

«APRENDRE A APRENDRE» A L'ESCOLA I A L'INSTITUT. DESENVOLUPAMENT DE LA COMPETÈNCIA D'«APRENDRE A APRENDRE» A L'EDUCACIÓ OBLIGATÒRIA

Joan Teixidó Saballs

Grup de Recerca en Organització de Centres

RESUM

La introducció de l'«aprendre a aprendre» com una de les competències bàsiques que s'han d'assolir durant l'escolarització obligatòria és coherent amb la idea de preparar l'individu per a un món canviant, competitiu, globalitzat, tecnològic, on la informació flueix lliurement i, per tant, la capacitat per aprendre d'una manera autònoma, crítica i creativa és fonamental per assolir una plena integració en la societat i per al desenvolupament personal i professional. Els nois i noies aprenen moltes coses a l'escola (potser massa!). Mentre les aprenen han de posar atenció al procés intern que duen a terme per aprendre. Ens situem, per tant, en una perspectiva metacognitiva. Es tracta que els alumnes, d'una manera progressiva, al llarg de l'escolarització obligatòria, siguin capaços d'analitzar i de comprendre la manera com obtenen, com processen i com structuren la informació, és a dir, la manera com aprenen. L'article parteix de la caracterització d'aquestes competències bàsiques (CB) als textos oficials i proposa l'existència de set àmbits o dimensions que s'han de tenir en compte per al seu desenvolupament: *a*) el coneixement d'allò que volem aprendre (objectius); *b*) el desenvolupament de les capacitats cognitives que ho fan possible; *c*) el coneixement de les pròpies capacitats i limitacions; *d*) el coneixement d'estratègies i tècniques; *e*) el reconeixement i la regulació dels aspectes emocionals; *f*) la intervenció dels altres, i *g*) la creació d'un ambient. Finalment, els darrers paràgrafs es dediquen a plantejar algunes qüestions a tenir en compte en el pas a la pràctica.

PARAULES CLAU: aprendre; «aprendre a aprendre»; metacognició; procés d'aprenentatge; competències bàsiques, currículum escolar.

“LEARNING TO LEARN” IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS.
DEVELOPING “LEARNING TO LEARN” SKILLS
IN COMPULSORY EDUCATION

ABSTRACT

The introduction of “learning to learn” as a key skill that needs to be attained during compulsory education is consistent with the idea of preparing an individual for a changing, competitive, globalised, technological world, where information flows freely. The capacity to learn independently, critically and creatively is therefore fundamental for achieving full integration into society and for personal and professional development. Girls and boys learn many things at school (perhaps too many!). While learning them, they have to pay attention to the internal process that they implement to learn. We are, therefore, positioning ourselves in a metacognitive perspective. Throughout compulsory schooling, it is about pupils gradually being able to analyse and understand the way they obtain, process and organise information, that is to say, the way they learn. The article begins by characterising these key skills (KSs) in official documents and proposes the existence of seven areas or dimensions that should be taken into account for their development: a) knowing what we want to learn (objectives); b) developing cognitive skills to make that possible; c) being aware of one’s strengths and weaknesses; d) being aware of strategies and techniques; e) recognising and regulating emotional aspects; f) intervention by others and, g) creating an environment. Finally, the paragraphs at the end of the article are given over to posing a number of questions that should be taken into account in the step towards practice.

KEYWORDS: learning, “learning to learn”, metacognition, learning process, key skills, school curriculum.

La vida és aprenentatge. Des que naixem fins que morim, passem la vida aprenent. Aprenem a mamar, a queixar-nos, a reconèixer formes i colors, a dir «mama» i «papa»... Al cap d’alguns anys, aprenem a llegir, a escriure, a calcular, les regles ortogràfiques... i també a advertir que els companys fan trampes quan juguem a l’Uno... a fer-ne, a afrontar les amenaces, a barallar-nos, a exposar i defensar els propis arguments, a renunciar a la raó quan considerem que la cosa està fumuda o que no paga la pena... Més endavant, haurem d’aprendre a canviar de feina, a superar una ruptura sentimental, a conviure amb un cap o un company de feina prepotent, a interpretar com funciona el món... En resum, passem la vida aprenent coses de grat o per força. I, a més, com més coses aprenem, més conscients som del que ens queda per aprendre; per més que ens hi afanyem, mai no atraparem la feina.

Mentre escric aquestes línies, Usain Bolt acaba de batre els rècords del món

de 100 m i 200 m llisos al campionat mundial d'atletisme d'Alemanya. Ultra les lloances i els afalacs que s'ha endut a totes les portades de la premsa esportiva i la crònica rosa, des d'una òptica educativa en podem destacar dos aspectes. El primer, que es tracta d'una persona amb unes condicions naturals excepcionals i, el segon, que li han calgut moltes hores diàries d'entrenament, tant tècnic, com físic, com psicològic, per arribar a córrer tan ràpid. I, també, li han calgut ganes, determinació, impuls de superació per afrontar les circumstàncies adverses... Això és vàlid, en diversos graus i matisacions, per a qualsevol persona. Progressar, aprendre, fer-ho millor en els diversos àmbits de la vida, requereix coneixements, tenir-ne ganes (motivació) i esforç.

A l'escola succeeix el mateix. Perquè un nen de tercer curs de primària coneixi les fases de la Lluna no n'hi ha prou que tingui un llibre profusament il·lustrat; ni que ho expliqui la mestra al davant de tota la classe; ni tan sols que ell mateix ho escrigui a la llibreta o sigui capaç de respondre-ho en un control. Hi intervenen molts factors: mecanismes cognitius, observació i interpretació del que passa al món, la manera de processar la informació, les estratègies que haurà fet servir per «estudiar» i «aprendre», el clima d'aula, les relacions amb la mestra i amb els companys, el suport familiar... Al capdavant, hi haurà nens que ho aprendran; d'altres, es faran un embolic (que potser algun dia podran descabdellar) i d'altres serà com si haguessin sentit ploure. Certament, en aquesta variabilitat de resultats hi tenen un paper important els factors hereditaris (el coeficient intel·lectual) però hi ha molts altres factors que poden ser construïts, és a dir, que poden entrenar-se, igual que ho fan els esportistes.

Quan parlem d'«aprendre a aprendre» ens referim al conjunt de factors que fa que els nois i noies (i, també, els adults) adquireixin consciència de la manera com aprenen; assumeixin un paper actiu en el propi aprenentatge i, per tant, exerceixin un cert control sobre el que aprenen i sobre el procés d'aprenentatge. Suposa la formalització d'un conjunt de pràctiques que ja s'anaven dirigint a fomentar la reflexió, la construcció de coneixement i l'assumpció de responsabilitats sobre el propi aprenentatge. Al capdavant, les persones aprenen allò que volen aprendre... sempre que disposin de les capacitats per fer-ho i el repte sigui proporcionat a les seves possibilitats.

1. DE L'APRENDRE A L'«APRENDRE A APRENDRE»

Quan preguntes a un estudiant, o a un pare o mare d'un estudiant, què hi fa a l'escola, és probable (o, si més no, desitjable) que obtinguem respostes en les quals, d'una o altra manera, hi aparegui el verb *aprendre*. El títol de l'epígraf

pretén indicar el desig d'incidir en un canvi en la resposta o, com a mínim, d'introduir un cert refinament. Imaginem-nos com podria anar la conversa:

—Què hi fas, a l'escola?

—Hi aprenc a aprendre.

—I com ho fas, això?

—Aprent coses i fixant-me en la manera com les he apreses.

A qualsevol persona que mantingui un contacte quotidià amb el que succeix als centres educatius li resulta difícil atribuir versemblança a la conversa anterior tot i que hi ha un consens generalitzat a l'hora d'acceptar que allò important no són les coses que s'aprenen (per bé que n'hi ha algunes que són bàsiques per a l'accés al coneixement i a la interacció social), sinó l'adquisició de la capacitat per aprendre'n de noves, d'una manera autònoma, quan n'aparegui la necessitat o quan vingui de gust. Com a discurs, la cosa sembla clara; les dificultats arriben quan s'ha de fer realitat la segona de les aspiracions («aprendre a aprendre») tot partint de les activitats quotidianes a l'aula (aprendre) vinculades a les diverses àrees o matèries del currículum.

