

Curso de Formación del Profesorado de Primaria  
Ministerio de Educación. Universidad Internacional Menéndez Pelayo  
(Santander, 29 de junio al 3 de julio 2009)

Conferencia Plenaria (3 de julio):  
**Competencia para el aprendizaje**  
Antonio Bolívar (Universidad de Granada)

La competencia básica “Aprender a aprender”, en cierta medida, está en la base de todas las demás. No en vano, en la propuesta de la Unión Europea, se inscriben en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida. Es evidente que si son necesarias todas las competencias básicas para un aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*), la que mejor atiende dicho aprendizaje es la de Aprender a aprender. Por eso, estimo, que es una competencia básica entre las básicas, como dice Elena Martín. En el Proyecto DeSeCo (Rychen y Salganik, 2006), la reflexividad y las estrategias metacognitivas, que se corresponden con Aprender a aprender, más que una competencia específica es un prerrequisito mental de todas ellas. Unida, como se ha hecho en este curso, a “Autonomía e iniciativa personal”, forman prerrequisitos necesarios para el siglo XXI, en las condiciones actuales de la “modernización reflexiva”, como dicen los sociólogos.

Cuando los conocimientos cambian rápidamente y lo que se aprende en la escuela pronto pasa a ser obsoleto o escasamente relevante, al tiempo que se puede acceder a un enorme volumen de información, la mejor educación es la que enseña a aprender a lo largo de la vida. Como dice Juan Carlos Tedesco (2003), por eso hay que *enseñar el oficio de aprender*. Por más que la escuela sea resistente al cambio, esto tiene grandes implicaciones en los métodos de enseñanza, en los contenidos curriculares y en el diseño institucional de la escuela. El oficio de aprender, en una cultura de indagación permanente, es la vía más prometedora para la educación del mañana. “En estas condiciones y para decirlo rápidamente, la educación ya no podrá estar dirigida a la transmisión de conocimientos y de informaciones sino a desarrollar la capacidad de producirlos y de utilizarlos”, comenta Tedesco.

En una sociedad del conocimiento y de la información, uno de los principales objetivos de la escuela debiera ser que ayudara a los alumnos a convertirse en aprendices autónomos. De ahí la importancia de esta competencia: lograr que alumnos y alumnas sean capaces de aprender de manera autónoma y autorregulada. De este modo, a la vez, se trasciende el espacio escolar, para proyectarse a lo largo de la vida. Por eso, ha llegado a ser un objetivo prioritario de las políticas educativas de la Unión Europea vinculado con el aprendizaje a lo largo de la vida, propio de una economía del conocimiento. En lugar de un aprendizaje centrado en determinados contenidos o conocimientos, es un “aprendizaje de segundo orden” vinculado a procesos de control consciente del aprendizaje. En uno de los mejores análisis sociológicos, Ulrich Beck describe cómo, en la sociedad del riesgo generalizado, los sujetos se ven impelidos a tomar sus propias decisiones, en un contexto de incertidumbre, lo que les obliga a “aprender a aprender”.

## 1. ¿Por qué la autonomía y el aprendizaje a lo largo de la vida es ahora relevante?

Si bien el aprendizaje a lo largo de la vida es algo obvio, ahora se sitúa en un marco nuevo, dentro de una reconfiguración de los sistemas de educación y formación tradicionales en la sociedad del conocimiento. La enseñanza institucional se abre a espacios no formales o

informales. A pesar de que la hiperinflación en el uso del *lifelong learning* lo ha devaluado, como señalan Alheit y Dausien (2008) en un buen análisis, insta un nuevo modo de pensar y estructurar la educación. En un nuevo paradigma o marco se amplía el concepto de educación institucional y, de modo paralelo, se valoran igualmente los aprendizajes (no formales o informales) obtenidos fuera de las instituciones educativas. Los aprendizajes informales o experienciales que, hasta entonces, carecían de valor al no ser reconocidos, recobran su lugar en la educación. No estamos sólo ante una “educación permanente”, puesto que ahora se valoran también los aprendizajes realizados fuera de las instituciones educativas. En conjunto, podemos dar estas características:

