

CAPÍTULO 7 APRENDER A APRENDER A LO LARGO DE LA VIDA

M. Teresa Padilla Carmona
Inmaculada Martínez García
Universidad de Sevilla

1. Introducción
2. La importancia de las competencias metacognitivas y las habilidades de autoaprendizaje en el desarrollo vital y profesional
3. Conceptualización de algunas competencias implicadas en el aprender a aprender
 - 3.1. Aprendizaje autorregulado
 - 3.2. Metacognición
 - 3.3. La dimensión socioemocional en la regulación de los aprendizajes
 - 3.4. Otros elementos clave para el aprendizaje a lo largo de la vida
4. La orientación para el desarrollo de la metacognición y el autoaprendizaje

Síntesis

Para saber más

Actividades para la reflexión

Términos del glosario

6e20d6b4cf4d75a8fbceb4b559d9face
ebruary

6e20d6b4cf4d75a8fbceb4b559d9face
ebruary

6e20d6b4cf4d75a8fbceb4b559d9face
ebruary

6e20d6b4cf4d75a8fbceb4b559d9face
ebruary

1. INTRODUCCIÓN

Las recientes reformas a nuestro sistema educativo, desde la etapa infantil hasta la universitaria, han puesto de relevancia la importancia de entrenar en competencias. En este enfoque, la idea que subyace es que la educación debe formar al futuro ciudadano para atender a los múltiples y, la mayor parte de las veces, impredecibles problemas que puede encontrar en su vida. Es decir, frente a la transmisión de contenidos que pueden quedar caducos en un corto espacio de tiempo, se trata de formar al estudiante para que este pueda construir el conocimiento, aprender a lo largo de su vida y afrontar con ciertas garantías de éxito los desafíos futuros (Salmerón y Gutiérrez-Braojos, 2012).

Tanto si se trata de resolver situaciones/problemas propios de los entornos laborales, como si se trata de adquirir nuevos aprendizajes, como si es cuestión de superar crisis personales, hay habilidades que pueden ser de utilidad para los individuos. La educación debe promover la adquisición de estas habilidades básicas para la vida, es decir, la capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos en la escuela a la resolución de problemas en la vida real (De la Orden, 2011).

Este capítulo se centra en el concepto del aprendizaje a lo largo de la vida. Más allá de las definiciones de este término que se han dado en textos normativos y disciplinares, defendemos la idea de que es necesario educar un conjunto de competencias que son altamente transferibles a situaciones vitales y profesionales y que, facilitan por ello que la persona esté preparada para afrontar los cambios y las transiciones en el futuro, desarrollando para ello habilidades que le serán especialmente útiles ante este reto. Por ello, analizamos diferentes aportaciones desde el ámbito de la educación, en general, y de la orientación y la psicología en particular, que nos permiten aproximarnos a identificar cuáles son estas competencias/habilidades y cómo pueden potenciarse mediante la intervención orientadora.

Nuestro enfoque en el tratamiento del aprender a aprender, tomará algunos conceptos habitualmente trabajados en el ámbito de la psicología (metacognición, aprendizaje regulado). Sin embargo, es nuestra intención ir más allá de la definición de estos términos a fin de integrarlos más ampliamente en la orientación personal y profesional, desde los distintos ámbitos de intervención en que esta disciplina suele operar. Para un debate más profundo en torno a estos conceptos, el alumno deberá ampliar sus lecturas a determinados textos que profundizan más exhaustivamente en ellos (eg., Martín y Moreno, 2007; Pozo y Monereo, 2000; Torrano y González-Torres, 2004).

2. IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS METACOGNITIVAS Y LAS HABILIDADES DE AUTOAPRENDIZAJE EN EL DESARROLLO VITAL Y PROFESIONAL

La necesidad de una formación permanente y un reciclaje profesional alcanza a casi todos los ámbitos laborales como nunca lo había hecho en otros tiempos, como consecuencia de un mercado laboral cambiante, flexible e incluso impredecible, al que se une el acelerado ritmo de cambio tecnológico (Pozo, 1996). Aprender a aprender para enfrentar los retos del futuro no es solo un imperativo en momentos de aguda crisis económica y social como el que vivimos actualmente. Incluso en las épocas de bonanza las sociedades están sometidas a constantes procesos de cambios que modifican los pilares básicos de su funcionamiento. Podemos pensar en fenómenos como la globalización, el avance de las tecnologías, la sociedad del conocimiento para darnos cuenta de cómo en un escaso período de tiempo han cambiado las fórmulas de trabajo a las que estábamos acostumbrados. Cada cambio trae consigo la necesidad de que las personas se adapten a él, pongan en marcha estrategias que les permitan afrontar con éxito nuevos retos y salir airadamente del proceso de transición.

El problema es que no podemos predecir los cambios que están por llegar, ni tampoco cómo afectarán estos a nuestro estilo de vida. Por ello, la única forma de estar preparados para afrontarlos es asegurar un conjunto de competencias que resultan útiles en condiciones y entornos diversos.