Durant els darrers anys, diversos reptes professionals (postgraus universitaris, acollida als novells, formació de tutors d'interins, formació d'opositors...) m'han deparat l'oportunitat de parlar amb alguns mestres que es troben als inicis de la seva vida professional. Això m'ha permès refermar una vella idea: que els mestres comprenen plenament què és l'aprenentatge quan comencen a exercir. Han passat gairebé tota la vida estudiant; han adquirit molts coneixements; saben moltes coses sobre l'aprenentatge dels infants; han elaborat molts treballs i han aprovat els exàmens corresponents... Ara bé, quan realment «aprenen» una bona part dels continguts escolars és quan han d'ensenyar-los, quan es troben al davant d'una colla de nois i noies que els miren amb ulls expectants; quan senten la necessitat imperiosa de fer-se entendre, de transmetre el procés mental que s'ha de seguir, d'adquirir seguretat en el que fan i el que diuen, d'advertir de possibles errors... Aleshores, «aprenen» en profunditat bona part d'allò que ensenyen i, alhora, aprenen a fer de mestres. És fàcil reconèixer-ho en aspectes conceptuals: el moviment gravitatori, els estats de la matèria, les comarques de Catalunya, l'ús de la dièresi... però, també, en aspectes procedimentals: la mecànica de la divisió per tres xifres, el procés a seguir per fer la síntesi d'un text... o actitudinals: agafar bé el llapis, seure adequadament a la cadira, concentrar-se per fer una feina, assumir positivament l'esforç i la dedicació que caldrà esmerçar-hi...

Al llarg de la vida acadèmica aprenem moltes coses però, en la majoria dels casos, no ho incorporem a la nostra experiència d'una manera significativa. Quan toques un ferro que acaba de ser soldat i et cremes, incorpores aquesta experiència a

la teva vida, te l'apropies. Quan passeges per la rambla confiada, reps una estrebada i et roben la bossa, la propera vegada prens més precaucions. Ambdós exemples és molt probable que impliquin un canvi relativament estable en el comportament que és fruit de l'aprenentatge. El fet que s'hagi produït no es desprèn, únicament, d'haver viscut l'experiència, sinó d'haver-la elaborada, d'haver-la assimilada, d'haver-se-la apropiada. Des d'aquesta perspectiva, qualsevol aprenentatge és fragmentari (sempre es pot completar, continuar); progressiu (s'hi pot afegir més complexitat) i reversible: a vegades cal desaprendre coses que s'havien après prèviament (perquè ja no són útils, perquè contenen errors, perquè han canviat...) la qual cosa pot implicar un esforç notable atès que allò que hem après forma part de nosaltres mateixos.

Aquestes consideracions experiencials, recollides d'una manera científica per Beltrán i Bueno (1995, p. 331), sostenen que l'aprenentatge és un «procés que implica un canvi durador en la conducta, o en la capacitat per comportar-se d'una manera determinada, que es produeix com a resultat de la pràctica o d'altres formes d'experiència». Semblantment, Michel (2008, p. 20) sosté que es tracta d'un «procés mitjançant el qual s'obtenen nous coneixements, habilitats o actituds, a través d'experiències viscudes que produeixen algun canvi en la nostra manera de ser o d'actuar», la qual cosa el porta a establir-ne diversos tipus en funció de les experiències en les quals se sostenen: per condicionament (quan es produeixen associacions entre esdeveniments); per assaig i error (quan es basen en proves); per comparació (establint semblances i diferències); per imitació (model i còpia) i, també, l'aprenentatge de conceptes, idees, principis i teories basat en la comunicació i el contacte entre les persones.

En síntesi, l'aprenentatge implica un canvi en la persona fruit de la interacció amb l'entorn. D'un mateix fet, se'n poden derivar aprenentatges diferents. La manera com cada persona interpreta (atorga sentit a) les experiències que viu el porta a prendre una decisió o l'altra, decisió que es troba mediatitzada per la intenció, és a dir, pels objectius que pretén aconseguir. D'aquestes idees, se'n desprenen tres postulats clau per a l'aprenentatge escolar:

a) Qui aprèn és l'alumne. Només l'alumne pot fer-se seves les activitats que s'han dissenyat amb una intencionalitat educativa; només ell pot convertir-les en els aprenentatges esperats.

b) Perquè hi hagi aprenentatge resulta fonamental tenir-ne ganes, és a dir, la motivació, la intenció, el gust d'aprendre. Tota la resta de factors s'hi subordinen. L'objectiu bàsic de l'acció educativa s'ha d'adreçar a desvetllar el gust per aprendre.

c) El professor pot ajudar l'alumne a aprendre: a identificar les errades, a establir un mètode, a conèixer i utilitzar estratègies, a anticipar allò que s'espera aprendre, a esforçar-s'hi (amb reconeixement, estímul, comprensió, renys...)

a adoptar hàbits d'estudi saludables, etc. Ara bé, la seva capacitat d'influir en l'alumne té limitacions, com les té la capacitat d'aprenentatge de l'alumne.

Les formes de concebre l'aprenentatge han canviat. En els moments actuals predomina la idea de la construcció de coneixements o constructivisme que va ésser àmpliament difosa amb motiu de l'anterior reforma educativa. La Llei d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE) estableix les intencionalitats educatives en forma de capacitats, les quals han de *construir-se* a partir dels continguts específics de les diverses àrees/matèries. Aquesta concepció porta a posar l'atenció en el procés de construcció de coneixements més que no pas en els productes o resultats. L'enfocament constructivista es fonamenta en l'establiment de relacions entre diverses informacions, de manera que s'hi estableixi una connexió que vagi més enllà de la mera repetició. L'aprenentatge es produeix quan es relaciona la informació nova amb les experiències i els coneixements que ja posseeix l'alumne, la qual cosa pot suposar un afegitó als coneixements existents o bé, en determinats casos, el seu qüestionament amb el canvi o reestructuració corresponents.

Es tracta d'un procés en el qual allò que aprenem és producte de la informació nova interpretada a la llum, o a través d'allò que ja sabem. No es tracta de reproduir informació, sinó d'assimilar-la i integrar-la en els nostres coneixements anteriors. Només així comprendrem i adquirirem nous significats o conceptes. D'alguna manera, comprendre és traduir alguna cosa a les pròpies idees o paraules. Aprendre significats és canviar les meves idees com a conseqüència de la interacció amb noves fonts d'informació (Pozo, 1996, p. 158).

Perquè la construcció de coneixements sigui possible cal que l'alumne comprengui el que fa: les idees d'un text, el procediment a seguir en un experiment... és a dir, que en conegui el significat. Per això parlem d'aprenentatge *significatiu*.

Amb la Llei orgànica d'educació (LOE) se centra l'atenció en l'«aprendre a aprendre», és a dir, en el procés a través del qual es construeixen coneixements, bé sigui d'una manera estàtica (incorporació de nova informació) o dinàmica (canvi i reestructuració d'estructures cognitives). Això fa que ens situem en una perspectiva cognitiva o, d'una manera més precisa, metacognitiva, quan es planteja la conveniència que el mateix alumne sigui capaç d'analitzar i comprendre la manera com processa i estructura la informació que rep, és a dir, la manera com aprèn. Vegem-ho en una citació de Hunt (1997, p. 74) treta d'Ontoria i altres (1999, p. 55):

El procés és el «com» de l'aprenentatge; és la manera que tenim d'aprendre. El producte és el «què» de l'aprenentatge; és la matèria, l'assignatura o el programa amb què treballem. El resultat és el fruit final, en el qual, a més de la matèria o producte après, hi entren també les tècniques (enfocaments o concentració, per exemple) i les qualitats de caràcter (la paciència, per exemple) que es desenvolupen durant el procés. Els beneficis aconseguits en el procés solen ser tan valuosos

per a l'objectiu d'aprendre durant tota la vida com el producte. Quan aprenem «com» aprendre, podem elegir qualsevol «què» per aprendre.

La introducció de l'«aprendre a aprendre» com una de les competències bàsiques que s'han d'assolir al llarg de l'escolarització obligatòria és coherent amb la idea de preparar l'individu per un món canviant, competitiu, globalitzat, tecnològic, on la informació flueix lliurement (tant que pot esdevenir un perill) i l'aprenentatge ha de ser una actitud vital que acompanyi la persona durant tota la vida (*lifelong learning*). Es tracta de recuperar un aspecte (les tècniques d'estudi) que té una notable tradició des de l'antiga segona etapa d'EGB i primers cursos de BUP; que ha de tenir en compte les aportacions més recents derivades dels programes d'aprendre a pensar o de les estratègies d'aprenentatge per tal d'aconseguir que l'estudiant adopti una postura activa a l'hora de codificar i interpretar la informació que rep, estructurar-la i emmagatzemar-la per tal de poder-la mobilitzar quan sigui necessari. Per aconseguir-ho, cal integrar els diversos factors que hi incideixen: *a)* El context: el lloc i el temps en el qual es duu a terme l'aprenentatge incideixen, positivament o negativa, en els resultats. *b)* El comportament, és a dir, allò que l'estudiant fa (accions, activitats...) per aprendre alguna cosa. Les accions poden dirigir-se al context, al contingut, al docent, al grup, a si mateix... *c)* Les capacitats, és a dir, les possibilitats de cadascú derivades de les característiques personals o del domini d'habilitats o estratègies. *d)* Els aspectes cognitius relacionats amb l'activitat d'aprendre: motivacions, creences, interès, utilitat, dificultat... *e)* Finalment, atès que és la persona qui ha d'assumir la responsabilitat d'aprendre, cal considerar la influència de les percepcions i expectatives que es genera un mateix sobre el propi aprenentatge, les quals repercuteixen en la motivació, en el comportament i, en definitiva, en els resultats.

