

Aprender a aprender y su implicación pedagógica en España: una aproximación desde la filosofía de la educación

Learning to Learn and Its Pedagogical Implication in Spain: An Approximation from the Philosophy of Education

Yaiza Sánchez Pérez

e-mail: yaiza.sanchez@unir.net

Universidad Internacional de La Rioja. España

Resumen: El aprendizaje basado en competencias se ha convertido en un elemento esencial de nuestro sistema educativo, por lo que es necesario reflexionar sobre su configuración para lograr mejoras con relación a su comprensión e implementación en la práctica educativa. Reflexionar sobre la competencia de aprender a aprender desde una perspectiva pedagógica y complementar las aportaciones ya realizadas por el enfoque de la psicología de la educación nos permite obtener una visión más amplia de la competencia. El objetivo de este artículo es aportar una nueva perspectiva del aprender a aprender desde la filosofía de la educación, como área de conocimiento, que repercute sobre la investigación teórico-práctica de la competencia. Para ello, utilizamos una metodología analítica que nos ha permitido llegar a una serie de conclusiones que entendemos pueden influir en la forma de entender la competencia y su práctica educativa. Finalmente, ampliando los postulados propuestos por la psicología educativa y reflexionando desde una perspectiva filosófico-educativa, hemos elaborado un nuevo planteamiento sobre la competencia en la que intervienen cuatro conceptos: la autonomía del alumnado, la experiencia como elemento esencial del proceso educativo, la gestión del tiempo en educación y el conocimiento de uno mismo como aspecto imprescindible para un desarrollo óptimo de la competencia de aprender a aprender.

Palabras clave: Aprender a aprender; autonomía; competencias; conocerse a uno mismo; filosofía de la educación.

Abstract: Learning by competencies has become an essential aspect of our educational system, therefore it is necessary to reflect on its configuration to improve in terms of its understanding and implementation in the educational practice. Reflecting on the competence to learn to learn from a pedagogical perspective and complementing the contributions already made by the approach of Psychology of Education allows us to obtain a broader view of the competence. The aim of this paper is to provide a new perspective on Learning to Learn from the Philosophy of Education, as an area of knowledge, which may impact the theoretical-practical research in the field. Using an analytical methodology, we have reached a series of conclusions that we understand can influence the way we understand the competence and its educational practice. Finally, expanding the postulates proposed by educational psychology and reflecting from a philosophical-educational perspective, we propose a new approach in which four concepts intervene: student autonomy, experience as an essential element of the educational process, time management in education and self-knowledge as an essential aspect for an optimal development of the competence of Learning to Learn.

Keywords: Learning to learn; autonomy; competences; self-knowledge; Educational Philosophy.

Recibido / Received: 22/01/2020

Aceptado / Accepted: 23/04/2020

1. Introducción

El interés por la eficacia en los sistemas educativos ha generado una necesidad creciente de establecer y concretar aquellos elementos en los que se hace observable y cuantificable. La eficacia generalmente se representa a través de las competencias, con el fin de que el alumnado reproduzca los aprendizajes en su entorno laboral, social, cultural y político (Lozano, Boni, Peris y Hueso, 2012). Sin embargo, autores como Simons y Masschelein (2014) consideran esto como una domesticación de la escuela en la que los alumnos se vuelven esclavos de sus propias necesidades. La compleja naturaleza de la competencia de aprender a aprender ha requerido multitud de estudios para perfilar su definición (Hoskins y Fredriksson, 2008) y la implementación del aprendizaje por competencias ha dado lugar a múltiples debates sobre sus consecuencias (Sarramona, 2007; Villardón, 2006).

Por ello, consideramos necesario utilizar una metodología analítica para reflexionar, desde la filosofía de la educación como área de conocimiento, sobre aquellos aspectos que construyen y determinan el pensamiento pedagógico actual, pues nos permite tomar una perspectiva amplia y crítica de la realidad educativa. Para ello, se tomarán como referencia textos clásicos que, apoyados por artículos actuales, justifican la importancia actual de esta cuestión. Además, el análisis de las aportaciones realizadas por autores clásicos permite reflexionar sobre cuestiones que sustentan la práctica actual, lo que favorecerá a la comprensión de nuestras propias acciones y su modificación, si fuera necesario, con el fin de guiar nuestras prácticas de la manera más correcta posible y no ser esclavos de lo *eminente* útil (Ordine, 2017). A partir de la reflexión pedagógica se busca realizar una aportación a la investigación teórico-práctica, con el objetivo de que se considere la aplicación de los aspectos que se proponen e incorporarlos, en la medida de lo posible, a las actuaciones que se desarrollan en el aula.

Teniendo en cuenta este planteamiento, en el presente artículo se va a realizar un análisis de la competencia de aprender a aprender poniendo atención

en su dimensión propiamente educativa en el contexto de Educación Secundaria Obligatoria de España; no se pretenden valorar las consecuencias de la competencia ni tampoco su puesta en práctica. Con este objetivo, se van a analizar los planteamientos legislativos que contextualizan la competencia, las aportaciones realizadas desde algunos paradigmas de la psicología de la educación, así como los postulados propuestos por la filosofía de la educación como área de conocimiento de las Ciencias de la Educación.

2. Contextualización legislativa de la competencia aprender a aprender

El desarrollo de las competencias clave se ha consolidado como parte fundamental de los planes de estudio actuales, tanto en España como a nivel internacional. En este sentido, desde el plano internacional, vamos a analizar algunos de los planteamientos promovidos por la UNESCO, la OCDE y la Unión Europea.

La UNESCO, en el año 1997, describió la educación a lo largo de la vida como una idea que combina diferentes aspectos. Por un lado, el aprender a conocer, con el que se tenga la cultura general suficiente que posibilite profundizar en los conocimientos; por otro lado, aprender a hacer, con el objetivo de adquirir competencias que permitan al sujeto enfrentarse a diferentes situaciones; aprender a vivir en comunidad respetando la pluralidad y, por último, aprender a ser, para poder actuar con autonomía y responsabilidad sin olvidar las capacidades propias de cada individuo como la memoria o el razonamiento, de manera que los sujetos sean capaz de adquirir y utilizar los contenidos por sí mismos (Delors et al., 1997; Quintana, 1988). Sin embargo, actualmente desde la UNESCO, se observa un enfoque más específico, en el que se percibe la educación a lo largo de la vida como una herramienta «crítica para evaluar y enfrentar los nuevos modelos de empleo y alcanzar los niveles y tipos de competencias que los individuos y las sociedades necesitan» (UNESCO, 2015, pág. 69).