Las necesidades sociales se mueven en el terreno de lo impredecible, lo probable, lo deseable y la única opción para construir el futuro es fomentar un aprendizaje abierto a posibles cambios y transiciones que potencie las competencias de búsqueda constante de información, de análisis, de flexibilidad de hipótesis, de innovación, de fortalecimiento (*empowerment*), etc. (Alfaro, 2009, p. 235).

Conscientes de esta situación, diferentes organizaciones europeas y mundiales vienen insistiendo que la formación a lo largo de la vida es un imperativo en el siglo XXI. En el Consejo Europeo de Lisboa celebrado en 2000 se insistió ya en la idea de que «en este tipo de sociedad en continua transformación y cambio resulta esencial que la educación dote a los jóvenes de la capacidad para generar y utilizar conocimientos de un modo eficaz e inteligente, fomente una actitud positiva hacia el aprendizaje y garantice que han aprendido a aprender» (Cano, 2004, p. 441).

Aprender a aprender, por tanto, parece la clave. Pozo (1996) habla de una «nueva cultura del aprendizaje», en la que la necesidad de aprender se ha extendido a casi todos los rincones de la actividad social. No solo seguimos aprendiendo como parte de nuestro ejercicio profesional, sino que buscamos nueva formación en aquellos ámbitos que consideramos que nos pueden ser de utilidad para nuestra vida personal (idiomas, desarrollo físico, nuevas tecnologías). Y, puesto que tenemos que aprender muchas cosas distintas, con fines diferentes y en condiciones cambiantes, es necesario que sepamos adoptar estrategias diferentes (Pozo, 1996).

Esas estrategias de aprendizaje deben ser uno de los contenidos fundamentales de la educación básica pero también lo han de ser en la educación no reglada, y han de permitir que la persona construya reflexivamente el conocimiento frente a la mera reproducción de conocimientos ya elaborados (Bolívar, 2009).

3. CONCEPTUALIZACIÓN DE ALGUNAS COMPETENCIAS IMPLICADAS EN EL APRENDER A APRENDER

Aprender a aprender es objeto de la intervención educativa en todos los niveles de enseñanza incluida la universidad (Jornet Meliá, García-Bellido

y González Such, 2012). La LOE¹ establece ocho competencias básicas en el currículum, entre las que se encuentra la competencia de aprender a aprender. Esta competencia es clave, en tanto que facilita la adquisición de nuevos aprendizajes, siendo esencial para abrir la posibilidad de aprender a lo largo de toda la vida.

Entendemos que aprender a aprender implica un proceso mediante el cual el alumno construye significados y atribuye sentido a su actividad de aprender, siendo cada vez más autónomo en esta tarea. Aprender a aprender significa comprometerse a construir conocimiento de diferentes tipos (ideas, actitudes, actuaciones, etc.) sobre el aprendizaje con el fin de convertirse en un aprendiz más competente en una amplia variedad de contextos como, por ejemplo, la familia, la escuela, las actividades extraescolares, las redes sociales y otros característicos de la sociedad actual (Coll, Mauri y Rochera, 2012). En definitiva, supone ser capaz de movilizar conocimientos de diferente índole para afrontar las exigencias y los retos de aprendizaje en un contexto específico (Martín y Moreno, 2007).

Jornet Meliá, García-Bellido y González Such (2012) plantean que la competencia de aprender a aprender tiene carácter multidimensional, y se relaciona con una gran cantidad de variables. Además implica procesos mentales graduales, así como actitudes y conocimientos, habilidades y/o destrezas específicos. Por su parte, Coll, Mauri y Rochera (2012) distinguen en ella, entre otros elementos, los cognitivos y metacognitivos, los motivacionales, afectivos y emocionales (que están implicados en la atribución de sentido al aprendizaje), y los sociales, como la búsqueda de ayuda y el trabajo colaborativo con otros. Además, siguiendo con estos autores, el discurso oral y escrito es un elemento clave en todo el proceso, ya que incrementa el grado de conciencia del mismo al tiempo que aumenta las posibilidades de participación consciente en la actividad.

La investigación psicoeducativa ha aportado numerosos constructos que permiten identificar las habilidades y procesos básicos en el aprendizaje autorregulado y eficaz. Sin embargo, hemos optado por centrarnos en algunos conceptos que nos parecen más útiles para la intervención orientadora, dejando a un lado aquellos que se enmarcan más específicamente

¹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado núm. 106, de 4 de mayo de 2006).

en el ámbito de la instrucción (como, por ejemplo, el de estrategias de aprendizaje). De esta forma, pondremos el acento en los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida que contribuyen a la mejora y el cambio personal, educativo y profesional. Bajo esta óptica, pensamos que es necesario revisar aquí conceptos como el de aprendizaje autorregulado, dedicando también sendos apartados a dos componentes clave del mismo: la metacognición y la dimensión socio-emocional del aprendizaje. Dedicamos también un apartado a otros aspectos que pueden contribuir positivamente a desarrollar el aprendizaje a lo largo de la vida.

