
Aprendre a aprendre

Delimitació de components i aspectes a considerar en el treball a l'escola i l'institut

Joan Teixidó Saballs¹
Xarxa CB 2009-10ⁱ

Quan en Jordi arriba a casa, la mare, coneixedora que la clau del progrés personal rau en l'autoestima i el desig d'aprendre, té el costum de preguntar-li:

-- ¿Què has après avui a l'escola?

Alguns dies se sent confosa perquè la resposta que obté és, simplement,

--Res!. Avui no hem fet res.

Ella sap que han fet moltes coses (han vist una pel·lícula, han fet treball oral, han cantat una cançó...) però li preocupa que el seu fill tingui la impressió que no han fet res; això significa que no té consciència del que està aprenent i del per què fa les diverses activitats. Certament, encara és petit i el pensament formal es troba en fase de construcció. Ara bé, li sembla important que els nens i nenes siguin conscients del que fan, del per què ho fan, del nivell de correcció i de polidesa del resultats, de les possibilitats de millora...

La clau de l'aprenentatge dels nois i noies rau en ells mateixos; en la curiositat, en l'interès per saber, en plantejar-se interrogants i reptes, en la generació de respostes als problemes que es presenten... en definitiva, en l'assumpció d'un paper actiu en l'aprenentatge. I han de desenvolupar-ho tot aprenent continguts. Poden ser uns o altres: la taula del quatre, les comarques de Catalunya, la vida dels faraons, com es pela una poma, com funciona un ajuntament, els tipus de residus i els efectes sobre el medi, el verb haver, l'ús de la dièresi, calcular un percentatge, etc. Al capdavall, la selecció és quelcom discutible. Mentre aprèn, ha d'anar adquirint seguretat en si mateix; ha d'acostumar-se a preveure i a regular el procés, a adoptar la disposició personal

¹ Una versió inicial de l'article es troba a

Teixidó, J. (2010): "Aprendre a aprendre a l'escola. Desenvolupament de la competència d'aprendre a aprendre a l'educació obligatòria", a *Revista Catalana de Pedagogia*. 7. Societat Catalana de Pedagogia (en premsa)

La versió actual incorpora els resultats del treball d'anàlisi i discussió realitzat a la Xarxa CB de primària i secundària durant el període setembre 2009 – gener 2010 així com alguns exemples extrets dels treballs realitzats pels integrants de la Xarxa Cb

propícia, a buscar l'ambient adequat, a preveure el temps necessari i a gestionar-lo, a elegir les estratègies que considera més adequades, a concentrar-se, a accedir a la informació i a utilitzar diversos materials, a anticipar-ne els resultats, a controlar els factors emocionals que hi poden interferir... En definitiva, ha d'aprendre a aprendre.

L'aprenentatge implica un canvi en la persona que és fruit de la interacció amb l'entorn. D'una mateixa experiència o activitat se'n deriven aprenentatges ben diferents. La manera com cada persona interpreta (atorga sentit) les experiències que viu el porta a prendre una o altra decisió pel que fa a allò que cal fer i la manera de fer-ho que es troba mediatitzada per la intenció, és a dir, pels objectius que pretén aconseguir. D'aquestes idees se'n desprenen tres postulats bàsics pel que fa a l'aprenentatge escolar:

- a) Qui aprèn és l'alumne. Només l'alumne/a pot fer-se seves les activitats que s'han dissenyat amb una intencionalitat educativa; només ell/a pot convertir-les en els aprenentatges esperats.
- b) Perquè hi hagi aprenentatge resulta fonamental tenir-ne ganes, és a dir, la motivació. 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 espera aprendre, a esforçar-s'hi (amb reconeixement, estímulo, comprensió, renys...), a adoptar hàbits d'estudi saludables, etc. Ara bé, la seva capacitat d'influir en l'alumne té limitacions; igualment com les té la capacitat d'aprendre.

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. Aquesta concepció posa l'atenció en el procés de construcció de coneixements més que no pas en els productes o resultats. Es fonamenta en l'establiment de relacions entre diverses informacions, per tal de construir connexions entre elles que vagin més enllà de la mera repetició. L'aprenentatge es produeix quan es relaciona la informació nova amb les experiències i coneixements que ja posseeix l'alumne, la

qual cosa pot suposar un afegitó als coneixements existents, una modificació o el seu qüestionament amb el corresponent canvi o reestructuració. Perquè la construcció de coneixements sigui possible, cal que l'alumne compregui el que fa: les idees d'un text, el procediment a seguir en un experiment... és a dir, en conegui el significat. Per això parlem d'aprenentatge *significatiu*.

Amb la LOE es posa atenció a *l'aprendre a aprendre*, és a dir, al 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 propi alumne sigui capaç d'analitzar i comprendre la manera com processa i com estructura la informació que rep, és a dir, la manera com aprèn. La introducció de l'aprendre a aprendre com una de les competències bàsiques a 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), en el qual l'aprenentatge ha de ser una actitud vital, que acompanya la persona durant tota la vida. Es tracta 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 accedir-hi quan li sigui necessària. Per aconseguir-ho, cal considerar diversos factors: a) El context: el lloc i el temps en el qual es duu a terme l'aprenentatge incideixen, positivament o negativament, en allò que s'aprèn. 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 ell 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: percepcions, motivacions, creences, interès, percepció de la utilitat i/o dificultat... e) Finalment, atès que és la persona qui ha d'assumir la responsabilitat d'aprendre, cal considerar la influència de les autopercepcions i de les expectatives, les quals repercuten en la motivació i, en definitiva, en els resultats.

1.- En què consisteix, *aprendre a aprendre*?

