

El derecho a la educación en la sociedad del conocimiento: aprender a aprender

- O direito à educação na sociedade do conhecimento: aprender a aprender
- The right to education in the knowledge society: learning to learn

Fran J. Garcia-Garcia¹

Inmaculada López-Francés²

Cristian Mollá-Esparza³

Resumen: La garantía del derecho a la educación en las sociedades de la información implica hacer frente al cambio constante. Ya no es suficiente con aprender un conjunto de saberes en la escuela y aplicarlos durante toda la vida adulta. Cada vez es más necesario aprender a aprender para afrontar las nuevas situaciones que tienen lugar en la era digital, sobre todo en sociedades occidentales. Si aprender a lo largo de toda la vida depende de terceras personas o instituciones, seguramente habrá quien que no vea cumplido su derecho de una manera permanente. Teniendo en cuenta esta realidad, se apuesta por una educación como derecho, y no tanto como mercancía. Desde este enfoque, la competencia “aprender a aprender” es fundamental. En este trabajo se presentan las dimensio-

1 Máster en Educación Especial, Investigador en Formación, Universidad de Valencia. Francisco.Javier.Garcia-Garcia@uv.es

2 Dra. en Educación, Ayudante Doctora, Universidad de Valencia. Inmaculada.Lopez-Frances@uv.es

3 Máster en Profesorado de Educación Secundaria, Investigador en Formación, Universidad de Valencia. cristian.molla@uv.es

nes que integra esta competencia: cognitiva, metacognitiva, afectivo-motivacional, social-relacional y ética.

Palabras clave: Derecho a la educación. Sociedad del conocimiento. Aprendizaje permanente. Derechos humanos. Derecho a la autonomía..

Resumo: A garantia do direito à educação nas sociedades da informação implica enfrentar mudanças constantes. Não é suficiente aprender um conjunto de conhecimentos na escola e aplicá-lo ao longo da vida adulta. É cada vez mais necessário aprender a aprender a enfrentar as novas situações que ocorrem na era digital, especialmente nas sociedades ocidentais. Se a aprendizagem ao longo da vida depende de terceiros ou instituições, certamente haverá aqueles que não vêem seus direitos cumpridos permanentemente. Levando em conta essa realidade, a educação é concebida como um direito e não como uma mercadoria. Este trabalho apresenta as dimensões que compõem a competência de aprender a aprender, sendo cinco: cognitivo, metacognitivo, afetivo-motivacional, sócio-relacional e ético.

Palabras-chave: Direito à educação. Sociedade do conhecimento. Aprendizagem ao longo da vida. Direitos humanos. Direito à autonomia.

Abstract: Guaranteeing the right to education in information societies implies facing constant changes. It is no longer enough to learn a set of knowledge in school and apply it throughout the adult life. Learning to learn is increasingly necessary for facing new situations in the digital age, especially in Western societies. If lifelong learning depends on third parties or institutions, surely there will be those who do not meet their rights at some point in his/her life. Taking into account this reality, we appeal to education as a right, and not only as a commodity. In this line, the "learning to learn" competence is fundamental. In this paper, the dimensions that constitute this competence are shown: cognitive, metacognitive, affective-motivational, social-relational and ethical.

Keywords: Right to education. knowledge society. Lifelong learning. Human rights. Right to autonomy.

1 Introducción⁴

Las Naciones Unidas se han comprometido varias veces a desarrollar políticas educativas que hagan efectivos los derechos humanos. Uno de esos derechos fundamentales es el derecho a la educación, pero en el contexto actual parece que el cambio a corto plazo marca el ritmo de las necesidades sociales y exige una respuesta educativa: aprender a aprender. Frente a los cambios, es necesario saber adaptarse, aprendiendo de forma permanente y autónoma. De lo contrario, el derecho a la educación no parece estar del todo garantizado.

En este trabajo proponemos una reflexión sobre el derecho a la educación en la era digital. Se ha revisado e interpretado la literatura especializada, prestando especial atención la gestión del conocimiento en las sociedades actuales y a cómo afecta dicha gestión para ejercer plenamente los derechos. Se propone la competencia “aprender a aprender” para afrontar el cambio a corto plazo y disfrutar el derecho a una educación no caduca; para controlar el proceso de aprendizaje y que todas las personas puedan adaptar sus conocimientos y habilidades cuando sea necesario. En esta línea, se aportan contenidos teóricos y técnicos acerca del aprendizaje para incorporar la competencia “aprender a aprender” en los diseños curriculares de la educación básica.