Cuadro 1: Caracteres del aprendizaje a lo largo de la vida

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Una más clara diferenciación entre <i>educación y aprendizaje</i> (y entre <i>educación a lo largo de la vida y aprendizaje a lo largo de la vida</i>)</li><li>- Énfasis en el aprendizaje, más que en la enseñanza</li><li>- Ampliar el acceso a las <i>oportunidades del aprendizaje</i></li><li>- El aprendizaje como un proceso que tiene lugar a lo largo de la vida</li><li>- Se diversifican los contextos, estrategias y modos de aprendizaje</li><li>- Se otorga toda su importancia a los contenidos y dimensiones comunes del aprendizaje, no solo a las metodologías, estrategias o instrumentos para el aprendizaje.</li><li>- El aprendizaje a lo largo de la vida es una necesidad y un derecho de todos</li></ul> |
|---|

Además, la competencia Aprender a Aprender se inscribe ahora en el contexto de nuestro momento histórico, que algunos autores (Beck, Giddens y Lash, 1995) han denominado “modernización reflexiva”, donde la caída de antiguos valores e instituciones establecidas, torna “incierto” los modos de actuar, forzando a los individuos a pensar por ellos mismos (y decidir) qué han de hacer. Cuando la sociedad permanecía estable, bastaba socializar a los alumnos en el mundo heredado para que actuaran de acuerdo con el. Pero cuando se instala un nuevo orden, es preciso enseñar a los niños y niñas a aprender por sí mismos. Por eso, como han defendido algunos autores (Field, 2000) el aprendizaje a lo largo de la vida se inscribe o, mejor, requiere un nuevo orden educativo: nuevos lugares y entornos del aprendizaje exigen nuevas concepciones del papel de la escuela, que no deberá estar aislada de los contextos educativos (barrio, asociaciones, familias, municipio, etc.).

De este modo, es en el marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida donde se inscribe la propuesta de dotar a toda la población de las capacidades básicas de la sociedad del conocimiento (Bolívar, 2008). A la vez, “aprender a aprender” supone preparar a los sujetos a hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje, que tendrán que llevar a cabo a lo largo de su vida. En los tiempos actuales de modernidad tardía, sociólogos del prestigio de Ulrich Beck o Anthony Giddens han defendido la tesis de la “modernización reflexiva”, que exige a los sujetos reflexionar sobre sus condiciones sociales de existencia. Las personas se ven impelidas a construirse sus propias vidas, que ya no vienen dadas por un marco institucional, con la inseguridad o riesgo que genera. Con la individualización, el individuo ha de afrontar más reflexivamente su vida, emprendiendo su propio aprendizaje. La competencia de “aprender a aprender” no se refiere a la obviedad de que cada uno aprende desde que nace. Por el contrario, se sitúa, pues, en este nuevo contexto de la modernidad, donde los alumnos han de tener la capacidad de gestionar sus propios aprendizajes, en el objetivo de aprendices autónomos.

## 2. Competencias para el Aprendizaje. Marco conceptual

Aprender a aprender es la capacidad de iniciarse en el aprendizaje y de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades. Igualmente, *learning to learn* es la disposición o habilidad para organizar su propio aprendizaje, individualmente o en grupo. El Marco Europeo de Competencias Clave (Unión Europea, 2005) define esta competencia como:

“la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. El hecho de ‘aprender a aprender’ hace que los alumnos se apoyen en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada y profesional y la educación y formación. La motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia”.

Ser consciente de cómo se aprende y, al tiempo, saber cómo aprender son componentes básicos de esta categoría; es decir, contar con procedimientos que permitan identificar lo que se ha aprendido, así como control deliberado de los procesos de aprendizaje. También implica tener un sentimiento de competencia personal, lo que condiciona la motivación, la confianza en sí mismo y el gusto por aprender. Por su parte, siendo consciente de las propias carencias, se tiene motivación y voluntad para superarlas (Martín y Moreno, 2007). El currículo actual en España entiende que: “aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual”.

Comprende dimensiones cognitivas, afectivas o emocionales, metacognitivas o de autorregulación del aprendizaje y sociales, tales como aprender a pensar, estrategias de aprendizaje, metacognición, autoeficacia y motivación. La *dimensión cognitiva* incluye habilidades básicas que permiten obtener y procesar nuevos conocimientos, es decir contar con recursos que permitan planificar y desarrollar una tarea estratégicamente. Los estudiantes han de saber buscar información en distintas fuentes de acuerdo con un plan, contrastarlas, formarse una opinión propia y expresarla con distintos códigos o lenguajes. Es preciso disponer de distintas estrategias de aprendizaje, pero también ser conscientes de ellas y, sobre todo, saberlas emplear de modo adecuado en situaciones nuevas.

