
Aprender a aprender

Delimitación de componentes y aspectos a considerar en el trabajo en la escuela

Joan Teixidó Saballs¹

Xarxa CB 2009-10ⁱ

Cuando Jordi llega a casa, su madre, sabedora que la clave del progreso reside en la autoestima y en el deseo de aprender, tiene la costumbre de preguntarle:

-- ¿Qué has aprendido hoy en la escuela?

Algunos días se siente confundida porque la respuesta que obtiene es:

--¡Nada! Hoy no hemos hecho nada.

Ella sabe que han hecho muchas cosas (han visto un vídeo, han hecho trabajo oral, han cantado una canción...) pero le preocupa que su hijo tenga la impresión que no han hecho nada. Ello significa que no tiene consciencia de lo que está aprendiendo; de por qué hace las distintas actividades. Ciertamente, todavía es pequeño y el pensamiento formal se encuentra en fase de construcción. Ahora bien, le parece importante que los niños y niñas sean conscientes de lo que hacen, del por qué lo hacen, del nivel de corrección y de pulcritud del resultado, de las posibilidades de mejora...

La clave del aprendizaje de los chicos y chicas reside en si mismos; en la curiosidad, en el interés por saber, en plantearse interrogantes y retos, en la elaboración de respuestas a los problemas que se presentan... en definitiva, en la asunción de un papel activo en el aprendizaje. Y deben asumirlo aprendiendo contenidos curriculares. Pueden ser unos u otros: la tabla del cuatro, las comarcas de Cataluña, la vida de los faraones, como se monda una manzana, como funciona un ayuntamiento, los tipos de residuos

¹ Una versión inicial del artículo se encuentra en

Teixidó, J. (2010): "Aprender a aprender a l'escola. Desenvolupament de la competència d'aprendre a aprendre a l'educació obligatòria", a *Revista Catalana de Pedagogia*. 7. Societat Catalana de Pedagogia (en premsa)

La versión actual incorpora los resultados del trabajo de análisis y discusión realizado en la Xarxa CB de primaria y secundaria durante el periodo septiembre 2009 – enero 2010 así como algunos ejemplos extraídos de los trabajos realizados por los integrantes de la Xarxa CB

y sus efectos en el medio ambiente, el verbo haber, el uso de la diéresis, calcular un porcentaje, etc. Al fin y al cabo, la selección es discutible. Y mientras los aprende, debe ir adquiriendo seguridad en si mismo ante el reto de aprender; debe aprender a prever y a regular el proceso, a adoptar la disposición personal precisa, a buscar el ambiente adecuado, a prever el tiempo necesario y a gestionarlo, a elegir las estrategias que considera más adecuadas, a concentrarse, a acceder a la información, a utilizar diversos materiales, a anticiparse a los resultados, a controlar los factores emocionales que pueden interferir... En definitiva, debe aprender a aprender.

El aprendizaje implica un cambio en la persona que es fruto de la interacción con el entorno. De una misma experiencia o actividad se pueden derivar aprendizajes diferentes. La forma como cada persona interpreta (otorga sentido) las experiencias que vive le conduce a tomar una u otra decisión en torno a lo que debe hacer y la manera como debe hacerlo que se encuentra mediatizada por la intención, es decir, por los objetivos que pretende conseguir. De todo ello se desprenden tres postulados básicos en relación al aprendizaje escolar:

- a) Quien aprende es el alumno. Solamente el alumno puede apropiarse de las actividades que se han diseñado con una intencionalidad educativa; solo él/ella puede convertirlas en los aprendizajes esperados.
- b) Para que exista aprendizaje resulta fundamental tener ganas de aprender, es decir, motivación. El resto de factores se encuentran en segundo plano. El objetivo básico de la acción educativa debe dirigirse a desvelar el gusto por aprender.
- c) El profesor puede ayudar al alumno a aprender: a identificar los errores, a interiorizar un método, a conocer y utilizar estrategias, a anticipar lo que espera aprender, a esforzarse, (con reconocimiento, estímulo, comprensión, exigencia...), a adoptar hábitos de estudio saludables, etc. Ahora bien, su capacidad de influir en el alumno tiene limitaciones, al igual que la capacidad de aprender.

Las formas de entender el aprendizaje han cambiado. En los momentos actuales predomina la idea de la construcción de conocimiento o constructivismo que fue ampliamente difundido con motivo de la anterior reforma educativa. Esta concepción lleva a centrar la atención en el proceso de construcción del conocimiento más que en los productos o resultados. El enfoque constructivista se fundamenta en el establecimiento de relaciones entre diversas informaciones, de manera que se efectúen conexiones entre ellas que vayan más allá de la simple repetición. El aprendizaje se produce

cuando se relaciona la información nueva con las experiencias y conocimientos que ya posee el alumno, lo cual puede suponer un añadido a los conocimientos existentes o bien, en determinados casos, su cuestionamiento con el correspondiente cambio o reestructuración. Para que la construcción de conocimientos sea posible es necesario que el alumno comprenda lo que hace: las ideas de un texto, el procedimiento a seguir en un experimento... es decir, que conozca el significado. Por eso hablamos de aprendizaje *significativo*.

La LOE pone atención en el *aprender a aprender*, es decir, en el proceso a través del cual se construyen conocimientos, sea de una manera estática (incorporación de nueva información) o dinámica (cambio y reestructuración de estructuras cognitivas). Ello hace que nos situemos en una perspectiva cognitiva o, de una manera más precisa, metacognitiva, cuando se plantea la conveniencia que el propio alumno sea capaz de analizar y comprender la manera como procesa y como estructura la información que recibe, es decir, la manera como aprende. La introducción del aprender a aprender como una de las competencias básicas a alcanzar a lo largo de la escolarización obligatoria es coherente con la idea de preparar el individuo para un mundo cambiante, competitivo, globalizado, tecnológico, donde la información fluye libremente (tanto que puede convertirse en un peligro), donde el aprendizaje debe ser una actitud vital, que acompaña la persona durante toda la vida. Se trata de conseguir que el estudiante adopte una postura activa a la hora de codificar e interpretar la información que recibe, estructurarla y almacenarla para poder acceder a ella cuando sea necesaria. Para conseguirlo deben considerarse diversos factores: a) El contexto: el lugar y el tiempo en el cual se lleva a cabo el aprendizaje inciden, positiva o negativamente, en lo que se aprende. b) El comportamiento, es decir, lo que el estudiante hace (acciones, actividades...) para aprender. Las acciones pueden dirigirse al contexto, al contenido, al docente, al grupo, a si mismo... c) Las capacidades, es decir, las posibilidades de cada uno derivadas de las características personales o del dominio de habilidades o estrategias. d) Los aspectos cognitivos relacionados con la actividad de aprender: percepciones, motivaciones, creencias, interés, percepción de la utilidad y/o dificultad... e) Finalmente, dado que es la persona quien debe asumir la responsabilidad de aprender, cabe señalar la influencia de las autopercepciones y de las expectativas, las cuales repercuten en la motivación y, en definitiva, en los resultados.

1.- En qué consiste, aprender a aprender?

Algunas expresiones se explican por si mismas. Ésta es una de ellas. Se trata de poner la atención en la forma como aprendemos, es decir, en el proceso interno que lleva a cabo la persona para aprender. No se trata de establecer una receta única, válida para todos, sino de ayudar a cada alumno a construirse una forma de aprender con la que se sienta cómodo, que dé respuesta a lo que se le pide o que él mismo se plantea, que lo capacite para emprender nuevos aprendizajes de una manera autónoma, que le posibilite detectar errores y carencias con intención de corregirlas, que le permita anticipar el esfuerzo que deberá invertir... En definitiva, se trata de disfrutar aprendiendo.

La Ley 2/2006 Orgánica de Educación, de 3 de mayo, establece las competencias básicas como uno de los elementos configuradores del currículum. Cada una de las CB se desarrollo en los anexos de los Reales Decretos 1513/2006, de 7 de diciembre y 1631/2006, de 29 de diciembre por los cuales se establecen las enseñanzas mínimas de la educación Primaria y Secundaria Obligatoria. Los citados documentos definen las diversas competencias básicas y efectúan una caracterización a partir de la cual es posible establecer diversos ámbitos de progreso. El aprender a aprender es caracterizado de la manera siguiente:

Aprender a aprender

Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.

Esta competencia tiene dos dimensiones fundamentales. Por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos. Por otro lado, disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunde en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender.

Significa ser consciente de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales. Requiere conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una expectativa de éxito, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje.

Por ello, comporta tener conciencia de aquellas capacidades que entran en juego en el aprendizaje, como la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y la expresión lingüística o la motivación de logro, entre otras, y obtener un rendimiento máximo y personalizado de las mismas con la ayuda de distintas estrategias y técnicas: de estudio, de observación y registro sistemático

de hechos y relaciones, de trabajo cooperativo y por proyectos, de resolución de problemas, de planificación y organización de actividades y tiempos de forma efectiva, o del conocimiento sobre los diferentes recursos y fuentes para la recogida, selección y tratamiento de la información, incluidos los recursos tecnológicos.