3.1. Aprendizaje autorregulado

6e20d6b4cf4d75a8fbceb4b559d9face
ebrary

La autorregulación del aprendizaje es un componente imprescindible de la competencia genérica de aprender a aprender (García Martín, 2012). Zimmerman y Shunk (1989) definen el aprendizaje autorregulado como aquel en el que los estudiantes participan activamente en su propio proceso de aprendizaje desde el punto de vista metacognitivo, motivacional y conductual. El aprendizaje autorregulado es un proceso activo y constructivo mediante el cual un estudiante fija sus propias metas de aprendizaje, monitorea y controla su motivación, comportamiento y cognición, cuando ha de realizar una actividad en un contexto dado de aprendizaje (Whitebread y Basilio, 2012).

Los aprendices autorregulados se caracterizan por ser agentes de su propia conducta, con fuertes creencias sobre el aprendizaje como un proceso proactivo, personas con automotivación que usan estrategias para lograr los resultados deseados (Torrano y González-Torres, 2004). Según Zimmerman y Campillo (2003, cit. por Coll, Mauri y Rochera, 2012), el alumno experto en aprender se motiva orientándose a la tarea con la finalidad de mejorar su competencia y disfruta realizándola tanto por la novedad que le supone como por experimentar el control de su realización. Este alumno actúa autónomamente sin necesidad de sentirse obligado y confía en que logrará buenos resultados, valorando el esfuerzo empleado en la tarea como el que mejor explica sus posibilidades de éxito y aprendizaje eficaz.

Los diferentes autores (Rodríguez, Ortiz y Blanco, 2012; Whitebread y Basilio, 2012, entre otros) coinciden en señalar tres elementos fundamen-

tales para el estudio de la autorregulación: la cognición, la conducta y el afecto/motivación. Así, los estudiantes pueden describirse como autorregulados, en la medida en que son metacognitiva, motivacional, y comportamentalmente participantes activos de su propio proceso de aprendizaje (Zimmerman y Schunk, 1989). En los próximos apartados profundizaremos en la importancia de la metacognición y los factores motivacionales.

Aunque el aprendizaje autorregulado se aborda desde diferentes enfoques (fenomenológico, conductista, constructivista...), desde todos ellos se destaca la capacidad y autonomía del aprendiz en el proceso de aprendizaje: los estudiantes pueden mejorar personalmente su capacidad para aprender mediante el uso selectivo de estrategias metacognitivas y motivacionales; son capaces de seleccionar, estructurar y crear ambientes favorables de aprendizaje; y, por último, pueden jugar un papel significativo al elegir la forma y calidad de instrucción que necesitan (Beltrán, 1996, p. 324). El feedback es un elemento esencial en este proceso, ya que a través de él, la persona que aprende puede controlar la efectividad de los métodos o estrategias que pone en juego.

Resumiendo, la autorregulación se constituye como un proceso activo en el que los estudiantes establecen sus objetivos principales de aprendizaje y a lo largo de este, tratan de conocer, controlar y regular sus cogniciones, motivaciones y comportamientos de cara a alcanzar esos objetivos (Valle et al., 2008).

6e20d6b4cf4d75a8fbceb4b559d9face ebruary **3.2. Metacognición**

Como hemos indicado, la metacognición es el componente cognitivo y central de la autorregulación y, a su vez, las habilidades metacognitivas y de autorregulación son de importancia fundamental para el desarrollo general y académico (Whitebread y Basilio, 2012). Aprender a ser un aprendiz competente requiere, por tanto, de la metacognición.

Para Coll, Mauri y Rochera (2012), la metacognición se refiere al conocimiento que el alumno tiene del aprendizaje y de sí mismo como aprendiz: qué conoce de la tarea y del proceso que suele seguir para aprender, el nivel de conciencia de métodos y estrategias empleados y de su eficacia, la conciencia de las necesidades del propio aprendizaje y de las oportuni-

des y obstáculos. La metacognición interviene también en la configuración de todos estos elementos y en la capacidad del alumno para desarrollar la regulación de su actividad (planificación, control eficaz del tiempo y la información, de las emociones y afectos, y reorientación del proceso) y emplear dicho control en nuevos aprendizajes. Los progresos metacognitivos del alumno implicados en la regulación del aprendizaje se traducen en una forma de control consciente de este y en la posibilidad de ejercerlo progresivamente sin la atención que el control del proceso requiere.

Por tanto, para poder decidir cómo y dónde deben ser aplicadas las estrategias de aprendizaje, el alumno debe ir adquiriendo un control progresivo y consciente del uso de esas estrategias. La consciencia sobre el uso que hace, o puede hacer, de las estrategias, es un aspecto imprescindible puesto que si no hay consciencia, no podrá mejorar en su aplicación (García Martín, 2012). Siguiendo con esta autora, mediante la metacognición el individuo crea e interioriza nuevas estrategias de aprendizaje; así, ante distintas situaciones, podrá escoger la estrategia más adecuada para construir nuevos conocimientos y trabajar de manera apropiada los objetivos relacionados con esas situaciones.