2. EN QUÈ CONSISTEIX «APRENDRE A APRENDRE»?

Hi ha expressions que s'expliquen per si mateixes. Aquesta n'és una. Es tracta de posar l'atenció a la manera com aprenem, és a dir, al procés intern que du a terme l'alumne per aprendre. No es tracta d'arribar a una recepta única, vàlida per a tothom, sinó d'ajudar cada alumne a construir-se la seva, a sentir-s'hi còmode, a veure que se'n desprenen resultats positius, a detectar les errades i les mancances amb la intenció de corregir-les... En síntesi, a descobrir la cuina d'aprenentatge, a practicar-la...

Són diversos els autors que han analitzat diferents definicions d'«aprendre a aprendre» a partir de les quals estableixen els trets significatius. Entre d'altres, pot consultar-se el text de Martín i Moreno (2007, p. 22 i s.) així com els reculls bibliogràfics realitzats pel CRP del Segrià, el CEP Linares-Andújar o l'Equip de CB de

Saragossa. A tall d'exemple, hem recollit la definició de Garza (2000, p. 30), la qual s'adiu amb l'enfocament que se'n fa a la LOE, en considerar dos grans àmbits: la manera de fer-ho (procediment, estratègia...) i la disposició personal (motivació). És a dir, el «saber» i el «voler».

Habilitat perquè has d'aprendre a utilitzar diverses estratègies per construir i reconstruir el coneixement, i actitud perquè és necessari que et comprometis en la recerca de la veritat (citació traduïda de Moreno, 2006, p. 20).

En la Llei 2/2006 orgànica d'educació, de 3 de maig, s'hi estableixen les competències bàsiques com un dels elements configuratius del currículum. Cadascuna de les CB es desenvolupa als annexos dels reials decrets 1513/2006, de 7 de desembre i 1631/2006, de 29 de desembre, pels quals s'estableixen els ensenyaments mínims de l'educació primària i secundària obligatòria. Posteriorment, el Govern de la Generalitat de Catalunya, d'acord amb les competències que li són reconegudes en l'Estatut, ha ordenat el currículum d'educació primària (Decret, 142/2007, DOGC, núm. 4915) i d'educació secundària obligatòria (Decret, 143/2007, del mateix diari oficial). Als documents esmentats es defineixen les diverses competències bàsiques i se'n fa una caracterització a partir de la qual és possible establir diversos àmbits de progrés. L'«aprendre a aprendre» hi és caracteritzat de la manera següent:

Aprendre a aprendre implica disposar d'habilitats per a conduir el propi aprenentatge i, per tant, ésser capaç de continuar aprenent de manera cada vegada més eficaç i autònoma d'acord amb els propis objectius i necessitats. És la competència metodològica que, d'alguna manera, guia les accions i el desenvolupament de totes les altres competències bàsiques.

Aquesta competència té dues dimensions fonamentals. D'una banda, l'adquisició de la consciència de les pròpies capacitats (intel·lectuals, emocionals, físiques), del procés i les estratègies necessàries per a desenvolupar-les, així com del que es pot fer amb l'ajuda d'altres persones o recursos. D'una altra banda, disposar d'un sentiment de competència personal, que redunda en el desenvolupament de les actituds, la motivació, la confiança en un mateix i el gust d'aprendre.

Per desenvolupar aquesta competència cal ser conscient del que se sap i del que cal aprendre, de com s'aprèn, i de com es gestionen i controlen de forma eficaç els processos d'aprenentatge, optimitzant-los i orientant-los a satisfer objectius personals. També requereix conèixer les pròpies potencialitats i carències, traient profit de les primeres i tenint motivació i voluntat per superar les segones des d'una expectativa d'èxit, augmentant progressivament la seguretat per afrontar nous reptes d'aprenentatge.

Per això, cal tenir consciència i regulació conscient d'aquelles capacitats que entren en joc en l'aprenentatge: l'atenció, la concentració, la memòria, la com-

prensió i l'expressió lingüística, entre d'altres. També es planteja l'ús de tècniques facilitadores d'aquest autocontrol com les bases d'orientació, els plans de treball, i obtenir-ne un rendiment màxim i personalitzat amb l'ajut de diferents estratègies i tècniques d'estudi, de treball cooperatiu i per projectes, de resolució de problemes, de planificació i organització d'activitats i temps de forma efectiva.

Implica també fomentar el pensament creatiu, la curiositat de plantejar-se preguntes, identificar i plantejar la diversitat de respostes possibles davant una mateixa situació o problema utilitzant diverses estratègies i metodologies que permetin afrontar la presa de decisions, racionalment i crítica, amb la informació disponible.

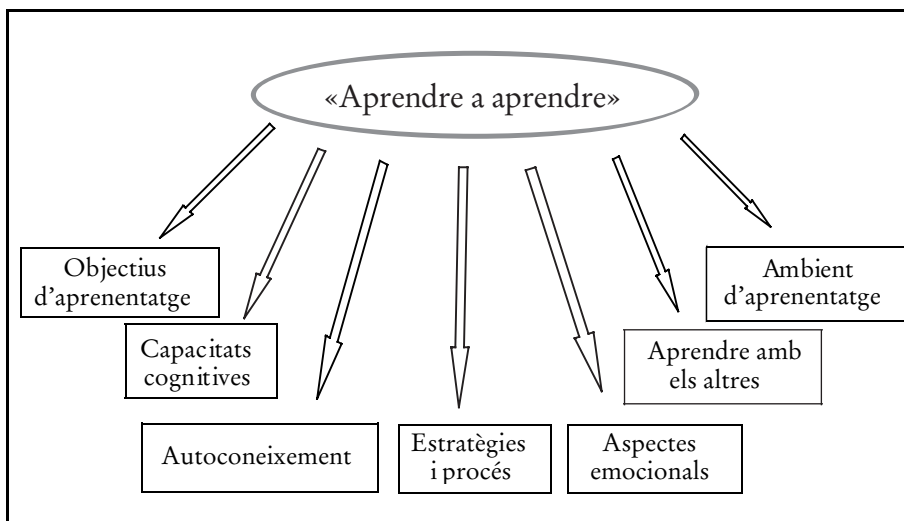
Inclou, a més, habilitats per obtenir informació —tant individualment com en col·laboració— i, molt especialment, per transformar-la en coneixement propi, relacionant i integrant la nova informació amb els coneixements previs i amb la pròpia experiència personal i sabent aplicar els nous coneixements i capacitats en situacions semblants i contextos diversos.

Aquesta competència ajuda a plantejar-se fites assolibles a curt, mitjà i llarg termini i complir-les, elevant els objectius d'aprenentatge de forma progressiva i realista. Alhora, suposa el control de l'assoliment d'aquestes fites, amb la reformulació de les activitats per adequar les seves accions a les fites preteses. Fa necessària també la perseverança en l'estudi i en l'aprenentatge, que es valora com un element que enriqueix la vida personal i social i que és, per tant, mereixedor de l'esforç que requereix. Comporta ser capaç d'autoavaluar-se i autoregular-se, responsabilitat i compromís personal, saber administrar l'esforç, acceptar les errades i aprendre de i amb les altres persones.

En síntesi, aprendre a aprendre implica la consciència, gestió i control de les pròpies capacitats i coneixements des d'un sentiment de competència o eficàcia personal, i inclou tant el pensament estratègic, com la capacitat de cooperar, d'autoavaluar-se, i el maneig eficient d'un conjunt de recursos i tècniques de treball intel·lectual, i tot això es desenvolupa per mitjà d'experiències d'aprenentatge conscients i gratificants, tant individuals com col·lectives.

Es tracta d'un llarg paràgraf, articulat d'acord amb la juxtaposició d'idees, en el qual, a grans trets, es posa èmfasi en el domini de les capacitats, intel·lectuals o d'altra índole, necessàries per a l'aprenentatge que es pretén assolir i en la reflexió (metacognició) sobre què s'aprèn i com s'aprèn, tot partint de l'autoconeixement i de la construcció d'un sentiment d'eficàcia que, entre altres coses, implica dedicar-hi esforç i perseverar.