Hi ha expressions que s'expliquen per si mateixes. Aquesta n'és una. Es tracta de posar atenció a la manera com aprenem, és a dir, al procés intern que du a terme la persona per aprendre. No es tracta d'arribar a una recepta única, vàlida per a tothom, sinó d'ajudar cada alumne a construir-se una manera d'aprendre amb la que s'hi senti còmode, que doni resposta a allò que se li demana o que ell mateix es planteja, que el capaciti per emprendre nous aprenentatges d'una manera autònoma, que li permeti detectar errades i mancances amb intenció de corregir-les, que li permeti anticipar l'esforç que hi haurà d'esmerçar... En definitiva, a gaudir aprenent

A la Llei 2/2006 Orgànica d'Educació, de 3 de maig, s'hi estableixen les competències bàsiques com un dels elements configuradors del currículum. Cadascuna de les CB és desenvolupada 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 a l'Estatut, ha procedit a ordenar el currículum de l'educació primària (Decret, 142/2007, DOGC núm. 4915) i d'educació secundària obligatòria (Decret, 143/2007, del mateix diari oficial). Als citats documents 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 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, comporta tenir consciència i regulació conscient d'aquelles capacitats que entren en joc en l'aprenentatge: l'atenció, la concentració, la memòria, la comprensió 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.

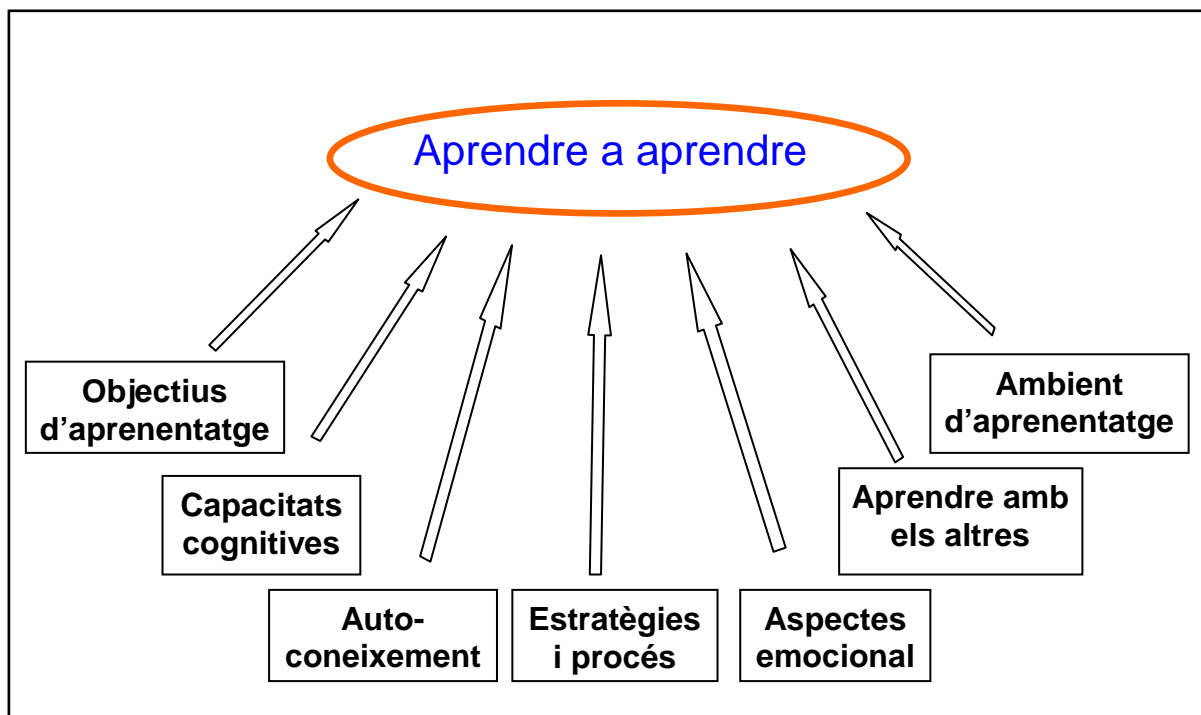
Aquesta competència ajuda a plantejar-se fites assolibles a curt, mitjà i llarg termini i complir-les, elevant els objectius d'aprenentatge de forma progressiva i realista. Alhora suposa el control de l'assoliment d'aquestes fites, amb la reformulació de les activitats per adequar les seves accions a les fites preteses. Fa necessària també la perseverança en l'estudi i l'aprenentatge, des de la seva valoració 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 en base a 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 el que s'aprèn i el 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.

2.- Components de l'aprendre a aprendre

La dificultat no rau a argumentar la necessitat d'aprendre a aprendre sinó a passar a l'acció, es a dir, a donar eines i pautes als mestres i als professorat perquè contribueixin, d'una manera organitzada, sistemàtica i intencional, al seu desenvolupament. Aleshores, les coses ja no són tan senzilles. Per començar, cal delimitar els components (també es parla de dimensions) a tenir en compte. Només cal anar al 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 (2006:25 i ss) a la qual hem incorporat altres aportacions que entenem que l'enriqueixen procedents del Currículum Basc (2006:54 i ss), en allò que fa referència al desenvolupament de capacitats cognitives inherents als diversos processos intel·lectuals-, i de Michel (2008:23), en l'establiment d'objectius d'aprenentatge i en el reconeixement de la importància de l'ambient. A continuació, n'elaborem un esquema comprensiu, desenvolupem breument cadascun dels aspectes i hi afegim alguns testimonis il·lustratius.



Quadre 1. Components de l'aprendre a aprendre

2.1. Formulació d'objectius d'aprenentatge

Ésser 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 li empenyen. Si l'alumne no té clar el que vol aprendre difícilment prendrà consciència del progrés, ni 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. Només cal preguntar-ho als professorats 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?... Es tracta d'aspectes que poden ésser tractats d'una manera col·lectiva o individual, en els quals el docent hi ha d'intervenir amb una intenció orientadora (donant pistes, assenyalant el camí a seguir, fomentant el pensament divergent...) aglutinadora i conclusiva (cal deixar clar què es farà i com es farà) i, també, resolutiva i clara, en el cas que s'arribi a un carreró sense sortida en relació a les raons o la utilitat dels aprenentatges escolars.