La *dimensión afectiva* o emocional incluye factores que contribuyen a crear una situación propicia para aprender a aprender, como autoestima y seguridad en la propia valía, la imagen de sí mismo, motivación por aprender, superar el miedo al fracaso y aprender de los errores, sentimientos que se generan en el aprendizaje, etc. La dimensión emocional juega un relevante papel, tanto como inteligencia emocional (percepción y utilización de las emociones, comprensión y manejo de las mismas) como autoconciencia emocional (control y expresión de las emociones). Además, el aprendizaje es un proceso social y compartido, que se produce en el seno de un grupo y, como tal, el aprender a aprender tiene un conjunto de *factores sociales*. En particular, pedir ayuda y el apoyo que puede prestar en el proceso de

aprendizaje de sus iguales, grupo y profesorado.

La dimensión *metacognitiva* se refieren a todas aquellas que posibilitan reflexionar y conocer y, por otra parte, regular sus propios procesos de aprendizaje; es decir promueve el control del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje, mediante la conciencia de dicho proceso. Dos procesos cruciales en esta dimensión son (Martín y Moreno, 2007), por una parte, el conocimiento reflexivo de elementos centrales en el aprendizaje (es decir, sobre la persona que aprende, sobre los contenidos o tareas y sobre las estrategias para aprender); por otra, la supervisión metacognitiva del proceso de aprendizaje (la regulación y el control del aprendizaje)

Cuatro enfoques sucesivos se han producido a lo largo del tiempo en cuanto a “aprender a aprender”, según los enfoques teóricos predominantes en cada momento: técnicas de estudio, aprender a razonar, estrategias de aprendizaje, y aprendizaje metacognitivo. Quiero referirme aquí en la reflexividad y metacognición, como dimensión clave de la Competencia para el Aprendizaje.

Metacognición es el conocimiento que se construye acerca del propio funcionamiento cognitivo, relacionado con los procesos de supervisión y de regulación que las personas ejercen sobre su propia actividad cognitiva cuando se enfrentan a una tarea. Es la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones. Se suele distinguir dos componentes metacognitivos: uno de naturaleza declarativa (conocimiento metacognitivo) y otro de carácter procedimental (autorregulación del aprendizaje).

El Proyecto DeSeCo, el más importante sobre competencias clave, ha situado la reflexividad y el uso de destrezas metacognitivas, como prerequisites, en el corazón de las competencias clave, pues una competencia requiere más que la habilidad de aplicar lo aprendido en una situación originaria. Resolver tareas complejas implica un enfoque reflexivo que permita aprender de la experiencia y pensar por sí mismo. El conocimiento se convierte en objeto de control o reflexión, en un nivel superior de complejidad mental. “La reflexividad se refiere a la estructura interna de una competencia clave y es una característica transversal importante, relevante para la conceptualización de competencias clave” (Rychen y Salganik, 2006: 106).

### **3. Enseñanza de aprender a aprender**

Los saberes necesarios para el ciudadano del siglo XXI han sido objeto de un amplio debate en Europa en la última década. El formato disciplinar heredado de la modernidad, dividido en distintas asignaturas, crecientemente se ha tornado insuficiente. Como ha repetido Edgar Morin, la lógica disciplinar ha llevado a una fragmentación de los conocimientos, que incapacita para comprender en su complejidad e integralidad los fenómenos. ¿Pueder ser, como hemos mantenido antes, las *competencias básicas* un modo integrador, que configuren una educación deseable para la ciudadanía de este nuevo siglo?. Tomadas de determinada forma, por la que apostamos, en efecto, pueden ser un principio organizador del currículum en una perspectiva de “aprendizaje a lo largo de la vida”.

El primer problema es lograr una coherencia y convergencia entre todos los elementos

del currículum. Como en su momento destacaban Pozo y Monereo (2000), “elaborar un currículum para aprender requiere reformas profundas que afectan no sólo a los contenidos de ese currículum, sino también a decisiones administrativas que afectan a la organización de los centros educativos que han de llevarlo a cabo y cambios en las concepciones, las actitudes y estrategias de los principales agentes de la actividad educativa, los profesores y los alumnos”.

