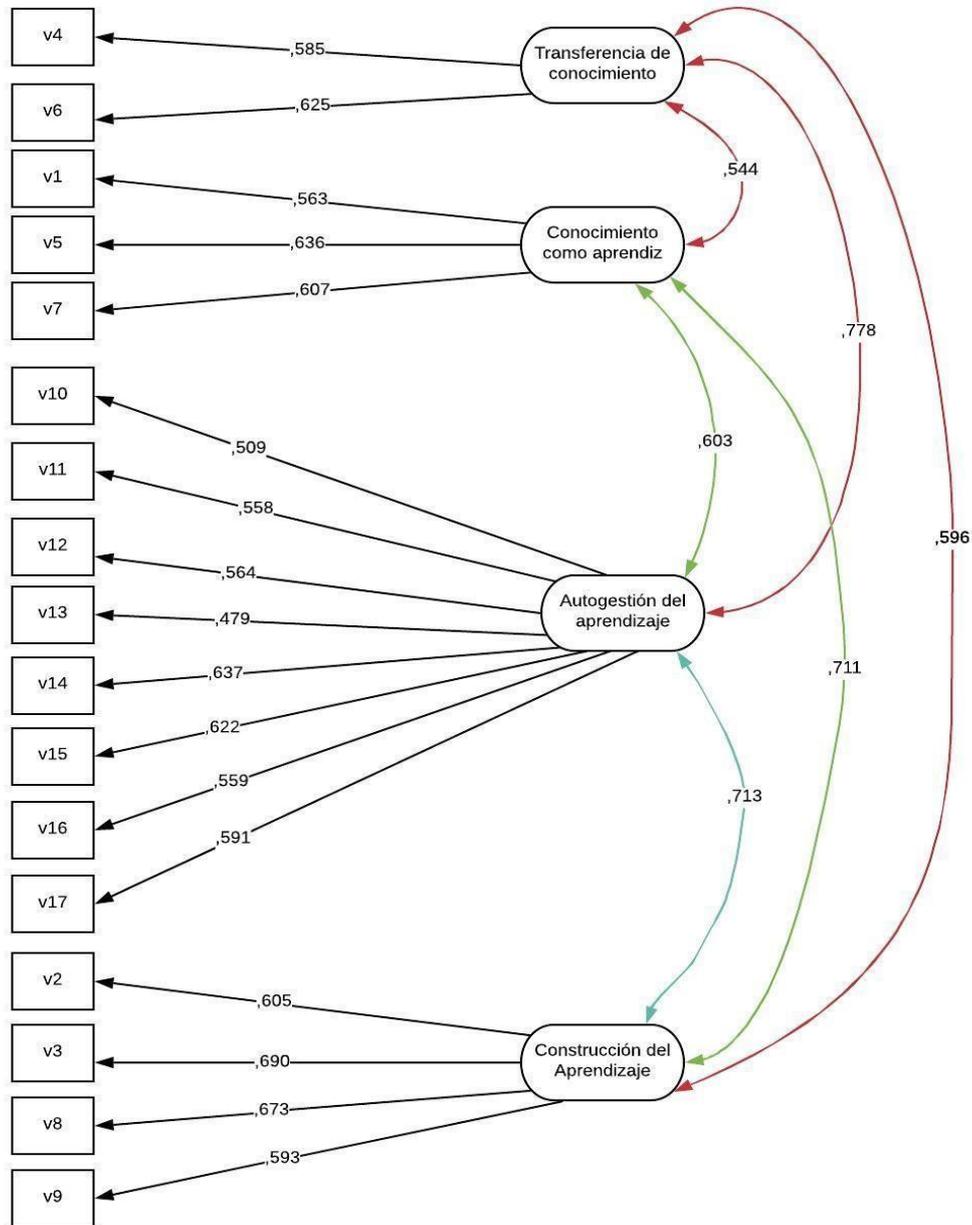
Índices de Bondad de Ajuste GFI= .98, AGFI= .98, SRMR= .04.