Abans de començar una sessió al laboratori ens plantejem un seguit de preguntes exploratòries que tenen relació amb l'activitat (què farem?, per què ho farem?, què esperem obtenir? què hauran de presentar?), amb la manera de fer-ho (com ho farem?, quines precaucions hem de tenir en compte?, d'on hem de treure el material i com l'hem de guardar al seu lloc?) i, amb el procediment de treball (amb qui ho farà cadascú? com es poden distribuir la feina? etc.)

Durant el desenvolupament de l'activitat sovint els ho recordo o els dic que facin memòria del que hem dit al començament. En acabar, dediquem una estona a revisar com han anat les coses en la qual reprenem les preguntes inicials i, a més, hi afegim un apartat de nous aprenentatges o de coses imprevistes que han sorgit durant la realització de l'experiment.

Si l'alumne té clar què 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 ha fallat?, què pot fer per compensar-ho o per atrapar els altres?

Aquesta manera de procedir és de gran utilitat a la vida adulta quan arran d'una experiència inesperada (la crisi econòmica, la pèrdua de les eleccions per part del partit al qual estem afiliats, una anècdota en una vetllada amb els amics...), ens plantejem quins aprenentatges en podem extreure? de quina manera incideixen en els objectius que ens havíem marcat? en quin grau es necessari reformular-los? quines oportunitats depara la nova situació?, etc. Formular-se objectius realistes de progrés, que es van concretant i consolidant 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 l'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 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, comprensió, 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 a la informació. Ara bé no n'hi ha prou amb tenir internet a 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, la seva avaluació crítica (indispensable per establir criteris de selecció) i l'emmagatzematge de la que es considera valuosa, que permeti mobilitzar-la en el moment oportú. I com que la interacció amb el món és bidireccional, cal tenir en compte, també, la capacitat per elaborar la informació rebuda i generar-ne de nova.

En aquest punt seguim l'estructura del Currículum Basc (2006:61 i ss.), basada en la tríade del pensament comprensiu, creatiu i crític a la qual ens ha

semblat oportú afegir-hi 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 la comprensió, el reconeixement dels arguments que sostenen una determinada posició, la comparació de diverses opinions, la classificació en base a diversos criteris, l'elaboració de síntesi a partir de diverses aportacions o d'anàlisis que permetin ordenar o seqüenciar una realitat complexa, l'assignació de significat... Es tracta d'un conjunt d'operacions mentals complexes que possibiliten la comprensió del món, de les relacions humanes, etc.

Una de les estrofes del poema de Nadal diu:

Dos àngels que allí volaven
de sobte han baixat rabents:
han vist l'avi que cercaven!
Se'l posen a coll corrents
i el duen lluny, fins que es troba,
roncant com un lironet,
dintre mateix de la Cova
com un xai arrupidet

L'Albert el llegeix, se'l mira, el rellegeix... metre fa ganyotes d'estranyesa. Mira de repetir-lo però no se'n surt. Busca una explicació. Ho arregla dient que "no li queda", que "és molt difícil"

La Maria, la germana gran, se n'adona. Se'l mira; s'hi acosta, i li diu:

De què va el poema?

L'Albert li ho explica:

--D'uns pastors que guarden el ramat, una nit que fa molt fred...

-- D'acord, veig que ho has entès. I, què diu el fragment que et costa aprendre de memòria?

Ara l'Albert dubta. Sap que parla d'uns àngels, d'un avi, d'una cova... però hi ha alguns mots i expressions que no entén i li costa entendre el significat global de l'estrofa.

La Maria veu que encara queda mitja hora per dinar i que el moment és oportú per ajudar-lo. Decideix deixar per més tard la trucada al xicot i dedicar l'estona al seu germanet. Primer investiguen el significat de les paraules, busquen sinònims que siguin de la parla quotidiana. Després juguen amb l'ordre de les paraules i amb els signes de puntuació. L'Albert ho entén millor; se sent més segur, més confiat. Ara, cal memoritzar-ho. Sorprenentment; li és més fàcil. D'una banda, perquè comprèn allò que diu; de l'altra, perquè han dedicat més de vint minuts a posar atenció (ara, del

dret; ara, del revés; ara, canviant l'entonació...) als set versos maleïts que, ara, semblen "xupats".

L'Albert està satisfet. La Maria, mentre comença a parar taula, li diu:

-- Havent sopat, comprovarem que encara te'n recordes. Pensa a fer una repassada a mitja tarda.

El *pensament crític* permet avaluar la solidesa i la fonamentació de les idees així com la fiabilitat de la seva 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, la interpretació de les causes subjacents a un fet o una situació, l'anticipació de les conseqüències o els efectes que se'n poden desprendre, el raonament analògic tot partint de precedents, el raonament deductiu, etc. Es tracta d'un conjunt d'operacions mentals que permeten la construcció de coneixement a partir de la informació que es disposa.

El *pensament creatiu* permet l'elaboració d'idees que expressen relacions, proposen solucions a problemes rellevants, formulen diverses opcions davant la presa de decisions, elaboren hipòtesis sobre les causes que concorren en un fet i les possibles conseqüències, comuniquen un estat interior... o, simplement, descriuen situacions o estableixen relacions. Alguns criteris que poden tenir-se en compte en la generació d'informació són l'adequació a l'escenari i al context, la variació, l'originalitat, l'estructuració, el grau d'elaboració, la correcció formal... Generar idees ajuda a la comprensió de la realitat, a construir respostes a les situacions que cal afrontar, a assumir responsabilitats i, en general, al desenvolupament de la persona en la seva interacció amb el món.

La mestra parla amb la professional que acaba de fer una exploració a en Cristian, un dels seus alumnes. La psicòloga li diu que considera que és un nen poc autònom, amb una baixa iniciativa. La mestra se sorprèn per aquesta afirmació. Li demana quins indicis l'han portada a arribar a aquesta conclusió. La psicòloga li comenta que un dels ítems del test que mesura aquest factor és

--Què faries si et fessis una ferida al dit i no hi hagués ningú a casa?

i que la resposta del nen havia estat

--Esperaria que vingués la mare.