De nada vale, y se convierte en distorsionador, introducir un nuevo elemento (y así ha sucedido en la práctica en el desarrollo del currículum de la LOE) como las competencias clave, dejando los restantes elementos (materias, objetivos, contenidos, criterios de evaluación) como si nada hubiera pasado. Introducir un enfoque por competencias básicas necesita *repensar todos los elementos del currículum*, incluida la organización escolar y las prácticas docentes. Lo que está en juego no es tanto la reformulación de los programas con el lenguaje de las competencias, cuanto el cambio en la concepción del aprendizaje y su incidencia en las prácticas docentes de enseñanza.

### **3.1 Integrar las competencias en el currículum**

Una competencia como “aprender a aprender” remite a aplicar, movilizar un conjunto de saberes, por lo que, además de conocer determinados contenidos, hay que aprender a movilizarlos, aplicarlos, utilizarlos. Por eso, en esta competencia como en otras con mayor grado de transversalidad, no basta operativamente ver qué contenidos hay ya en los currículos oficialmente establecidos por las administraciones educativas para mostrar en qué grado está presente. De ahí que siendo bienintencionados los cuadros o tablas sobre la presencia de una competencia en los contenidos curriculares (Moreno y Martín, 2007), al final es preciso reconocer que todo se juega en “la forma en que se aproxima un estudiante a cualquier aprendizaje” (Martín y Moreno, 2007: 45), que puede ser reproductiva o con un enfoque de carácter más metacognitivo.

Importa, prioritariamente, aquello que el alumno debe hacer a través de las situaciones de aprendizaje, normalmente disciplinares, siendo los contenidos un recurso a su servicio. Las competencias desempeñan un papel integrador, organizando los contenidos en función de lo que se espera que el alumnado sea capaz de hacer. Como tales, reorganizan los elementos didácticos en función de que aprenda a aprender (así, por ejemplo, buscar información de acuerdo con un plan, ser consciente de las estrategias empleadas, revisar el proceso seguido, etc.).

Entre los diversos enfoques didácticos que existen ha adquirido un predominio, particularmente en los países francófonos, el enfoque llamado “pedagogía de la integración” (Roegiers, 2007; 2008). “Integración” se entiende en hacer interdependientes varios elementos, que estaban disociados al inicio, articulándolos en función de un objetivo dado. Por ejemplo, en función de resolver una situación dada, movilizar integrando varios conocimientos. Igualmente en función de un proyecto o centro de interés, de enfoques o de áreas. Se trata, por tanto, de articular los diferentes conocimientos y los moviliza en función de la situación, por lo que es el educando el actor de la integración de conocimientos.

### **3.2 Procesos de enseñanza-aprendizaje**

Enseñar al alumnado a responsabilizarse de su propio aprendizaje es una tarea común

o transversal: pertenece a todas las áreas curriculares, a lo largo de las etapas educativas, y exigen un trabajo en equipo o colaboración del profesorado. En segundo lugar, no se trata de emplear sólo técnicas o métodos que contribuyan a aprender mejor (resúmenes, mapas conceptuales, estrategias de recogida de datos, etc.), para dirigirse a cómo ser mejores aprendices. Como comentan Martín y Moreno (2007: 57): “Sin dejar de interesarnos por avanzar en los resultados – el aprendizaje–, dirigimos nuestros reflectores hacia el propio proceso –la acción de aprender–. Con una nota distintiva esencial: el protagonista de esta reflexión sobre el aprendizaje es el propio estudiante, qué piensa sobre su esfuerzo, sus conocimientos, sus lagunas, sus estrategias, sus frustraciones, su interés...”.

El desarrollo de las competencias acontece confrontando a los alumnos con *situaciones-problema* variadas y con creciente grado de complejidad, que impliquen la movilización de lo adquirido. Por eso, el profesor tiene un papel de preparar y organizar situaciones didácticas y actividades que permitan al alumno, al resolverlas, construir conocimientos a partir de la movilización. Desde una perspectiva de *aprendizaje situado*, por un lado, el verdadero aprendizaje acontece en el mismo contexto en el que se aplica; por otro, en comunidades de práctica donde se mueve el sujeto. El aprendizaje real se produce en función de la actividad, el contexto y la cultura en la que tiene lugar. Por eso, el desarrollo de las competencias clave tiene lugar también fuera de las instituciones de la educación formal, aunque estas pueden desempeñar una función de coordinación y facilitación del trabajo entre la escuela y la sociedad.