Implica asimismo la curiosidad de plantearse preguntas, identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles ante una misma situación o problema utilizando diversas estrategias y metodologías que permitan afrontar la toma de decisiones, racional y críticamente, con la información disponible.

Incluye, además, habilidades para obtener información -ya sea individualmente o en colaboración- y, muy especialmente, para transformarla en conocimiento propio, relacionando e integrando la nueva información con los conocimientos previos y con la propia experiencia personal y sabiendo aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos.

Por otra parte, esta competencia requiere plantearse metas alcanzables a corto, medio y largo plazo y cumplirlas, elevando los objetivos de aprendizaje de forma progresiva y realista.

Hace necesaria también la perseverancia en el aprendizaje, desde su valoración como un elemento que enriquece la vida personal y social y que es, por tanto, merecedor del esfuerzo que requiere. Conlleva ser capaz de autoevaluarse y autorregularse, responsabilidad y compromiso personal, saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás.

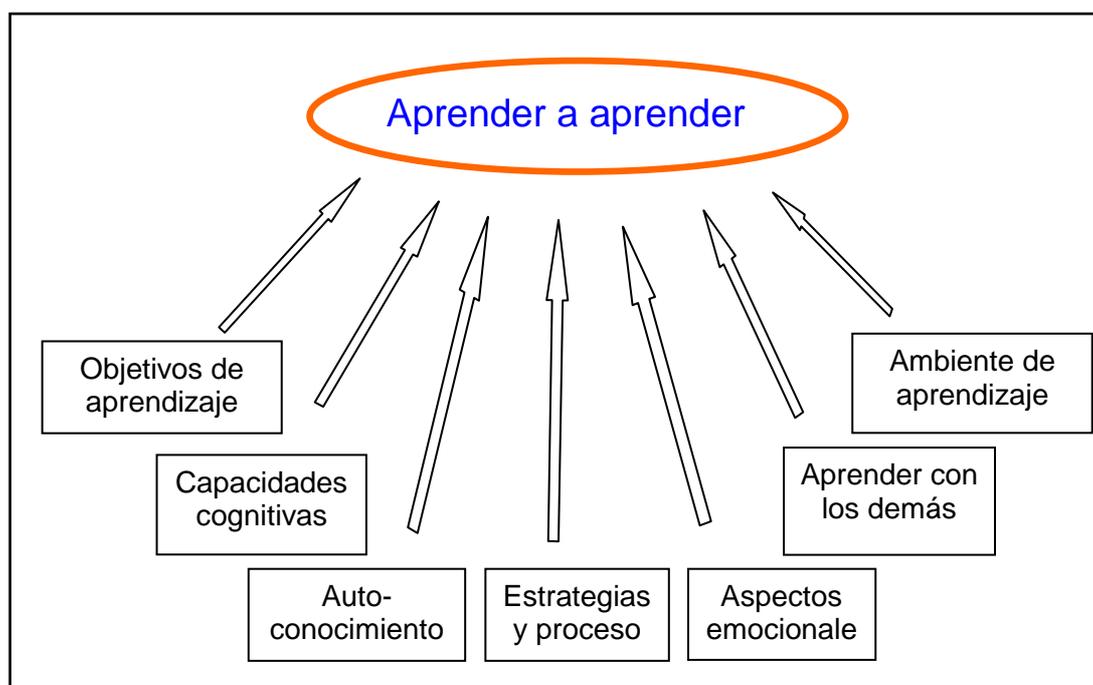
En síntesis, aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas.

Se trata de un largo párrafo, articulado en base a la yuxtaposición de ideas, en el cual, a grandes rasgos, se pone énfasis en el dominio de las capacidades, intelectuales o de otra índole, necesarias para el aprendizaje que se pretende alcanzar y en la reflexión (metacognición) sobre lo que se aprende y cómo se aprende, partiendo del autoconocimiento y de la construcción de un sentimiento de eficacia que, entre otras cosas, implica dedicarle esfuerzo y perseverancia.

2.- Componentes del *aprender a aprender*

La dificultad no reside en aumentar la necesidad de aprender a aprender sino en pasar a la acción, es decir, en dar herramientas y pautas a los maestros y a los profesores para que contribuyan, de una manera organizada, sistemática e intencional, asu desarrollo. Para empezar, se

deben delimitar los componentes (también se habla de dimensiones) a tener en cuenta. Al acudir a los diversos manuales que han prestado atención al tema se advierte que existen algunos aspectos en los cuales la coincidencia es generalizada (la motivación, por ejemplo); otros responden a planteamientos o a enfoques teóricos divergentes. La organización que proponemos parte de la distinción entre aspectos cognitivos, afectivos y sociales establecida por Martín y Moreno (2006:25 y ss) a la cual hemos incorporado otras aportaciones que entendemos que la enriquecen procedentes del Currículum Vasco (2006:54 y ss) en lo que hace referencia al desarrollo de capacidades cognitivas inherentes a los diversos procesos intelectuales, y de Michel (2008:23), en el establecimiento de objetivos de aprendizaje y en el reconocimiento de la importancia del ambiente. A continuación, elaboramos un esquema comprensivo, desarrollamos brevemente cada uno de los aspectos y añadimos algunos ejemplos ilustrativos:



Cuadro 1. Componentes del aprender a aprender

2.1. Formulación de objetivos de aprendizaje

Ser competente para aprender a lo largo de la vida implica que la persona sepa discernir lo que quiere aprender, que asigne un orden de prioridades y, por tanto, tenga claras las razones que le empujan a ello. Si el alumno no tiene claro lo que quiere aprender difícilmente tomará consciencia del progreso, ni podrá autoevaluar los resultados.

La capacidad para intervenir en lo que queremos aprender presenta algunas singularidades en el mundo escolar dado que el grado de elección del alumnado siempre es relativo. Los profesores de secundaria están acostumbrados a la cantinela “¿y por qué tenemos que estudiar esto si no nos va a servir para nada?” A esta cuestión nos hemos referido en otro texto (Teixidó y Xarxa Cb, 2009a), al considerar la funcionalidad del aprendizaje. Admitiendo estas limitaciones, resulta fundamental que los alumnos se planteen preguntas como ¿qué quiero aprender? ¿por qué lo aprendo? ¿para qué me servirá?, ¿qué cosas tendré que hacer, experimentar, ensayar para llegar al objetivo esperado?, ¿cómo lo alcanzaré?... Se trata de aspectos que pueden ser tratados de una manera colectiva o individual, en los cuales el docente debe intervenir con una intención orientadora (dando pistas, señalando el camino a seguir, fomentando el pensamiento divergente...), aglutinadora y conclusiva (es necesario dejar claro lo que se va a hacer y cómo se hará) y, también, resolutive y clara, en el caso que se llegue a un callejón sin salida en relación a las razones o a la utilidad de los aprendizajes escolares.

Antes de empezar una sesión de laboratorio siempre nos planteamos un conjunto de preguntas exploratorias que se refieren al trabajo a realizar (¿qué haremos?, ¿por qué lo haremos?, ¿qué esperamos obtener?, ¿qué deberán presentar?), a la manera de hacerlo (¿cómo lo haremos?, ¿qué precauciones debemos tener en cuenta?, ¿de dónde debemos sacar el material y cómo lo tenemos que guardar al terminar?) y al procedimiento de trabajo (¿con quién lo hará cada uno? ¿cómo se pueden distribuir el trabajo? etc.)

Durante el desarrollo de la actividad a menudo les recuerdo o les digo que hagan memoria de lo que hemos dicho al inicio. Al acabar, dedicamos un rato a revisar como han ido las cosas en el cual retomamos las preguntas iniciales y, además, añadimos un apartado de nuevos aprendizajes o cosas imprevistas que han surgido durante la realización del experimento.

Si el alumno tiene claro lo que espera aprender, le será más fácil tomar conciencia de los resultados, es decir, tener constancia de los avances y, también, de las dificultades: ¿en qué grado he alcanzado lo que me había propuesto? ¿cuánto me falta para alcanzarlo? ¿por qué no he avanzado tanto como había previsto? ¿qué puedo hacer para compensarlo o para atrapar a los demás?

Esta forma de proceder es de gran utilidad en la vida adulta cuando, a raíz de una experiencia inesperada (la crisis económica, la pérdida de las elecciones por parte del partido al cual estamos afiliados, una anécdota en una velada con los amigos...) nos planteamos ¿qué aprendizajes puedo extraer? ¿de qué manera inciden en los objetivos que me había marcado? ¿en qué grado debo reformularlos? ¿qué oportunidades depara la nueva situación? etc. Formularse objetivos realistas de progreso, que se van

concretando y consolidando a medida que se avanza, constituye la esencia del aprender a aprender.