La mestra s'estranya molt, però calla. L'endemà, quan surten al pati, li demana de quedar-se cinc minuts per parlar. Li fa la mateixa pregunta i la resposta del nen coincideix amb la del dia anterior. La mestra, però, no queda satisfeta i insisteix:

--I si sabessis que la mare no tornarà fins la nit?

--Doncs, esperaria que arribés el pare.

--I si el teu pare tingués reunió extraordinària aquell dia?

--Aleshores, sortiria de casa, travessaria el carrer i aniria a casa de l'àvia que viu dues cases més enllà

--I si l'àvia hagués sortit i no fos a casa?

--Aniria a casa de l'Encarna; la mare d'en Roger.

--I si l'Encarna tampoc no hi fos?

--Ah! Vols dir si no hi hagués ningú conegut? Llavors, pararia una persona que passés pel carrer, li explicaria el que m'ha passat i li diria si em vol acompanyar al CAP.

La conversa ja s'havia allargat un parell de minuts. En Cristian començava a estar neguitós amb la insistència de la mestra; pensava que haurien començat el partit sense esperar-lo. Aleshores, abans que li etzibés un nou interrogant, li digué:

--I què vols que faci si les tiretes són dins la farmaciola i la meva mare la tanca amb clau perquè el meu germà petit no remeni les pastilles!

La memòria (i, per extensió, la *memorització*) permet apropiarse d'experiències, d'aprenentatges, per recuperar-les en el moment que es considerin necessàries. Pot tractar-se de coneixements que són fruit de l'experiència, que han 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'anteriors) 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 en 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 o disposició personal: obertura a nous plantejaments, concentració en la feina, l'adquisició d'estratègies i/o habilitats específiques, sistematicitat, esforç... Es tracta d'aspectes que l'alumnat ha d'aprendre a reconèixer i a conceptualitzar, per tal d'assumir-ne, progressivament el control i la regulació, tot prenent les decisions necessàries.

En termes generals, implica una reflexió de l'alumne davant cada situació d'aprenentatge en la qual ha de donar resposta a qüestions referides a l'objectiu

d'aprenentatge: què en sap?, quines coses no entén? què haurà de fer per aprendre-ho? i, sobretot, a la disposició/actitud personal apropiada per aprendre-ho: és fàcil o difícil el repte que he de/vull aprendre?, què puc fer per avançar?, sóc capaç de fer-ho?, dispo dels recursos necessaris?, estic disposat a fer-ho?, quan temps hi hauré de dedicar?, per què em servirà?., etc.

Les respostes que cada alumne dona aquestes preguntes (en les quals hi tenen una incidència notable el context i les experiències prèvies) el porten a formar-se un concepte de si mateix (i, també, del seus companys) com a aprenent que pot ésser diferent en funció de les assignatures, del professor, de l'ambient d'aula, etc.

En Nil i en Rai treballen en parella.

Mentre tenien la Laura al davant seguien la seqüència correctament: l'ún preguntava "Where is the dog?" mentre ensenyava una imatge gràfica i l'altre responia. Utilitzaven l'anglès amb força correcció. Ara bé, quan la mestra gira l'esquena, la cosa canvia com una mitja: es posen a parlar en català; aviat obliden les preposicions, s'inventen un joc amb les flash-cards...

La Laura, que els vigilava de lluny, s'hi acosta i els renya. Els diu que si ho fan així no aprendran anglès; que s'ha de practicar molt; que s'hi ha de posar atenció i esforç...i un munt de coses més, davant tota la classe-

El Nil escolta capcot. Pensa que la Laura té raó i que ho fa perquè aprenguin... El Rai, en canvi, s'hi torna i respon:

-- No sé perquè hem de fer aquesta tonteria. Al capdavant, el meu germà fa segon d'ESO i no en sap res de tot això. A nosaltres no ens van bé els idiomes. A més, el meu pare em diu que per la feina que haurem de fer, no ens el calen d'idiomes.

La Laura s'adona que els reptes que ha d'afrontar per mirar que hi hagi aprenentatge són ben diferents en un cas i en l'altre. A en Nil, l'ha de controlar més; ha de procurar que hi dediqui una estona cada dia. Amb en Rai, en canvi, el repte és molt més difícil atès que ha de mirar d'incidir en la seva actitud en relació a l'estudi, la qual cosa no serà gens fàcil si es té en compte l'entorn i els precedents.

Per aprendre és necessari que l'alumne es formi una imatge positiva de si mateix com a aprenent que ha d'ésser ajustada a la realitat; ha de tenir en compte les potencialitats i, també, les limitacions. Ha de fer-ho d'una manera objectiva, reconeixent i potenciant 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'alumne 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

de millorar l'autoestima, la seguretat de l'alumne (a partir dels aprenentatges efectuats) per afrontar nous reptes d'aprenentatge.

2.4. Conèixer les estratègies a utilitzar i el procés a seguir.

L'aprenentatge requereix la realització d'un conjunt d'operacions que poden donar lloc a una estratègia global que s'ha d'adaptar a les característiques de l'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 portfolio... 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 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, ambient de treball, etc.) per utilitzar-los? amb quin se sent més preparat/segur? a quin està més acostumat?, etc.

A meu institut considerem que l'elaboració d'esquemes és un aspecte clau per a destriar la informació essencial de la complementària, per organitzar les idees (estructurar el pensament) i, també, per afavorir la memorització. Des d'aquest posicionament inicial, procurem que els alumnes aprenguin a realitzar-los i a utilitzar-los. Amb aquesta intenció s'han establert un conjunt de pautes a tenir en compte en la seva elaboració que s'apliquen a les diverses assignatures. Al començament, es vetlla perquè els alumnes en facin un ús rigorós, atès que es tracta d'aprendre'n. A partir de tercer, quan els alumnes ja hi han agafat el "tranquillo", deixem que siguin ells els qui decideixin utilitzar-los o no.