Fuente: Elaboración propia

Figura 2

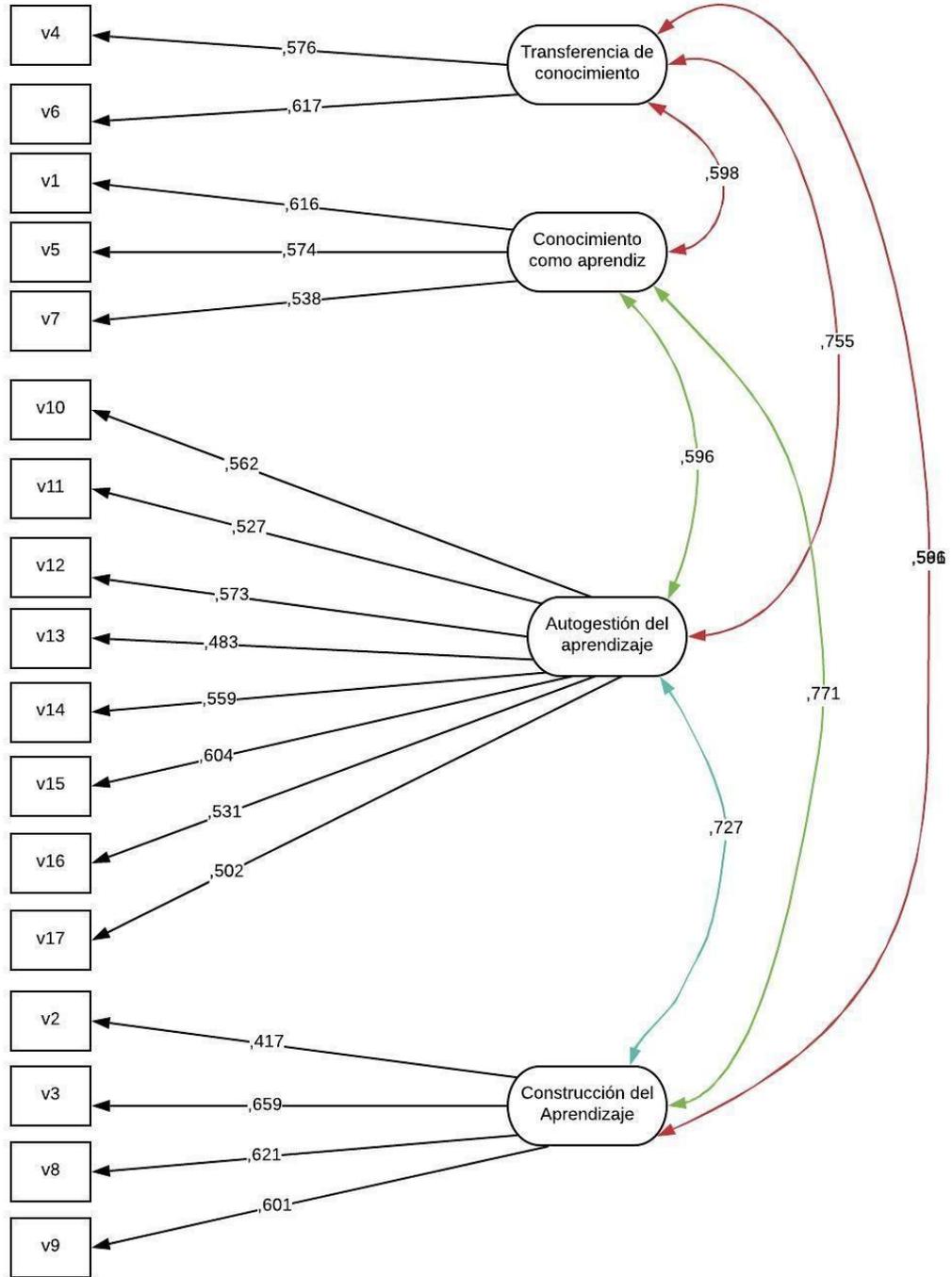
Escala Competencia para Aprender en varones (n = 363). Análisis Factorial Confirmatorio  
 Índices de Bondad de Ajuste GFI = ,98; AGFI = ,97; SRMR = ,05.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 3

Escala Competencia para Aprender en mujeres (n = 577). Análisis Factorial Confirmatorio  
 Índices de Bondad de Ajuste GFI= .98 AGFI= .97 SRMR= 0.05



Fuente: Elaboración propia

## Confiabilidad de las subescalas de la competencia para aprender

Los coeficientes de confiabilidad obtenidos para cada subescala son: autogestión del aprendizaje (8 ítems), alfa de Cronbach = ,77; construcción del conocimiento (4 ítems), alfa de Cronbach = ,69; conocimiento personal como aprendiz (3 ítems), alfa de Cronbach = ,60 y transferencia del conocimiento (2 ítems), coeficiente de Spearman-Brown = ,53.