La OCDE ha promovido el proyecto DeSeCo con el fin de identificar las competencias clave de la educación para que sirva como referencia internacional de las políticas educativas (Jover y García, 2015; Lozano et al., 2012). En este documento se subraya la importancia de la interacción con el medio y la autonomía de los sujetos a la hora de adquirir las competencias básicas y se fundamenta la necesidad de desarrollarlas debido, en gran medida, a la globalización, que está exigiendo el desempeño de competencias cada vez más complejas para comprender y funcionar en el mundo (OCDE, 2005).

Por otra parte, el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea elaboraron un documento de recomendación en el que se desarrollan las competencias clave para el aprendizaje permanente. Este documento se subraya la necesidad de que las empresas adapten sus estructuras cada vez más con el fin de seguir siendo competitivas (DOUE 2006/962/CE, 2006, art. 8) y se exige la modificación de los sistemas educativos con el objetivo de convertir la educación en una herramienta que responda a la adquisición de competencias mediante una definición más precisa de las necesidades profesionales que existen (DOUE 2006/962/CE, 2006, art. 12). Más concretamente, la Unión Europea define la competencia de aprender a

aprender como la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, lo que implica ser consciente de los propios procesos de aprendizaje y superar los obstáculos para alcanzar un aprendizaje óptimo. En definitiva, se trata de adquirir, procesar, asimilar y buscar orientaciones sobre los nuevos conocimientos a partir de la experiencia y los aprendizajes previos con el fin de aplicarlos en su vida privada y profesional (DOUE 2006/962/CE, 2006). Este organismo ha realizado una modificación sobre el documento del año 2006 en el que se reagrupa la competencia de aprender a aprender junto con la personal y la social. Desde esta nueva concepción se considera que la competencia debe tener en cuenta variantes psicológicas como la resiliencia y la autonomía e incorpora la necesidad de reflexionar sobre uno mismo y gestionar el tiempo y la información (DOUE/2018/C 189/01, 2018).

Tras lo dicho anteriormente, podemos afirmar que hay dos corrientes generales desde el plano internacional: la que considera que el objetivo fundamental del aprender a aprender es lograr la adaptación de los sujetos a las exigencias profesionales (UNESCO, 2015, OCDE y Unión Europea, 2006) y la que plantea la educación a lo largo de la vida como un conjunto de aprendizajes que facilitan la adaptación del sujeto a diferentes situaciones, respetando las características personales y realizando la propuesta desde una perspectiva social y ciudadana (UNESCO, 1997 y Unión Europea, 2018).

En el caso de España, la Ley General de Educación (1970) hace referencia a la necesidad de enseñar y aprender técnicas de estudio (LGE, 1970), pero no será hasta la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) cuando se incorpore al currículum oficial el concepto de capacidades como objetivos educativos para continuar aprendiendo (LOGSE, 1990, art. 4.2). Además, junto a estos dos documentos legislativos, en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989) se señala que «los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria trascienden el ámbito de lo académico e incluyen aspectos esenciales relativos a la capacidad para el análisis y la resolución de problemas reales, el desarrollo y ejercicio de un espíritu crítico» (Libro Blanco, 1989, pág. 120). Todo ello, sienta las bases de lo que se entiende actualmente por aprender a aprender; aunque ciertamente no la refieren como una competencia, ya que en ese momento se mantenía el discurso de las capacidades como objetivos del sistema educativo. En este sentido, se defendía el aprendizaje por uno mismo, aunque no se establecía un concepto que lo concibiera como un objetivo fundamental del sistema educativo, sino que se planteaba la metodología didáctica con este fin (LOGSE, 1990, arts. 20.4, 27.5 y 34.3) Este planteamiento, en términos prácticos, hacía referencia al saber, saber hacer y saber ser, propiciando el aprendizaje permanente y autónomo del alumnado (LOGSE, 1990, art. 2.1; Martín y Moreno, 2007).

Sin embargo, es en la Ley Orgánica de Educación (LOE) donde, siguiendo la tendencia internacional, se establece específicamente una vinculación directa del aprendizaje a lo largo de la vida con la competencia de aprender a aprender, quedando reflejado ese término para definir la competencia que aquí se estudia. Se trata del primer documento de la legislación española en el que aparece el término de aprender a aprender como competencia básica. En él se justifica que su desarrollo es imprescindible en la sociedad actual para que el alumnado lleve a la práctica una ciudadanía democrática, una vida en común y una cohesión social

que estimule en ellos el deseo de continuar aprendiendo (LOE, 2006). Según la LOE, la puesta en marcha de esta formación a lo largo de la vida proporciona a las personas herramientas suficientes para su desarrollo personal y profesional (LOE, 2006, art. 5.1). Además, determina concretamente en los objetivos para la Educación Secundaria Obligatoria que el alumnado ha de ser capaz de «desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades» (LOE, 2006, art. 23.g).

Por último, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) ha introducido un cambio significativo en el planteamiento realizado por la LOE, pretendiendo adaptar la definición de aprender a aprender a un supuesto cambio de paradigma social en el que se asume la necesidad de poner en marcha alternativas de gestión y organización en las que se pueda observar la combinación de competencias y conocimientos (LOMCE, 2013). Asimismo, en la Orden ECD/65/2015, donde se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, queda explícita la descripción de la competencia que estamos trabajando, reflejando la importancia del aprender a aprender en contextos formales, no formales e informales. En dicha Orden se determina que el factor fundamental para el desarrollo de la competencia de aprender a aprender es la motivación y la confianza del alumnado, generada a partir de la curiosidad y la necesidad de aprendizaje. Plantea la importancia del conocimiento del propio aprendizaje con el fin de ajustarlo a las necesidades individuales y, por ello, destaca la necesidad de reflexión y la toma de conciencia de qué se aprende y cómo se aprende (Orden ECD/65/2015, 2015).