Otra cuestión reside en la dimensión moral o en las implicaciones éticas de los objetivos que orientan el aprendizaje. Al fin y al cabo, el aprendizaje también puede ponerse al servicio de finalidades malévolas. Se trata de tener en cuenta la dimensión ética y moral de lo que aprendemos. Pero ésta ya es otra cuestión que se aparta del objetivo de este texto.

2.2. Desarrollar capacidades cognitivas básicas

El pensamiento es un elemento clave para el aprendizaje. Es necesario adquirir las habilidades básicas que hacen posible la actividad intelectual, es decir, la selección, comprensión, evaluación crítica y creación de información, así como su almacenamiento. Ciertamente, vivimos unos momentos históricos caracterizados por la abundancia, la fluidez y el libre acceso a la información. Pero no es suficiente con tener ordenadores, pizarras digitales e Internet en las aulas. El problema es hacer un buen uso de ello para evitar el “copiar” y “pegar” indiscriminado. Por eso es necesario continuar cultivando las habilidades tradicionales de comprensión de la información recibida/obtenida, su evaluación crítica (indispensable para establecer criterios de selección) y el almacenamiento de la que se considera valiosa, lo cual va a permitir movilizarla en el momento oportuno. Y, como la interacción con el mundo es bidireccional, debe tenerse en cuenta, también, la capacidad para elaborar la información recibida y generar conocimiento.

En este punto seguimos la estructura del Currículum Vasco (2006:61 y ss.), basada en la tríada del pensamiento comprensivo, creativo y crítico a la cual nos ha parecido oportuno añadir la memorización, es decir, la capacidad de almacenar y evocar los conocimientos.

El *pensamiento comprensivo* permite entender la información que nos llega; interpretarla (apropiárnosla o explicarla de una manera personal). Su adquisición y consolidación implica la ejecución de operaciones mentales como pueden ser el reconocimiento de los argumentos que sostienen una determinada posición, la comparación de diversas opiniones, la clasificación en base a diversos criterios, la elaboración de síntesis a partir de diversas aportaciones o de análisis que permitan ordenar o secuenciar una realidad compleja... Se trata, de un conjunto de operaciones mentales complejas que posibilitan la comprensión del mundo, de las relaciones humanas, etc.

Una de las estrofas del poema de Navidad² dice:

**Dos àngels que allí volaven
de sobte han baixat rabents:
han vist l'avi que cercaven!
Se'l posen a coll corrents
i el duen lluny, fins que es troba,
roncant com un lironet,
dintre mateix de la Cova
com un xai arrupidet.**

Albert lo lee, se lo mira, lo relee.. mientras hace muecas extrañas. Intenta repetirlo pero el esfuerzo es infructuoso. Busca una explicación. Se autoexculpa diciendo "que no le queda" que "es muy difícil".

María, la hermana mayor que estudia enfermería, le observa. Se acerca, y le dice:

--¿De qué va el poema?

Albert se lo cuenta:

--De unos pastores que guardan un rebaño en una noche que hace mucho frío...

-- Bien. Veo que lo has entendido. Y, ¿qué dice el fragmento que no consigues recordar?

Albert duda. Sabe que trata de unos ángeles, de un abuelo, de una cueva..., pero no entiende algunas palabras y expresiones y le cuesta captar el significado global de la estrofa.

María ve que aún falta media hora para la comida y que el momento es oportuno. Decide dejar para más tarde la llamada al novio y dedicar el rato a su hermanito. Primero investigan los significados de las palabras, buscan sinónimos que sean del habla cotidiana. Después juegan con el orden de las palabras y con los signos de puntuación. Albert ya lo entiende; se siente más seguro. Tan solo queda memorizarlo. Sorprendentemente; ahora le es más fácil. Por un lado, porque comprende lo que dice; por el otro, porque han dedicado más de veinte minutos a poner atención (ora, con un orden; ora, con otro; ora cambiando la entonación...) a los siete versos malditos que, ahora, parecen "chupados".

Albert está satisfecho. María, antes de poner la mesa, le dice:

-- Después de cenar, comprobaremos que aún te acuerdas. Procura repararlo a media tarde.

El *pensamiento crítico* permite evaluar la solidez y la fundamentación de las ideas así como la fiabilidad de su procedencia ante el reto de emitir un juicio o adoptar un posicionamiento personal. Requiere el dominio de

² Dos ángeles que por allí volaban / de repente han bajado raudos: / ¡han visto al abuelo que buscaban! / Lo llevan a cuevas, corriendo, / lo llevan lejos, hasta que se encuentra, / roncando como un lironcito, / dentro mismo de la Cueva / como un cordero acurrucadito.

habilidades como la investigación de la fiabilidad de las fuentes, la interpretación de las causa que subyacen a un determinado hecho, la anticipación de las consecuencias o los efectos que pueden desprenderse, el razonamiento analógico a partir de antecedentes, el razonamiento deductivo, etc. Se trata de un conjunto de operaciones mentales que permiten la construcción de conocimiento a partir de la información que se dispone.

El *pensamiento creativo* permite la elaboración de ideas que expresan relaciones, proponen soluciones a problemas relevantes, formulan diversas opciones ante la toma de decisiones, elaboran hipótesis sobre las causa que subyacen a un hecho y las posibles consecuencias, comunican un estado interior... o, simplemente, describen situaciones o establecen relaciones. Algunos criterios a tener en cuenta en la generación de información son la adecuación al escenario y al contexto, la variación, la originalidad, la estructuración, el grado de elaboración, la corrección formal... Elaborar ideas ayuda a comprender la realidad, a construir respuestas ante las situaciones que se deben afrontar, a asumir responsabilidades y, en general, al desarrollo de la persona en su interacción con el mundo.

La maestra habla con el psicólogo que acaba de hacer una exploración a uno de sus alumnos. Entre las distintas conclusiones, le dice que considera que es un niño poco autónomo, con baja iniciativa. La maestra se sorprende de esta afirmación. Se interesa por conocer qué indicios le han llevado a tal conclusión. La psicóloga le comenta que uno de los ítems del test que mide este factor es

--¿Qué harías si te hicieras una herida en el dedo y no hubiera nadie en casa?

y la respuesta del niño había sido:

--Esperaría que llegara mi madre.

La maestra se extraña, pero calla. Al día siguiente, cuando salen al patio, le dice al niño que se quede cinco minutos para hablar. Le hace la misma pregunta y la respuesta coincide con la del día anterior. La maestra no queda satisfecha e insiste:

--¿Y si tu madre no regresa hasta la noche?

--Pues, esperaría que regresara mi padre.

--¿Y si tu padre tuviera una reunión extraordinaria aquel día?

--Entonces, saldría de casa, cruzaría la calle e iría a la de mi abuela que vive algo más allá.

--¿Y si tu abuela hubiera salido y no la encontraras en casa?

--Iría a casa de Encarna; la madre de Roger.

--¿Y si Encarna tampoco estuviera?

--Entonces pararía una persona que pasara por la calle, le explicaría lo que me ha sucedido y le pediría si quiere acompañarme al Centro de Salud.

La conversación ya se había alargado un par de minutos. Cosme ya empezaba a estar cansado de la insistencia de la maestra porque estaba seguro que ya habrían empezado el partido. Ante la amenaza que la maestra continuara con el interrogatorio, le dijo:

--¡Y qué quieres que haga si las tiritas están dentro del botiquín y mi madre lo cierra con llave para qué mi hermano pequeño no toque las pastillas!

La memoria (y, por extensión la memorización) permite apropiarse de experiencias, de aprendizajes, para recuperarlas en el momento que se considere necesario. Puede tratarse de conocimientos que son fruto de la experiencia, que han sido construidos de una manera comprensiva o crítica o, simplemente, que se consideran útiles o agradables de poseer. La memoria tiene una capacidad limitada (añadir nuevos recuerdos implica el olvido de otros) y, por tanto, se debe hacer un buen uso de ella: organizar los recuerdos, mantenerla en buen estado, evitar colapsarla con cosas superfluas... El cultivo de la memoria se basa en poner atención en lo que queremos recordar y volver periódicamente a ello para repasarlo, para mantener el recuerdo. Lo favorece la comprensión de lo que queremos recordar, el uso de claves mnemotécnicas, etc.

2.3. Autoconocimiento

El alumno debe tomar conciencia que el aprendizaje requiere una determinada actitud o disposición personal: abertura a nuevos planteamientos, concentración en el trabajo, adquisición de estrategias y/o habilidades específicas, sistematicidad, esfuerzo, disciplina... Se trata de aspectos que el alumno debe aprender a reconocer; a conceptualizar, para asumir progresivamente el control y la regulación, tomando las decisiones necesarias.