49

## Competencia para aprender en los participantes

Los resultados obtenidos por los participantes están presentes en la Tabla 1. La dimensión que presenta mayores puntuaciones es *Construcción del Conocimiento*. Por su parte, *Autogestión* es la dimensión que menor puntuación obtuvo.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de las cuatro dimensiones de la Competencia para Aprender

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	DE	Cuartil1	Cuartil 2	Cuartil 3
Autogestión del aprendizaje	940	1	5	3,83	0,60	3,50	3,87	4,25
Transferencia del conocimiento	940	1	5	3,93	0,77	3,50	4,00	4,50
Construcción del conocimiento	940	1	5	4,00	0,65	3,75	4,00	4,50
Conocimiento como aprendiz	940	1	5	3,92	0,68	3,33	4,00	4,33

Fuente: Elaboración propia

## Diferencias según el género en la competencia para aprender

No se hallaron diferencias entre varones y mujeres en ninguna de las dimensiones de la escala de la competencia para aprender (ver Tabla 2).

Tabla 2

Diferencias de medias en función del género en las dimensiones de la competencia para aprender

Dimensión	Sexo	N	Media	DE	
Autogestión del aprendizaje	varón	363	3,91	0,81	t (938) = -,610; p = ,542; IC 95% -,13; ,07
	mujer	577	3,95	0,75	
Transferencia del conocimiento	varón	363	3,89	0,71	t (938) = 1,149; p = ,251; IC 95% -,04; ,14
	mujer	577	3,84	0,67	
Construcción del conocimiento	varón	363	3,85	0,62	t (938) = ,481; p = ,630; IC 95% -,06; ,10
	mujer	577	3,83	0,58	
Conocimiento como aprendiz	varón	363	3,99	0,70	t (696,336) = -,518; p = ,605; IC 95% -,11; ,07
	mujer	577	4,01	0,62	

Fuente: Elaboración propia

## Discusión y Conclusión

El objetivo central de este estudio, llevado a cabo con estudiantes universitarios argentinos, fue validar la Escala Competencia para Aprender como un instrumento aplicable a dicha población dentro del territorio argentino. En el instrumento original diseñado y validado en Bilbao, se adoptó el modelo estructural de cuatro dimensiones interrelacionadas por resultar más parsimonioso y tener mejor ajuste. Este modelo fue puesto a prueba para validar dicha escala en otra población universitaria, en este caso la argentina. Se obtuvieron buenos niveles de consistencia interna para cada una de sus dimensiones, ajustándose a los requisitos de fiabilidad. Los índices de bondad de ajuste, CFI .98, AFGI .98 y SRMR .04., se consideran adecuados, tanto para la muestra general como para las submuestras de mujeres y varones.

Muñoz-San Roque et al. (2016) evaluaron el nivel de desarrollo percibido de la competencia para aprender a través de un instrumento de nueve ítems confeccionado, en parte, siguiendo la escala de Villardón-Gallego et al. (2013). Esta escala de 9 ítems expone una estructura compuesta por tres dimensiones: Gestión del proceso de Aprendizaje, Autoevaluación del proceso y Autoconocimiento como aprendiz. Estas dimensiones, concuerdan, en parte, con los resultados de este estudio. Así la Gestión del proceso de Aprendizaje se relaciona con la Autogestión del Aprendizaje y el Autoconocimiento como aprendiz con el Conocimiento personal como aprendiz.

Jornet-Meliá et al. (2012) desplegaron un recurso para diseñar instrumentos guiados a evaluar la competencia para aprender. Refirieron tres dimensiones, Conocimiento y recursos para la mejora, Actitudes hacia la propia mejora y Comprensión del lenguaje científico. Los componentes particularizados por estos autores se corresponden con las dimensiones de la escala aquí presentada. Así la Resolución de problemas y la Extensión de intereses se compatibilizan con la Transferencia del Conocimiento. Las Actitudes hacia la formación, Autorregulación, Compromiso y Metacognición se retribuyen teóricamente con la dimensión Autogestión del aprendizaje de este estudio. Por su parte, la Identificación, el Razonamiento, la Conceptualización y el Pensamiento crítico coinciden con la dimensión Construcción del Conocimiento, mientras que la Autoconciencia tiene correspondencia con el Conocimiento personal como Aprendiz.