Enguany tinc els alumnes de 4rt de primària i m'ha semblat que era l'ocasió propícia per demanar-los (tant quan els resultats han estat bons com quan no ho han estat) com ho havien fet per aprendre les qüestions que els demanava a l'exercici. Alguns em diuen que han fet un esquema (talment com els havíem ensenyat a fer als cursos anteriors); altres diuen que han fet el *seu* esquema, es a dir, amb característiques singulars que els diferencien d'allò que havien après a classe. Finalment, n'hi ha d'altres que no han fet l'esquema. Al capdavall, allò important és l'aprenentatge i no l'estratègia per arribar-hi.

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 és possible establir diverses fases o actuacions que no poden deixar-se a l'atzar. Convé que l'alumne s'acostumi a realitzar una planificació de les actuacions que durà a terme, que prevegi el temps i els materials que necessitarà, que comprovi el ritme d'avenç, que reconegui i expressi 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 mi mateix; sóc capaç d'anticipar-los i, per tant, si considero que no són els adequats, introdueixo 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 que som al final. La motivació és la força interior que empeny les persones vers l'assoliment d'un objectiu. Des d'aquesta perspectiva, n'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'empeny, hi haurà avenç cap a la fita esperada.

Pensem en dos nois d'una aula oberta de 2on 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 en 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: en 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 o companya l'ajuda; ha de decidir on seurà per tal d'evitar distraccions; ha d'intervenir i preguntar; s'ha de defensar davant els comentaris burletes dels companys... La major part dels alumnes, en un o altre grau, 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 de les famílies (el temor a 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...

Els alumnes de 4rt han de primària estudiat els egipcis. Com a cloenda del projecte, la mestra de plàstica els proposa que facin un dibuix del que els hagi agradat més. En Josep ha decidit fer-lo d'una inscripció jeroglífica procedent de la tomba d'un faraó. És un dibuix gran, amb molts detalls, del qual n'hi una reproducció al llibre. S'hi posa amb decisió però no segueix cap mètode: comença per una punta i va fent sense haver-se fet una composició general de l'escena.

Quan fa una estona que dibuixa s'adona que les proporcions fallen, que la mà del faraó ocupa el lloc on hauria d'haver-hi els ideogrames. La cara li canvia. Sembla que és a punt de plorar. Agafa la goma d'una revolada i comença a esborrar... però no ha tingut la precaució de netejar-la abans i tot el dibuix li queda ben brut. Aleshores s'ensorra; es queixa, ploriqueja, crida, insulta els companys que, en adonar-se'n, en fan mofa...

La mestra se n'adona. S'havia distret en un racó de l'aula, comentant els detalls d'una escena fluvial amb un alumne i potser ha fet tard a la rabieta d'en Josep. Ara, l'objectiu immediat és ajudar-lo a retornar a la calma. Provarà d'encomanar-li una tasca que impliqui posar atenció en una altra cosa. Més endavant, el convidarà a reflexionar sobre la seva actitud. Li ha de dir que posar-se a cridar o a plorar no condueix enlloc; que els companys no tenen la culpa de l'enrabiada; que ell mateix ha de notar quan es posa nerviós, que el fet que les coses no hagin sortit bé a la primera és una oportunitat per aprendre, etc.

Quan hagi tornat a la normalitat podrà reprendre el dibuix. Ara és el moment oportú per aprendre a regular el propi comportament.

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, s'adona del progrés, pren consciència que "controla la situació". Que ho aconsegueixi en un o altre grau dependrà de molts factors: de la seva capacitat, de la magnitud de l'objectiu, de l'elecció de l'estratègia adequada, del temps del que disposi, etc. Ser-ne conscient permet triar entre diverses opcions, és a dir, esdevenir conductor del propi aprenentatge.

L'aprenentatge, com qualsevol activitat humana, genera emocions: satisfacció davant els èxits, temor al 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 paranyes 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, per 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 dirigida al reconeixement, l'anàlisi i la regulació de 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 a 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 el teu lloc dins el grup i contribuir al seu bon funcionament, etc.

En Marcel és un nen de tres anys, una mica tímid, que encara busca més la relació amb la mestra que amb els companys. Una resposta habitual davant les diferents propostes és:

--No *sabo*.

Han treballat la família; n'han parlat en gran grup i la mestra els proposa fer una activitat de representació de la figura humana: es tracta d'escollir la persona que volen representar (el papa, la mama, el germà...) i de dibuixar-la a la pissarra

Comença la Rowan, una nena que té força incorporat l'esquema corporal i el representa de forma clara. Mentre dibuixa, la mestra procura posar-hi paraules:

--Ha començat a dibuixar la mama pel cap?, està de cara? com ho sabem?

--Sembla que porta una cua, eh! (mentre li dibuixa el cabell llarg)

--Té els braços a la cintura (mentre imita el gest)

Quan arriba el torn d'en Marcel, surt content i decidit a dibuixar el papa. Comença fent una forma ovalada i una línia perpendicular. La mestra procura acompanyar-lo suggerint que potser està estirat. Aviat intervenen els companys:

--Està aixafat!

--On té els ulls?

--I la boca?

--Està prim. Sembla un fil. Vola

A mesura que rep les impressions dels companys, va dibuixant línies i punts dins la rodona; tot molt junt, amb un traç fluïx. Gairebé no es poden distingir els elements. Al capdavant, s'atura i diu:

--És un globus que s'escapa

mentre fa gestos que indiquen que vol tornar a començar.

Quan hi torna, en Marcel aconsegueix una figura humana dreta, més evolucionada i entenedora. Ha quedat satisfet.

A banda de la dimensió interactiva, l'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 realitzar-se en grup, tot col·laborant en l'assoliment d'un objectiu compartit. Aprendre a treballar en equip (Teixidó, 2008a) 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, acceptar i desenvolupar responsablement la feina que et correspon, 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 el procés més que no pas en el resultat final.