El contexto de enseñanza y aprendizaje influye de manera determinante en la representación y utilización que se haga de los conocimientos. Las situaciones o contextos son parte esencial del conocimiento y del aprendizaje. De acuerdo con este enfoque, hay una estrecha relación entre lo que se aprende y el contexto en que se produce, justamente se denomina “situado” porque lo que se sabe se relaciona con las situaciones en que se produjo. Esto afecta directamente al aprendizaje de competencias, porque si las tareas y situaciones son exclusivamente escolarizadas, va a impedir su transferencia y movilización en otras situaciones de la vida cotidiana. Además, es preciso enseñar al alumnado a regular (planificar, supervisar y evaluar) sus propios procesos de aprendizaje, lo que suele venir dado por un enfoque reflexivo y estratégico al enfrentarse con las tareas de aprendizaje (Martín y Moreno, 2007).

#### **4. La evaluación de la competencia**

¿Qué cambios supone la evaluación por competencias?. De entrada, en la evaluación por competencias –de un lado– *cambia la óptica*, el punto de mira, de lo que se quiere evaluar: si habitualmente se hace mirando al pasado anterior (qué se espera que los estudiantes hayan aprendido); en las competencias, por el contrario, se hace mirando al futuro: con qué grado de éxito pueden poner en práctica lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos y habilidades en nuevos contextos. De otro lado, hay una oposición entre una evaluación que tiende a cuantificar unos aprendizajes en un momento dado, viendo los conocimientos acumulados, y la evaluación que tiende a *documentar un recorrido de formación o de desarrollo*. En esta segunda, como ha defendido Tardif (2006) y nosotros compartimos, se debe inscribir la evaluación de competencias.

Pasar de un sistema que evalúa conocimientos a un sistema que evalúa competencias implica un cambio de perspectiva, de mirada, que resitúa el papel del profesor, de las pruebas

y del alumnado. Las competencias básicas pueden evaluarse en la práctica a condición de que se sitúen debidamente. Así, la Competencia para el Aprendizaje no puede evaluarse directamente, a menos que se concrete en un conjunto de criterios e indicadores. La evaluación de competencias debe intentar objetivar tres factores:

- El *nivel de desarrollo de las competencias*, dado que las competencias básicas se desarrollan durante varios años. Tardif (2006) distingue seis niveles de desarrollo de una competencia: principiante, novicio, intermediario, competente, maestro, experto.
- El *grado de dominio* o maestría en cada uno
- El conjunto de *situaciones* en las que se van a poner en obra

La evaluación exige conocer por qué y para qué se hace, determinando lo que se va a evaluar y cómo se va a hacer, fijando unos indicadores o referencias para poder analizar y estimar la producción de los alumnos. La Unión Europea, para hacer operativo en los sistemas educativos el enfoque de competencias clave, creó en 2005 el *Centre for Research on Education and Lifelong Learning* (CRELL<sup>1</sup>). Voy a referirme, específicamente, a este Proyecto europeo, como el caso ejemplar más logrado para evaluar esta competencia.

El proyecto de “Aprender a lo largo de la vida” nació dentro de la Red Europea de Responsables de Evaluación de los Sistemas Educativos, con objeto de evaluar la competencia transversal de Aprender a Aprender. El CRELL se ha propuesto elaborar un test europeo para medir esta competencia (Hoskins y Fredriksson, 2008). Las bases establecidas en PISA para la resolución de problemas, según ellos, son una base insuficiente para valorar esta competencia. Se precisan, además, un enfoque más amplio e interdisciplinar que recoja las dimensiones *afectiva, cognitiva y metacognitiva* de Aprender a aprender. Las primeras pruebas pusieron de manifiesto que no se pueden separar las dimensiones afectivas y cognitivas del aprendizaje, al tiempo que aparecían las diferencias culturales en las respuestas de los alumnos. Esto conducía a reforzar la dimensión interdisciplinar de la competencia, así como a articular más fuertemente las dimensiones formales y normativas de la competencia y, por otra parte, la multiplicidad de contextos en que se demanda esta competencia.

El ELLI (*Effective Lifelong Learning Inventory*) ambiciona construir un instrumento para medir las competencias individuales en materia de aprendizaje a lo largo de la vida. Desde 2002, los trabajos del ELLI, coordinados por Ruth Deakin Crick, Patricia Broadfoot y Guy Claxton (Universidad de Bristol), se han concentrado sobre el concepto clave de “poder para aprender” (*learning power*), definido del siguiente modo: “*una mezcla compleja de disposiciones, de experiencias, de relaciones sociales, de valores, de actitudes y de convicciones que se fusionan para configurar la naturaleza del compromiso de un individuo en el momento en que se presenta una oportunidad de aprendizaje*” .