En términos generales, implica una reflexión del alumno ante cada situación de aprendizaje en la cual debe dar respuesta a cuestiones referidas al objetivo de aprendizaje: ¿qué sé?, ¿qué cosas no entiendo?, ¿qué debo hacer para aprenderlo? y, sobretodo, a la disposición/posibilidades para afrontarlo de una manera exitosa: ¿es fácil o difícil el reto que me propongo? ¿qué puedo hacer para avanzar?, ¿soy capaz de hacerlo?, ¿dispongo de los recursos necesarios?, ¿estoy dispuesto a hacerlo?, ¿cuánto tiempo tendré que dedicar?, ¿para qué servirá?

Las respuestas que cada alumno da a estas preguntas (en las cuales tiene una incidencia notable el contexto) lo llevan a formarse un concepto de

si mismo (y, también, de sus compañeros) como aprendiz que puede ser distinto en función de las asignaturas, del profesor, del ambiente del aula, etc.

Nil y Rai trabajan en pareja.

Mientras tienen a Laura frente a ellos, siguen la secuencia correctamente: uno pregunta: "Where is the dog? mientras enseña una imagen gráfica y el otro responde. Cuando la maestra se aleja para atender a otros grupos, la cosa cambia: se ponen a hablar en catalán, pronto olvidan las preposiciones, se inventan un juego con las flash-cards...

Laura, que los vigila a distancia, se acerca y les riñe. Les dice que así nunca aprenderán inglés; que se debe practicar mucho; que se debe poner atención y esfuerzo... y un montón de cosas más, ante toda la clase.

Nil escucha cabizbajo. Piensa que Laura tiene razón y que lo hace para que aprendan, pero, cuando surge la oportunidad..., jugar es más divertido.

Rai, en cambio, responde:

-- No sé por qué tenemos que hacer esta tontería. Mi hermano está en segundo de ESO y no sabe nada de todo esto. A nosotros no nos van los idiomas. Además, mi padre dice que para el trabajo que haremos no nos hacen falta los idiomas.

Laura se da cuenta que los retos que debe afrontar para intentar que haya aprendizaje son diferentes en un caso y en el otro. A Nil, le debe controlar más, debe estar más encima de él; debe intentar que trabaje un rato cada día. Con Rai, en cambio, el reto es mucho más difícil dado que debe intentar incidir en su actitud en relación al estudio, lo cual no es fácil si se considera el entorno de procedencia.

Para aprender es necesario que el alumno se forme una imagen positiva de si mismo como aprendiz que, a su vez, debe ser ajustada a la realidad, debe tener en cuenta las potencialidades y las limitaciones. Debe hacerlo de una manera objetiva, reconociendo y potenciando los aspectos positivos y aportando recursos adicionales (voluntad, técnicas, ayuda especializada...) para mejorar los puntos débiles. La intervención del docente debe ayudar al alumno a autoconocerse, a aceptar los errores derivados de la falta de esfuerzo o compromiso en el estudio y, también, a plantearse propósitos de mejora adecuados a sus posibilidades. Se trata de ir aumentando la seguridad en si mismo para afrontar nuevos retos de aprendizaje.

2.4. Conocer las estrategias a utilizar y el proceso a seguir.

El aprendizaje requiere la realización de un conjunto de operaciones que pueden dar lugar a una estrategia global que debe adaptarse a las características del alumno, al tipo de aprendizaje que espera obtener, a los factores condicionantes, etc. Últimamente, se ha puesto mucho énfasis a las

estrategias y los métodos de aprender; se ha hablado de los mapas conceptuales, de diagramas de flujo, del aprendizaje cooperativo, del portafolio... Se trata únicamente de instrumentos que pueden ayudar a aprender; el hecho de conocerlos y de haberlos experimentado es indispensable para hacer una elección acertada en función de los requerimientos de cada situación y, también, para adaptarlos a la realidad de cada estudiante. Ahora bien, debemos tener presente que lo importante no es la observación escrupulosa del método sino los resultados. Desde esta perspectiva, el alumno se debe plantear ¿qué procedimientos conozco para aprender lo que me propongo?, ¿qué ventajas e inconvenientes tiene cada uno? ¿cuál considero más adecuado?, ¿se dan las condiciones (tiempo, material, condiciones de trabajo; etc.) para utilizarlo?, ¿con qué método me siento más preparado/seguro?, ¿a cuál estoy más acostumbrado? etc.

En mi instituto consideramos que la elaboración de esquemas es un aspecto clave para identificar la información esencial, para diferenciarla de la complementaria y para organizar las ideas (estructurar el pensamiento), a la vez que favorece la memorización. Desde este posicionamiento inicial (que se recoge en el Proyecto Educativo) nos proponemos que los alumnos aprendan a realizarlos y a utilizarlos. Hemos fijado un conjunto de pautas a tener en cuenta en su elaboración que se aplican en las diversas asignaturas. Al inicio, procuramos que los alumnos hagan un uso riguroso de ellas dado que se trata de aprenderlas. A partir de tercero, cuando los alumnos ya le han cogido el *tranquillo*, dejamos que sean ellos quienes decidan utilizarlos o no.

Este año tengo alumnos de 4º. Me ha parecido que era la ocasión propicia para pedirles, (cuando los resultados han sido buenos y cuando no lo han sido) como lo habían hecho para aprender las cuestiones que les pedía en el examen. Algunos dicen que han hecho un esquema (tal y como les habíamos enseñado a hacerlo en los cursos anteriores); otros dicen que han hecho su esquema con características singulares que los diferencian de lo que habían aprendido a clase. Finalmente, otros no han hecho el esquema. Al final, lo importante es el aprendizaje y no la estrategia para llegar a él.

El aprendizaje no es cuestión de un momento o de unas pocas horas; se alarga en el tiempo. Se debe entender como un proceso progresivo, en el cual pueden establecerse diversas fases o actuaciones que no pueden dejarse al azar. Conviene que el alumno se acostumbre a realizar una planificación de las actuaciones que llevará a cabo, que prevea el tiempo y los materiales que necesitará, que compruebe el ritmo de avance, que reconozca los puntos débiles o las dudas, etc. Se trata de un proceso abierto, sujeto a cambios y a variaciones, que se deben introducir cuando los resultados indican que el aprendizaje no avanza por el camino previsto. La reflexión sobre el propio aprendizaje (metacognición) favorece que el alumno asuma, progresivamente, su control. Los resultados dejan de ser algo externo, ajeno a mi mismo; soy capaz de anticiparlos y, por tanto, si

considero que no son los adecuados, puedo introducir modificaciones para mejorarlos.

2.5. Aspectos emocionales

La incidencia de los aspectos emocionales en el aprendizaje parece evidente. Aprendemos lo que nos interesa, lo que nos tiene cautivados... como una novela que nos engancha y no podemos abandonarla hasta el final. La motivación es la fuerza interior que empuja a las personas al logro de un objetivo. Desde esta perspectiva, es la clave del éxito: puede que debamos cambiar de camino, puede que tenga más costes, puede que tardemos más tiempo... Ahora bien, si no desfallecemos en el intento, habrá avance hacia el objetivo esperado.

Pensemos en dos chicos de una aula de diversificación curricular. Uno de ellos piensa: "No lo sé y, por tanto, no tiene sentido que me esfuerce"; el otro, en cambio, piensa "No lo sé, pero puedo aprender si me esfuerzo". Al primero no le hace falta estar atento, no necesita pensar qué material debe llevar, no tiene que estar pendiente de lo que sabe y de lo que no sabe..., no tiene que esforzarse: le basta con ir a la escuela y aguardar. El segundo, en cambio, debe tomar un montón de decisiones que implican comportamientos: debe pensar qué materias tocan durante la mañana, debe preocuparse de los deberes y, si no los ha hecho/sabido hacer, ver si algún compañero le ayuda; debe decidir donde se sentará para evitar distracciones; debe intervenir y preguntar; debe defenderse ante los comentarios cáusticos de los compañeros... La mayor parte de los alumnos, en uno u otro grado, adoptan una actitud activa ante el aprendizaje, se esfuerzan por progresar. En algunos casos, para obtener una recompensa externa (un premio, un regalo, ...); para evitar un castigo, una sanción de los padres (el temor a ser excluido de la PIRMI) o para ganarse el reconocimiento de los compañeros. En otros casos, se trata de una actitud íntima, inherente a la persona, que se ha construido durante la escolarización: porque es lo que se debe hacer, porque es lo que ha aprendido a hacer, porque así lo ha interiorizado desde pequeño, porque se debe hacer el trabajo bien hecho...