2.7. Construir ambient d'aprenentatge

Si l'aprenentatge és una feina sembla lògic construir un ambient que hi contribueixi. A vegades hem afirmat que l'essència de la feina docent (Teixidó, Capell i altres, 2001) consisteix a construir un ambient d'aprenentatge dins l'aula. Però l'aprenentatge no s'acaba a l'aula, també es dona a casa, amb el grup d'amics, al carrer... i, quan l'alumne d'avui sigui el ciutadà de demà, a l'empresa, a la ONG, al sindicat, 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 o dificulta l'aprenentatge.

A en Josep ja li ha passat l'enrabiada. S'ha esbargit una estona preparant unes fotocòpies per a la classe d'anglès; ara es disposa a reprendre el dibuix de la tomba

del faraó que havia quedat pendent. La mestra se n'adona; pensa que hi ha molts números que la cosa torni a acabar malament. S'hi acosta i li diu:

--Estàs bé aquí per fer el dibuix? O potser estaries millor en un racó de la classe? Pensa-t'ho. Si trobes un lloc millor i lliure, hi pots anar.

Al cap d'uns instants, en Josep canvia de lloc. La mestra ho veu. Pensa que quan s'hi acosti li preguntarà què ha tingut en compte per decidir la nova ubicació.

El la construcció d'un ambient que afavoreixi l'aprenentatge el propi 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, 2006:73) 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, la distribució al llarg de la jornada, etc. La clau no són els aspectes a 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 a tenir en compte en l'aprendre a aprendre als quals s'hi pot contribuir de diverses maneres, en funció de la matèria/àrea o del nivell educatiu. A tall de síntesi, assenyalarem tres aspectes fonamentals

- a) La reflexió sobre el propi procés d'aprenentatge, és a dir, el diàleg intern o bé públic entorn de les raons per elegir una o altra estratègia, 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 professor/a o un/a company/a); 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 a considerar en la intervenció

La introducció de l'aprendre a aprendre com una de les CB a desenvolupar durant l'educació obligatòria comporta la necessitat de dedicar-hi una atenció específica. 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: en 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 entorn de qüestions com per a què serveix?, quin esforç cal dedicar-hi?, per què convé fer-ho?, quines dificultats sorgiran?, de quina manera poden superar-se? etc. A l'hora de portar-ho a la pràctica, tanmateix, aquest enfocament suscita alguns dubtes i interrogants entre els docents.

3.1. Des de quines àrees i matèries s'ha de treballar?

S'aprèn a aprendre des de totes les àrees i matèries del currículum, d'una manera transversal. La major part de les iniciatives que s'han dut i es continuen duent a la pràctica (tallers de tècniques d'estudi, projectes d'Activació de la Intel·ligència, projecte Filosofia 3-18, etc.), es concentren en moments específics amb un professor/a expert que se'n fa responsable. La LOE, en canvi, opta per l'abordatge interdisciplinari. A la presentació de les diverses àrees s'argumenta la seva contribució al desenvolupament d'aquesta competència.

Per aprendre a aprendre cal partir d'un objectiu d'aprenentatge (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) per bé que és possible que algunes àrees/matèries contribueixin més a l'adquisició d'una tècnica o al conreu d'una actitud. 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 a la dinàmica de treball quotidià a l'aula.

La transversalitat de l'aprendre a aprendre fa necessari arribar a alguns acords bàsics a nivell de centre per tal de delimitar la manera com s'hi contribuirà 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 a seguir a nivell de centre i d'aula (Teixidó i Xarxa CB, 2009b). Es tracta que els professors estableixin lligams entre els objectius, els continguts i el criteris d'avaluació de cada àrea/matèria i el desenvolupament de la competència.

3.2. Quina aportació s'hi pot fer als diversos nivells educatius?

La competència d'aprendre a aprendre s'ha de desenvolupar al llarg de les diverses etapes de l'escolarització obligatòria i ha de continuar a la post-obligatòria per esdevenir una actitud permanent al llarg de la vida. Tradicionalment, s'hi ha atorgat major entitat a l'adolescència, amb la intenció de contribuir al desenvolupament del pensament formal. Tanmateix, el fet de posar atenció sobre allò que hem après, de ser-ne conscient, d'adonar-se dels requeriments que implica... és possible a qualsevol edat. 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: 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 quan es fa

evident la necessitat que l'alumne controli i prengui consciència de què 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 quinze 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-hi una resposta en diferit... Tot dependrà de les característiques de cada alumne, de les característiques de l'activitat, de les possibilitats del docent, etc.

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 de vanguardistes 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, en els darrers temps s'ha posat molt èmfasi en l'adquisició d'estratègies d'aprenentatge: mapes conceptuals, resums, quadres de doble entrada, classificacions... Totes elles són pertinents i útils i, per tant, la feina que s'hi ha esmerçat ha estat profitosa. Ara bé, tal com argumenten Monereo i Castelló (1997) 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 es pari 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 en tenir dubtes, en 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 a l'apartat anterior només esbossen un ventall d'aspectes a tenir en compte 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 del qual disposi, dels antecedents, etc.

3.4. Quins requisits implica? Temps, rigor i esforç.

Tal com hem posat de manifest en ocasions anteriors (Teixidó, 2009a), en la introducció de canvis metodològics no n'hi ha prou de tenir en compte les raons que el fonamenten; s'han de considerar, també, les possibilitats. No n'hi ha prou que sigui desitjable; s'ha de veure si és possible. Es tracta de passar de la ideologia a la pragmàtica. L'aprendre a aprendre no n'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. 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 a nivell de centre i la planificació i l'assaig de situacions quotidianes de treball a l'aula que contribueixin a l'assoliment d'aquesta competència (Teixidó, 2009b). Cal 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 cal involucrar-hi el grup, perquè pensar sobre un mateix i sobre el que hom 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; han d'actuar de manera sistemàtica, han de saber-ho exposar i argumentar; han d'anticipar els resultats que es pretenen aconseguir... Per fer tot això cal disposar d'informació, cal adoptar una actitud reflexiva sobre la pròpia 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 l'alumnat, els docents i les famílies han d'assumir papers complementaris. L'objectiu final és que en arribar al Batxillerat, als CF o al món laboral el/la jove sàpiga aprendre d'una manera autònoma, és a dir, sigui capaç de conduir el seu propi procés d'aprenentatge. La manera d'arribar-hi és progressiva; s'allarga durant tot l'ensenyament obligatori i continua més enllà. Hi intervenen, fonamentalment, tres protagonistes: alumnes, mestres i famílies que han d'assumir rols complementaris, orientats en una mateixa direcció.