Ciertos estudios señalan un desarrollo limitado de la competencia para aprender en estudiantes universitarios. Para evidenciar una favorable mejora se necesita que esta sea enseñada y aprendida con empeño y sistematización en las organizaciones educativas (Osse Bustingorry y Jaramillo Mora, 2008; Pozo y Monoreo i Font, 2010). Al respecto, algunos autores (Hernández-Pina et al., 2005; Núñez et al., 2006; Rosario et al., 2005) indican que la evaluación de la competencia para aprender es un instrumento útil para la capacitación de los estudiantes de nivel terciario. La complejidad conceptual de esta competencia ha llevado al desarrollo de un amplio campo de investigación, destacándose aquellos estudios que promocionan los procesos de autorregulación en estudiantes a través de la creación y aplicación de programas que miden sus efectos (Arcoverde et al., 2020; Hernández y Camargo, 2017).

En relación con las limitaciones de este estudio, cabe destacar que los ítems de las diferentes dimensiones del instrumento deberían ser revisadas a futuro, especialmente los de las dimensiones Transferencia del Aprendizaje y Conocimiento como Aprendiz con la finalidad de contar por lo menos con cuatro ítems en cada una de ellas.

Los instrumentos de evaluación de competencias, concretamente la competencia para aprender en los diferentes niveles de la educación y del mundo laboral, dan a conocer las dimensiones e indicadores que definen esta competencia. Esto guiará e instruirá a los profesionales en el diseño de instrumentos evaluativos, en proyectos, en el uso de

metodologías didácticas y prácticas áulicas. Una de las intervenciones didácticas primordiales y necesarias por parte de los docentes será componer prácticas y estrategias de enseñanza que desarrollen la mencionada competencia y así valorar el progreso de esta y poder afianzarla. Los perfiles del alumnado convocan a los profesores a pensar y a poner en práctica programas para que los estudiantes sean más competentes para aprender día a día y asumir sus propios aprendizajes.

El caudal de investigaciones extendidas sobre la competencia para aprender reafirma que su función es esencial en el desarrollo de la educación ya que habilita a los futuros profesionales a responder a las demandas de la sociedad del conocimiento e información y del aprendizaje a lo largo de la vida. Desde esta vertiente se hace necesario contar con instrumentos adaptados a nuestro contexto, no contando aún con los mismos en Argentina.

## Referencias bibliográficas

- Allueva Torres, P., y Bueno García, C. (2011). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento. *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187(Extra 3), 261-266. <https://doi.org/10.3938/arbor.2011.Extra3n3155>
- Arcoverde, Â., Boruchovitch, E., Acee, T. W., y Góes, N. M. (2020). Self-regulated learning of Brazilian students in a teacher education program in Piauí: The impact of a self-regulation intervention. *Frontiers in Education*, 5, 1-15. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.571150>
- Asterhan, C. S. C., y Schwarz, B. B. (2016). Argumentation for Learning: Well-Trodden Paths and Unexplored Territories. *Educational Psychologist*, 51(2), 1-24. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1155458>
- Carretero Torres, R., y Fuentes, M. (2010). La competencia de aprender a aprender. *Aula de Innovación Educativa*, 192, 7-10. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/245802>
- Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente: un marco de referencia europeo*. <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Comisión Europea. (2018). *Propuesta de Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente* (Vol. 0008, Issue 2012). Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. [https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0013.02/DOC\\_2&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0013.02/DOC_2&format=PDF)
- Cunha, M. C., y Silva, M. W. (2014). O desafio de aprender a aprender na formação de professores de línguas estrangeiras. *Signum: Estudos da Linguagem*, 17(1), 44-73. <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2014v17n1p44>