2 La elaboración del conocimiento y el cambio a corto plazo

Vivimos en una sociedad de la información y transitamos hacia una sociedad del conocimiento. Gracias a la revolución tecnológica y digital podemos producir e intercambiar datos por medios que jamás hubiéramos imaginado hace apenas unos años. Sin embargo, el deseo de comprender esos datos parece haber estado ahí desde tiempos inmemoriales. El conocimiento ha sido una forma de poder desde las sociedades primitivas, cuando el control del fuego o la elaboración de herramientas útiles condicionaba la supervivencia misma de una tribu. En el paso del *mithos* al *logos* hubo figuras relevantes, como Sócrates, que llegaron a considerar el conocimiento como la mayor virtud del ser humano; concluyendo incluso que quienes no conocen el bien, no pueden hacer el bien y, por tanto, previsiblemente actuarán de manera viciosa.

Sin embargo, la consigna aristotélica sobre la voluntad parece tener algo más de sentido cuando se trata del actual derecho a la educación. Cier-

4 Fuentes de financiación: [1] Proyecto nacional I+D+i nº EDU2017-83284-R, [2] Beca para la Formación del Profesorado Universitario (FPU 2018) nº BOE-B-2017-72875 y [3] Subvención para la contratación de personal investigador de carácter predoctoral (ACIF 2017) nº 7943.

tamente, esto recuerda a la antigua discrepancia de Aristóteles para con la tesis socrática, que defiende que el ser humano es virtuoso o vicioso por su desconocimiento, y no tanto por su intención. Aristóteles (2014), en cambio, sostuvo que la responsabilidad está ligada al sujeto porque es su voluntad la que guía sus actos y da inicio a su libre participación en asuntos comunes. Esa voluntad, que da origen a un deseo libre de hacer algo de una determinada manera, está condicionada por el conocimiento sobre la virtud; y ese saber es el que permite discernir entre los extremos viciosos y el justo medio, virtuoso. En este sentido, podríamos afirmar que es el conocimiento de una persona el que permite que ésta sea virtuosa y actúe correctamente, pero conforme a sus intereses personales y sociales.

En la época colonial europea el conocimiento se reafirmó como una vía de implementación de la competencia entre regiones y, a medida que se ha ido incrementando la interconexión global, la soberanía estatal se ha ido difuminando en áreas geográficas supranacionales; más fuertes de cara a la competencia, frente a las exigencias de un mundo cada vez más globalizado y flexible. En el ocaso del siglo XX ya se reconocía que la acción de los estados estaba condicionada por el sistema interestatal (HOLSTI, 1995) y se había hecho difícil situar dónde recae la soberanía, la autonomía y la rendición de cuentas (HOWARD, 1981). Esto llegó a generar una incertidumbre considerable y el cambio a corto plazo se convirtió en un imperativo social. Es más, hay quien afirma que vivimos en sociedades líquidas (BAUMAN, 2000), flexibles (SENNETT, 2007) o de poca estabilidad; y hay estudios recientes que analizan cómo los sistemas educativos deberían hacer frente al cambio a corto plazo y formar a personas adaptables (Säfström, 2018).

Las nuevas sociedades de la información implican una “obsolescencia temprana” (Levy, Hipel, y Kilgour, 1998), es decir, la caducidad del conocimiento que posee una determinada persona. Esto significa que la formación continua es indispensable para la adaptación del ser humano al cambio a corto plazo; sea éste social, económico o de otra índole. Por eso es importante conocer la manera de actuar virtuosamente en cada momento y en cada lugar. De ello depende defender los propios intereses, en el sentido latino de la palabra *-interesse*, de *inter* (entre) y *sum* (ser), entre seres– o llegar a un punto de gran indefensión. Ahora bien, si reciclar el saber depende de que cada persona se pueda costear la formación a lo largo de toda su vida, podríamos afirmar que las garantías educativas mínimas para participar en asuntos comunes y vivir en sociedades se pierden con el tiempo. En la medida en que esas garantías sean las que cubren el derecho a la educación, éste caduca igualmente y no queda garantizado a lo largo del tiempo y del espacio. Al menos, no quedaría garantizado en el caso de aquellas personas que no puedan costárselo o que

no tengan acceso por otros motivos a la formación continua.