Els alumnes s'han d'habituar a assumir protagonisme en l'aprenentatge des dels estadis inicials de l'escolarització. No es tracta únicament de fomentar la participació en l'elecció del centre d'interès a partir del qual es plantejaran 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 a 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?, ha voleiat per la classe parlant amb l'un i 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 l'hi ha quedat massa bé?, pot quedar millor?, 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 altra manera...) perquè pugui intervenir-hi, perquè pugui regular-ho en el decurs de l'acció... I s'hi ha d'anar habituant des dels estadis inicials de l'escolarització.

Tot això requereix coneixements, temps i habilitat per part dels docents i de les famílies. Coneixements, perquè cal haver-se plantejat els fonaments de l'educació orientada l'adquisició i el desenvolupament de la competència per aprendre. Temps per preparar activitats obertes, que no es basin en la mera repetició i, sobretot, per conversar amb cada nen o nena: per saber com fa les coses, què el motiva a fer-les d'una o altra manera, 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 sortir 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-te'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 resposta a les preguntes? quines associacions d'idees realitzen? com raonen? com transfereixen allò que han après a altres situacions? de quina manera intenten enredar el/la mestre/a?, 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 en els resultats: en la solució del problema, en la memorització d'un contingut o en 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 tira fònica... en definitiva, capbussar-se en la caixa fosca de l'aprenentatge.

Una bona manera d'ajudar els alumnes a identificar com aprenen, a resseguir el procés seguit en la realització d'una activitat consisteix a partir de la pròpia experiència, actuant 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, el clima social de l'aula, les característiques dels alumnes que conformen el grup, el grau de coneixença i el nombre d'hores a la setmana que el docent comparteix amb el grup, el nombre i el tipus de projectes i iniciatives de diversa índole que duu a terme simultàniament l'escola, el grau de complexitat organitzativa... D'altres són internes; tenen el seu 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?); en l'actitud que adopta ("Ja sé que hauria de fer-ho però em fa mandra; mai no ho he fet i segur que no ho faré bé") o el que sap fer i el que no.

En la introducció de l'aprendre a aprendre a les escoles i els instituts els docents hi tenen un paper clau (Bernal i Teixidó, 2010). A nivell 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 cada mestre/professor. Fer realitat l'aprendre a aprendre a l'aula implica una concepció de la feina docent orientada a l'estímul de l'aprenentatge; una actitud d'interès per comprendre la manera com aprenen els alumnes (els encerts, els errors, els dubtes, la disposició personal...) així com els condicionants que els afecten i, també, l'adopció de maneres de fer a l'aula (comportaments docents) que hi siguin coherents. Per a alguns docents, aquests plantejaments impliquen la introducció de canvis considerables en la seva manera de fer, en els quals cal acceptar l'existència de nivells de predisposició i ritmes d'avenç diferents; per a d'altres, la introducció de lleugeres modificacions o la reflexió i sistematització d'allò que ja feien d'una manera intuïtiva. Finalment, per a d'altres, suposa la consolidació i el reconeixement de plantejaments i pràctiques plenament consolidades. Des d'aquesta perspectiva, a l'hora de plantejar la formació (en termes de contribució al desenvolupament professional dels docents) adequada per al canvi, cal aprofitar l'experiència i el saber fer de molts mestres i professors en exercici. Es tracta d'ajudar-los a formalitzar i a sistematitzar el coneixement implícit que atresoren i d'animar-los a difondre'l i a compartir-lo amb els/les companys/es.

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 l'alumnat com els professorat, continuaran fent el mateix que feien, és a dir, matemàtiques, català, informàtica o tecnologia. Aquest és, sense cap mena de 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 sinó d'introduir la reflexió sobre l'aprenentatge a la feina quotidiana. Alguns aspectes que poden tenir-se en compte són:

- a) Aprofitar situacions informals, a l'aula o fora d'ella (al pati, al passadís...), per conèixer les motivacions, els interessos, les impressions de l'alumnat sobre l'aprenentatge. Convé saber si ho troben interessant, si els agrada, si ho consideren "un rotllo", si s'hi avorren, 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 perquè l'alumne comentï 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, llistats 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 a mig o llarg termini i establir mecanismes de repàs.
- d) Fomentar l'autoavaluació, l'autocorrecció o l'anticipació dels resultats per part dels alumnes.
- e) Disposar d'una bateria de jocs o exercicis que fomentin l'aprendre a pensar (paraules creuades, sopes de lletres, sodokus, etc.) que poden

utilitzar-se en situacions diverses. Es tracta de jocs que permeten resseguir el procés mental que segueix 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.
- h)

La llista d'aspectes que contribueixen al desenvolupament de la competència d'aprendre a aprendre és interminable, atès que cal contextualitzar-la a les diverses àrees/matèries; a les diverses etapes educatives, al nivell de desenvolupament dels alumnes i a les diverses situacions d'ensenyament-aprenentatge.

Per altra banda, no es tracta d'un aspecte que pugui ésser programat a l'avançada. Es pot programar la seqüència didàctica; es poden seleccionar activitats que fomentin la reflexió sobre l'aprenentatge, es poden tenir en compte les diferències de capacitats, nivells i interessos dels alumnes; es pot programar l'avaluació, etc. Ara bé, en el decurs de l'activitat sorgiran múltiples situacions imprevistes (una dificultat, una errada col·lectiva, un alumne que no porta el material, una oportunitat de connexió amb una altra matèria, una intervenció discordant...) a partir de les quals el docent pot capbussar-se en el procés intern de l'aprenentatge de l'alumne (com ho fa?, què li costa més?, on s'equivoca? què li interessa? quina compensació espera? per què fa les coses bé? o malament?...). Aquestes situacions deparen una oportunitat al docent per ajudar l'alumne a ser millor aprenent. Es tracta de posar-hi atenció, d'aprofitar-les, de saber què dir i què fer, de ser conseqüents amb les responsabilitats que assumim: preguntar la lliçó, revisar els deures, valorar la realització de la feina...