Se suelen distinguir dos tipos altamente relacionados de metacognición (Casla et al., 2004): el conocimiento sobre la cognición, y el control y regulación de dicho conocimiento. El conocimiento sobre la cognición implica que somos conscientes de nuestras propias habilidades cognitivas. El segundo tipo de metacognición se refiere a las actividades que realizamos mientras llevamos a cabo tareas cognitivas. Estas actividades no siempre tienen una naturaleza consciente, pero permiten tomar en consideración un determinado proceso cognitivo y adoptar los pasos apropiados si aparece alguna dificultad. Ambos aspectos están relacionados. El hecho de poder acceder al pensamiento es, al menos, un primer paso para llegar a controlarlo.

3.3. La dimensión socioemocional en la regulación de los aprendizajes

Además de la metacognición en el aprendizaje autorregulado entra en juego la dimensión socioemocional. Withebread y Basilio (2012) plantean

que el aspecto socioemocional de la autorregulación se refiere a la habilidad de controlar y modular las expresiones emocionales (positivas o negativas) y de interactuar con otros de maneras cada vez más complejas de acuerdo a reglas sociales. También se refiere a la habilidad de adaptarse a situaciones emocionalmente desafiantes, inhibir comportamientos percibidos como inapropiados en un contexto dado y privilegiar comportamientos que son percibidos como socialmente esperados, incluso cuando no corresponden con la primera respuesta del individuo o pueden resultar desagradables de llevar a cabo.

Autores como Coll, Mauri y Rochera (2012) han señalado la influencia de los factores afectivos, emocionales y relacionales a la hora de encontrar sentido a la actividad de aprender y estar dispuesto a esforzarse para lograrlo. El alumno experto en aprender actúa autónomamente sin necesidad de sentirse obligado y confía en que logrará buenos resultados, valorando el esfuerzo empleado en la tarea como el que mejor explica sus posibilidades de éxito y aprendizaje eficaz. Según estos autores, debe estar dispuesto a salvaguardar su intención de aprender protegiéndola de determinadas distracciones, de nuevos intereses o demandas de otros, que si son atendidas, le impedirían lograr lo que había previsto.

Pese a su importancia, las estrategias motivacionales son posiblemente el componente menos estudiado en los trabajos relativos a la autorregulación del aprendizaje (Suárez, Anaya y Fernández, 2006). Para Boza y Toscano (2012), la motivación es más un proceso que un producto; implica la existencia de unas metas, requiere cierta actividad (física o mental), y es una actividad decidida y sostenida. Generalmente, se suele diferenciar entre motivación extrínseca e intrínseca. La primera es la que lleva a la realización de una tarea como medio para conseguir un fin. Por tanto depende de incentivos externos, que proporcionan una satisfacción independiente de la actividad misma. La motivación intrínseca, por su parte, sería la que no depende de incentivos externos, ya que estos son inherentes a la propia actividad. Las actividades intrínsecamente motivadas son interesantes por sí mismas y no necesitan reforzamiento alguno (Boza y Toscano, 2012).

Además de los aspectos afectivos y emocionales, la capacidad de aprender tiene una naturaleza social. Como sugiere Coll (2010), el aprendizaje autónomo no tiene que llevarse necesariamente en soledad. El buen apren-

diz es capaz de solicitar y obtener la ayuda que le resulta eficaz en el momento en que la necesita. Asimismo, necesita colaborar con otros en contextos de actividad grupal.

3.4. Otros elementos clave para el aprendizaje a lo largo de la vida

Existen también otras competencias implicadas en el proceso de aprender a aprender, que pueden influir en el tránsito a nuevas etapas vitales, en la adaptación a los momentos de cambio y en la motivación hacia el aprendizaje. En este caso desarrollamos algunos conceptos que se encuentran implicados de manera directa y que pueden contribuir de forma positiva al proceso de aprender a aprender como son la *resiliencia*, la *autonomía personal* y las *estrategias de resolución de problemas*.

Autores como Schiera (2005) y Barranco (2009) definen la *resiliencia* como un constructo que hace referencia a las competencias o capacidad de las personas para hacer frente a las adversidades de la vida, para ser capaz de superar los momentos conflictivos y desfavorables y para aprender de ellos. De manera concreta, este concepto es definido por Becoña (2006) como «la capacidad para superar los eventos adversos y ser capaz de tener un desarrollo exitoso» (p. 125).

Las personas, a lo largo de sus vidas, encuentran una serie de dificultades o condiciones adversas que deben sortear en el día a día. Desde la escuela, se debe formar a los alumnos para que adquieran las habilidades necesarias para aprender a desarrollar competencias relacionadas con la adquisición de fortalezas, que le permitan afrontar aquellas situaciones complicadas y desfavorables que puedan encontrarse en el futuro y en el propio proceso de aprendizaje. Estas competencias están relacionadas con el fomento de factores para el crecimiento del alumno, la toma de decisiones y la adquisición de habilidades para conseguir la transformación de las situaciones de su entorno de acuerdo con sus necesidades y poder así sacar el máximo beneficio de ellas.

Este proceso de adquisición de estrategias de afrontamiento de situaciones complejas y difíciles para el alumno está estrechamente relacionado con el concepto denominado metacognición debido a la necesidad de reflexión sobre el proceso de aprendizaje de las mismas y sobre su práctica.