Ahora la tecnología da paso a la producción e intercambio de datos, democratizando la posesión del conocimiento a escala casi global y generando nuevos problemas, como la brecha digital y la falta de procesos para decodificar los datos y agruparlos en estructuras mentales complejas. El cambio requiere adaptación y la adaptación exige autonomía para afrontar cambios a corto plazo de una forma más o menos espontánea; requiere saber aprender sin depender de terceros, al menos para garantizar derechos básicos. Garantizar el derecho a la educación en sociedades actuales ya no es sólo cuestión del acceso, la obligatoriedad y la gratuidad en los servicios, sino también de un currículum que recoja con suficiencia la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la competencia "aprender a aprender"; y es esta misma la propuesta que ponen sobre la mesa algunos organismos supranacionales como la UNESCO (2016) y la Unión Europea (2018).

En definitiva, adquirir poco conocimiento fue suficiente durante mucho tiempo, y lo aprendido en la infancia y primera juventud servía para toda la vida. Esto se aplica desde Roma, el medievo y el renacimiento hasta la ilustración y la modernidad. Las sociedades eran estables y los cambios surtían efecto a largo plazo, los profesionales con formación superior podían funcionar con los conocimientos adquiridos durante sus estudios sin problemas. Quizás se necesitaban algunas actualizaciones, pero es evidente que las demandas actuales son bastante diferentes a las que han tenido nuestros ancestros. Por eso es tan importante saber aprender por cuenta propia y poder actualizarse.

3 El derecho a la educación en la sociedad del conocimiento

En la actualidad no cabe duda que el derecho a la educación está consolidado, al menos en los países occidentales. Sin embargo, su consolidación es relativamente joven. Con la aparición del Estado moderno de los siglos XV y XVI, y con la posterior Revolución Francesa del s. XVIII, se empieza a valorar el papel esencial de la educación; no tanto como derecho en sí mismo, sino más bien como la formación de mano de obra más rentable para el progreso económico. Durante el siglo XVIII se produjo una revolución pedagógica. Empezó a concebirse la educación como una forma de optimización del ser humano y de transformación social, situando al alumnado en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje. Por supuesto, estas ideas asociadas de progreso estaban en una etapa todavía incipiente y la educación constituía un medio para incorporar de forma eficaz la fuerza de trabajo necesaria para la industria en la Primera Revolución Industrial. Durante la Revolución en Francia se

reconoció por primera vez el derecho a la educación y en el Título Primero de su Constitución (1791) se prometió: “[...] una Instrucción pública, común a todos los ciudadanos, gratuita en relación con las enseñanzas indispensables para todos los hombres, y cuyos establecimientos estarán distribuidos gradualmente en consonancia la división del Reino” (Asamblea Nacional Constituyente, 1791: Título Primero). Igualmente, el artículo 22 de la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano, de 1793, afirmaba que: “La educación es necesidad de todos. La sociedad debe esforzarse al máximo para favorecer el progreso de la razón pública, y poner la educación pública al alcance de todos los ciudadanos” (Convención Nacional, 1793: Art. 22).

Ciertamente, esto supuso una conquista en los derechos humanos fundamentales, pero en este contexto la educación era aún considerada como un derecho igual para todos y diferente para todas las mujeres. A pesar del papel activo y crítico de las mujeres durante los acontecimientos pre-revolucionarios y en la misma Revolución Francesa, no se logró garantizar los derechos civiles y políticos de las mismas.

Desde el mismo inicio de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se estipula que todas las personas nacemos con la misma condición de libertad e igualdad y, por tanto, con los mismos derechos y libertades fundamentales: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (ONU, 1948: Art. 1). La Declaración no sólo incluye derechos de libertad e igualdad, sino también el derecho a la vida, al trabajo y a la educación, entre otros. En el caso de este último, el artículo 26 expone:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos; 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz; 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos (ONU, 1948: Art. 26).