Tras esta contextualización observamos que los objetivos planteados por las leyes educativas españolas más actuales se centran en la adquisición de la competencia con un fin último: la adaptación del sujeto a los diferentes perfiles profesionales, un aspecto coincidente con la tendencia internacional general que se plantea desde la UNESCO (2015), OCDE y Unión Europea. El objetivo de la competencia de aprender a aprender que se plantea a nivel nacional es, en definitiva, impulsar el espíritu emprendedor en el alumnado. Sin embargo, en la Orden ECD/65/2015 se describen las características que ha de tener un alumno para la adquisición de la competencia de una forma eficaz y se refiere a aspectos como la curiosidad, la motivación, la confianza en uno mismo o la detección de las necesidades individuales. Es en este punto donde se debe reflexionar y repensar la educación de manera que, los elementos que se proponen legalmente en la Orden ECD/65/2015 como características óptimas para el desarrollo del aprender a aprender, se tomaran como fines en sí mismos de la educación para alcanzar así un desarrollo íntegro de la persona. Desde esta perspectiva, el alumno no sería un receptor pasivo de conocimiento, sino el encargado de gestionarlo y construirlo con ayuda de su propia experiencia (Torrano, Fuentes y Soria, 2017).

3. La competencia aprender a aprender desde la psicología de la educación

La descripción de la competencia de aprender a aprender y su análisis desde la psicología de la educación aporta información para comprender en qué contexto se consolida. Por ello, aportamos una definición del término y analizamos los planteamientos que aportan algunos paradigmas psicológicos.

La psicología de la educación define aprender a aprender como una competencia general que el alumnado ha de alcanzar a lo largo de las diferentes etapas educativas, considerando que una competencia es un constructo compuesto por los diferentes recursos (saber qué, cómo, cuándo y por qué) que posee el sujeto para poder enfrentarse a problemas que puedan surgir en el contexto social (OCDE, 2005; Pozo y Monereo, 2001).

La comprensión de la competencia de aprender a aprender desde la psicología podría abordarse desde diferentes perspectivas como la psicología cognitiva y la teoría del aprendizaje autorregulado (Hoskins y Fredriksson, 2008). La psicología cognitiva señala la importancia de considerar elementos como la curiosidad, la cooperación o la reflexión en la adquisición de estrategias y estilos de aprendizaje favorables (Komarraju, Karau, Schmeck y Avdic, 2011; Weinstein y Rothman, 1998). Por su parte, la teoría del aprendizaje autorregulado analiza la interacción del sujeto en su contexto poniendo énfasis en cómo el sujeto planifica, implementa, evalúa y mejora sus propios procesos de aprendizaje, entendiendo que se trata de un proceso multidimensional en el que intervienen aspectos como la motivación, el método de aprendizaje o el tiempo (Pintrich, 2000; Pintrich y de Groot, 1990; Zimmerman, 1998).

Desde la psicología de la educación existe un interés en mejorar constantemente la definición y la puesta en práctica de actividades que estén relacionadas con el aprendizaje autónomo (Weinstein y Underwood, 1985). Por ello, se plantea incorporar a este tipo de actividades variables afectivas que puedan mejorar en su desarrollo (Aznar, 2009; Kristjánsson, 2017; Torrano et al., 2017). La autorregulación, en este sentido, hace referencia a pensamientos, sentimientos y conductas orientados al alcance de objetivos, por lo que se trata de un proceso mediante el que el alumnado transforma sus habilidades mentales en habilidades académicas (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2002), a pesar de las dificultades que continúan existiendo actualmente para potenciar dichas habilidades y evaluarlas (Zeidner, 2019). La eficacia de la autorregulación del aprendizaje está ligada a la motivación y a las emociones, pero también a la utilización de métodos centrados en contextos cotidianos basados en centros de interés, lo que facilita la generalización de los aprendizajes a múltiples contextos (Montalvo y González-Torres, 2004). Por tanto, autorregular las emociones es imprescindible para sentir y actuar de la forma más correcta evitando la frustración, el estrés o la agresividad (Pozo y Monereo, 2001).

La psicología de la educación ha favorecido el desarrollo de habilidades como la resiliencia o las estrategias de afrontamiento durante el proceso de aprendizaje y la autorregulación personal (González-Torres y Artuch-Garde, 2014). El comportamiento humano ha sido centro de estudio de múltiples corrientes psicológicas, entre las que podemos encontrar a la psicología positiva donde se

desarrolló el proyecto *The Values in Action (VIA)* con el fin de definir empíricamente cuáles eran las fortalezas del carácter que debían desarrollarse para alcanzar una vida plena, evitando así comportamientos conflictivos e indeseados (Park y Peterson, 2009). Algunos estudios han demostrado que el desarrollo de la resiliencia y la autorregulación en los centros educativos favorece el éxito en la escuela y produce mejoras en el comportamiento y en el bienestar del alumnado (Duckworth y Carlson, 2013; Knight, 2007). No obstante, estas estrategias han de adaptarse en función de la edad, el género, los recursos disponibles o los enfoques de aprendizaje, ya que las respuestas ante diferentes situaciones pueden mostrar una tendencia cognitiva o socioemocional dependiendo de las características del alumnado (Bird y Harris, 1990; Cabanach, Fariña, Freire, González y Ferradás, 2013; Compas, 1987).

Independientemente de las estrategias utilizadas o el enfoque metodológico que se aplique en el aula, se pretende que el alumnado sepa cuestionarse y problematizar aquello que aprende y convertir sus conocimientos previos en fuente de indagación para la búsqueda de nuevos conocimientos (Aznar, 2009; Martín y Moreno, 2007; Pozo y Monereo, 2010). Por ello, tanto la psicología cognitiva como la teoría del aprendizaje autorregulado consideran la importancia de una actitud activa frente al aprendizaje en el que prime la voluntad de aprender; esto es, ser consciente de cómo se aprende en relación con la disciplina que se nos presenta (Martín y Moreno, 2007).

