

APRENDER A APRENDER: UNA COMPETENCIA BÁSICA ENTRE LAS BÁSICAS¹

Elena Martín Ortega

Universidad Autónoma de Madrid

¿Qué es aprender a aprender?

La LOE recoge las propuestas de la Unión Europea y propone entre las ocho competencias básicas la de *aprender a aprender*, que en cierto sentido subyace a todas las otras. La Comisión Europea define esta competencia como “la capacidad para proseguir y persistir en el aprendizaje, organizar el propio aprendizaje, lo que conlleva realizar un control eficaz del tiempo y la información, individual y grupalmente. Esta competencia incluye la conciencia de las necesidades y procesos del propio aprendizaje, la identificación de las oportunidades disponibles, la habilidad para superar los obstáculos con el fin de aprender con éxito. Incluye obtener, procesar y asimilar nuevos conocimientos y habilidades así como la búsqueda y utilización de una guía. *Aprender a aprender* significa que los estudiantes se comprometan a construir su conocimiento a partir de sus aprendizajes y experiencias vitales anteriores con el fin reutilizar y aplicar el conocimiento y las habilidades en una variedad de contextos: en casa, en el trabajo, en la educación y la instrucción. En la competencia de la persona son cruciales la motivación y la confianza.”

La competencia de *Aprender a aprender*, como todas las demás, por otra parte, implica desarrollar aspectos tanto cognitivos como emocionales. Desde luego, supone adquirir determinadas competencias metacognitivas, es decir, capacidades que permiten al estudiante conocer y regular sus propios procesos de aprendizaje. Pero, de nada sirve conocerse como aprendiz si lo que “vemos” al analizarnos nos desagrada y nos lleva por tanto a considerarnos poco capaces. La autoestima, la capacidad de aceptar el rechazo que provoca el error, la tensión que implica mantener el esfuerzo...son algunas de las

¹ Este texto retoma parte de un artículo que aparecerá próximamente en la revista del Consejo Escolar del Estado

dimensiones de *aprende a aprender* que con mayor claridad revelan su naturaleza emocional.

Destacar esta doble dimensión tiene como objetivo principal enfatizar que los docentes debemos trabajar ambas. No se trata por tanto de enseñar únicamente determinados recursos que ayudan a planificar y desarrollar una tarea estratégicamente, sino de acompañar al alumno desde el inicio de su escolaridad en un largo proceso que le permita conocerse como aprendiz, aceptarse y aprender a mejorar. Enseñar a *aprender a aprender* significa conseguir que los alumnos y alumnas experimenten a lo largo de su escolaridad el placer que produce entender algo que antes no comprendíamos, resolver un problema que se nos resistía, sentirnos capaces en último término.

Enseñar a *aprender a aprender* puede y debe hacerse desde la Educación Infantil. El énfasis en las características conscientes del proceso de *aprender a aprender* ha podido llevar a la idea de que esta disposición sólo puede recomendarse y conseguirse a partir de determinado momento en el desarrollo. Sin embargo, esta suposición es errónea. Los niños de preescolar van de hecho desarrollando sus capacidades de toma de conciencia de sus procesos mentales y de los de los demás. Por ejemplo, en sus juegos los niños pasan de jugar solos a incorporar a otros compañeros, con la necesidad que conlleva de adaptar la propia conducta a la de los otros a través no sólo de la observación de las acciones externas sino de inferencias sobre sus intenciones o deseos. Avanzan también en su capacidad de consolar o fastidiar a sus iguales. Y de la misma manera van apareciendo las capacidades metalingüísticas. Además, el juego simbólico, las conversaciones con adultos y compañeros aumentan la capacidad de adoptar el papel del otro. En los primeros niveles podemos comenzar ya a instaurar el hábito de interrogarse por cuáles son los objetivos, qué pasos hay que dar, lo hemos hecho bien o mal, qué otra cosa podemos hacer, qué nos gusta más de aprender y qué nos resulta más difícil. Esto siempre recordando que la acción es lo esencial en estas edades y que demandas excesivas de explicitación pueden resultar tediosas y prematuras. Investigaciones y experiencias de aula con preescolares (Lacasa y Herranz, 1995; Real y Tena, 2005) han constatado que niños y niñas de estas edades pueden llevar a cabo actuaciones estratégicas en situaciones de aprendizaje cooperativo. Por supuesto, la índole de las tareas o el apoyo de los adultos se transformará en cada etapa

escolar pero el hábito de *aprender a aprender* se construye desde el comienzo de la escolaridad.

No se puede enseñar a *aprender a aprender* al margen de los contenidos de las áreas del currículum. *Aprender a aprender* necesita de cada área para su desarrollo. Por tanto, no abogamos por la introducción de programas generales sobre razonar, observar o recordar. La utilización de algunos de ellos, como el Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein o el Proyecto Inteligencia de la Universidad de Harvard, cuenta ya con cierta tradición en nuestro medio educativo. Aunque pensamos que estos programas, como otros relacionados, por ejemplo, con la enseñanza de las habilidades del método científico, pueden ponerse al servicio de *prender a aprender*, no comparten los mismos objetivos y, lo que es fundamental, alcanzar la transferencia de las habilidades incluidas en *aprender a aprender* supone que éstas formen ineludiblemente parte de las áreas curriculares de Educación Infantil, Primaria o Secundaria.