Los alumnos de 4º han estudiado la civilización egipcia. Como final del proyecto, la maestra les propone que hagan un dibujo de los aspectos más destacados. Josep ha decidido hacerlo de una inscripción jeroglífica procedente de la tumba de un faraón. Es un dibujo grande, con muchos detalles, que encuentra en el libro. Se pone a trabajar con decisión pero no sigue ningún método: empieza por un lado y va avanzando sin haber hecho una composición general de la escena.

Al cabo de un rato se da cuenta que las proporciones fallan, que la mano del faraón ocupa el lugar donde deberían estar los ideogramas. La cara se le transforma. Parece que está a punto de llorar. Súbitamente, coge la goma y empieza a borrar... pero no ha tenido la precaución de limpiarla y todo el dibujo queda sucio. Entonces se derrumba; se queja, lloriquea, chilla, insulta a los compañeros que al advertirlo, se mofan.

La maestra se da cuenta. Se había distraído en un rincón del aula, comentando los detalles de una escena fluvial con un alumno y quizá ha llegado tarde al enfado de Josep. El objetivo inmediato es ayudarlo a retornar a la calma. Intentará encomendarle otra tarea que implique poner la atención en otra cosa. Más adelante, lo invitará a reflexionar sobre su actitud. Le debe decir que ponerse a chillar o a llorar no conduce a nada; que las otras personas no le pueden solucionar el enfado; que él mismo tiene que saber advertir cuando se pone nervioso, que el hecho que las cosas no hayan salido bien a la primera es una oportunidad para aprender, etc.

Cuando haya vuelto a la normalidad podrá retomar el dibujo. Ahora es el momento oportuno para aprender a regular el propio comportamiento.

El alumno que adopta una actitud activa ante el aprendizaje (se plantea retos, se esfuerza, se da cuenta de los progresos, etc.) desarrolla un sentimiento de autoeficacia, es decir, advierte que progresa, toma conciencia que "controla la situación". Que lo consiga en uno u otro grado dependerá de muchos factores: de su capacidad, de la magnitud del objetivo, de la elección de la estrategia adecuada, del tiempo que disponga, etc. Ser consciente de todo ello permite escoger entre diversas opciones, es decir, convertirte en conductor del propio aprendizaje, lo cual tiene una incidencia positiva en la autoestima.

El aprendizaje, como cualquier actividad humana, genera emociones: satisfacción ante los éxitos, temor al fracaso, búsqueda de reconocimiento, celos, aversión, admiración... que contribuyen a singularizar la actividad de aprender. Es diferente para cada persona. Las emociones son inherentes a la condición humana. Ahora bien, en algunos casos pueden llegar a ser perjudiciales; de ahí la necesidad de la educación emocional. En la actividad de aprender es importante saber reconocer los errores emocionales (pereza ante el estudio, aversión a un profesor o a una materia, miedo escénico a la hora de defender un argumento, afán desmesurado de protagonismo...); verbalizarlos (de qué manera puedo decir lo que siento para que lo entiendan, para no ofender a los demás) para regularlos o aprender a cambiarlos o a experimentar nuevos desafíos. La actuación de los docentes debe dirigirse a ayudar a los alumnos a regular las propias emociones cuando éstas tienen efectos nocivos para el aprendizaje y el desarrollo personal.

2.6. Aprender con los demás

El aprendizaje, en esencia, es individual: es la persona quien aprende. Ahora bien, se produce en un contexto social. El profesor, el grupo clase, los miembros del equipo, la familia, los compañeros de juego... tienen un papel importante: nos guían en el aprendizaje, se convierten en un modelo a seguir, acudimos a ellos cuando quedamos atascados, nos dan apoyo emocional y comprensión cuando las cosas no salen como esperábamos, nos estimulan ante las dificultades o el desánimo... Aprender a aprender implica ser competente para reconocer cuando se debe pedir ayuda, para pedirla de la manera adecuada, en el momento oportuno, para mantener relaciones cordiales con los compañeros y maestros, para interpretar adecuadamente las demandas de los demás, para ayudarlos, para encontrar su lugar dentro del grupo y contribuir a su buen funcionamiento, etc.

Marcel es un niño de tres años, un poco tímido, que aún busca más la relación con la maestra que con los compañeros. Una respuesta habitual frente las diferentes propuestas es:

-- No sabo.

Han trabajado la familia, lo han hablado en el gran grupo, y la maestra les propone hacer una actividad de representación de la figura humana: se trata de decidir a la persona que quieren representar (papá, mamá, hermano...) y dibujarla en la pizarra.

Empieza Rowan, una niña que tiene muy incorporado el esquema corporal y lo representa de manera clara. Mientras dibuja, la maestra procura ponerle palabras:

- ¿Ha empezado a dibujar a mamá por la cabeza?, ¿está de cara? ¿Cómo lo sabemos?

- ¡Parece que lleva una cola, eh! (mientras le dibuja el pelo largo)

- Tiene los brazos en la cintura (mientras imita el gesto)

Cuando llega el turno de Marcel, sale decidido a dibujar a papá. Empieza haciendo una forma ovalada y una línea perpendicular. La maestra procura acompañarlo sugiriéndole que puede que esté estirado. Pronto intervienen los compañeros:

- ¡Está aplastado!

- ¿Dónde tiene los ojos?

- ¿Y la boca?

- Es delgado. Parece un hilo. Vuela.

A medida que recibe las impresiones de los compañeros va dibujando líneas y puntos dentro de la redonda; todo muy junto, con un trazo flojo. Casi no se pueden distinguir los elementos. Se detiene y dice:

- Es un globo que se escapa mientras hace gestos que indican que quiere volver a empezar.

Cuando emprende la actividad, Marcel consigue una figura humana, más evolucionada y comprensible. Ha quedado satisfecho.

Además de la dimensión interactiva, el aprender con los demás tiene entidad en si mismo; algunos aprendizajes fundamentales para la vida en sociedad únicamente pueden realizarse en grupo, colaborando en el logro de un objetivo común. Aprender a trabajar en equipo (Teixidó, 2008) implica conocer a los demás y darse a conocer, escuchar los argumentos ajenos y defender los propios, participar en la toma de decisiones colaborativa, contribuir con el propio esfuerzo, ayudar a los demás componentes del equipo, aprender a enseñar a los otros, aprender de los otros, etc. Se trata de aspectos esenciales para la vida en sociedad en los que el énfasis se pone en los aprendizajes procesales más que en el resultado final.

2.7. Construir ambiente de aprendizaje

Si el aprendizaje es un trabajo parece lógico realizarlo en un ambiente propicio. A veces hemos afirmado que la esencia de la enseñanza (Teixidó, Capell y otros, 2001) consiste en construir un ambiente de aprendizaje en clase. Pero el aprendizaje no acaba en el aula, también se da en casa, con el grupo de amigos, en la calle... y, cuando el alumno de hoy sea el ciudadano de mañana, en la empresa, en la ONG, en el sindicato y en el partido político. En cada uno de estos lugares se respira un ambiente que favorece o coarta el pensamiento creativo; que ayuda a concertarse o que fomenta el desenfreno; que fija objetivos claros y reducidos o bien múltiples y dispersos... en definitiva, un ambiente que contribuye o dificulta el aprendizaje.

A Josep ya le ha pasado la pelotera. Hace ademán de retomar el dibujo de la tumba del faraón que había quedado pendiente. La maestra se ha dado cuenta; piensa que, muy probablemente, la situación va a acabar mal. Se acerca y le dice:

--¿Estás bien aquí haciendo el dibujo? ¿O quizás estarías mejor en un rincón de la clase? Piénsalo. Si encuentras un lugar mejor que esté libre, puedes ir.

Al cabo de un rato, Josep cambia de sitio. La maestra lo ve. Piensa que cuando se acerque le preguntará qué aspectos ha tenido en cuenta para decidir la nueva ubicación.

En la construcción de un ambiente favorecedor del aprendizaje el propio alumno tiene un papel relevante, tanto en el aula como en casa. Tradicionalmente se ha puesto atención a la creación de un ambiente personal de estudio (Carbonell, 2006:73) en el cual se tienen en cuenta

aspectos ergonómicos, la iluminación, la temperatura, la accesibilidad al material de trabajo y de consulta, el silencio, la gestión del tiempo, la distribución a lo largo de la jornada, etc. La clave no son los aspectos a considerar sino la asunción de protagonismo del estudiante en su adopción y en la autorregulación de la actividad: es importante disponer de las condiciones que favorezcan la concentración pero sirve de poco si el alumno se evade o, aprovecha cualquier oportunidad para distraerse.