El interés por implementar tanto el trabajo autónomo como colaborativo en las aulas durante los últimos años (DOUE/2018/C 189/01, 2018) se hace efectivo en cierta medida por la incorporación de las tecnologías en los centros. El argumento principal es que el aprendizaje es flexible y adaptable al sujeto y el proceso puede convertirse en algo *divertido* (Simons y Masschelein, 2014). La diversión produce emociones positivas en el alumnado y, en consecuencia, el proceso de aprendizaje se hace más efectivo. Además, el uso de la tecnología en las aulas tiene la capacidad de establecer formas de cooperación y comunicación entre los individuos de una comunidad (Fuentes, Igelmo, y Jover, 2016; Thoutenhoofd y Pirrie, 2015): al mismo tiempo que respeta su individualidad, se apoya la propuesta de proporción de ayuda a la comunidad. La educación adquiere así una dimensión ética, moral, cultural y humanística encaminada al desarrollo integral de la persona (Esteban y Fuentes, 2015).

El llamado aprendizaje ubicuo, consolidado gracias a la incorporación de las TIC, está disminuyendo la brecha entre el aprendizaje en el contexto formal e informal, pues la posibilidad de acceder en cualquier momento a la información que los sujetos necesitan modifica la concepción de la motivación y el tiempo para el aprendizaje. Este hecho supone que la escuela haya perdido «el monopolio del saber» (Sarramona, 2014, pág. 209) al poder encontrar el conocimiento en diferentes soportes. Es por esto por lo que el aprendizaje se convierte en una formación continua en la que se debe aprovechar la predisposición del ser humano hacia la curiosidad como herramienta para configurar una sociedad de aprendizaje (Burbules, 2012).

Las aportaciones desde la psicología de la educación son imprescindibles a la hora de construir un marco de referencia sobre las competencias clave de

aprendizaje. Sin embargo, si las concebimos como la única aproximación válida a la idea del aprender a aprender, estaremos simplificando la realidad educativa.

4. Análisis del aprender a aprender desde la filosofía de la educación

4.1 El aprendizaje como elemento autónomo y comunitario

Los individuos tratan de desarrollar generalmente de una manera innata, natural y constructiva un sentido de sí mismos cada vez más unificado y elaborado. De esta forma, suponemos que las personas son propensas a establecer interconexiones consigo mismos, así como con otros individuos en sus contextos sociales. Esto es lo que se entiende como teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2002). Es interesante cuestionarse hasta qué punto es correcto hablar únicamente de la autonomía del estudiante, en lugar de hablar de forma complementaria de autodeterminación como seres sociales que viven en comunidad. La autodeterminación estaría enfocada a desarrollar en el alumnado la capacidad de transformar su vida en un proyecto propio en el que merece la pena saber qué es aquello en lo que ha de convertirse (Esteban, 2013). En esta línea, podría considerarse también la posibilidad de hablar de la autoposesión como objetivo educativo. La autoposesión supone el dominio de la propia vida, llegar a asumir la responsabilidad de aquello que les pasa y tomar las riendas de su propia vida (Esteve, 2010).

Lograr que un sujeto sea autónomo en su aprendizaje podría tratarse de una capacidad o de una habilidad. La capacidad de aprender puede ser considerada una condición necesaria pero no suficiente para tener la habilidad de hacerlo. Por ello, se podría plantear la capacidad como un elemento innato, mientras que la habilidad es adquirida (Chomsky, 1997). En este sentido es necesario cuestionarse: si la capacidad de aprender es innata, por qué necesitamos aprender a aprender, por qué se reclama el desarrollo de esta competencia desde el sistema educativo (Winch, 2008).

Dada la relación entre educación, aprendizaje y conocimiento se reflexiona, a partir del pensamiento clásico, algunos aspectos que conviene recuperar para contextualizar qué es el conocimiento y cómo se accede a él. Estas aportaciones permiten aproximarse a una concepción tradicional del conocimiento frente a la propuesta actual de que el aprendizaje únicamente se alcanza por la posesión de unas condiciones favorables para ello y, en ocasiones, con objetivos esencialmente técnicos (Ordine, 2017).

Para Comenio, el conocimiento ha de conformarse por cosas reales, verdaderas y útiles que sólo impresionen si se *colocan tan cerca que no puedan menos de afectarlos* (Comenio, *Didáctica Magna*, §20.5). Por este motivo, para enseñar es necesario que todo se presente a los sentidos, porque el conocimiento se inicia a partir de los mismos. La atención favorece la comprensión de aquello que se nos presenta, de manera que los educadores debemos impulsar una voluntad de atención ante lo presente y ante el conocimiento, además de garantizar y mantener el desarrollo cultural del ser humano (Luzuriaga, 1968; Suchodolski, 1971). Debemos asumir el dinamismo y los cambios educativos que se suponen con el paso del tiempo, pero nunca debemos dejar de persistir en nuestra labor de provocar curiosidad, pues el

aprendizaje no siempre ha de ser práctico y la funcionalidad también reside en la satisfacción personal y el amor por el conocimiento.

Locke, por su parte, entiende que el sujeto no posee ideas innatas, sino facultades que han de ser adiestradas y convertidas en fuerzas eficaces. El elemento transformador ha de ser la educación (Locke, *Some Thoughts Concerning Education*, §177), por lo que el objetivo no radica en instruir conocimientos, sino crear hábitos (Quintana, 1988) que en ocasiones han de ser intencionalmente provocados.

Si presentamos el conocimiento ante los sentidos y provocamos hábitos saludables, el aprendizaje puede considerarse una iniciación al conocimiento o a las habilidades, además de un elemento de socialización en contextos culturales (Simons y Masschelein, 2014). En este sentido, autores como Natorp (2001) consideran que el ser humano no existe como un sujeto individual que se presenta ante una comunidad para formar parte de ella, sino que éste no es considerado persona sin la existencia de esta comunidad. Así, la constitución del ser humano depende enteramente de la comunidad. Partiendo de este planteamiento, se puede afirmar que la educación, la constitución del ser humano y la comunidad son elementos interdependientes. Así, la educación se convierte en algo más que aprendizaje.