Tot i partir de la concreció legal anterior, la delimitació dels components o dels aspectes a tenir en compte en l'«aprendre a aprendre» no és senzilla. Només cal anar als diversos manuals que hi han dedicat l'atenció per adonar-se que



hi ha aspectes en els quals hi ha una coincidència generalitzada (la motivació, a tall d'exemple), però n'hi ha d'altres que responen a plantejaments o a enfocaments teòrics divergents. L'organització que proposem parteix de la distinció entre aspectes cognitius, afectius i socials establerta per Martín i Moreno (2006, p. 25 i s.) a la qual hem incorporat altres aportacions que entenem que l'enriqueixen procedents del currículum basc (2006, p. 54 i s.) en allò que fa referència al desenvolupament de capacitats cognitives inherents als diversos processos intel·lectuals, i de Michel (2008, p. 23), en l'establiment d'objectius d'aprenentatge i en el reconeixement de la importància de l'ambient. N'hem elaborat un esquema comprensiu, en què desenvolupem breument cadascun dels aspectes i hi afegim alguns testimonis il·lustratius:

2.1. FORMULACIÓ D'OBJECTIUS D'APRENTATGE

Ser competent per aprendre al llarg de tota la vida implica que la persona sàpiga discernir allò que vol aprendre, hi assigni un ordre de prioritats i, per tant, tingui clares les raons que l'hi empenyen. Si l'alumne no té clar el que vol aprendre, difícilment prendrà consciència del progrés i, per tant, no podrà autoavaluar-ne els resultats.

La capacitat per intervenir en allò que volem aprendre presenta algunes singularitats en el món escolar atès que el grau d'elecció de l'alumne sempre és relatiu, per més que en el treball per projectes s'intenti partir dels seus interessos i inquietuds. Només cal preguntar-ho als professors de secundària acostumats a la cantarella de «I per què hem d'estudiar-ho, això, si no ens servirà de res?» A aquesta qüestió, ens hi hem referit en un altre text (Teixidó i Xarxa Cb, 2009a), en considerar la funcionalitat de l'aprenentatge. Bo i admetent aquestes limitacions, resulta fonamental que els alumnes es plantegin preguntes com: què vull aprendre? per què ho aprenc? per a què em servirà?, quines coses hauré de fer, experimentar, assajar, per arribar a la fita esperada?, com hi arribaré?, quant temps hi hauré de dedicar?... Es tracta d'aspectes que poden ser tractats d'una manera col·lectiva o individual, en els quals el docent ha d'intervenir amb una intenció orientadora (donant pistes, assenyalant el camí que cal seguir, fomentant el pensament divergent...), aglutinadora i conclusiva (cal deixar clar què es farà i com es farà) i, també, resolutiva i clara, en cas que s'arribi a un carreró sense sortida amb relació a les raons o a la utilitat dels aprenentatges escolars.

Si l'alumne té clar el que espera aprendre, li serà més fàcil prendre consciència dels resultats, és a dir, tenir constància dels avenços i, també, de les dificultats: en quin grau ha assolit allò que s'havia proposat? quan li falta per arribar-hi? per què no ha avançat tant com havia previst? què pot fer per compensar-ho o per atrapar els altres?

Aquesta manera de procedir és de gran utilitat a la vida adulta (i ho és per a tots nosaltres) si arran d'una experiència inesperada (la crisi econòmica, la pèrdua de les eleccions del partit al qual estem afiliats, una anècdota en una vetllada amb els amics...), ens plantejem quins aprenentatges se'n poden treure?, de quina manera incideix en els objectius que ens havíem fixat?, quina prioritat hem d'atorgar-li?, paga la pena dedicar-hi més temps?, amb quin objectiu? quines oportunitats depara?, etc. Formular-se objectius realistes de progrés que van prenent forma a mesura que s'avança, constitueix l'essència de l'«aprendre a aprendre».

Una altra qüestió rau en la dimensió moral o les implicacions ètiques dels objectius que orienten el nostre aprenentatge. Al capdavant, l'aprenentatge també pot posar-se al servei de finalitats malèvols. Es tracta de tenir en compte la dimensió ètica i moral d'allò que aprenem, però aquesta ja és una altra qüestió que s'aparta de l'objectiu central d'aquest text.

2.2. DESENVOLUPAR CAPACITATS COGNITIVES BÀSIQUES

El pensament és un element clau per a l'aprenentatge. Cal adquirir les habilitats bàsiques que fan possible l'activitat intel·lectual, és a dir, la selecció, com-

prensió, avaluació crítica i creació d'informació, així com el seu emmagatzematge. Certament, vivim uns moments històrics caracteritzats per l'abundància, la fluïdesa i el lliure accés de la informació. Ara bé, no n'hi ha prou amb tenir Internet a totes les aules. El problema és fer-ne un bon ús per tal d'evitar el «copiar» i «enganxar» indiscriminat. Per això es fa necessari continuar conreant les habilitats tradicionals de comprensió de la informació rebuda/obtinguda, avaluar-la críticament (indispensable per establir criteris de selecció) i emmagatzemar la que es considera valuosa per tal de mobilitzar-la en el moment oportú. I com que la interacció amb el món és bidireccional, caldrà tenir en compte, també, la capacitat per elaborar la informació rebuda i generar-ne de nova.

En aquest punt seguim l'estructura per la qual s'opta en el currículum basc (2006, p. 61 i s.), basada en la tríada del pensament comprensiu, creatiu i crític a la qual ens ha semblat oportú afegir la memorització, és a dir, la capacitat per emmagatzemar i evocar els coneixements.

El *pensament comprensiu* permet entendre la informació que ens arriba; interpretar-la (apropiar-nos-la o explicar-la d'una manera personal). La seva adquisició i consolidació implica l'execució d'operacions mentals com poden ser el reconeixement dels arguments que sostenen una determinada posició, la comparació de diverses opinions, la classificació segons diversos criteris, l'elaboració de síntesis a partir de diverses aportacions o d'anàlisis que permetin ordenar o seqüenciar una realitat complexa... Es tracta, doncs, d'un conjunt d'operacions mentals complexes que possibiliten la comprensió del món, de les relacions humanes, etc.

El *pensament crític* permet avaluar la solidesa i la fonamentació de les idees així com la fiabilitat de la procedència per tal de formular-ne un judici o adoptar un posicionament personal. Requereix el domini d'habilitats com la investigació de la fiabilitat de les fonts d'informació, la interpretació de les causes que hi ha subjacents en un determinat fet, l'anticipació de conseqüències o efectes que se'n poden desprendre, el raonament analògic que parteix de precedents, el raonament deductiu, etc. Es tracta d'un conjunt d'habilitats de raonament que permeten la construcció de coneixement a partir de la informació de què es disposa.

El *pensament creatiu* permet l'elaboració d'idees que expressen relacions, proposen solucions de problemes rellevants, formulen diverses opcions davant la presa de decisions, elaboren hipòtesis sobre les causes que hi ha subjacents en un fet i les possibles conseqüències, comuniquen un estat interior... o, simplement, descriuen situacions, fets o estableixen relacions socials. Alguns criteris que poden tenir-se en compte en la generació d'informació són la multiplicitat, la variabilitat, l'originalitat, l'estructuració, el grau d'elaboració, la correcció formal...

Generar idees ajuda a comprendre la realitat circumdant, a construir respostes als dilemes que hem d'afrontar, a assumir responsabilitats i, en general, al desenvolupament de la persona en la seva interacció amb el món.

La memòria (i, per extensió, *la memorització*) permet evocar experiències, aprenentatges, i permet recuperar-los en el moment que es considera necessari. Poden tractar-se de coneixements que són fruit de l'experiència, que hagin estat construïts d'una manera comprensiva o crítica o, simplement, que es consideren útils o agradables de posseir. La memòria té una capacitat limitada (afegir-hi nous records implica oblidar-ne d'altres) i, per tant, se n'ha de fer un bon ús: s'ha d'organitzar adequadament, s'ha de mantenir en bon estat, s'ha d'evitar col·lapsar-la amb coses supèrflues... El conreu de la memòria es basa a posar atenció a allò que volem recordar i tornar-hi periòdicament per repassar-ho, per afermar-ne el record. Ho afavoreix la comprensió d'allò que volem recordar, l'ús de claus mnemotècniques, etc.

2.3. AUTOCONeixEMENT

L'estudiant ha de prendre consciència que l'aprenentatge requereix una determinada actitud personal caracteritzada per l'obertura a nous plantejaments, la concentració en la feina, l'adquisició de les habilitats específiques que ho fan possible i, també, un cert grau d'esforç. Són aspectes que l'alumne ha d'aprendre a reconèixer; a conceptualitzar per tal d'assumir-ne progressivament el control (prenent decisions) i la regulació necessària.

En termes generals, implica una reflexió de l'alumne sobre el fet d'aprendre en la qual ha de donar resposta a qüestions com què és aprendre?, què m'aporta aprendre? m'interessa aprendre?, quines coses?, per què?, què em mou a aprendre? Davant cada situació d'aprenentatge convé que l'estudiant adquireixi consciència del que sap, del que no sap, de les coses que no entén, de les possibilitats que té al seu abast, etc. Ara, les preguntes a les quals ha de donar resposta són: què sé?, què desconec?, és fàcil o difícil el repte que em proposo? què em costa aprendre?, per què em costa?, què puc fer per avançar?, estic disposat a fer-ho? El conjunt de reflexions o de judicis que cada alumne es forma sobre ell mateix com a estudiant el porta a formar-se un concepte d'ell mateix com a aprenent que pot ser diferent en funció de les assignatures, del professor, de l'ambient d'aula, etc.