¿Cómo se enseña a aprender a aprender?

En el apartado anterior ya se ha contestado en parte a esta pregunta: se enseña desde el inicio de la escolaridad y es responsabilidad de todos los docentes y del conjunto de las áreas curriculares. Queríamos ahora referirnos sucintamente a algunos principios metodológicos especialmente relevantes para este ámbito del conocimiento. El primero de ellos se refiere a la importancia que tiene explorar las concepciones que estudiantes y docentes tienen sobre el aprendizaje. En concreto, las creencias sobre la inteligencia pueden influir específicamente en el proceso de *aprender a aprender* a través de tres ideas concretas: qué piensan los estudiantes que significa ser inteligente, sus creencias sobre el carácter estable o modificable de la inteligencia y sus teorías sobre el origen de las diferencias individuales. Con demasiada frecuencia encontramos que los propios docentes tienen una representación demasiado simplista de lo que significa ser inteligente y aprender. Una concepción en la que el aprendizaje se entiende como una copia de la realidad y el papel del aprendiz depende de rasgos que no es fácil modificar. La influencia de estas concepciones sobre la práctica docente es muy importante y los estudiantes a su vez van construyendo su forma de entender el aprendizaje a partir de las prácticas educativas en la que se ven insertos. Por lo tanto, ayudar al profesorado a que enseñe a

aprender a aprender implica ante todo ayudarlo a tomar conciencia de los piensa y a modificar sus concepciones si es que están son excesivamente simples. Asimismo, supone hablar explícitamente en clase con los alumnos sobre lo que es aprender y discutir lo que ellos y ellas piensan.

Un segundo principio metodológico implica enseñar al alumnado a regular sus propios procesos de aprendizaje. Es decir a planificar, supervisar y evaluar su comportamiento cuando se enfrentan a cualquier tarea escolar. Antes de comenzar con la planificación, nuestros estudiantes deben preguntarse por los objetivos de esa tarea. Aunque parezca trivial, preguntarse dónde se quiere llegar, no siempre es un hábito consolidado en los estudiantes y, sin embargo, es condición indispensable para avanzar de forma reflexiva en los siguientes pasos del proceso. De otra forma, cómo planificamos o cómo sabemos si nuestros resultados son los correctos. Los docentes debemos hacer explícitas las metas sabiendo que, a pesar de esta declaración, no siempre se comprenden bien. Por otro lado, no sólo debe dejarse claro dónde hay que llegar sino también los criterios de calidad, lo que tendremos en cuenta para juzgar si la tarea está o no bien resuelta.

Mientras se realiza la actividad, hay que enseñar a los alumnos a centrar la atención fundamentalmente en saber si el camino emprendido se adapta a los objetivos establecidos anteriormente y cómo podemos actuar en caso contrario. Finalmente es preciso supervisar los resultados. Este aspecto no sólo tiene como objetivo mejorar el resultado específico logrado sino también, y especialmente, revisar el proceso de aprender. Aunque parezca trivial, la primera pregunta que debemos hacernos es si la tarea está concluida y, para ello, debemos traer a la mente los objetivos que nos marcamos y lo que sabemos son los criterios de logro. Esta comprobación significa además verificar si nuestras respuestas son plausibles. Supone asimismo analizar si hemos sido eficaces al resolver el problema o hubiera sido mejor hacerlo de otra manera y, muy importante, reflexionar sobre lo que hemos aprendido.

Enseñar a *aprender a aprender* se apoya en tercer lugar en ayudar a los alumnos a que realicen atribuciones adecuadas de sus éxitos o fracasos, para prestar atención a la dimensión emocional a la que se hizo referencia en el apartado anterior. Hay que ayudar a que los estudiantes atribuyan los resultados de su proceso de aprendizaje a causas que están bajo su control y que son modificables. Si alguien piensa que no tiene

capacidad o que “se le da mal” una asignatura, difícilmente se va a poner a la tarea de aprender ni va a mantener el esfuerzo que ello implica. Sin embargo, si acepta que el resultado se debe al tiempo que ha estudiado o a la manera en la que lo ha hecho, el problema tiene solución; exige trabajo y disciplina, pero puede resolverse. Estos estilos atribucionales se construyen, uno no nace con ellos y los docentes tenemos mucha influencia en ellos.

El cuarto recurso metodológico al que queríamos hacer referencia es la escritura epistémica. Son muchos los estudios que ponen de manifiesto la gran capacidad del lenguaje para hacer explícitas ideas y conocimientos que tenemos pero que no sabemos que tenemos o que se “aclaran” al expresarlas (Olson, 1998, Vygostki, 1977, 1979). Es muy habitual la experiencia de querer comunicar una idea y acabar diciendo “no sé cómo decirlo”. Esta dificultad es interpretada por estos autores como una manifestación del costoso proceso de hacer explícito lo que está implícito. El lenguaje cumple una función de andamiaje del pensamiento. Al verbalizar lo que vamos pensando, se ordenan las ideas porque se toma conciencia de ellas.