En esta misma línea, las personas han de ser capaces de concebir su labor en la sociedad como un aspecto propio de su vida personal, una *obligación* que genere sentimientos de responsabilidad y felicidad. Sólo así la educación social e individual se convierten entonces en dos engranajes de un mismo proceso (Suchodolski, 1971). Esta idea, tal y como describe Morán (2009), está relacionada con la propuesta de Dewey sobre el *individualismo democrático*, en la que el desarrollo de las capacidades individuales encuentra su potencial dentro de una comunidad cooperativa, de manera que el sujeto no se disgrega de la comunidad, pero tampoco se subordina a ella (García-Morán, 2009). Para cuidar la vida privada y con ello favorecer a la comunidad, los sujetos deben replegarse sobre la esfera personal y conocerse a sí mismos. Este conocimiento nace de la preocupación por el propio cuidado de sí y de los otros, teniendo el propósito de buscar un cambio en la vida (Díaz-Genis, 2015).

En este sentido, se puede concebir la competencia de aprender a aprender desde otra perspectiva *más comunitarista*, en la que el sujeto ha de sentirse efectivo en sus interacciones con el entorno social en el que, además, tenga la oportunidad de ejercitar y expresar sus habilidades. La competencia de aprender a aprender no debería ser concebida como una habilidad o capacidad alcanzada, sino también en la iniciación de una sensación de confianza y efectividad de acción (Deci y Ryan, 2002).

4.2 La emancipación del aprendizaje

La influencia de algunas corrientes psicológicas como el constructivismo y la necesidad de una búsqueda de la practicidad de las actividades educativas ha sustituido el aprender por el hacer. La intencionalidad educativa se reduce ahora a la enseñanza de una habilidad determinada y, generalmente, el medio utilizado es

el juego (Pivec, Dziabenko y Schinnerl, 2014). El afán por estrechar la distinción entre el trabajo y el juego ha provocado una permanencia de los niños en el mundo infantil, obviando la necesidad de mostrarles y prepararlos para el mundo adulto (Arendt, 2016; Kristjánsson, 2017; Simons y Masschelein, 2014). El fin último de la educación no ha de ser el juego, pues los niños no suelen jugar para aprender y el aprendizaje va acompañado, en ocasiones, de dolor. No debemos vincular la escuela únicamente con el bienestar o la generación de interés por las cosas con la satisfacción de necesidades (Simons y Masschelein, 2014). El juego tiene que relacionarse con el descanso, y éste, con el placer. Los seres humanos pueden plantear el juego como un fin, ya que alcanzar un fin supone una satisfacción. Sin embargo, esto no debe enfocarse así, porque se puede llegar a vincular el placer únicamente con el logro de los fines y se perturba así el juego como actividad de distensión (Aristóteles, *La Política*, 5.5).

Alejar al sujeto del juego y su preparación para el mundo adulto podría convertirse en un pretexto para el nacimiento de un interés por estudiarse a uno mismo y desarrollar una capacidad de elección que parta de la propia voluntad (D'Hoest, 2012). En educación, la voluntad y la libertad son conceptos estrechamente ligados. En términos pedagógicos, el acto libre se conforma por dos factores complementarios: la inteligencia y la voluntad. Estas son las dos facultades que se ponen en juego en el acto de aprender (Rancière, 2003). La libertad es entonces un acto en el que el sujeto conoce lo que quiere y la educación se convierte en un proceso en el que culmina la propia existencia. El ejercicio de la libertad provoca que el ser humano sea capaz de discernir entre lo cierto y lo opinable, lo importante y lo secundario, lo fijo y lo cambiante (Fermoso, 1976). Las personas son libertad creadora en cuanto a la construcción de sí mismos a partir de vivir haciendo y sintiendo (García-Morente, 2011).

Por ello, en este contexto se podría hablar de la emancipación como elemento esencial del proceso educativo. La verdadera emancipación no consiste sólo en una liberación, sino también la incitación a la autorreflexión y no a la aceptación de una única concepción del mundo (Luzuriaga, 1968).

El análisis del concepto de emancipación se ha realizado desde corrientes como la pedagogía crítica, con aportaciones como la realizada por Jürgen Habermas, quien incorpora la emancipación como un elemento transformador a nivel social desde un paradigma crítico (Gross, 2010) en el que la autorreflexión se convierte en un elemento clave de la emancipación del poder establecido (Habermas, 1982). Sin embargo, para el presente artículo se tomará como referencia la emancipación como método dentro del aula donde se represente la emancipación del aprendizaje provocado por la relación del docente con su alumnado.

Jacques Rancière (2003) es una de las figuras más representativas cuando se habla de emancipación en educación. El autor francés plantea que la emancipación ha de permitir que todo ser humano sea capaz de concebir su propia dignidad, tome conciencia de su capacidad intelectual y decida sobre el uso que quiere darle. Se plantea entonces la emancipación como un proceso propio e individual, un método para lograr un pleno autoconocimiento.

La emancipación garantiza ser consciente de las diversas manifestaciones de la inteligencia y su condición natural. Precisamente esto es lo que permite que nazca

la posibilidad de conocimiento, pues no se trata de aprender más o menos bien, sino sumergirse y emprender el camino hacia el conocimiento (Rancière, 2003). Para ello, debemos adentrarnos en el camino del conocimiento y demorarnos en él, pues de lo contrario nos convertiremos en seres insensatos (Séneca, *Epístolas morales a Lucilio*, § 5.52).

5. Pilares del aprender a aprender desde una perspectiva filosófico-educativa

A continuación, se describen cuáles son los aspectos fundamentales que podrían considerarse a la hora de definir la competencia y abordarla desde un punto de vista pedagógico. Para ello, se desarrolla este apartado a partir de conceptos como la experiencia, el conocimiento de uno mismo y el tiempo educativo.

La responsabilidad del mantenimiento del mundo hace que los sujetos se generen preguntas sobre sí mismos, sobre qué son y qué quieren ser o conseguir. Estas preguntas invitan al ser humano a responderse a partir de la experiencia. Los interrogantes hacen reflexionar sobre la realidad, una realidad entendida como acontecimientos que invitan a pensar (Bárcena, 2004).