Per aprendre és necessari que l'alumne es formi una imatge d'ell mateix com a estudiant que sigui ajustada a la realitat; que tingui en compte les potencialitats i també les limitacions. Ha de fer-ho d'una manera objectiva, reconeixent i po-

tenciant els aspectes positius i aportant recursos addicionals (voluntat, tècniques, ajut especialitzat...) per tal de recuperar els punts febles. La intervenció del docent ha d'ajudar l'estudiant a autoconèixer-se, a acceptar les errades derivades de la manca d'esforç o compromís en l'estudi i, també, a formular propòsits de millora adequats a les seves possibilitats. Es tracta d'anar augmentant la seguretat en un mateix per afrontar nous reptes d'aprenentatge.

2.4. CONÈIXER LES ESTRATÈGIES QUE S'HAN D'UTILITZAR I EL PROCÉS QUE CAL SEGUIR

L'aprenentatge requereix un conjunt d'operacions que poden donar lloc a una estratègia global la qual s'ha d'adaptar a les característiques de cada alumne, al tipus d'aprenentatge que s'espera obtenir, als factors condicionants, etc. Darrerament s'ha posat molt èmfasi a les estratègies i els mètodes d'aprendre; s'ha parlat molt dels mapes conceptuals, de diagrames de flux, de l'aprenentatge cooperatiu, del dossier... Es tracta únicament d'instruments que poden ajudar a aprendre; el fet de conèixer-los i d'haver-los experimentat és indispensable per a fer-ne una elecció encertada en funció dels requeriments de cada situació i, també, per adaptar-los a la realitat de cada estudiant. Ara bé, cal tenir ben present que allò important no és l'observació escrupolosa del mètode, sinó els resultats. Des d'aquesta perspectiva, l'estudiant s'ha de plantejar quins procediments coneix per aprendre allò que es proposa?, quins avantatges i inconvenients té cadascun? quin considera que és el més adequat?, es donen les condicions (temps disponible, material, condicions de treball, etc.) per utilitzar-los? amb quin se sent més preparat/segur? a quin està més acostumat?, etc.

L'aprenentatge no és qüestió d'un moment o d'unes poques hores; s'allarga en el temps. Cal entendre'l com un procés progressiu, en el qual poden establir-se diverses fases o actuacions que no poden deixar-se a l'atzar. Convé que l'alumne s'acostumi a fer una planificació de les actuacions que ha de dur a terme, que prevegi el temps i els materials que ha de necessitar, que comprovi el ritme d'avanç, que reculli els punts foscos o els dubtes, etc. Es tracta d'un procés obert, subjecte a canvis i a variacions, que s'hauran d'introduir quan les dades indiquin que l'aprenentatge no avança pel camí previst. La reflexió sobre el propi aprenentatge (metacognició) afavoreix que l'alumne n'assumeixi, progressivament, el control. Els resultats deixen de ser quelcom extern, aliè a un mateix; hem de ser capaços d'anticipar-los i, per tant, si considerem que no són els adequats, hi hem d'introduir modificacions per millorar-los.

2.5. ASPECTES EMOCIONALS

La incidència dels aspectes emocionals en l'aprenentatge sembla evident. Aprenem allò que ens interessa, que ens té captivats... talment com una novel·la que ens enganxa i no podem abandonar-la fins al final. La motivació és la força interior que empeny les persones vers l'assoliment d'un objectiu. Aquesta perspectiva és la clau de l'èxit: pot ser que hàgim de canviar de camí, pot ser que tingui més cost, pot ser que triguem més temps... Ara bé, si no defallim en l'afany, hi haurà avenç cap a la fita esperada.

Pensem en dos nois d'una aula oberta de segon d'ESO. N'hi ha un que pensa: «no en sé i, per tant, no té cap sentit que m'hi posi»; l'altre, en canvi, pensa «no en sé, però ho puc aprendre si m'hi poso». Al primer no li cal posar-hi atenció, no li cal pensar quin material ha de portar, no ha d'estar pendent del que sap i del que no sap..., no li cal esforçar-se: ja fa prou anant a l'escola i esperant que passi l'estona. El segon, en canvi, haurà de prendre un munt de decisions que impliquen comportaments: ha de pensar quines matèries toquen durant el matí, s'ha de preocupar dels deures i, si no els ha fet/sabut fer, veure si algun company l'ajuda; ha de decidir on seurrà per tal d'evitar distraccions; ha d'intervenir i preguntar; s'ha de defensar davant els comentaris burletes dels companys... La majoria dels alumnes, en un grau o l'altre, adopten una actitud activa davant l'aprenentatge, s'esforcen per progressar. En alguns casos, per obtenir una recompensa externa (un premi, un regal...); per evitar un càstig, una sanció dels pares (el temor de ser exclòs de la PIRMI) o per guanyar-se el reconeixement dels companys. En altres casos, es tracta d'una actitud íntima, inherent a la persona, que s'ha anat construint durant l'escolarització: perquè cal fer fer-ho, perquè és el que han après a fer, perquè així ho ha interioritzat des de petit, perquè ha de fer la feina ben feta...

Només l'alumne que adopta una actitud activa davant l'aprenentatge (es planteja reptes, hi posa esforç, s'adona dels progressos, etc.) desenvolupa un sentiment d'autoeficàcia, és a dir, experimenta que se'n surt, pren consciència que «controla la situació». Que ho aconsegueixi en un grau o l'altre dependrà de molts factors: de la seva capacitat, de la magnitud de l'objectiu, de l'elecció de l'estratègia adequada, del temps de què disposi, etc. Ser-ne conscient permet triar entre diverses opcions, és a dir, esdevenir conductor del propi aprenentatge, la qual cosa té una incidència positiva en l'autoestima.

L'aprenentatge, com qualsevol activitat humana, genera emocions: satisfacció davant els èxits, temor del fracàs, cerca de reconeixement, gelosia, aversió, admiració... que contribueixen a singularitzar l'activitat d'aprendre. És diferent per a cada persona. Les emocions són inherents a la condició humana. Ara bé, en alguns casos poden arribar a ser perjudicials; d'aquí la necessitat de l'educació

emocional. En l'activitat d'aprendre, és important saber reconèixer els paranys emocionals (mandra per posar-se a estudiar, aversió a un professor o a una matèria, por escènica a l'hora de defensar un argument, afany desmesurat de protagonisme...); verbalitzar-los (de quina manera puc dir el que sento perquè ho entenguin, de no ofendre els altres) per tal de regular-los o aprendre a canviar-los o a experimentar-ne de nous. L'actuació dels docents ha d'anar dirigida a fomentar la reflexió dels alumnes sobre la conveniència de regular les pròpies emocions quan tenen efectes nocius per a l'aprenentatge i el desenvolupament personal.

2.6. APRENDRE AMB ELS ALTRES

L'aprenentatge, en essència, és individual: és la persona qui aprèn. Ara bé, es produeix en un context social. El professor, el grup classe, els membres de l'equip de treball, la família, els companys de joc... hi tenen un paper important: ens guien en l'aprenentatge, esdevenen un model per seguir, hi acudim quan quedem aturats, ens donen suport emocional i comprensió quan les coses no surten com esperàvem, ens estimulen davant les dificultats o el desànim... «Aprendre a aprendre» implica esdevenir competent per reconèixer quan cal demanar ajut, per fer-ho de la manera adequada en el moment oportú, per mantenir relacions socials amistoses amb els companys i mestres, per interpretar adequadament les demandes dels altres, per ajudar-los, per trobar un lloc dins el grup i contribuir al bon funcionament, etc.

A banda de la dimensió interactiva, el fet d'aprendre amb els altres té entitat en si mateix; hi ha alguns aprenentatges que són fonamentals per a la vida en societat que únicament poden fer-se en grup, tot col·laborant en l'assoliment d'un objectiu compartit. Aprendre a treballar en equip implica conèixer els altres i donar-se a conèixer; escoltar els arguments dels altres i defensar els propis, participar en la presa de decisions col·laborativa, contribuir amb el propi esforç, ajudar els altres components de l'equip, aprendre a ensenyar els altres, aprendre dels altres, etc. Es tracta d'un conjunt d'aspectes essencials per a la vida en societat en els quals l'èmfasi es posa en els aprenentatges processals més que no pas en el resultat final.

2.7. CONSTRUIR UN AMBIENT D'APRENTATGE

Si l'aprenentatge comporta tota una feina sembla lògic construir un ambient que hi contribueixi. A vegades hem afirmat que l'essència de la feina docent (Teixidó *et al.*, 2001) consisteix a construir un ambient d'aprenentatge dins l'aula.