Otro de los conceptos clave que se relacionan con el aprendizaje a lo largo de toda la vida es el que Contreras (2009) define como *autonomía*. Este autor subraya el carácter holístico y sistémico de la autonomía y la iniciativa personal, estableciendo que estas se encuentran presentes en el resto de competencias y sintetizan aspectos esenciales de todas ellas. En este carácter global y en su relación con otras competencias vinculadas con el aprendizaje como son la resolución de problemas, la motivación o el autoanálisis, estriba su relevancia.

La autonomía, tal y como hemos comentado, es una competencia que se desarrolla a nivel transversal y que está conformada, según Contreras (2009), por los siguientes elementos: el conocimiento de sí mismo; el conocimiento de los otros; el conocimiento del contexto social y cultural; la toma de decisiones fundamentadas, o el desarrollo de una actitud positiva ante el cambio y la innovación. Todo ello pone de manifiesto la importancia que adquiere el concepto de autonomía en el proceso de aprender a aprender.

Asimismo, y tal y como comenta Contreras (2009), el proceso de autonomía se vincula con el espíritu emprendedor y con la capacidad de construir nuevas realidades. Este hecho se puede relacionar con la habilidad del sujeto para la construcción de alternativas o con las competencias relacionadas con la transformación de la realidad, creando nuevas formas de afrontamiento en el proceso de aprendizaje significativo y autorregulado del alumnado. Este mismo autor establece que existe una serie de valores y actitudes relacionados con la autonomía como competencia, como los siguientes: responsabilidad, perseverancia, autocrítica, control emocional, autoestima, capacidad de elegir, de calcular riesgos, afrontar problemas, capacidad de demorar la satisfacción inmediata de necesidades, aprender de los errores o asumir riesgos (Contreras, 2009). Todos estos valores se relacionan con el proceso de reflexión que los alumnos deben realizar en el transcurso de su aprendizaje a lo largo de toda su vida. De la misma forma, la autonomía se encuentra vinculada con el autoanálisis, basado en la evaluación y descubrimiento de las fortalezas y debilidades personales que debe realizar el alumnado para ajustar el proceso de aprendizaje a sus necesidades.

Por último, otro de los elementos relevantes en el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida es *la resolución de problemas*. Martí (1999, cit.

por Muñoz, 2004) establece que existe un vínculo entre el proceso de reflexión sobre el propio aprendizaje, que habíamos definido como metacognición, las estrategias de resolución de problemas y el proceso de aprendizaje. Cuando hablamos de resolución de problemas, hacemos referencia a las acciones que son planificadas por el propio sujeto para conseguir un determinado fin o meta. Por tanto, el proceso de resolución de problemas se basa en que cada persona realiza una representación del mismo y ejecuta un plan para solucionarlo basándose en su experiencia de vida y conocimientos (Muñoz, 2004). La resolución de problemas requiere que los sujetos estén formados en una serie de estrategias como son la reflexión sobre la propia práctica, la toma de decisiones, las estrategias de afrontamiento, etc.

En resumen, podemos concluir que existen otros elementos clave que influyen en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, por tanto, resulta necesario formar a las personas en habilidades relacionadas con el afrontamiento de las dificultades, la toma de decisiones o la autonomía personal que favorecerán el proceso de aprender a aprender. No podemos olvidar los aspectos motivacionales o la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

4. LA ORIENTACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA METACOGNICIÓN Y EL AUTOAPRENDIZAJE

En este apartado intentaremos mostrar las aportaciones de la intervención orientadora que se enfocan a desarrollar la competencia de aprender a aprender. Dado el importante papel de la educación obligatoria en su desarrollo existe una mayor tradición de trabajo de esta competencia en la enseñanza básica. Sin embargo, hemos querido incluir aquí una revisión de lo que se hace y/o se puede hacer en otros niveles educativos y ámbitos de orientación profesional y vital a lo largo de la vida.

En lo que respecta a la *educación reglada no universitaria*, como ya hemos indicado, la competencia de aprender a aprender constituye una de las ocho competencias básicas del currículo (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Ya en el Preámbulo de esta ley se indica que el aprendizaje no puede concebirse como una tarea que corresponde exclusivamente a la niñez y adolescencia.

Hoy se sabe que la capacidad de aprender se mantiene a lo largo de los años, aunque cambien el modo en que se aprende y la motivación para seguir formándose. Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos (Preámbulo de la LOE).

Por tanto, la enseñanza no puede transmitir solo los contenidos, sino que también debe fomentar la puesta en práctica de las estrategias necesarias para abordarlos, promoviendo la adquisición de habilidades generales que permitan al sujeto un control sobre sus propios mecanismos de aprendizaje.