Los derechos humanos no constituyen un concepto estático. Son, de hecho, unas realidades que han ido evolucionando y desarrollándose para dar respuesta a las nuevas necesidades y a valores sociales emergentes. La lectura de este derecho, bajo el prisma de la sociedad del conocimiento, plantea el derecho a la educación como un derecho estratégico que se vincula no

solo con otros derechos, sino también con la oportunidad de alcanzar una mayor calidad de vida, de bienestar, de desarrollo, de acceso y ejercicio en los derechos de ciudadanía y en el mercado laboral. Por esto, el marco social, político y económico de las democracias occidentales exige repensar el derecho a educar(se) para responder de forma crítica a las nuevas necesidades, tales como: la obsolescencia de la escuela como un mero prelude para el aprendizaje a lo largo de la vida; la importancia de la educación como potenciador de la autonomía para seguir aprendiendo sin depender de otras personas o instituciones, o la importancia de conocer y usar de modo eficaz las tecnologías de la información y la comunicación como factores que previenen el riesgo de exclusión en las pretendidas sociedades del conocimiento.

4 El proceso de aprendizaje y la autonomía para aprender

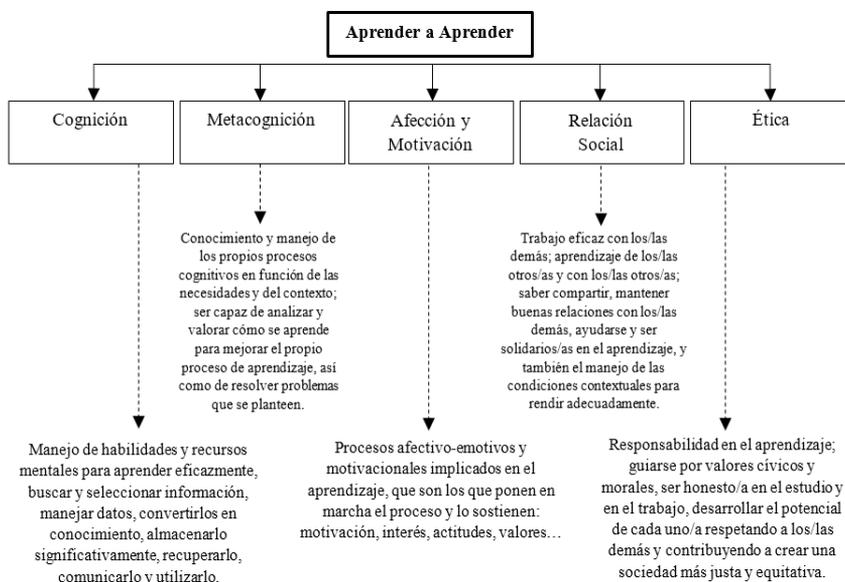
Saber aprender implica un proceso, mediante el cual se alcanza un resultado de aprendizaje. Si se trata del derecho a una educación no caduca, que no quede obsoleta con el cambio, el resultado de aprendizaje no parece tan interesante como el proceso de aprendizaje. Ello es así porque la clave está en el desarrollo eficaz del proceso de aprender, que es el que permite adquirir las competencias necesarias para funcionar en esa sociedad cambiante. Clarificar los elementos constituyentes y la ruta óptima de ese proceso de aprendizaje serían buenas medidas para garantizar una preparación adecuada del estudiantado en el manejo del mismo, de cara a conseguir las metas necesarias, de modo que pudieran funcionar de modo autónomo y libre gestionando el propio proceso de aprendizaje. Seguramente, eso serviría para funcionar en sociedades cambiantes a corto plazo y daría más garantías al cumplimiento de derechos básicos, como el derecho a la educación o a la propia vida.

El proceso de aprendizaje conlleva conocimientos, habilidades y actitudes para aprender, siendo una competencia por definición (GARGALLO LÓPEZ, 2017; KELLY; COLUMBUS, 2016). En tanto que competencia, se trata de un medio y la disposición para aplicarlo. Por tanto, el proceso se orienta hacia la consecución de objetivos, en este caso de aprendizaje. Ahora bien, ¿qué significa saber aprender de manera autónoma y libre? Consideramos que esto aglutina cinco dimensiones, que mostramos en la Figura 1 de manera general y esquemática.