Però l'aprenentatge no s'acaba a l'aula, també hi és a casa, amb el grup d'amics, al carrer... i, quan l'alumne d'avui sigui el ciutadà de demà, a l'empresa, a l'ONG, al sindicat o al partit polític. A cadascun d'aquests llocs s'hi respira un ambient que afavoreix o coarta el pensament creatiu; que ajuda a concentrar-se o que fomenta la disbauxa; que fixa uns objectius clars i reduïts o bé múltiples o dispersos... en definitiva, un ambient que contribueix a l'aprenentatge o el dificulta.

En la construcció d'un ambient que afavoreixi l'aprenentatge, el mateix alumne hi té un paper rellevant, tant a l'aula com a casa. Tradicionalment, s'ha posat atenció a la creació d'un ambient personal d'estudi (Carbonell, 2006, p. 73) en el qual es tenen en compte els aspectes ergonòmics, la il·luminació, la temperatura, l'accessibilitat al material de treball i de consulta, el silenci, la gestió del temps dedicat a l'estudi, la distribució al llarg de la jornada, etc. La clau no són els aspectes que s'han de considerar, sinó l'assumpció de protagonisme de l'estudiant en la seva adopció i en l'autoregulació de l'activitat: és important disposar les condicions que afavoreixen la concentració, però de poca cosa serveixen si l'alumne s'evadeix o aprofita qualsevol oportunitat per distreure's.

La revisió dels set apartats que acabem d'exposar posa de manifest que són múltiples els aspectes que cal tenir en compte en l'«aprendre a aprendre» als quals es pot contribuir de diverses maneres: des de l'escola, en funció de la matèria/àrea o del nivell educatiu. A tall de síntesi, n'assenyalem tres aspectes fonamentals.

a) La reflexió sobre el procés d'aprenentatge mateix, és a dir, el diàleg intern o bé públic entorn de les raons per elegir una estratègia o una altra, per conèixer els errors i les raons per les quals s'han produït, per buscar respostes alternatives, per considerar les intencions que orienten la feina, per regular l'activitat mental, per reorientar les emocions negatives, etc.

b) La pràctica continuada de les diverses estratègies d'aprenentatge com a millor via per conèixer-les, per dominar-les i per decidir-ne l'aplicació selectiva i raonada en cada cas.

c) Comptar amb l'ajut d'una altra persona (a l'escola, del professorat o d'un company o companya; a casa, d'un familiar) contribueix a la millora dels resultats. La interacció amb els altres ajuda a aprendre millor i més ràpidament (eficàcia).

3. ALGUNES QÜESTIONS PRÈVIES ABANS DE PASSAR A L'ACCIÓ

La introducció de l'«aprendre a aprendre» com una de les CB per desenvolupar durant l'educació obligatòria comporta la necessitat de dedicar-hi una atenció específica. No es tracta de quelcom desconegut. Tradicionalment, l'educació primària s'ha caracteritzat per la preocupació metodològica; a secundària és habi-

tual tractar els hàbits i les tècniques d'estudi. Els continguts no són nous; el que canvia és l'enfocament. Fins ara es posaven les tècniques i les estratègies (mapes conceptuals, esquemes, subratllat, exercicis de síntesi, memorització...) al servei de l'aprenentatge (comprensió, assimilació i retenció) dels continguts escolars. Ara, el coneixement i la pràctica dels mètodes es posa al servei d'esdevenir millors aprenents; l'interès se centra en el procés: «aprendre a aprendre». Òbviament, cal fer-ho a través de l'aprenentatge de continguts rellevants, tot incentivant la participació activa i la reflexió de l'alumne: per què li servirà, quin esforç hi ha de dedicar, per què ha de fer-ho, quines dificultats haurà d'afrontar, de quina manera pot superar-les, quines repercussions se'n poden derivar si no ho fa, etc. Tot això s'ha de treballar a l'escola, mentre l'alumne cursa les diverses àrees i matèries. A l'hora de portar-ho a la pràctica, tanmateix, aquest enfocament suscita alguns dubtes i interrogants entre els docents que hem procurat recollir. Són aquests:

3.1. DES DE QUINES ÀREES S'HA DE TREBALLAR?

L'«aprendre a aprendre» s'ha de treballar, d'una manera transversal des de totes les àrees i matèries del currículum. La majoria de les iniciatives que s'han dut i es continuen duent a la pràctica (crèdits de tècniques d'estudi, projectes d'activació de la intel·ligència, projecte «Filosofia 3-18», etc.) es concentren en moments específics amb un professor o professora expert que se'n fa responsable. La LOE, en canvi, opta per l'abordatge transdisciplinari, des de les diverses àrees curriculars. A la presentació de les diverses àrees s'hi argumenta la contribució al desenvolupament de l'aprendre a aprendre.

Per «aprendre a aprendre» cal partir d'un objectiu d'aprenentatge que, en el context escolar, pot ser de matemàtiques, de llengua, de música, etc., per a l'abordatge del qual cal que els estudiants tinguin coneixements previs, es plantegin interrogants, anticipin allò que volen aprendre... Això no significa que hi hagi una manera d'aprendre diferent per a cada disciplina; la competència és global, transversal a totes les àrees... per bé que és possible que algunes àrees siguin més proclius a l'adquisició de determinades estratègies o al conreu de determinades actituds. No es pot aprendre a aprendre si no hi ha un contingut; es tracta d'aprendre'l significativament, de posar atenció al procés a través del qual s'aprèn. Els programes específics hi poden contribuir: aporten materials i activitats contrastades, contribueixen a sistematitzar i a posar ordre... Ara bé, el repte rau a integrar-los en la dinàmica de treball quotidià a les diverses àrees.

La transversalitat de l'«aprendre a aprendre» fa necessari arribar a alguns acords bàsics al centre per tal de delimitar la manera com s'hi pot contribuir des

de cada àrea i, també, d'establir criteris compartits d'actuació per tal que hi hagi continuïtat entre els diversos cursos i etapes. Així ho vam posar de manifest quan vam tractar els dilemes que comporta «programar per competències» i el procés que calia seguir al centre i a l'aula (Teixidó i Xarxa Cb, 2009b). Es tracta que els professors estableixin lligams entre els objectius, els continguts i els criteris d'avaluació de cada àrea/matèria i el desenvolupament de la competència.

3.2. QUINA APORTACIÓ S'HI POT FER DES DELS DIVERSOS NIVELLS EDUCATIUS?

La competència d'«aprendre a aprendre» s'ha de desenvolupar al llarg de les diverses etapes de l'escolarització obligatòria (des de l'educació infantil a l'ESO) i ha de continuar a la postobligatòria per esdevenir una actitud permanent al llarg de la vida. Tradicionalment, s'hi ha atorgat més entitat a l'adolescència, amb la intenció de contribuir al desenvolupament del pensament formal. Tanmateix, el fet de posar atenció en allò que hem après, de ser-ne conscients i d'adonar-nos dels requeriments que implica és possible a qualsevol edat. Així, les eines de raonament i la capacitat per comprendre-ho i per expressar-ho són diferents a infantil, a primària o a secundària... però els fonaments són els mateixos.

Amb independència que s'hi dediqui atenció específica (és a dir, que hi hagi intencionalitat educativa), els alumnes aprenen moltes coses que tenen a veure amb l'aprendre a aprendre; han après la manera de tenir èxit a l'escola; a conèixer i acceptar les preferències de cada mestre; a anar passant amb el mínim esforç; a gaudir amb l'aprenentatge, etc. Ho han après perquè així els ho han indicat, perquè volen obtenir la felicitació del mestre i dels pares, perquè saben que a l'escola s'hi va a aprendre, perquè volen aprovar, perquè és el més còmode... Han après a fer moltes coses, sense gairebé adonar-se'n. Això és possible —i, segons com s'entengui, desitjable— en els primers estadis de l'escolarització. Ara bé, a mesura que l'alumne es fa gran hi intervenen molts més factors i, per tant, l'aprenentatge és més difícil. És aleshores que es fa evident la necessitat que l'alumne controlï i prengui consciència del que aprèn i de com ho aprèn. Cal haver-ho preparat als estadis anteriors. La manera de fer-ho serà diferent quan el nen tingui set anys o quan en tingui deu però, a qualsevol edat, sembla convenient adquirir l'hàbit de plantejar-se per què fem les coses, valorar si les hem fet bé o si les podríem millorar, identificar els errors, introduir elements d'autocorrecció, identificar allò que més agrada i allò que més incomoda... Pot ser un simple comentari de pocs segons; pot ser una interrogació directa que reclama una resposta immediata o pot ser una proposta d'introspecció per donar una resposta en diferit... Tot dependrà de les característiques de cada alumne, de les característiques de l'activitat, de les possibilitats del docent.

3.3. QUÈ CAL FER? DE L'ÈMFASI EN LES ESTRATÈGIES D'APRENENTATGE A L'«APRENDRE A APRENDRE»

«Aprendre a aprendre» no es pot identificar amb la realització d'un conjunt d'activitats o l'adquisició d'estratègies. Les diverses pràctiques educatives, amb independència que siguin etiquetades d'avantguardistes o de tradicionals, poden contribuir-hi. Allò fonamental és saber què hem de fer (per on començar, on trobar els recursos...), per què ho fem (quin sentit té la comprovació dels resultats d'una operació matemàtica), de quina manera es fa (domini de tècniques, habilitats, etc.) i com contribueix (què aporta) a l'aprenentatge.