Esta aspiración en realidad no es nueva. Hace ya varias décadas que asistimos a la proliferación en las escuelas de las denominadas «técnicas de estudio». Basado en un enfoque conductista, este planteamiento pretendía entrenar al alumnado en una serie de tareas que forman parte del aprendizaje. En consecuencia se diseñaron materiales didácticos (e.g., Brunet, 1982; Gómez, García y Alonso, 1991) y se impartieron cursos que tenían como finalidad la adquisición y entrenamiento de un conjunto de habilidades observables, independientemente del contexto y de los objetivos didácticos. Estas intervenciones se centraban en mejorar la capacidad de resumir, tomar apuntes, leer eficazmente, etc, y en la potenciación de hábitos que favorecen, en teoría, un mejor rendimiento: planificación del tiempo y el ambiente de estudio, mantenimiento de la concentración, la preparación de exámenes, etc. El papel que se otorga al alumno es relativamente pasivo, como un mero «aplicador» de los métodos que se le proponen. El supuesto de partida en este enfoque es que en la medida en que los alumnos pongan en prácticas estas técnicas, aumentaría su rendimiento en el estudio (Padilla-Carmona y Magaña, 1997). Este planteamiento estuvo muy vinculado al trabajo de los orientadores escolares durante bastante tiempo y todavía hoy está vigente en gran medida. Sin embargo, su implantación en la escuela ha generado cierto desencanto, ya que estos programas se han aplicado fuera del currículo sin vincular las técnicas de estudio con la enseñanza de los contenidos.

La aparición de la LOGSE, basada en un enfoque cognitivo, supuso un cambio en la forma de enseñar a aprender. Frente a la perspectiva de ofrecer técnicas para el estudio, se defiende la adquisición de estrategias para el aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje son los procesos, procedimientos y reglas que están en la base misma del aprendizaje; la idea básica es enseñar a los alumnos a usar estos procesos de forma que se capaciten para aprender. De esta forma, en el ámbito de la orientación se empezó a trabajar con programas como el *Proyecto de Inteligencia Harvard* (1993) o el *Programa de Enriquecimiento Instrumental* (Feuerstein, 1988), entre otros. El orientador escolar, con formación psicopedagógica, era el encargado de poner en marcha estas intervenciones.

Sin subestimar la importancia de fomentar las técnicas y estrategias que están en la base de todo aprendizaje, es necesario cuestionar la transferibilidad de esta formación si los programas orientadores se aplican al margen del currículo. En este sentido, es necesario que las «técnicas de estudio» y las «estrategias de aprendizaje» estén insertas en las materias curriculares, contribuyendo así a que el alumno no realice estos aprendizajes en abstracto, sino dentro del proceso cotidiano en que aprende, aplicándolas a las diversas situaciones educativas. Es por ello que en el siguiente apartado haremos referencias a algunas pautas a tener en cuenta en una intervención encaminada a aprender a aprender.

Con una tradición más reciente que la de los niveles educativos previos, la competencia de aprender a aprender también se ha constituido en objeto de la intervención orientadora en la *enseñanza universitaria*. No podemos dar por sentado que los estudiantes universitarios ya disponen necesariamente de las estrategias que aseguran un adecuado progreso académico. Alfaro (2009) plantea que estos tienen que realizar ajustes, no solo en términos de competencias y habilidades sino en formas de trabajo, de estudio, de metodologías y de organización de su tiempo, lo que implica que «deben aprender a aprender en distintos contextos» (227). Esto puede resultar más o menos complejo para las personas en función del ajuste de las decisiones tomadas y de los mecanismos de apoyo educativo institucional para ajustar las transiciones académicas.

Las aulas universitarias están experimentando una apertura a nuevos públicos que pueden considerarse *no tradicionales*, como los estudiantes maduros, con alguna discapacidad o con cargas laborales y/o familiares. Al

mismo tiempo, la investigación (e.g., Cabrera et al., 2006) ha puesto de manifiesto que el fenómeno del abandono se produce especialmente en el primer año. Es por ello que casi todas las universidades ofrecen cursos para mejorar las habilidades de aprendizaje. Estos cursos suelen ofrecerse al margen del plan de estudios y abordan un contenido genérico que no ayuda realmente a limar las deficiencias (Alfaro, 2009). En general, existe un escaso interés en nuestro país por el progreso de los estudiantes en la educación superior y son escasas las medidas de apoyo para aquellos que experimentan dificultades en los estudios, como se pone de manifiesto en un reciente informe de la OCDE (Santiago et al, 2009).

Si bien es verdad que prácticamente todas nuestras universidades disponen de servicios de asistencia al alumnado que proporcionan ayuda psicológica, legal, social, etc., el tipo de intervención que realizan es claramente extracurricular, dirigida a solventar el «problema» del alumnado que demanda el servicio, y con escasa incidencia en el contexto que puede estar contribuyendo a crear tal problema o necesidad. Es necesario, de cara al futuro, que los servicios adopten un enfoque preventivo y que sus funciones estén más o menos integradas en la normativa (Sánchez et al., 2008) y en el currículum académico (Vieira y Vidal, 2006). Esta integración de la oferta orientadora, junto con la creación de nuevas figuras tutoriales son aspiraciones recogidas en el Estatuto del Estudiante Universitario (RD 1791/2010) que, entre otros aspectos, contempla mejoras en los servicios de orientación ofrecidos por la universidad. En él se abordan cuestiones como el refuerzo de la tradicional tutoría de materias con nuevas figuras como el *tutor de titulación* y el *tutor de estudiantes con discapacidad*; la integración de las actividades orientadoras en sistemas tutoriales coordinados; y la facilitación de la *compatibilidad del estudio con el trabajo*, adoptando medidas que aseguren la adaptación a las necesidades de todos los estudiantes. Por el momento, y en parte debido a los recortes económicos que afectan al sistema universitario, su desarrollo en la práctica es escaso, pero esperamos que a medio plazo, estas medidas puedan situar la universidad española al mismo nivel que las europeas en cuanto al grado de desarrollo de sus servicios de orientación.