La revisión de los siete apartados que acabamos de exponer pone de manifiesto que son múltiples los aspectos a tener en cuenta para aprender a aprender a los cuales se puede contribuir de diversas maneras, en función de la materia/área o del nivel educativo. A modo de ejemplo, señalamos tres aspectos fundamentales.

a) La reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, es decir, el diálogo interno o bien público en torno a las razones para elegir una u otra estrategia, para conocer los errores y las razones por las cuales se han producido, para buscar respuestas alternativas, para considerar las intenciones que orientan el trabajo, para regular la actividad mental, para reorientar las emociones negativas, etc.

b) La práctica continuada de las distintas estrategias de aprendizaje como mejor vía para conocerlas, para dominarlas y para decidir su uso en cada caso.

c) Contar con la ayuda de otra persona (en la escuela, del profesor/a o un compañero/a; en casa, de un familiar) contribuye a la mejora de los resultados. La interacción con los demás ayuda a aprender mejor y más rápidamente (eficacia).

3.- Algunas cuestiones a considerar en la intervención

La introducción del aprender a aprender como una de las CB a desarrollar durante la educación obligatoria comporta la necesidad de dedicarle una atención específica. Hasta ahora se ponían las técnicas y las estrategias (mapas conceptuales, esquemas, subrayado, ejercicios de síntesis, memorización...) al servicio del aprendizaje (comprensión, asimilación y retención) de los contenidos escolares. Ahora, el conocimiento y la práctica de los métodos se propone lograr personas competentes ante el aprendizaje; el interés se centra en el proceso: en aprender a aprender. Obviamente, se debe hacer a través del aprendizaje de contenidos relevantes, incentivando la participación activa y la reflexión del alumno entorno a cuestiones como ¿para qué sirve?, ¿qué esfuerzo debo dedicarle?, ¿por qué he de hacerlo?, ¿qué dificultades surgirán?, ¿de qué

manera puedo superarlas? etc. En la puesta en marcha, sin embargo, este enfoque suscita algunas dudas e interrogantes. Veamos algunas de ellas.

3.1. ¿Desde qué áreas se debe trabajar?

Se aprende a aprender desde todas las áreas y las materias del currículum, de una forma transversal. La mayor parte de las iniciativas que se han llevado y se continúan llevando a la práctica (técnicas de estudio, proyectos de activación de la inteligencia, proyecto Filosofía 3-18, etc.) se concentran en momentos específicos a cargo de profesorado especializado. La LOE, en cambio, opta por el abordaje transdisciplinar. En la presentación de las diversas áreas se argumenta su contribución al desarrollo del aprender a aprender.

Para aprender a aprender es necesario partir de un objetivo de aprendizaje (de matemáticas, de lengua, de música, etc.) para el abordaje del cual es necesario que los estudiantes tengan conocimientos previos, se planteen interrogantes, anticipen lo que quieren aprender... Eso no significa que exista una manera de aprender distinta para cada disciplina (la competencia es global) aunque, en la práctica, es probable que algunas áreas/materias contribuyan más que otras en la adquisición de una técnica o al cultivo de una actitud. No se aprende a aprender sin algo que aprender; se trata de aprenderlo significativamente, de poner atención al proceso a través del cual se interioriza. Los programas específicos pueden contribuir: aportan materiales y actividades contrastadas, contribuyen a sistematizar y a poner orden... Ahora bien, el reto reside en integrarlos a la dinámica de trabajo cotidiano en el aula.

La transversalidad del aprender a aprender hace necesario llegar a algunos acuerdos básicos a nivel de centro para delimitar la manera como se contribuirá desde cada área y, también, a establecer criterios compartidos de actuación para que exista una continuidad entre los diversos cursos y etapas. Así lo manifestamos cuando tratamos los dilemas que comporta “programar por competencias” y el proceso a seguir a nivel de centro y de aula (Teixidó y Xarxa CB, 2009b). El profesorado debe establecer relaciones entre los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación de cada área/materia y el desarrollo de la competencia.

3.2. ¿Qué aportación se puede hacer desde los diversos niveles educativos?

La competencia de aprender a aprender se desarrolla a lo largo de las diversas etapas de la escolarización obligatoria y debe continuar en la

postobligatoria para convertirse en una actitud permanente a lo largo de la vida. Tradicionalmente, se le ha otorgado mayor entidad a la adolescencia, con la consolidación del pensamiento formal. Sin embargo, el hecho de poner atención a lo que hemos aprendido, de darnos cuenta de los requerimientos que implica, es posible a cualquier edad. Las herramientas de razonamiento y la capacidad para comprenderlo y para expresarlo serán diferentes en Infantil, en Primaria o en Secundaria... pero los fundamentos son los mismos.

Con independencia que se le dedique una atención específica (es decir, que exista intencionalidad educativa) los alumnos aprenden muchas cosas: la manera de tener éxito en la escuela; a conocer y aceptar las preferencias de cada maestro; a ir tirando con el mínimo esfuerzo; a disfrutar con el aprendizaje, etc. Lo aprenden porque así se lo hemos indicado, porque quieren obtener la felicitación del docente y de los padres, porque saben que a la escuela se va a aprender, porque quieren aprobar, porque es lo más cómodo... Aprenden a hacer muchas cosas sin casi darse cuenta. Eso es posible (y, según como se entienda, deseable) en los primeros estadios de la escolarización. Ahora bien, a medida que el alumno crece intervienen más factores y, por tanto, el aprendizaje deviene más complejo. Entonces se evidencia la necesidad que el alumno controle y tome conciencia de lo que aprende y de cómo lo aprende para lo cual es necesario que se haya cultivado en los estadios anteriores. La manera de hacerlo será diferente a los siete años o a los diez pero, a cualquier edad, parece conveniente adquirir el hábito de plantearse por qué hacemos las cosas, valorar si las hemos hecho bien o si las podremos mejorar, identificar los errores, introducir elementos de autocorrección, identificar lo que más gusta y lo que más incomoda... Puede ser un comentario de pocos segundos; puede ser una interrogación directa que reclama una respuesta inmediata o puede ser una propuesta de introspección que invita a responder en diferido... Dependerá de las características de cada alumno, de la actividad que están realizando, de las posibilidades del docente, etc.

3.3. ¿Qué se debe hacer? Del énfasis en las estrategias de aprendizaje al aprender a aprender

El Aprender a aprender no se debe identificar con la realización de un conjunto de actividades o la adquisición de estrategias. Las diversas prácticas educativas, con independencia que sean etiquetadas de vanguardistas o tradicionales, pueden contribuir a ello. Lo fundamental es saber lo que tenemos que hacer (por dónde empezar, con qué material,...), por qué lo hacemos (qué sentido tiene la comprobación de los resultados de

una operación matemática), de qué manera se hace (dominio de técnicas) y cómo contribuye (qué aporta) al aprendizaje.

Ciertamente, en los últimos tiempos se ha puesto mucho énfasis en la adquisición de estrategias de aprendizaje: mapas conceptuales, resúmenes, cuadros de doble entrada, clasificaciones... Todas ellas son pertinentes y útiles y, por tanto, es comprensible que se les haya dedicado atención. Ahora bien, tal como argumentan Monereo y Castelló (1997), las técnicas concretas no tienen tanta importancia como la forma de enseñarlas y asimilarlas. La clave reside en la actividad mental que lleva a cabo el alumno y no en la técnica en si misma. Es necesario proponer situaciones complejas en las que sea necesario que el alumno se detenga a pensar, que no se puedan resolver de una manera mecánica y repetitiva.

Para aprender a aprender no existe un único camino. El progreso, precisamente, se basa en tener dudas, en plantearse diversas alternativas. Los elementos constitutivos del aprender a aprender que han sido expuestos en el apartado anterior sólo esbozan un abanico de aspectos a tener en cuenta que el docente debe adecuar a las posibilidades y a las intencionalidades de cada acción educativa en función de la materia, de las características del alumno, del tiempo del cual dispone, de los antecedentes, etc.

3.4. ¿Qué requisitos implica?

Tal y como hemos puesto de manifiesto en ocasiones anteriores (Teixidó, 2009a), en la introducción de cambios metodológicos no es suficiente tener en cuenta las razones que lo fundamentan; deben considerarse, también, las posibilidades. No es suficiente que sea deseable; hay que ver si es posible. Se trata de pasar de la ideología a la pragmática. El aprender a aprender no es una excepción. Aún tratándose de un elemento que es familiar a los docentes, se deberán llevar a cabo acciones iniciales de formación básica (difusión, sensibilización, debate) en el seno de los claustros de profesores que contribuyen a compartir y a equilibrar diversas visiones de esta competencia. Se trata de un trabajo de fundamentación colectiva que contribuye a la construcción de unos postulados compartidos ante el paso a la acción.

El trabajo del profesorado se debe desplegar en dos ámbitos: la programación a nivel de centro y la planificación y ensayo de situaciones cotidianas de trabajo en el aula que contribuyan al desarrollo de esta competencia (Teixidó, 2009b). Se pretende evitar que el niño haga las cosas mecánicamente (un esquema, el subrayado de un texto) sino que se plantee cómo hacerlas, que lo argumente, que indique el proceso mental

seguido. Es probable que los primeros intentos no salgan tal y como se espera: porque tenemos que encontrar las palabras justas para estimular al alumno, porque pensar sobre uno mismo y sobre lo que uno hace (autocrítica) es costoso y da pereza, porque verbalizarlo da vergüenza, porque se rehúyen los compromisos...