Certament, els darrers temps s'ha posat molt èmfasi en l'adquisició d'estratègies d'aprenentatge: mapes conceptuals, resums, quadres de doble entrada, classificacions... Totes són pertinents i útils i, per tant, la feina que s'hi ha esmerçat ha estat profitosa. Ara bé, tal com exposen Monereo i Castelló (1997) en una narració novel·lada del procés que segueix un mestre per aconseguir que els seus alumnes aprenguin a fer mapes conceptuals, «tot i que feien activitats que se suposa que els havien de servir per “aprendre a aprendre”, activitats que els havien d'obligar a pensar, ells es limitaven a repetir i plasmar en un altre format la informació que rebien, donant-hi una estructura lleugerament diferent, més gràfica, però sense personalitzar els mots d'enllaç ni, per suposat, establir altres relacions que les que, d'una manera evident, proposava el mateix llibre de text. Com era possible fer un mapa conceptual d'una manera no repetitiva?».

Les tècniques concretes no tenen tanta importància com la forma d'ensenyar-les i assimilar-les. La clau resideix en l'activitat mental que duu a terme l'estudiant i no pas en la tècnica en si mateixa. Cal proposar situacions complexes en les quals sigui necessari que l'alumne s'aturi a pensar, que no es puguin resoldre d'una manera mecànica i repetitiva.

Per «aprendre a aprendre» no hi ha un únic camí. El progrés, precisament, es basa a tenir dubtes, plantejar-se diverses alternatives per tal d'elegir-ne una. Des d'aquesta perspectiva, els elements constitutius de l'«aprendre a aprendre» que han estat exposats en l'apartat anterior només esbossen un ventall d'aspectes que cal tenir en compte i que el docent ha d'adequar a les possibilitats i a les intencionalitats de cada acció educativa en funció de la matèria, de les característiques de l'alumne, del temps de què disposi, dels antecedents, etc.

3.4. QUINS REQUISITS IMPLICA? TEMPS, RIGOR I ESFORÇ

Tal com hem posat de manifest en ocasions anteriors (Teixidó, 2009), en la introducció de canvis metodològics no n'hi ha prou de tenir en compte les raons

que els fonamenten; s'han de considerar, també, les possibilitats. Es tracta de passar de la ideologia a la pragmàtica. L'aprendre a aprendre no és cap excepció. Bo i tractant-se d'un element que és familiar als docents, caldrà portar a terme accions inicials de formació bàsica (difusió, sensibilització, debat) en el si dels claustres de professors que contribueixin a compartir i a anivellar diverses visions d'aquesta competència bàsica. Aquest treball de fonamentació col·lectiva ha de possibilitar posar-se a treballar tot partint d'uns postulats comuns.

El treball del professorat s'ha de desplegar en dos àmbits: la programació al centre i la planificació i l'assaig de situacions quotidianes de treball a l'aula que contribueixin a l'assoliment d'aquesta competència. Convé tenir present que no es pretén que el nen faci les coses mecànicament (un esquema, el subratllat d'un text) sinó que es plantegi com fer-les, que ho argumenti, que indiqui el procés mental seguit. És probable que els primers intents no surtin tal com esperem: perquè hem de trobar els mots justos per estimular l'alumne, perquè cal buscar la pregunta adequada, perquè l'alumne no hi està acostumat, perquè pensar sobre un mateix i sobre el que es fa (autocrítica) és costós i fa mandra, perquè verbalitzar-ho és un compromís o fa vergonya...

No es tracta d'una feina fàcil. Cal dedicar-hi temps: per preparar-ho, perquè els alumnes pensin, per al comentari a l'aula, per a la valoració de l'activitat en diferit, etc. També cal fer-ho d'una manera rigorosa; l'alumne ha d'entendre que no es tracta d'un simple comentari, que no pot dir el primer que li passa pel cap, que és una feina seriosa i important. El docent ha de tenir en compte els factors que intervenen en l'aprenentatge; ha d'actuar de manera sistemàtica, ha de saber-ho exposar i argumentar; ha d'anticipar els resultats que es pretenen aconseguir... Per fer tot això cal disposar d'informació, cal adoptar una actitud reflexiva sobre la mateixa pràctica, la qual cosa implica esforç, tant de l'estudiant com del docent.

Coneixements, treball col·laboratiu entre els docents, temps, rigor i esforç són requisits clau per aconseguir que l'aprendre a aprendre esdevingui una realitat a l'aula. Es tracta de preveure'ls i de programar-los d'una manera realista.

3.5. QUIN PAPER HI TENEN ELS DIVERSOS PROTAGONISTES: DOCENTS, ALUMNES I FAMÍLIES?

En el desenvolupament de la competència d'«aprendre a aprendre», els alumnes, els docents i les famílies hi han d'assumir papers complementaris. L'objectiu final és que en arribar al batxillerat, als cicles formatius o al món laboral els joves puguin aprendre d'una manera autònoma, és a dir, siguin capaços de conduir el propi procés d'aprenentatge. La manera d'arribar-hi és progressiva; s'allarga

durant tot l'ensenyament obligatori. Hi intervenen, fonamentalment, tres protagonistes: alumnes, mestres i famílies que han d'assumir rols complementaris orientats a una mateixa direcció.

Els alumnes s'han d'habituar a assumir protagonisme en l'aprenentatge des dels estadis inicials. No es tracta únicament de fomentar la participació en l'elecció del centre d'interès (que, habitualment, acaben essent els dofins, les formigues o algun altre animal conegut) a partir del qual s'hauran de plantejar què en saben, què ens proposem saber-ne, i com ho farem per arribar a saber-ho. El veritable repte comença quan ens posem a treballar, és a dir, a aprendre. Aleshores, a un alumne no li agrada la feina que ha de fer; l'altre té son; l'altre s'encanta mirant per la finestra o està captivat per retallar amb les tisores... La reflexió sobre l'aprendre a aprendre implica que l'alumne conegui i expressi la seva actitud davant la feina (li agrada, li desagrada, li costa posar-s'hi); que revisi què fa durant una estona de treball dirigit o lliure (s'ha concentrat?, ha badat? s'ha passejat per la classe parlant, ara amb l'un, ara amb l'altre?, s'ha posat a treballar amb l'afany d'acabar com més aviat millor?...) i que valori com ho ha fet (ha anat de pressa i no li ha quedat gaire bé, ho pot millorar, reconeix les errades?...). En definitiva, convé que l'alumne prengui consciència del que fa, del que no fa, de la manera com ho fa, de les raons que el porten a fer-ho d'una manera o d'una altra...) per tal que pugui intervenir-hi, perquè pugui regular-ho en el transcurs de l'acció... I s'hi ha d'habituar des dels estadis inicials de l'escolarització.

Tot això requereix coneixements, temps i habilitat dels docents i de les famílies. Coneixements, perquè cal haver-se plantejat els fonaments de l'educació orientada a l'adquisició i al desenvolupament de la competència d'aprendre a aprendre. Temps per preparar activitats obertes, que no es basin en la mera repetició i, sobretot, per conversar amb cada alumne: per saber com fa les coses, què el motiva a fer-les d'una manera o l'altra, com ha adquirit l'hàbit de fer-ho, etc. I quan en tens vint-i-cinc, això és costós! Habilitat per aprofitar les oportunitats, per crear el clima adequat, per fer la pregunta adequada en el moment oportú, per enllaçar-ho amb la feina quotidiana, per insistir-hi quan l'alumne vol anar-se'n per la tangent o, simplement, no té ganes d'esforçar-s'hi.

La intervenció dirigida a la millora de la competència d'«aprendre a aprendre» implica conèixer (o formar-se'n una hipòtesi) la manera com aprenen els diversos nois i noies, tot partint de la base que no aprenen de la mateixa manera: com es formulen preguntes o reptes d'aprenentatge, com busquen respostes a les preguntes anteriors, quines associacions d'idees fan, com raonen, com transfereixen allò que han après a altres situacions, de quina manera intenten enredar els mestres, de quina manera memoritzen... Només partint del coneixement dels factors mentals dels alumnes podrem comprendre algunes de les dificultats que se'ls

presenten, suggerir la introducció de canvis o l'exploració de noves estratègies... No s'ha de posar l'atenció únicament als resultats: a la solució del problema, a la memorització d'un contingut o a la correcció ortogràfica. Cal tenir en compte el procés mental seguit per construir la resposta, les motivacions, els condicionants situacionals (les ganes d'acabar per poder anar a jugar), les fases que s'han seguit per transformar la idea en una tira fònica... en definitiva, capbussar-se en la caixa fosca de l'aprenentatge.