Un último ámbito de la orientación al que queremos referirnos, por su importancia en el aprendizaje a lo largo de la vida, es el de los *servicios de orientación profesional para el empleo y la formación continua*, habitual-

mente dirigidos a la población adulta. Desde diferentes aunque similares marcos normativos, los servicios de empleo han proliferado en todas las comunidades autónomas de nuestro país. Desde ellos no solo se busca la inserción de las personas desempleadas, sino que su función también consiste en dotar a las personas adultas de las competencias que les van a permitir gestionar su proyecto de vida y trabajo. Es por ello que se insiste en la necesidad de que preparen a las personas para desempeñar varios roles ocupacionales y vitales, de forma que sean capaces de encontrar aplicaciones y salidas diversas a sus potencialidades y competencias (Rodríguez Moreno, 2006). En el contexto actual, en el que las trayectorias vitales son más flexibles y cambiantes, se hace necesaria una orientación a lo largo de la vida (Suárez y Padilla-Carmona, 2012).

Ante este reto, los servicios para el empleo ofrecen información sobre el mercado de trabajo, asesoramiento y acompañamiento en la búsqueda de empleo o del autoempleo, asesoramiento para el autoconocimiento y posicionamiento en el mercado de trabajo, enmarcadas todas estas actividades dentro de un itinerario personalizado de inserción (IPI). Sin embargo, la realidad de estos servicios (discontinuidad de la financiación, imperativo de atender a un elevado número de usuarios, etc.), en ocasiones, no permite ofrecer más que una ayuda puntual, frente al necesario acompañamiento que facilite que la persona en transición desarrolle las competencias necesarias para gestionar sus proyectos.

Si el objetivo final de la orientación es el desarrollo de la autonomía de la persona usuaria para la toma de decisiones acerca de su itinerario profesional, actualmente los usuarios, tras pasar por un servicio de orientación, no declaran diferencias en el grado de autonomía que poseen para la búsqueda de empleo (...) ello se debe a que el servicio se basa más en proporcionar información puntual que en dar asistencia para el desarrollo de un proyecto profesional (Lama García, 2004: 27).

En este sentido, el orientador no puede limitarse a ofrecer algún *consejillo* sobre cómo realizar el currículum vitae, y/o sobre cómo afrontar la entrevista, lo que sin duda es una visión reduccionista de la orientación que no tiene en cuenta las diferentes dimensiones de la persona que entran en juego a la hora de buscar empleo (Padilla-Vallejo, 2012). Un reciente estudio (Sánchez y García, 2012) desde la perspectiva de las personas usuarias ha puesto de manifiesto que estas demandan que la orientación se

centre en el sujeto y no en los servicios, y que estos sean de utilidad para la inserción profesional y el proyecto futuro, eliminando los excesivos trámites burocráticos.

Frente a esta realidad, las aportaciones de organizaciones internacionales (CEDEFOP, 2006) sugieren algunos criterios de calidad de la actuación orientadora, yendo muchos de estos criterios en la línea de reforzar las capacidades de la persona, motivándole hacia una participación activa, autónoma, continua y empática en sus decisiones y proyectos. Esto implica que los servicios que tenemos deben mejorar, especialmente en el sentido de configurar un modelo accesible a lo largo de la vida (Arráiz y Sabiron, 2009). Un modelo tal debería ser un conjunto organizado de servicios flexibles, especializados y diversificados; debería además actuar desde una perspectiva centrada en el cliente a lo largo de su ciclo vital, en el que la capacidad de autogestionar la trayectoria es la clave del éxito; integrar distintas modalidades de ayuda según las necesidades (tanto individual como grupal, presencial o virtual). Este sistema de orientación debe conjugar y coordinar los servicios adscritos a las instituciones de educación formal y los servicios de otras instituciones dirigidos a personas adultas, en el sentido de potenciar el desarrollo de competencias para la gestión de la carrera.

SÍNTESIS

En este capítulo hemos reflexionado sobre la competencia de aprender a aprender; a la que consideramos una meta educativa irrenunciable, especialmente en la educación obligatoria, ya que resulta vital para que las personas construyan su propio aprendizaje a lo largo de sus vidas. Con esta idea hemos revisado algunos procesos que están en la base del aprender a aprender (autorregulación del aprendizaje, metacognición, autonomía personal, etc.), y que los teóricos de la pedagogía y psicología consideran como elementos necesarios de una *educación para la vida*.