- Deakin-Crick, R., Broadfoot, P., y Claxton, G. (2004). Developing an effective lifelong learning inventory: the ELLI Project. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 247-272. <https://doi.org/10.1080/0969594042000304582>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana/UNESCO.
- Esteve, F., Adell, J., y Gisbert, M. (2013). El laberinto de las competencias clave y sus implicaciones en la educación del siglo XXI. Trabajo presentado en el *II Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*, Tarragona, España.
- Gairín, J. (2007). Competencias para la gestión del conocimiento y el aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 24-27.
- García-Ros, R., y Pérez-González, F. (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 231-250. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17518828002.pdf>
- Gargallo, B., García-García, F., López-Francés, I., Jiménez, M. Á., y Moreno, M. S. (2020). La competencia aprender a aprender: valoración de un modelo teórico. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 187-211. <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-05>
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y., y Acuña, K. F. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 243-266. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14015561011.pdf>
- Jerónimo-Arango, L. C., y Yániz, C. (2017). La competencia para aprender en programas de Educación de cuatro universidades colombianas. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), 439-457. <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.1992>
- Jornet-Meliá, J.M., García-Bellido, R., y González-Such, J. (2012). Evaluar la competencia aprender a aprender: una propuesta metodológica. *Profesorado Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 103-123. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56724377007.pdf>
- Hernández, A., y Camargo, Á. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 146-160. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001>
- Hernández-Pina, F., Rubio Espín, M., Da Fonseca Rosário, P., y Martínez Clares, P. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. La Muralla.
- Liu X, He, W., Z hao, L., y Hong, J.C. (2021). Gender differences in self-regulated learning during the Covid 19 lockdown. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752131>
- López-Aguado, M. (2010). Diseño y análisis del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 77-99. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17512968005.pdf>
- Martínez Fernández, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, 23(1), 7-16. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16723102.pdf>
- Martín, E., y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Alianza Editorial.
- Mesárošová, M., y Mesároš, P. (2012). Learning to Learn Competency and Its Relationship to Cognitive Competencies of University Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4273-4278. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.240>

- Muñoz-San Roque, I., Martín-Alonso, J. F., Prieto-Navarro, L., y Urosa-Sanz, B. (2016). Autopercepción del nivel de desarrollo de la competencia de aprender a aprender en el contexto universitario: propuesta de un instrumento de evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 369-383. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.235881>
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pineda, J. A., y Rosário, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18(3), 353-358. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/26665>
- Osses Bustingorry, S., y Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187-197. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>
- Parra, J., Cerda, C., y López-Vargas, O. (2014). Género, autodirección del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de pedagogía. *Educación y Educadores*, 17(1), 91-107. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.1.5>
- Pérez García, A., y Molina Jaén, M. D. (2014). Aprender a aprender en los grados de educación infantil y educación primaria en el CP SAFA-ÚBEDA. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 12, 149-170. <http://www.revistareid.net/revista/n12/REID12art9.pdf>
- Pintrich, P. R., y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/00220663.82.1.3>
- Pozo, J. I., y Monereo i Font, C. (2010). Aprender a aprender: cuando los contenidos son el medio. *Aula de Innovación educativa*, 17(190), 35-37. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/668584>
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Araújo, J. F., Núñez, J. C., Pineda, J. G., Solano, P., Grácio, L., Chaleta, E., Simões, F., Guimarães, C. (2005). Promover as competências de estudo na Universidade: Projecto «Cartas do Gervásio ao seu umbigo». *Psicologia e Educação* 4(2), 5769. [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/1943/1/2005\\_promover\\_competencias\\_estudo\\_universidade\\_%20project.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/1943/1/2005_promover_competencias_estudo_universidade_%20project.pdf)
- Ruiz Bolívar, C. (2002). Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca. *Investigación y Postgrado*, 17(2), 53-82. [http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-00872002000200003&script=sci\\_arttext](http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-00872002000200003&script=sci_arttext)  
[https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872002000200003](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872002000200003)
- Sáiz, M. C., Flores, V., y Román, J. M. (2010). Metacognición y competencia de “aprender a aprender” en Educación Infantil: una propuesta para facilitar la inclusión. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 123-130. <https://investigacion.ubu.es/documentos/5db18059299952477238a30d?lang=gl>  
[http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1291992801.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992801.pdf)
- Sáiz, M. C., Montero, E., Bol, A., y Carbonero, M. A. (2012). Un análisis de competencias para “aprender a aprender” en la universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 253-270. <http://investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?629>
- Salmerón Pérez, H., y Gutiérrez-Braojos, C. (2012). La competencia para aprender a aprender y el aprendizaje autorregulado. Posicionamientos teóricos. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 5-13. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART1.pdf>
- Salmerón Pérez, H., Gutiérrez-Braojos, C., Rodríguez-Fernández, S., y Salmerón-Vilchez, P. (2010). Influencia del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la competencia para aprender a aprender en la infancia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21, 308-319.