Una bona manera d'ensinistrar els alumnes a identificar com aprenen, a res-seguir el procés que han seguit per a la realització d'una activitat és a partir de la pròpia experiència, que actua com a model. Quan ho veiem escrit tot és molt bonic. Ara bé, quan ens posem a fer-ho nosaltres mateixos de seguida apareixen múltiples dificultats. Algunes són externes al mestre: les característiques de l'equip docent («De tots els companys de cicle, ho podria plantejar a l'Enric. Ell possiblement m'ajudaria i ens entendríem per treballar plegats. De la resta, no me'n puc refiar. La Carme dirà que sí però no farà res i la Maria i la Lluïsa no volen sentir a parlar de res que soni a innovació.»); el clima social de l'aula («Amb els de 2n B encara ho provaria; amb 3r A, de cap manera!»); de les característiques dels alumnes que formen el grup, del grau de coneixença i del nombre d'hores a la setmana que el docent comparteix amb el grup, de la multiplicitat de projectes i iniciatives de diversa índole en què es troba sumida l'escola, del grau de complexitat organitzativa... D'altres són internes; tenen l'origen en les concepcions i la manera d'entendre la feina del docent («Consideres que l'ensenyament ha d'anar orientat a fomentar la reflexió de l'estudiant?, o potser creus que ja n'hi ha prou amb la transmissió de coneixements?»); actitudinals («Ja entenc que hauria de fer-ho però em fa mandra posar-m'hi. Mai no ho he fet i segur que no ho faré bé») o bé tècnics, d'intervenció. («Jo mateix no sé gaire com posar-m'hi, en tot això dels mapes conceptuals i les estratègies d'aprenentatge. Quan jo estudiava les coses no s'aprenien així. N'hi havia prou amb "empollar" per a l'examen. Abans d'ensenyar-los-ho m'hi hauré de posar jo mateix.»)

En la introducció de l'«aprendre a aprendre» a les escoles i als instituts els docents hi tenen un paper clau (Bernal i Teixidó, 2010). En l'àmbit institucional, les circumstàncies que es donin en cada cas (equip docent, nombre de grups, clima de centre, col·laboració de les famílies...) ho afavoriran o bé ho dificultaran. Ara bé, la decisió més transcendental és individual, de cadascú. Fer realitat l'«aprendre a aprendre» a l'aula implica la introducció d'alguns canvis tant pel que fa a la concepció de la feina docent, com en l'actitud amb la qual s'afronta, com en la manera d'actuar.

3.6. INCORPORAR L'«APRENDRE A APRENDRE» A LA VIDA DE L'AULA

Tot el que hem dit adquireix sentit quan pren cos en la vida quotidiana de l'aula, la qual cosa no és fàcil si tenim en compte que tant els alumnes com els professors continuaran fent el mateix que feien fins ara, és a dir, matemàtiques, català, informàtica o tecnologia. Aquest és, sens dubte, el principal repte que caldrà superar perquè la introducció de l'«aprendre a aprendre» en el currículum sigui un fet i no quedi en una bona intenció. El seu caràcter transversal fa que sigui cosa de tots i, per tant, implica el risc que no sigui de ningú. No es tracta de fragmentar encara més el currículum per introduir un espai específic, sinó d'introduir la reflexió sobre l'aprenentatge a la feina quotidiana. Alguns principis que poden tenir-se en compte són:

a) Aprofitar situacions informals, a l'aula o fora (al pati, al passadís...), per conèixer les impressions dels alumnes sobre l'aprenentatge. Convé saber si ho troben interessant, si els agrada, si ho consideren «un rotllo», si s'hi avorreixen, si hi vénen a gust, si s'hi esforcen... Una actitud positiva davant l'aprenentatge és clau perquè hi hagi progrés. La dificultat rau a modificar les actituds negatives: indiferència, aversió, rebuig, baixes expectatives, baixa autoestima...

b) Dedicar temps a parlar de la manera com s'aprèn. Igualment que preveiem moments per escoltar, per experimentar, per fer exercicis... hem de reservar espais per comentar el que hem après, per verbalitzar les dificultats, per reconèixer l'esforç (o la conveniència de dedicar-n'hi més), per compartir els avenços, per contrastar-ho amb els companys.

c) Elaborar resums, llistes o quadres de les coses que hem après en acabar una sessió de treball, una unitat didàctica, una lliçó... Preveure quines d'aquestes coses volem recordar en un termini temporal i establir mecanismes de repàs.

d) Fomentar l'autoavaluació, l'autocorrecció o l'anticipació dels resultats en els alumnes.

e) Disposar d'una bateria de jocs o exercicis que fomentin l'aprendre a pensar (mots encreuats, sopes de lletres, sodokus, etc.) que podem utilitzar en situacions diverses. Es tracta de jocs que permeten resseguir el procés mental que emprèn l'alumne per solucionar-los.

f) Plantejar situacions d'aprenentatge en grup. Es tracta d'un recurs excel·lent per constatar l'existència de diverses maneres d'abordar una mateixa feina; per compartir-ho amb els companys; per analitzar els avantatges i inconvenients de cadascuna i per fomentar la comunicació i la presa de decisions sobre la manera de resoldre-les.

g) Plantejar situacions d'aprenentatge per parelles en les quals els alumnes

puguin intercanviar els rols i prendre consciència dels seus coneixements, de la manera com els han adquirit, dels dubtes que se'ls presenten, de la manera d'explicar-ho a un altre.

b) ...

La llista s'ha de completar i, allò més important, s'ha de contextualitzar. L'avenç ha de partir de l'anàlisi de seqüències didàctiques que corresponguin a diverses matèries i que se situïn en diversos nivells educatius. A tall d'exemple, es tracta de veure que alhora que l'alumne coneix els estats de la matèria o es consciència de la conveniència de reciclar pot adquirir més control i assumir més responsabilitat sobre l'aprenentatge. Els resultats de l'anàlisi d'experiències d'aula poden conduir a reformular l'activitat, a variar-ne el desenvolupament, a adoptar nous criteris d'intervenció... Es tracta d'un camí obert, en el qual hi ha molt camp per recórrer, que s'ha de basar en la col·laboració estreta i en la igualtat de condicions entre docents i investigadors. La feina tot just ha començat.

BIBLIOGRAFIA

- BELTRÁN, J.; BUENO J. A. (1995). *Psicología de la Educación*. Madrid: Marcombo.
- BERNAL, J. L.; TEIXIDÓ, J. (2010). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- CARBONELL, R. G. (2006). *Aprender a aprender*. Madrid: Edaf.
- CASTELLÓ, M. (2007). *Enseñar a pensar: sentando las bases para aprender a lo largo de la vida*. Ministerio de Educación y Ciencia: Instituto Superior de Formación del Profesorado. Aulas de Verano.
- CEP LINARES-ANDÚJAR. <<http://competenciasbasicas.ceplinaresandujar.org/>> [Consulta 10 octubre 2009].
- Currículum vasco para el período de la escolaridad obligatoria*. Bilbao: Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 2006.
- EQUIPO CB DE ZARAGOZA. <<http://www.competenciasbasicas.net>> [Consulta: 10 octubre 2009].
- GARZA, R. M. (2000). *Aprender cómo aprender*. Mèxic: Trillas: ITESM.
- HUNT, T. (1997). *Desarrolla tu capacidad de aprender: La respuesta a los desafíos de la era de la información*. Barcelona: Urano.
- MARTÍN, E.; MORENO, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza.
- MICHEL, G. (2008). *Aprende a aprender: Guía de autoeducación*. Buenos Aires: Trillas: Eduforma.
- MONEREO, C.; CASTELLÓ, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje: Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.

- MORENO, M. M. (2006). *Un camino para aprender a aprender*. Sevilla: Trillas: Eduforma.
- ONTORIA, A.; GÓMEZ, J. P. R.; MOLINA, A. (1999). *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*. Madrid: Narcea.
- POZO, I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- TEIXIDÓ, J. (2009). *La introducció d'innovacions metodològiques als centres educatius*. CRP de les Borges Blanques. <http://www.joanteixido.org/doc/lideratgecanvi/introduccio_innovacions.pdf> [Consulta: 23 novembre 2009].
- TEIXIDÓ, J.; CAPELL, D.; GRUP GESTIÓ AULA (2001). «Ser profesor de secundaria, hoy. El desarrollo de competencias de gestión del aula, elemento clave de la profesión» [en línea]. <http://www.joanteixido.org/doc/gestioaula/ser_profesor_secundaria.pdf> [Consulta: 23 novembre 2009].
- TEIXIDÓ, J.; XARXA CB (2009a). «La introducción de las competencias básicas en el currículum. Aspectos colaterales». *Organización y Gestión Educativa*, núm. 6, p. 6-10.
- (2009b). *Programar per competències: elements de fonamentació* [en línea]. <http://www.joanteixido.org/doc/CB/programar_per_competencies.pdf> [Consulta: 23 novembre 2009].