La revisión de aportaciones a este campo desde la orientación deja un sabor agridulce. Si bien es verdad que existen servicios y programas entre cuyas metas está el orientar para el aprendizaje a lo largo de la vida, parece que aún queda bastante camino por recorrer. Si nos centramos en la escuela, por ejemplo, pese a que el aprendizaje autónomo es una competencia

básica, sigue primando un modelo de aprendizaje vertical: unos profesores/libros de textos que contienen el saber, y unos alumnos de los que se espera que memoricen lo importante. Como hemos visto, esto también sucede en la universidad y los servicios de empleo donde, en ocasiones, las condiciones en las que trabajan los profesionales de la orientación hacen difícil ir más allá de la ayuda puntual, desarrollando una intervención centrada en el propio sujeto, y dirigida a fortalecer sus capacidades y competencias de forma que pueda ser él/ella quien gestione su carrera y su vida de manera autónoma.

Como se planteaba en el *Memorándum sobre el aprendizaje permanente* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000), se requiere un nuevo enfoque de la orientación entendida como un *servicio continuamente accesible para todos, que obvие la distinción entre orientación educativa, formativa y personal y que abarque a nuevos colectivos*. La sociedad del conocimiento requiere de ciudadanos activos que estén motivados para proseguir su propio desarrollo personal y profesional. Esto significa que debe cambiarse el enfoque de los servicios desde el punto de vista de la oferta al de la demanda, poniendo las necesidades y expectativas de los usuarios en el punto de mira. Este es el camino a seguir para que la orientación pueda contribuir de forma significativa a aprender a aprender.

PARA SABER MÁS

Callejas, A.I. y Jérez, O. (2009). *Competencias básicas. Monográfico de la revista Multiárea. Revista de Didáctica, 4.* Disponible en: <http://www.uclm.es/cr/educacion/pdf/revista/4.pdf>

Este monográfico se compone de ocho trabajos, cada uno de los cuales aborda con detalle una de las competencias básicas establecida en el currículo. Se proporciona una conceptualización de cada competencia así como propuestas para trabajar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su mayor relación con este capítulo, se recomienda especialmente la revisión de los artículos dedicados a la competencia de aprender a aprender y de autonomía e iniciativa personal.

6e20d6b4cf4d75a8fbceb4b559d9face
ebrary

Rodríguez Moreno, M.L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales. Barcelona: Laertes.*

Dado que en este capítulo hemos partido de la importancia del aprender a aprender desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, recomendamos la lectura de este texto que contiene numerosas sugerencias y recursos para potenciar las competencias transversales. En él, se aclaran conceptos en torno a estas competencias, pero su utilidad estriba en que aporta instrumentos y estrategias para que el profesional de la orientación pueda evaluarlas e intervenir para su desarrollo.

VV.AA. (2012). *La competencia de aprender a aprender y el aprendizaje autorregulado. Monográfico de la revista Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 16 (1).* Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/?p=1019>

Este número monográfico de la Revista Profesorado contiene numerosos artículos que nos ofrecen una síntesis de los más recientes avances en la investigación sobre la competencia de aprender a aprender. Entre otros temas, se aborda la conceptualización del aprendizaje autorregulado, así como las estrategias de enseñanza y evaluación que contribuyen a su desarrollo.

6e20d6b4cf4d75a8fbceb4b559d9face
ebrary

ACTIVIDADES PARA LA REFLEXIÓN

1. A partir de la lectura del artículo Bolívar, A. (2009). Aprender a aprender a lo largo de la vida. *Multiárea. Revista de Didáctica*, 4, 63-96, diseñe lo que el autor denomina como una *situación de aprendizaje y evaluación* (p. 86 y siguientes). Para ello, elija primero un ciclo educativo de EPO o un curso de ESO, e intente pensar en una actividad adecuada para el alumnado que cumpla los criterios sugeridos por el autor.
2. Desde su experiencia como estudiante universitario, reflexione sobre cómo los servicios de orientación en la universidad podrían diseñar y llevar a la práctica acciones encaminadas a mejorar la competencia de aprender a aprender. ¿Qué tipo de acciones?, ¿cómo se podrían llevar a cabo?, ¿cuáles podrían ser los instrumentos y recursos más adecuados?, etc. El contenido de otros capítulos de este libro puede sugerirle ideas a tener en cuenta en tu respuesta.
3. Le sugerimos la lectura del texto: Comisión de las comunidades europeas (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas. Disponible en: <http://www.oei.es/eduytrabajo2/Memoaprenpermanente.pdf>. Revise los interesantes comentarios que se incluyen en el mensaje clave nº 5 (*redefinir la orientación y el asesoramiento*). En los *Temas a debate* (página 19) vienen muchos interrogantes de los que hemos seleccionado dos para que reflexione sobre ellos e intente dar sus propias respuestas:
 - ¿Cómo se pueden reforzar las iniciativas y los servicios existentes para que la orientación y el asesoramiento sean parte integrante de una Europa abierta?
 - ¿Cómo se puede dar mayor impulso al desarrollo de instrumentos de orientación autónoma en Internet?

TÉRMINOS DEL GLOSARIO

Se recomienda revisar los siguiente términos en el *Glosario*, por estar especialmente vinculados a este capítulo:

- ✓ Aprendizaje autorregulado
- ✓ Empowerment

- ✓ Metacognición
- ✓ Motivación
- ✓ Resiliencia