No se trata de un reto fácil. Se le debe dedicar tiempo: para prepararlo, para que los alumnos piensen, para el comentario en el aula, para la valoración de la actividad en diferido, etc. Se debe hacer de una manera rigurosa; el alumno debe entender que no se trata de un simple comentario, que no puede decir lo primero que le pase por la cabeza, que es un trabajo serio e importante. El docente debe tener en cuenta los factores que intervienen en el aprendizaje; debe actuar de manera sistemática, debe saberlo exponer y argumentar; debe anticipar los resultados que se pretenden conseguir... Para hacer todo esto es necesario disponer de información, se debe adoptar una actitud reflexiva sobre la propia práctica, lo cual implica esfuerzo, tanto del estudiante como del docente.

Conocimientos, trabajo colaborativo entre los docentes, tiempo, rigor y esfuerzo son requisitos clave para conseguir que el aprender a aprender se convierta en una realidad en el aula. Se trata de preveerlo y de programarlo de una manera realista.

3.5. ¿Qué papel deben asumir los diversos protagonistas: docentes, alumnos y familiares?

En el desarrollo de la competencia de aprender a aprender los alumnos, los docentes y las familias deben asumir papeles complementarios. El objetivo final es que al llegar al Bachillerato, a los CF o al mundo laboral el/la joven sepa aprender de una manera autónoma, es decir, sea capaz de conducir su propio proceso de aprendizaje. Se alcanza de una manera progresiva, durante toda la enseñanza obligatoria. Intervienen, fundamentalmente, tres protagonistas: alumnos, maestros y familias que deben asumir roles complementarios orientados a una misma dirección.

Los alumnos deben habituarse a asumir protagonismo en el aprendizaje desde los estadios iniciales de escolarización. No se trata únicamente de fomentar la participación en la elección del centro de interés a partir del cual se plantearan ¿qué saben?, ¿qué se proponen aprender? y ¿cómo lo harán para aprenderlo? El verdadero reto empieza cuando nos ponemos a trabajar, es decir, a aprender. Entonces, a un alumno no le gusta el trabajo que tiene que hacer; el otro tiene sueño; el otro se distrae mirando por la ventana o está cautivado por recortar... La reflexión sobre el

aprender a aprender implica que el alumno conozca y exprese su actitud ante el trabajo (le gusta, le desagrada, le es difícil ponerse a trabajar); que revise lo que ha hecho durante un rato de trabajo dirigido o libre (¿se ha concentrado?, ¿se ha distraído?, ¿ha dado vueltas por la clase hablando, ahora con uno, ahora con otro?, ¿se ha puesto a trabajar con la intención de acabar cuando antes?...), y que valore como lo ha hecho (¿lo ha hecho deprisa y no le ha quedado demasiado bien?, ¿lo puede mejorar?, ¿reconoce los errores?...). En definitiva, conviene que el alumno tome conciencia de lo que hace, de lo que no hace, de la manera como lo hace, de las razones que lo llevan a hacerlo de una manera o de otra...) para que pueda intervenir, para que pueda regularlo en el transcurso de la acción... Y debe adquirir este hábito desde los estadios iniciales de la escolarización.

Todo ello requiere conocimientos, tiempo y habilidad por parte de los docentes y de las familias. Conocimientos, porque es necesario haberse planteado los fundamentos de la educación orientada a la adquisición y al desarrollo de la competencia para aprender. Tiempo para preparar actividades abiertas, que no se basen en la mera repetición y, sobretodo, para conversar con cada alumno: para saber cómo hace las cosas, qué le motiva a hacerlas de una u otra manera, cómo ha adquirido el hábito de hacerlas, etc. Y cuando tienes veinticinco niños en el aula, ¡es difícil! Habilidad para aprovechar las oportunidades, para crear el clima adecuado, para hacer la pregunta justa en el momento oportuno, para enlazarlo con el trabajo cotidiano, para insistir cuando el alumno quiere salir por la tangente o, simplemente, no tiene ganas de esforzarse.

La intervención dirigida a la mejora de la competencia de aprender a aprender implica conocer (o formarse una hipótesis) cómo aprenden los diversos chicos y chicas, partiendo de la base que no aprenden de la misma manera: ¿cómo se formulan preguntas o retos de aprendizaje?, ¿cómo buscan respuesta a las preguntas?, ¿qué asociaciones de ideas realizan?, ¿cómo razonan?, ¿cómo transfieren lo que han aprendido a otras situaciones?, ¿de qué manera intentan “engañar” al docente?, ¿de qué manera memorizan?... Solo partiendo del conocimiento de los factores mentales del alumnado podremos comprender algunas de las dificultades que se les presentan, sugerir la introducción de cambios o la exploración de nuevas estrategias... No se debe poner la atención únicamente en los resultados: en la solución del problema, en la memorización de un contenido o en la corrección ortográfica. Se debe tener en cuenta el proceso mental seguido para construir respuestas, motivaciones, condicionantes situacionales (las ganas de acabar para poder ir a jugar), las fases que se han seguido para transformar la idea en tira fónica... en definitiva, zambullirse en la caja oscura del aprendizaje.

Una buena manera de ayudar a los alumnos a identificar cómo aprenden, consiste en partir de la propia experiencia, actuando como modelo. Cuando lo vemos escrito todo parece fácil. Cuando nos ponemos a hacerlo nosotros mismos, en seguida aparecen dificultades. Algunas son externas al profesorado: las características del equipo docente, el clima social del aula, las características de los alumnos que conforman el grupo, el grado de confianza, el número de horas a la semana que el docente comparte con el grupo, el número y el tipo de proyectos e iniciativas de diversa índole en las que se encuentra sumida la escuela, el grado de complejidad organizativa... Otras son internas; tienen su origen en las concepciones y la manera de entender el trabajo del docente (¿consideras que la enseñanza debe fomentar la reflexión del estudiante?, ¿o quizás crees que ya es suficiente con la transmisión de conocimientos?); en la actitud que adopta ("Ya sé que tendría que hacerlo pero me da pereza; nunca lo he hecho y seguro que no lo haré bien") o en las destrezas: lo que sabe hacer y lo que no sabe hacer.

En la introducción del aprender a aprender en las escuelas y en los institutos los docentes tienen un papel clave (Bernal y Teixidó, 2010). A nivel institucional, las circunstancias que se dan en cada caso (equipo docente, número de grupos, clima de centro, colaboración de las familias...) lo favorecen o bien lo dificultan. Ahora bien, la decisión más trascendental es individual, de cada maestro/profesor. Hacer realidad el aprender a aprender en el aula implica una concepción del trabajo docente orientada al estímulo del aprendizaje; una actitud de interés para comprender la manera como aprenden los alumnos (los aciertos, los errores, las dudas, la disposición personal...) así como los condicionantes que les afectan y, también, la adopción de maneras de hacer el aula (comportamientos docentes) que sean coherentes. Para algunos docentes, estos planteamientos implican la introducción de cambios considerables en su manera de hacer, en los cuáles hay que aceptar la existencia de niveles de predisposición y ritmos de avance distintos; para otros, la introducción de ligeras modificaciones o la reflexión y sistematización de aquello que ya hacían de un modo intuitivo. Finalmente, para otros, supone la consolidación y el reconocimiento de planteamientos y prácticas plenamente consolidadas. Desde esta perspectiva, a la hora de plantear la formación (en términos de contribución al desarrollo profesional de los docentes) adecuada para el cambio, hay que aprovechar la experiencia y el saber hacer de muchos maestros y profesores en ejercicio. Se trata de ayudarlos a formalizar y a sistematizar el conocimiento implícito que atesoran y de animarlos a difundirlo y a compartirlo con los/las compañeros/as.