Este papel del lenguaje oral se ve potenciado cuando se utiliza la escritura. El texto escrito tiene una serie de características que favorecen su función de apoyo al razonamiento y en este caso al aprendizaje. La primera de ellas se refiere a la mayor exigencia de precisión y rigor en los términos que se utilizan, lo que obliga a definir mejor lo que quiere comunicarse exactamente. Por otra parte, la distancia tanto temporal como espacial del autor y el lector exige que el primero haga explícitos en el texto todas las claves que pueden ayudar al lector a interpretar la información de acuerdo con la intención de quien lo ha escrito. Esto implica entre otras cosas especificar lo más posible la relación entre las ideas que se expresan. Como es bien sabido un aprendizaje es más significativo cuanto más ricas son las relaciones entre los distintos conocimientos. Por tanto, reflexionar sobre las conexiones entre distintos aspectos del contenido sobre el que se esté escribiendo debería permitir profundizar en el aprendizaje.

Por otra parte, cuando uno escribe tiene que representarse las características de la “audiencia”. Lo que esa persona ya sabe y no hace falta por tanto explicarle, lo que puede resultarle más importante, lo que le gusta, lo que le interesa...en último término, los principales rasgos de la mente del lector. Escribir implica desde esta perspectiva,

importantes *capacidades mentalistas*, propias de los procesos metacognitivos. Finalmente, el texto escrito se elabora con un tiempo más pausado que el lenguaje oral, lo que permite, si bien no asegura, mayor planificación y sobre todo la posibilidad de revisar lo escrito durante el proceso y al finalizarlo. La mayor serenidad de la escritura es también especialmente propicia para la regulación emocional. No es sencillo tomar conciencia de los sentimientos, por otra parte hacerlo no asegura controlarlos, pero ayuda en gran medida, como hemos venido comentando.

La prioridad debería centrarse por tanto en que los equipos docentes acordaran realizar en todas las materias y a lo largo de todos los cursos resúmenes, mapas conceptuales, síntesis, comentarios de texto, reflexiones sobre el aprendizaje, en síntesis tareas de lectura y escritura reflexiva Camps, 1990; Cassany, 1997; Monereo y Castelló 1997; Sánchez, 1998; Solé, 1992).

El trabajo colaborativo constituye asimismo uno de los pilares de *aprender a aprender*. Trabajar con otros ayuda a tomar conciencia de los propios procesos cognitivos y emocionales. , al trabajar con los otros, debemos ponernos de acuerdo en los objetivos y, por tanto, pensar sobre ellos; debemos acordar cómo avanzar, pensar sobre las estrategias y pasos; debemos detectar errores propios y ajenos, y dar explicaciones de por qué lo consideramos un error; debemos llegar a una solución compartida, y explicar por qué ésta es la solución correcta. En resumen, el aprendizaje en colaboración no puede darse sin leer nuestra mente, leer la de los demás y buscar las vías de comunicación entre ambas. Nos conduce a explicarnos frente a nosotros mismos y los demás, a controlar y a inhibir nuestras respuestas y a ser flexibles para adaptarnos a la situación y al grupo.

Finalmente, para ayudar a los alumnos y alumnas a *aprender a aprender* es preciso que los docentes evaluemos de acuerdo a los principios de la evaluación formadora Coll, Martín y Onrubia, 2001, Nunziati, 1990, Sanmarti, 2007, Jorba y Sanmarti, 2005). Se trata de evaluar de tal manera que el proceso, además de servir al profesor para regular la enseñanza, le permita al alumno autorregular su aprendizaje. Para ello, el estudiante debe ser capaz de identificar cuándo aprende y cuándo no y sobre todo qué de lo que hace es lo que le ayuda a aprender. La autoevaluación y la coevaluación son procedimientos útiles para poner en marcha la evaluación formadora. Aprender a evaluarse a uno mismo no es tarea fácil y necesita ejercitarse para llegar a

formar parte del repertorio de capacidades consolidadas del alumno. Por ello es importante que sea una práctica que se utilice desde los primeros años de la escolaridad aunque lógicamente vaya modificándose a lo largo de las etapas.

Referencias

Camps, A. (1990). Modelos de procesos de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49,3-19.

Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Graó.

Claxton, G. (1990). *Teaching to learn*. Londres: Cassell.

Coll, C. y Martín, E. (2006)

Coll, C, Martín, E. y Onrubia, J. (2001) La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En C.Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps), *Desarrollo psicológico y Educación. Vol. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza, 549-574.

Jorba, J. y Sanmartí, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de evaluación continua*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.

Nunziati, G. (1990) Pour construire un dispositif d'évaluation formative. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.

Olson, D.R. (1998) *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa (V.O.: *The World on paper*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994).

Sanmartí, N. (2007) *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.

Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.

Solé, I. (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó-ICE de la Universitat de Barcelona.

Vygotsky, L.S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La pleyade.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.