<http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11534>

- Singley, M. K., y Anderson, D.R. (1989). *Transfer of cognitive skill*. Harvard University Press.
- Tobón Tobón, S., Pimienta Prieto, J. H., y García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación.
- Torrano, F., Fuentes J. L., y Soria, M. (2017) Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, 39(156), 160-173.  
<https://www.redalyc.org/pdf/132/13250923010.pdf>
- Tuomi-Gröhn, T., y Engeström, Y. (2003). Conceptualizing transfer from standard notions to developmental perspectives. En T. Tuomi-Gröhn, y Y. Engeström (Eds.), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing* (pp. 19-38). Pergamon.
- Villalobos, M. (2009). *Competencias para la acción educativa*. Minos III Milenio.
- Villardón-Gallego, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153>
- Villardón-Gallego, L., y Yániz, C. (2014). Características psicométricas de la Escala de Estrategias Afectivas en el proceso de aprendizaje (EEAA). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 693-716. <http://dx.doi.org/10.14204/ejerp.34.1409>
- Villardón-Gallego, L., Yániz, C., Achurra, C., Iraurgi, I., y Aguilar, M. C. (2013). La competencia para aprender en la universidad: desarrollo y validación de un instrumento de medida. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 357-374. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.6470>
- Yániz, C., y Villardón-Gallego, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: el reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Universidad de Deusto.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation. Historical background, methodological developments and futures prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B. J., y Kitsantas, A. (2007). Reliability and validity of self-efficacy for learning form (SELF) scores of college students. *Journal of Psychology*, 215(3), 157-163. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.215.3.157>

## Datos de las Autoras

56

*María del Carmen Aguilar- Rivera* es Doctora en Psicopedagogía, Especialista en entornos virtuales de Aprendizaje y Licenciada en Psicopedagogía. Profesora Consulta e Investigadora de la Universidad Católica Argentina (UCA).

Contacto: [aguilarrivera@yahoo.com](mailto:aguilarrivera@yahoo.com), [aguilarrivera@uca.edu.ar](mailto:aguilarrivera@uca.edu.ar)

*Mariana Cacilia Facciola* es Doctora en Psicopedagogía, Licenciada y Profesora en Psicopedagogía. Es profesora titular de la Pontificia Universidad Católica Argentina e Investigadora en el Programa de Vida y Religión del Instituto de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales – Universidad Católica Argentina.

Contacto: [mariana\\_facciola@uca.edu.ar](mailto:mariana_facciola@uca.edu.ar)

*Graciela Teresa Monterroso*: es Licenciada y Profesora -USAL. Profesora adjunta ordinaria de la Pontificia Universidad Católica Argentina, Prof. Titular ordinaria académica del Dpto. de Planificación y Control de la Universidad del Salvador. Miembro participante de Proyectos PROAPI- UCA:

Contacto: [graciela\\_monterroso@uca.edu.ar](mailto:graciela_monterroso@uca.edu.ar)

*Gisela Delfino*: es Licenciada y Doctora en Psicología (Univesidad de Buenos Aires, Argentina). Profesora del Departamento en Psicología de la Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España.

Contacto: [gidelfino@uca.edu.ar](mailto:gidelfino@uca.edu.ar)

ORCID: [https://orcid.org/0000 - 0002 - 3732 - 184X](https://orcid.org/0000-0002-3732-184X) .

*Cynthia Frascaroli*: es Licenciada en Psicopedagogía y Psicopedagoga -UNLZ. Orientadora Educativa y Docente Investigadora de la carrera de Oficiales del Ejército, Sede Educativa Colegio Militar de la Nación, Facultad del Ejército, UNDEF, El Palomar, Argentina.

Contacto: [cynfrascaroli@gmail.com](mailto:cynfrascaroli@gmail.com)