La dificultat rau en el fet que això suposa el coneixement profund, el seguiment i l'atenció individualitzada a cada alumne: per saber què sap fer i què no sap fer, per recordar el que vam dir i vam fer la darrera sessió, per reconèixer-li els progressos, per renyar-lo quan no compleix els compromisos contrets, per plantejar preguntes i reflexions que ajudin a progressar quan apareixen dificultats, per donar ajut adequat a les necessitats de cadascú...Tot això implica una relació més estreta, més continuada, més personalitzada, entre docents i alumnes (semblant a la dels antics mestres d'escoles unitàries), en un món i un sistema social i educatiu que avança en un sentit contrari (despersonalització, fragmentació del currículum, complexitat organitzativa, atenció simultània a demandes múltiples, canviant i, a voltes, contraposades...).

Ajudar una persona a aprendre (un alumne, un fill, un esportista d'elit, un cirurgià en pràctiques...) implica dedicar-li atenció, guanyar-se el seu respecte i confiança, ajudar-lo a sentir-se més segur de si mateix, esperonar-lo a plantejar-se reptes, orientar-lo, destriar les coses fonamentals de les supèrflues... I per això cal el retorn a la tranquil·litat (al sistema, als centres i als docents), anar a poc a poc... L'escola respira calma..

Mont-ras/Barcelona, gener de 2009

4.- Bibliografia:

- Bernal, J.L. i Teixidó, J. (2010): *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Ed. Síntesis, Madrid
- Carbonell, R.G. (2006): *Aprender a aprender*. Ed Edaf, Madrid
- Castelló, M. (2007): *Enseñar a pensar: sentando las bases para aprender a lo largo de la vida*. MEC-ISFP Aulas de verano
- Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2006): *Currículum vasco para el período de la escolaridad obligatoria*.
- Martín, E. i Moreno, A. (2007): *Competencia para aprender a aprender*. Madrid, Alianza editorial.
- Michel, G (2008): *Aprende a aprender. Guía de autoeducación*. Trillas Eduforma
- Monereo, C. i Castelló, M. (1997): *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Ed. Edebé, Barcelona
- Teixidó, J., Capell, D. i Grup Gestió Aula (2001): "Ser profesor de secundaria, hoy. El desarrollo de competencias de gestión del aula, elemento clave de la profesión"
http://www.joanteixido.org/doc/gestioaula/ser_profesor_secundaria.pdf

Teixido, J. (2008a): *Treball en equip a l'escola*. Presentació extreta d'un assessorament a l'Escola Arrels de Solsona

<http://www.joanteixido.org/cat/treballequip.php>

Teixidó, J. (2008b): "L'escola respira calma" en Consell Escolar de Catalunya El centre educatiu: compromís i innovació., Ed. Servei de Comunicació, Difusió i Publicacions del Departament d'Educació. Barcelona.

<http://www.joanteixido.org/doc/respiracalma/conferencia.pdf>

Teixidó, J. (2009a): *La introducció d'innovacions metodològiques als centres educatius*. CRP de les Borges Blanques.

http://www.joanteixido.org/doc/lideratgecanvi/introduccio_innovacions.pdf

Teixidó, J. (2009b): *Aprendre a aprendre: de la delimitació de la CB al treball d'aula*. Assessorament a l'IES Sant Agustí d' Eivissa. Federació d'Ensenyament de CC.OO. de Balears.

Teixidó, J. i Xarxa CB (2009a): "La introducción de las competencias básicas en el currículum. Aspectos colaterales" a *Organización y gestión educativa*, núm. 6, pp. 6-10

Teixidó, J. i Xarxa CB (2009b): *Programar per competències: elements de fonamentació*.

http://www.joanteixido.org/doc/CB/programar_per_competencies.pdf

ⁱ La Xarxa de Competències Bàsiques és un equip de treball integrat per 17 escoles i 9 instituts vinculat a la Direcció General d'Ordenació Bàsica i Batxillerat del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Els participants del curs 2009-10 són: Andrés, M^a Carmen; Arasa, José Carlos; Aznar, Sílvia; Barceló, Joan Manuel; Bel, Montserrat; Brull, Olga; Busquets, Mont; Caminal, Joan; Cañada, Pilar; Cantos, M. Eugènia; Capell, Ramona; Carazo, M Felisa; Carné, Montse; Casanovas, Lourdes; Castillo, Rosa; Cerqueda, Dolors; Cobo, Desirée; Colina, Carme; Costa, Mercè; de Higes, Pilar; Felip, Jaume; Fernández, Alicia; Fernández, Dolors; Francisco, Laura; Gallego, Maria; Gil, M. Carme; González, Victor Manuel; Gramunt, Rosa M^a; Grima, Núria; Güell, Maria; Jove, Mercè; Llorente, Isabel; López, M Dolors; Masdeu, Teresa; Matheu, Marina; Mayós, Francesc; Muñoz, Judit; Ojuel, Maria, Palau, Helena; Peralta, Luisa; Pérez, Carmina; Pitarch, Angela; Plou, Àngel; Pratdesaba, Núria; Reñé, Cristina; Roig, Maite; Romero, José Luís; Roure, Montse; Rovira, Albert; Sala, Montse; Sánchez, M. Carme; Sans, Lorenzo; Serra, Lluïsa; Tomàs, Ismael; Verge, Fina; Vilalta, Rosa M^a i Vizcarro, Teresa. La coordinació del grup ha anat a càrrec d'Helena González.