4.1 El procesamiento de la información y la gestión del conocimiento

Saber aprender de manera autónoma implica buscar y seleccionar eficazmente la información, transformarla en conocimiento mediante diferentes procesos – categorización, jerarquización, analogía, etc.–, almacenarla correctamente y recuperarla desde la memoria de trabajo en futuras ocasiones, cuando sea necesario. La teoría del procesamiento de la información que se originó en la psicología cognitiva (LACHMAN; LACHMAN; BUTTERFIELD, 1979; MILLER, 1956) ha resultado especialmente útil para comprender cómo se introduce, procesa, almacena y usa la información para transformarla en conocimiento. Desde este punto de vista, la mente humana funciona como una computadora que recibe y procesa datos, en lugar de reaccionar simplemente a estímulos cognitivos segmentados en estadios no-continuos; como han defendido otros estudios clásicos sobre cognición y desarrollo (PIAGET, 1957; VYGOTSKY, 1978).

Figura 1. Esquema general de la competencia Aprender a Aprender.



La globalización del conocimiento ha dado paso a la necesidad de utilizar múltiples códigos de comunicación para acceder a la información y procesarla con éxito. Así pues, las habilidades de comunicación oral y escrita, y el manejo de códigos no-verbales y de las lenguas extranjeras es crucial para acceder a los datos y trabajarlos. Esto, junto a las habilidades para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación –allí donde sea posible hacerlo–, se traduce en el margen de maniobra de una determinada persona para adaptarse al cambio a corto plazo con autonomía. Lógicamente, es complicado percibir, reconocer, imaginar, recuperar, razonar, resolver problemas, estructurar conceptos, categorizarlos y planificar la ejecución de tareas si todo ello está basado en el input de los datos disponibles. En efecto, la comunicación determina la calidad del procesamiento de la información (MILLER, 2011).

Aunque el procesamiento de los datos requiere habilidades comunicativas y tecnológicas en las sociedades actuales, las habilidades de razonamiento crítico mejoran la construcción de nuevos conocimientos, incluso al margen del tiempo y la tecnología. Aquellas personas que manifiestan conductas propositivas, que resuelven problemas con creatividad, que cuestionan lo establecido para entender un objeto de estudio, que piensan diferente; juegan también un rol decisivo en el desarrollo de nuevos conocimientos (DEWEY, 1910; WALTERS, 1994). El pensamiento crítico en el proceso de aprendizaje conlleva repensar cómo se aprende, e implica ciertas habilidades de tipo metacognitivo, si bien no necesariamente todas las que se han puesto sobre la mesa desde las investigaciones de los años 80 y 90 del siglo pasado.

4.2 Los aspectos metacognitivos y afectivo-motivacionales

En las últimas décadas del siglo XX, los académicos asociaron la cognición y la metacognición con la conducta, las emociones y la motivación que influyen en el aprendizaje. Las primeras contribuciones sobre aprendizaje autorregulado y estratégico comenzaron a publicarse entonces (WEINSTEIN, 1987). Entre las que merecen una mención especial están la teoría cognitivo-social de Bandura (1986), los aspectos sociales y conductuales de la cognición (ZIMMERMAN, 1989), los efectos de la motivación, el establecimiento de objetivos de aprendizaje y el control volitivo (BOEKAERTS, 1988, 1991; PINTRICH, 1999), y la metacognición para el manejo de la información (WINNE, 1996). Algunos autores más actuales han realizado actualizaciones sobre estos temas desde entonces, aportando nuevas reflexiones sobre cuestiones clásicas acerca del aprendizaje. Para una revisión se podrían consultar los trabajos de Thoutenhoofd y Pirrie (2013), así como los de Panadero (2017), más centrado en el aprendizaje autorregulado.

Sobre la base de esta línea de investigación, consideramos que el auto-conocimiento y la toma de conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje ayuda a aprender de manera autónoma y afrontar el cambio constante. Las personas que planifican y organizan su tiempo y su espacio, las que se evalúan a sí mismas, las que mantienen un cierto control sobre diferentes situaciones en la que aprenden y autorregulan su aprendizaje, aquellas que analizan y resuelven problemas de manera efectiva, aprenden también de forma más autónoma, como demuestran las evidencias. Junto con esto, también se ha probado la eficacia de las actitudes positivas hacia el aprendizaje, las atribuciones internas positivas y estables, la motivación, el bienestar personal y la autorregulación, no sólo del aprendizaje, sino también de las emociones.