La búsqueda de respuestas sobre nuestra realidad se ve justificada en autores como Dewey, que consideraba que la comunicación es experiencial y debe transmitirse entre generaciones (Feinberg y Torres, 2014). La experiencia no puede concebirse como tal sin la presencia del pensamiento, ya que la reflexión es el elemento que busca una explicación de lo que nos ocurre. Así, la experiencia se convierte en una forma de alteración del mundo físico y social gracias al pensamiento del ser humano (Antunes, 2016). El pensar invita a que nuestros actos se realicen de acuerdo con un fin preestablecido y la reflexión supone responsabilidad y preocupación por el resultado que obtenemos (Dewey, 1997). La responsabilidad y la preocupación permiten, además, comprender la conexión entre los miembros de una comunidad (Lozano et al., 2012) al buscar el cuidado con uno mismo y con los demás.

Por esto, el pensamiento y la experiencia son aspectos que se encuentran íntimamente ligados en educación, pues hacen conscientes a los sujetos de quiénes son y hacia dónde quieren ir. La construcción de uno mismo es producto de una narrativa creada a partir de la experiencia donde se asume un equilibrio entre autonomía y compromiso con la alteridad (Ruiz-Corbella, Bernal, Gil y Escámez, 2012). En este sentido, generar experiencias dentro del aula que despierten el interés por aquello que acontece se convertiría en un elemento fundamental para el desarrollo del pensamiento en sí, pero también del pensamiento crítico y del pensamiento sobre uno mismo.

A pesar de este planteamiento, la experiencia es cada vez menos experiencia por la falta de tiempo en educación. Un ejemplo de ello es la realización constante de actividades, lo que ha provocado la imposibilidad de que las cosas *nos pasen* (Larrosa, 2003). La agitación excesiva impide que las personas se detengan a pensar en los acontecimientos y les limita la posibilidad de un nuevo comienzo (Bárcena, 2004).

La convivencia es necesaria para la vida, sin embargo, los sujetos de cada comunidad han de conocerse a sí mismos. El ensimismamiento es esencial en todo este proceso: repensando el ser pasado y presente, tomando perspectiva y alejándose de uno mismo; y, además, buscando la confrontación entre lo que se ha reconocido que se es con lo que se quiere ser (García-Morente, 2011; Jaspers, 1953).

En *La hermenéutica del sujeto* de Michel Foucault (2005) se pueden distinguir dos conceptos clásicos relacionados con el conocimiento de uno mismo. Por un lado, encontramos la inquietud de sí, *epimeleia heautou*, que reivindica la importancia de la preocupación por uno mismo. Supone una actitud que implica respeto hacia uno mismo y hacia los otros. Por otro lado, el principio de *gnothi seauton*, conócete a ti mismo. Este precepto supone un examen de uno mismo, examinar las preguntas que se hacen, las que se quieren hacer y las que se necesitan saber. Este segundo principio, cuyo precursor es Sócrates, supone un elemento subordinado de la inquietud de sí.

El conocimiento de uno mismo también hace evidente su otra cara: el olvido. El olvido de uno mismo está fomentado actualmente por un mundo sumiso ante el tiempo que hace que las personas no se reconozcan cuando cesa esa agitación constante (Jaspers, 1953). Por tanto, es evidente que, para lograr plenamente conocimiento de uno mismo, se requiere tiempo. Tiempo que en educación es limitado.

Simons y Masschelein (2014) defienden que el tiempo en educación ha de crear tiempo libre para elaborar una realidad que permita prestar atención al mundo, pues el verdadero conocimiento es aquel que se da cuando el sujeto se ve agitado por la experiencia (Antunes, 2016). Sin embargo, si toda la atención se vuelca en la adquisición de competencias clave, no queda espacio para el tiempo libre ni para esa conexión del alumnado con el mundo (Simons y Masschelein, 2014).

Es importante entender el tiempo como algo que en sí mismo es *nada*, que existe debido a los acontecimientos que tienen lugar en él. El tiempo no es movimiento, pero podemos considerarlo como algo relacionado (Heidegger, 1999). En definitiva, las personas no son, sino que viven, son proyectos inmersos en el tiempo (García-Morente, 2011).

6. Hacia una nueva concepción del aprender a aprender

En las últimas décadas se han producido profundos cambios en la conceptualización de los sistemas educativos con la creación de las competencias clave para el aprendizaje, de manera que, la educación ha pasado a convertirse en un elemento con algunos objetivos vinculados a la búsqueda de eficacia y eficiencia en la gestión de recursos y en el alcance de resultados óptimos. Es por esto por lo que sería conveniente reflexionar sobre la competencia de aprender a aprender a partir de un paradigma educativo que conciba esta competencia como una herramienta que favorezca el desarrollo íntegro de la persona por encima de otros intereses.

El enfoque de la competencia de aprender a aprender desde la perspectiva del desarrollo integral se fundamenta en la importancia de potenciar todas las

dimensiones del ser humano. Las personas desempeñan múltiples roles, tanto en el ámbito familiar, como comunitario o laboral, por lo que es necesario desarrollar todas ellas.

La competencia de aprender a aprender busca desarrollar hábitos a largo plazo que permitan a los seres humanos adaptarse a situaciones dinámicas y complejas. Por este motivo, es necesario que las cualidades que configuran lo que entendemos como aprender a aprender, como la curiosidad, la motivación o la confianza en uno mismo, entre otros (Orden ECD/65/2015), se conviertan en fines en sí mismos y no en medios para alcanzar otro tipo de beneficios relacionados únicamente con la eficacia o la eficiencia. Entender al ser humano como un sujeto cuyo principal objetivo debe estar centrado en la productividad supone alejarse de una comprensión holística de la persona en la que su realización personal debe ir más allá de la producción de resultados. En este mismo sentido incide también la educación del carácter, un modelo cuyo principal objetivo es desarrollar las capacidades y habilidades del ser humano (Berkowitz, 2011; Naval, Bernal y Fuentes, 2017 y Sanderse y Cooke, 2019) considerando todas sus dimensiones: intelectual, moral, cívica y comportamental (Shields, 2011) y favorecer, mediante la reflexión y el hábito, a la construcción íntegra del ser humano.