3.6. Incorporar *el aprender a aprender* a la vida del aula

Todo lo dicho adquiere sentido cuando toma cuerpo en la vida cotidiana del aula, lo cual no es fácil si tenemos en cuenta que, tanto los alumnos como los profesores continuaran haciendo lo mismo que venían haciendo hasta ahora, es decir, matemáticas, catalán, informática o tecnología. Éste es, sin ninguna duda, el reto a superar para que la introducción del aprender a aprender en el currículum sea una realidad y no quede en una buena intención. Su carácter transversal hace que sea cosa de todos y, por tanto, implica el riesgo que no sea de nadie. No se trata de fragmentar aún más el currículum para introducir un espacio específico sino de fomentar la reflexión sobre el aprendizaje en el trabajo cotidiano. Algunos principios que pueden tenerse en cuenta son:

- a) Aprovechar situaciones informales, en el aula o fuera de ella (en el patio, en el pasillo...), para conocer las impresiones de los alumnos sobre el aprendizaje. Conviene saber si lo encuentran interesante, si les gusta, si lo consideran “un rollo”, si les aburre, si les satisface, si se esfuerzan... Una actitud positiva ante el aprendizaje es clave para que exista progreso. La dificultad reside en modificar las actitudes negativas: indiferencia, aversión, rechazo, bajas expectativas, baja autoestima...
- b) Dedicar tiempo a hablar de la manera cómo se aprende. Igual que prevemos momentos para escuchar, para experimentar, para hacer ejercicios,... tenemos que reservar espacios para comentar lo que hemos aprendido, para verbalizar las dificultades, para reconocer el esfuerzo (o la conveniencia de dedicarle más), para compartir los avances, para contrastarlo con los compañeros.
- c) Elaborar resúmenes, listados o cuadros de las cosas que hemos aprendido al acabar una sesión de trabajo, una unidad didáctica, una lección... Prever qué aspectos, (de entre los múltiples aprendizajes realizados), queremos recordar a medio y a largo plazo y establecer mecanismos de memorización y refuerzo.
- d) Fomentar la autoevaluación, la autocorrección o la anticipación de los resultados por parte de los alumnos.
- e) Disponer de una batería de juegos o ejercicios que estimulen el pensamiento (palabras cruzadas, sopas de letras, sudokus, etc.) que pueden utilizarse en situaciones diversas. Se trata de juegos que permiten identificar el proceso mental que sigue el alumno para solucionarlos.

- f) Plantear situaciones de aprendizaje en grupo. Se trata de un buen recurso para constatar la existencia de diversas maneras de abordar un mismo trabajo; para compartirlo con los compañeros; para analizar las ventajas e inconvenientes de cada uno y para fomentar la comunicación y la toma de decisiones colectivas.
- g) Plantear situaciones de aprendizaje por parejas en las cuales los alumnos puedan intercambiar los roles y tomar conciencia de sus conocimientos, de la manera cómo los han adquirido, de las dudas que se les presentan, de la forma de explicarlo a otro.
- h) ...

La lista de aspectos a tener en cuenta para el desarrollo de la competencia de aprender a aprender es interminable, dado que se debe contextualizar a las distintas áreas/materias; a las diversas etapas educativas, a los niveles de desarrollo de los alumnos y a las diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, no se trata de un aspecto que pueda ser programado de antemano. Se puede programar la secuencia didáctica; se pueden seleccionar actividades que fomenten la reflexión sobre el aprendizaje; se pueden tener en cuenta las diferencias de capacidades, niveles e intereses de los alumnos; se puede programar la evaluación, etc. Ahora bien, en el transcurso de la actividad surgirán múltiples situaciones imprevistas (una dificultad, un error colectivo, un alumno que no tiene el material, la conexión con otra materia, una intervención discordante...) a partir de las cuales el docente puede zambullirse en el proceso interno del aprendizaje de uno o diversos alumnos: ¿cómo lo hace?, ¿qué le es más difícil?, ¿dónde se equivoca? ¿qué le interesa? ¿qué compensación espera? ¿por qué hace las cosas bien? ¿o mal?. Cada una de las preguntas mencionadas plantea una oportunidad al docente para ayudar al alumno a ser mejor aprendiz. Se trata de dedicarles atención, de aprovecharlas, de saber qué decir y qué hacer, de ser consecuentes con las responsabilidades que asumimos: preguntar la lección, revisar los deberes, valorar la realización del trabajo...

La dificultad reside en el hecho que supone el conocimiento profundo, el seguimiento y la atención individualizada a cada alumno: para saber lo que sabe hacer y lo que no sabe hacer, para recordar lo que dijimos e hicimos el día anterior, para reconocerle los progresos, para reprender cuando no cumple los compromisos, para plantear preguntas y reflexiones que ayuden a progresar cuando aparecen dificultades, para dar ayuda adecuada a las necesidades de cada uno... Todo esto implica una relación más estrecha, más continuada, más personalizada, entre el docente y el alumno (parecido a la de los antiguos maestros de escuelas unitarias)... en un mundo y un sistema social y educativo que avanza en un sentido contrario (despersonalización, fragmentación del currículum, complejidad organizativa, atención simultánea a demandas múltiples, cambiantes y contrapuestas...).

Ayudar a una persona a aprender (un alumno, un hijo, un deportista de élite, un cirujano en prácticas...) implica dedicarles atención, ganarse su respeto y confianza, ayudarlo a sentirse más seguro de sí mismo, ir despacio, discernir las cosas fundamentales de las superfluas... Y para ello es necesario retornar la tranquilidad (del sistema, de los centros y de los docentes), ir poco a poco, la escuela respira calma...

Mont-ras/Barcelona, enero de 2009

4.- Bibliografía:

- Bernal, J.L. y Teixidó, J. (2010): *La competencias docentes en la formación del profesorado*. Ed. Síntesis, Madrid
- Carbonell, R.G. (2006): *Aprender a aprender*. Ed Edaf, Madrid
- Castelló, M. (2007): *Enseñar a pensar: sentando las bases para aprender a lo largo de la vida*. MEC-ISFP Aulas de verano
- Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2006): *Currículum vasco para el período de la escolaridad obligatoria*.
- Martín, E. y Moreno, A. (2007): *Competencia para aprender a aprender*. Madrid, Alianza editorial.
- Michel, G (2008): *Aprende a aprender. Guía de autoeducación*. Trillas Eduforma
- Monereo, C. y Castelló, M. (1997): *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Ed. Edebé, Barcelona
- Teixidó, J., Capell, D. y Grup Gestió Aula (2001): “Ser profesor de secundaria, hoy. El desarrollo de competencias de gestión del aula, elemento clave de la profesión”
http://www.joanteixido.org/doc/gestioaula/ser_profesor_secundaria.pdf
- Teixido, J. (2008): *Treball en equip a l'escola*. Presentació extreta d'un assessorament a l'Escola Arrels de Solsona
<http://www.joanteixido.org/cat/treballequip.php>
- Teixidó, J. (2009a): *La introducció d'innovacions metodològiques als centres educatius*. CRP de les Borges Blanques.
http://www.joanteixido.org/doc/lideratgecanvi/introduccio_innovacions.pdf
- Teixidó, J. (2009b): *Aprender a aprender: de la delimitació de la CB al treball d'aula*. Activitat de formació a l'IES Sant Agustí d' Eivissa. Federació d'Ensenyament de CC.OO. de Balears
- Teixidó, J. y Xarxa CB (2009a): “La introducción de las competencias básicas en el currículum. Aspectos colaterales” a *Organización y gestión educativa*, núm. 6, pp. 6-10
- Teixidó, J. y Xarxa CB (2009b): *Programar per competències: elements de fonamentació*.
http://www.joanteixido.org/doc/CB/programar_per_competencies.pdf

ⁱ La Xarxa de Competencias Básicas es un equipo de trabajo integrado por 17 escuelas y 13 institutos vinculados a la Dirección General de Ordenación Básica y Bachillerato del Departament

d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Los participantes del curso 2009-10 son Albalat, Concepció; Andrés, M^a Carmen; Aznar, Sílvia; Barceló, Joan Manuel; Bel, Montserrat; Benet, Jaume; Berrio, Albert; Brull, Olga; Buson, Xavier; Busquets, Mont; Caminal, Joan; Cañada, Pilar; Cantos, M. Eugènia; Capell, Ramona; Carazo, M Felisa; Carlos, José; Carné, Montse; Casabayó, Montse; Casanovas, Lourdes; Castillo, Rosa; Cerqueda, Dolors; Cobo, Desirée; Colina, Carme; Colomer, Montserrat; Costa, Mercè; de Higes, Pilar; Felip, Jaume; Fernández, Alicia; Fernández, Dolors; Francisco, Laura; Gallardo, Sandra; Gallego, Maria; Gil, M. Carme; González, Victor Manuel; Gramunt, Rosa M^a; Grima, Núria; Güell, Maria; Jove, Mercè; Llorente, Isabel; López, M Dolors; Masdeu, Teresa; Matheu, Marina; Mayós, Francesc; Muñoz, Judit; Navarro, Susana; Palau, Helena; Peralta, Luisa; Pérez, Carmina; Pitarch, Angela; Plou, Angel; Pratdesaba, Núria; Reñé, Cristina; Roig, Maite; Romero, José Luís; Roure, Montse; Rovira, Albert; Sala, Alex; Sánchez, M. Carme; Sans, Lorenzo; Serra, Lluïsa; Tomàs, Ismael; Verge, Fina; Vilalta, Rosa M^a; Vizcarro, Teresa. La coordinació del grup ha anat a càrrec d'Helena González.