4.3 Las relaciones sociales y los valores cívicos y morales

El enfoque cognitivo del aprendizaje –bien organizado en bloques o estadios de desarrollo, bien como un procesamiento continuo de información– constituye una perspectiva más individual que social. Aunque es cierto que el aprendizaje se produce en contextos sociales, donde la persona que aprende no está sola, también lo es que el enfoque cognitivista focaliza su atención en el sujeto como aprendiz individual que procesa información movilizándolo para ello los procesos necesarios. De hecho, los trabajos sobre los aspectos cognitivos y metacognitivos del aprendizaje adoptan este enfoque. Sin embargo, también es cierto que los trabajos sobre aspectos afectivo-emotivos y motivacionales arrojan un cariz más social en la forma de aprender.

A este respecto, algunos estudios han puesto de relieve atributos relevantes durante el proceso de aprendizaje, como la cooperación, la interdependencia (KAGAN, 1990), o la adquisición y reformulación de valores sociales (SHAVER, 1991). Las aportaciones del enfoque sociocognitivo ponen también énfasis en los aspectos sociales del aprendizaje, en aprender con los otros y de los otros. Se llega incluso a hablar de metacognición compartida, desde la constatación de que los otros significativos ayudan al aprendiz a aprender a gestionar sus procesos metacognitivos y autorregulatorios.

Por otra parte, una revisión acerca del aprendizaje social desde Bandura hasta hoy clarifica esta vertiente del conocimiento. La autonomía para aprender permanentemente a lo largo de toda la vida depende en gran medida de saber reformular valores sociales, de mantener unas actitudes positivas hacia la cooperación y la solidaridad, de saber entablar relaciones sociales, trabajar en equipo, o tener cierto control sobre las condiciones ambientales que influyen en los procesos de adquisición.

Es evidente que aprender prestando atención a estos elementos del

proceso conlleva razonar de manera ética y, concretamente, cívica. Las investigaciones publicadas hasta la fecha no recogen explícitamente de esta dimensión ética en la competencia “aprender a aprender”. Sin embargo, el Grupo de Investigación en Pedagogía Universitaria y Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje (<http://gipu.blogs.uv.es/>) está llevando a cabo un Proyecto I+D+i desde el año 2018, donde se contemplan estas cuestiones detalladamente: las actitudes responsables hacia el aprendizaje, el aprovechamiento del tiempo y de los recursos, los esfuerzos para realizar trabajos con eficacia y con compromiso, por hacer las tareas lo mejor posible, por evitar los trabajos incompletos o inadecuados, la honestidad mientras se aprende, respetar a las personas con las que se comparte el proceso de aprendizaje, evitar los plagios y las prácticas dañinas, trabajar por el bien propio y por el bien ajeno, por caminar hacia una sociedad cada vez más justa y más equitativa, aplicar códigos éticos y deontológicos mientras se aprende a desempeñar un conjunto de habilidades y otras cuestiones similares.

5 A modo de conclusión

En el presente artículo se enfatiza la necesidad de reconocer la educación como un derecho, y no únicamente como un servicio, una inversión o incluso una mercancía. Consolidar el derecho a la educación exige conocer la realidad en la que estamos insertos, con todas sus posibilidades e inconvenientes; una realidad marcada muchas veces por la desigualdad social, la depredación del medioambiente, la primacía de las políticas economicistas o la devaluación de la dignidad humana.

El derecho a la educación como simple acceso a la misma no es suficiente, la actualidad requiere una educación que no quede obsoleta ante los cambios y que permita aprender a aprender para adaptarse a la inmediatez. El contexto en el que nos movemos también invita a pensar acerca del aprendizaje permanente como la respuesta a necesidades de reciclaje profesional, con el fin de adaptarse a los cambios laborales continuos, y también a las del propio desarrollo personal para conseguir la plena realización. Ante la crisis económica, las dificultades para encontrar un empleo estable y la consiguiente adaptación al desempleo estructural, aprender a lo largo de toda la vida puede ser simplemente entendido como un medio para lograr el progreso económico; pero también para comprender las circunstancias sociales con autonomía y libertad.