Teniendo en cuenta la concepción educativa del desarrollo integral del ser humano y el análisis previamente realizado sobre la competencia de aprender a aprender, destacamos tres conclusiones vinculadas a los conceptos de autonomía, conocimiento de uno mismo y experiencia.

En primer lugar, proponemos una visión más amplia del concepto de autonomía, incorporando los términos de autodeterminación y autoposesión del sujeto. Así, esta característica no se reduce únicamente a la independencia para tomar decisiones durante el proceso de aprendizaje, sino que es el sujeto el que ha de encargarse de transformar su propia vida de un modo activo y responsable.

En segundo lugar, planteamos la importancia de la experiencia como un elemento esencial durante el proceso de aprendizaje. Para ello, el profesorado será esencial, ya que será el encargado de favorecer experiencias significativas en el contexto escolar para que el alumnado construya su propio aprendizaje de forma individual y colectiva, potenciando aspectos como la comprensión, la reflexión, la adaptación a diferentes contextos, la cooperación o la curiosidad. De este modo, el papel de la experiencia es redefinido como un elemento que debe ser vivido, sentido y pensado.

Por último, entendemos que el conocimiento de uno mismo es una reflexión que nos permite comprender nuestras propias necesidades y saber cómo debemos actuar ante las dificultades. Es imprescindible que el alumnado se preocupe de sí mismo, ya que, en numerosas ocasiones, nosotros somos nuestra principal dificultad y debemos *resolvernos* para poder dar lo mejor de nosotros mismos en nuestra esfera privada y pública.

Por todo ello, consideramos que el tiempo frenético en el que tratan de condensar los contenidos educativos impide que los alumnos se detengan sobre aquello que se les presenta y, en consecuencia, se corre el peligro de que su interés por las cosas se vea afectado y disminuya. Si no se genera un espacio físico y temporal que

favorezca el desarrollo de estos tres aspectos, se limita la generación de personas conscientes de sí mismas, con espíritu crítico y con anhelo de aprendizaje.

7. Referencias bibliográficas

- Antunes, M. da C. P. (2016). John Dewey. Un ensayo de superación del desfase entre pensamiento y acción en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 12(26-27), pp. 141–149.
- Arendt, H. (ed. 2016). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Aristóteles. (ed. 1986). *Política*. Madrid: Alianza.
- Aznar, P. (2009). Del aprender a aprender al aprender a pensar: la variable funcional de la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (4), pp. 113-125.
- Bárcena, F. (2004). *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo*. Barcelona: Herder.
- Berkowitz, M. W. (2011). What works in Character Education. *International Journal of Educational Research*, 50, pp. 153-158. doi: 10.1016/j.ijer.2011.07.003.
- Bird, G. W., & Harris, R. L. (1990). A comparison of role strain and coping strategies by gender and family structure among early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 10(2), pp. 141-158.
- Burbules, N. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters on education*, 13, pp. 3-14.
- Cabanach, R. G., Fariña, F., Freire, C., González, P., & del Mar Ferradás, M. (2015). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), pp. 19-32. doi: 10.1989/ejep.v6i1.100.
- Chomsky, N. (1997). Language and problems of knowledge. *Teorema: Revista Internacional de Filosofía*, 16(2), pp. 5-33.
- Comenio. (ed. 1998). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Compas, B. E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological bulletin*, 101(3), pp. 393-403.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-determination Research*. University Rochester Press.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... Savané, K. S. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. París: Santillana Ediciones UNESCO.

- Dewey, J. (1997). *Democracia y educación*. Madrid: Raíces de la memoria.
- D'Hoest, F. (2012). Voluntad de verdad y principio de veracidad en el aprendizaje: Una conversación entre Descartes, Rancière y Deleuze. *Bajo palabra. Revista de filosofía*, 2(7), pp. 409–421. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/bajopalabra/article/view/3248>.
- Díaz-Genis, A. (2015). *La formación humana desde una perspectiva filosófica: inquietud, cuidado de sí y de los otros, autoconocimiento*. Buenos Aires: Biblos.
- Duckworth, A. L., & Carlson, S. M. (2013). Self-regulation and school success. In B.W. Sokol, F.M.E. Grouzet, & U. Müller (Eds.), *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct* (pp. 208-230). New York: Cambridge University Press. Recuperado de: http://repository.upenn.edu/psychology_papers/3. doi: 10.1017/CBO9781139152198.
- Esteban, F. (2013). El profesor universitario y su quehacer docente: la perspectiva comunitarista. *Revista española de pedagogía*, 71(255), pp. 227-242.
- Esteban, F. & Fuentes, J. L. (2015). La educación universitaria virtual: una reflexión en torno al cultivo de las virtudes. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(1), pp. 103-118. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2015271103118>.
- Esteve, J. M. (2010). *Educar: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- Feinberg, W. & Torres, C. A. (2014). Democracia y educación: John Dewey y Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, pp. 29-42.
- Fermoso, P. (1976). *Teoría de la Educación*. Madrid: Agulló.
- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Akal.
- Fuentes, J. L., Igelmo, J. & Jover, G. (2016). John Dewey y las teorías de la desescolarización ayer y hoy. In Carrillo, I. (coord.), *Democracia y Educación en la formación docente* (pp. 82-86). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
- García-Morán, J. (2009). John Dewey, individualismo y democracia. *Foro interno*, 9, pp. 11-42. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/FOIN/article/view/FOIN0909110011A>.
- García-Morente, M. (2011). *Ensayo sobre la vida privada*. Madrid: Encuentro, D.L.
- González-Torres, M., & Artuch-Garde, R. (2014). Resilience and coping strategy profiles at university: Contextual and demographic variables. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(39), pp. 621-648. doi: <https://dx.doi.org/10.14204/ejrep.34.14032>.
- Gross, S. (2010). Inequality and Emancipation: An Educational Approach. *Journal of Education and Research*, 2, pp. 9-16.

- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Heidegger, M. (ed. 1999). *El concepto de tiempo*. Madrid: Trotta.
- Hoskins, B. & Fredriksson, U. (2008). Learning to Learn What is it and can it be measured? *European Commission, JRC*, pp. 4-39. doi: 10.2788/83908.
- Jaspers, K. (1953). *La Filosofía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Jover, G. & García, A. (2015). Relectura de la educación por competencias desde el pragmatismo de John Dewey. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), pp. 32–43. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=535554757003>. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/eks20151613243>.
- Knight, C. (2007). A resilience framework: Perspectives for educators. *Health Education*, 107(6), pp. 543-555. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/09654280710827939>.
- Komarraju, M., Karau, S.J., Schmeck, R.R. & Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and individual differences*, 51(4), pp. 472-477. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.04.019>.
- Kristjánsson, K. (2017). Recent work on flourishing as the aim of education: A critical review. *British Journal of Educational Studies*, 65(1), pp. 87–107. doi: <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1182115>.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa 14/1970, BOE-A-1970-852 (1970). Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>.
- Ley de Ordenación General del Sistema Educativo 1/1990, BOE-A-1990-24172 (1990). Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>.
- Ley Orgánica de Educación 2/2006, BOE-A-2006-7899 (2006). Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013, BOE-A-2013-12886 (2013). Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886&tn=6&p=20180323>.
- Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989). Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia. España. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/libro-blanco-para-la-reforma-del-sistema-educativo/administracion-educativa/913>.
- Locke, J. (ed. 1989). *Some thoughts concerning Education*. Oxford: Clarendon Press.

- Lozano, J. F., Boni, A., Peris, J. & Hueso, A. (2012). Competencies in higher education: A critical analysis from the capabilities approach. *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), pp. 132–147. doi: <https://doi-org.bucm.idm.oclc.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00839.x>.
- Luzuriaga, L. (1968). *Antología pedagógica*. Buenos Aires: Losada.
- Martín, E. & Moreno, A. (2007). Competencia para aprender a aprender. Madrid: Alianza Editorial.
- Montalvo, F. T., & González-Torres, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(1), pp. 1-33. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293152878002>.
- Natorp, P. (ed. 2001). *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Naval, C., Bernal, A. y Fuentes, J. L. (2017). Educación del carácter y de las virtudes. In: Vanney, C. E., Silva, I. & Franck, J. F (eds.), *Diccionario Interdisciplinar Austral* (pp. 1-20). Recuperado de: http://dia.austral.edu.ar/Educación_del_carácter_y_de_las_virtudes.
- OCDE. (2005). Definición y selección de competencias. Proyecto DeSeCo.
- Orden ECD/65/2015, BOE-A-2015-738 (2015). Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2015-738>.
- Ordine, N. (2017). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado.
- Park, N., & Peterson, C. (2009). Character Strengths: Research and Practice. *Journal of College and Character*, 10(4), pp. 1-10. doi: <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1042>.
- Pintrich, P. R. & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), pp. 33-40. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R. y Zeidner, M.(eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, Academic Press.
- Pivec, M., Dziabenko, O. & Schinnerl, I. (2003). Aspects of Game-Based Learning. In *3rd International Conference on Knowledge Management*. Graz, Austria, pp. 216–225.
- Pozo, J. I. & Monereo, C. (2010). Aprender a aprender: cuando los contenidos son el medio. *Aula de Innovación educativa*, 190, pp. 35-37.
- Pozo, J. & Monereo, C. (2001). Y estas diez competencias se encierran en dos. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, pp. 12-86.
- Quintana, J. M. (1988). *Teoría de la educación*. Madrid: Dykinson.

- Rancièrè, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, 2006/962/CE (2006). Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-2006-82748>.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, 2018/C 189/01 (2018).
- Ruiz-Corbella, M., Bernal, A., Gil, F. & Escámez, J. (2012). Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual. *Teoría de la Educación*, 24(2), pp. 59–81. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.10355>.
- Sanderse, W. & Cooke, S. (2019). Being Prepared to Become a Moral Teacher: UK Teachers' Experiences of Initial Teacher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, pp. 1-14. doi: 10.1080/00313831.2019.1664628.
- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, pp. 31-40.
- Sarramona, J. (2014). Competencias básicas y currículum. El caso de Cataluña. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26, pp. 205-228. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2014261205228>.
- Séneca. (ed. 2014). *Epístolas morales a Lucilio. Vol. I, Libros I-IX, epístolas 1-80*. Madrid: Gredos.
- Shields, D. L. (2011). Character as the Aim of Education. *The Phi Delta Kappan*, 92(8), pp. 48-53.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2008). From schools to learning environments: The dark side of being exceptional. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), pp. 687–704. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00641.x>.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Suchodolski, B. (1971). *Tratado de Pedagogía*. Barcelona: Península.
- Thoutenhoofd, E. D. & Pirrie, A. (2015). From self-regulation to learning to learn: Observations on the construction of self and learning. *British Educational Research Journal*, 41(1), pp. 72-84. doi: <https://doi.org/10.1002/berj.3128>.
- Torrano, F., Fuentes, J. L. & Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*, 39(156), pp. 160-173.

- UNESCO. (2015). Replantear la Educación ¿Hacia un bien común mundial?, pp. 3-93. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de las competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, pp. 57-76. Recuperado de: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153>.
- Weinstein, C. E. & Rothman, A. J. (1998). Stage theories of health behaviour: Conceptual and methodological issues. *Health Psychology*, 17(3), pp. 290-299. doi: 10.1037/0278-6133.17.3.290.
- Weinstein, C. E. & Underwood, V. L. (1985). Learning strategies: The how of learning. In Segal, J. W., Chipman, S. F. y Glaser, E. (eds.), *Thinking and learning skills Volume 1: Relating instruction to research* (pp. 241-258). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Winch, C. (2008). Learning how to learn: A critique. *Journal of philosophy of education*, 42(3-4), pp. 649–665. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00644.x>.
- Zeidner, M. (2019). Self-regulated learning: Current fissures, challenges, and directions for future research. *High ability studies*, pp. 1-22. doi: <https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1584034>.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational psychologist*, 33, pp. 76-86. doi: https://doi.org/10.1207/s15326985ep3302&3_3.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), pp. 64-70. doi: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2.