Las siete dimensiones constitutivas de este poder aprender permiten por sí mismas diferenciar, a grosso modo, dos tipos de aprendices: los alumnos eficaces, comprometidos y dinámicos, por una parte; y los alumnos pasivos, dependientes y frágiles por otra (Deakin Crick, 2007). El empleo de instrumento de medida elaborado en el cuadro del ELLI ha mostrado claramente que a medida que los alumnos avanzan en su escolaridad se convierten en más débiles en el conjunto de las siete dimensiones identificadas y, en particular, en la que concierne a la creatividad; en otros términos, que son más dependientes en sus aprendizajes. El marco que se ha propuesto para evaluar la competencia contiene dos dimensiones

---

<sup>1</sup> Se puede ver web en: <http://crell.jrc.ec.europa.eu/>

(cognitiva y afectiva), junto al componente metacognitivo, con las dimensiones que aparecen en el Cuadro.

#### Marco para Aprender a Aprender (CRELL)

<i>Dimensión afectiva:</i> tres subdimensiones - Motivación por aprender, estrategias de aprendizaje y orientaciones hacia el cambio - Autoconcepto académico y autoestima - Entorno de aprendizaje
<i>Dimensión cognitiva:</i> cuatro subdimensiones - Identificar una proposición - Usar reglas - Contrastar reglas y proposiciones - Emplear instrumentos mentales
<i>Dimensión metacognitiva:</i> tres subdimensiones - Resolución de problemas y seguimiento de tareas - Precisión metacognitiva - Confianza en sí mismo metacognitiva

El test está en fase piloto en ocho países europeos, para tener la versión y prueba definitiva en 2009, constituido por 72 items. El test se dirige a a medir lo que se puede llamar “el poder de aprender”: una forma de conciencia o subjetividad crítica, que dirige el aprendizaje, cambio y desarrollo y que se caracteriza por un particular grupo de disposiciones, valores y actitudes (Deakin Crick y Yu, 2008).

Queremos finalizar este resumen, con unas palabras de Guy Claxton (2006), que lleva tantos años trabajando sobre el tema, en que dice:

Hay un sentimiento generalizado de que la vida en el siglo XXI presenta altos niveles de desafío, complejidad y responsabilidad individual. Como comúnmente se dice estamos en un siglo de elección, de resolución de problemas y de aprender. Si a los jóvenes les faltan los recursos personales para prosperar en tal contexto, entonces el trabajo educativo debe dirigirse a reforzar su capacidad para ser personas que saben elegir bien, resolver los problemas eficazmente y capacitados para Aprender a aprender. Muchas competencias quedan inservibles o anticuadas al poco tiempo. Pero la capacidad genérica de Aprender no tiene fecha de uso, vale siempre” (p. 2)

Ampliar la capacidad de aprender de los estudiantes es un objetivo de la educación válido y oportuno, encontrar los modos para convertir las buenas intenciones en cambios efectivos es un asunto urgente e importante (p. 2).

## Referencias

Alheit, P. y Dausien, B. (2008). Procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1 (1), 24-48.

Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (1995). *Modernización reflexiva, Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza.

Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación Ecoem.

Deakin Crick, R. (2007). Learning how to learn: the dynamic assessment of learning power. *Curriculum Journal*, 18 (2), 135-153.



Deakin Crick, R. y Yu, G. (2008). Assessing learning dispositions; is the *Effective lifelong learning inventory* valid and reliable as a measurement tool? *Educational Research* 50 (4), 387-402.

Field, J. (2000). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Hoskins Bryony & Fredriksson Ulf (2008). *Learning to Learn : What is it and can it be measured?*. Ispra: Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL). European Commission: Italy [Research paper]

Martín, E. y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza Editorial.

Moreno, A. y Martín, E. (2007). The development of learning to learn in Spain. *Curriculum Journal*, 18 (2), 175-193.

Pozo, J.I. y Monereo, C. (2000). *El aprendizaje estratégico*. Madrid. Santillana.

Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI. Original 2001

Roegiers, X. (2008). Las reformas curriculares guían a las escuelas: pero, ¿hacia dónde?. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>

Rychen D. y Salganik, L. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation

Tedesco, J. C. (2003). Los pilares de la educación del futuro. *Debates de educación*. Barcelona: Fundación Jaume Bofill; UOC. Disponible en <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>

Unión Europea (2005): *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas. Comisión de Comunidades Europeas.