Conscientes de ello, apostamos por un derecho a la educación como “el derecho del sujeto a desarrollarse humanamente, en función de las posibilidades que dispone, y la obligación o deber de la sociedad de convertir esas posibilidades en realizaciones efectivas y útiles” (RUIZ *et al.*, 2012, p.74).

Referencias

ARISTÓTELES. *Ética a nicómaco*. Madrid: Alianza Editorial, 2014.

ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. *La Constitución de 1791 de la Revolución Francesa*. [online] 1791. Disponible en <<https://www.legifrance.gouv.fr/>>. Acceso en: 21 feb. 2019.

BANDURA, A. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall, 1986.

BAUMAN, Z. *Liquid modernity*. Malden, MA: Blackwell, 2000.

BOEKAERTS, M. Motivated learning: bias in appraisals. *International Journal of Educational Research*, v. 12, n. 3, p. 267-280, 1988.

BOEKAERTS, M. Subjective competence, appraisals and self-assessment. *Learning and Instruction*, v. 1, n. 1, p. 1-17, 1991.

CONVENCIÓN NACIONAL. *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*. [online] 1793. Disponible en <<https://www.legifrance.gouv.fr/>>. Acceso en: 21 feb. 2019.

DEWEY, J. *How we think*. Lexington, MA: D.C. Heath & Co., 1910.

GARGALLO LÓPEZ, B. Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la universidad. Valencia, España: Tirant lo Blanch, 2017.

GAVARI, E. El derecho a la educación y formación a lo largo de la vida en Europa y en América Latina. In: NAYA, L. M; Dávila P. (coords.) *El derecho a la educación en un mundo globalizado (I)*. X Congreso Nacional de Educación Comparada. Donostia-San Sebastián-ES: Espacio Universitario/EREIN, 2006. p. 240-247.

HOLSTI, K. J. *International politics: A framework of analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1995.

HOWARD, M. *War and the liberal conscience*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1981.

KAGAN, S. *Cooperative learning resources for teachers*. San Juan de Capistrano, CA: Resources for Teachers, 1991.

KELLY, A. P.; y COLUMBUS, R. *Innovate and evaluate: Expanding the research based for competency based education*. Washington, DC: Center for Higher Education Reform, 2016.

LACHMAN, R.; LACHMAN, J.; y BUTTERFIELD, E. *Cognitive psychology and information processing: an introduction*. New York, NY: Psychology Press, Taylor and Francis, 1979.

LEVY, J. K.; HIPEL, K. W.; y KILGOUR, M. Systems for sustainable development: Challenges and opportunities. *Systems Engineering*, v. 1, n. 1, p. 31-43, 1998.

MILLER, G. A. The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, Princeton (EUA), v. 63, p 81-97, 1956.

MILLER, P. *Theories of developmental psychology*. New York, NY: Worth Publishers, 2011.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. [online]. 1948. Disponible en < <http://www.un.org/>>. Acceso en: 21 feb. 2019.

PANADERO, E. A Review of Self-Regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, Cleveland (EUA), v. 8, n. 422, p. 1-28, 2017.

PIAGET, J. *Construction of reality in the child*. London, UK: Routledge & Kegan Paul, 1957.

PINTRICH, P. R. Taking control of research on volitional control: challenges for future theory and research. *Learning and Individual Differences*, Houston, (EUA), v. 11, n. 3, p. 335–354, 1999.

RUIZ, M. et al. Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual. *Teoría de la Educación*, Salamanca, v. 24, n. 2, p. 59-81, 2012.

SÄFSTRÖM, C. A. Liveable life, educational theory and the imperative of constant change. *European Educational Research Journal*, Berlín, v. 17, n. 5, p. 621-630, 2018.

SENNETT, R. *The Culture of the New Capitalism*. New Haven, CT: Yale University Press, 2007.

SHAVER, J. P. (Ed.) *Handbook of research on social studies teaching and learning*. New York, NY: Maxwell Macmillan International, 1990.

THOUTENHOOFD, E. D.; y PIRRIE, A. From self-regulation to learning to learn: observations on the construction of self and learning. *British Educational Research Journal*, London, v. 41, n. 1, p. 72-84, 2013.

UNESCO. *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. [online]. 2016. Disponible en <<https://bit.ly/2BfAvnY>>. Acceso en: 21 feb. 2019.

UNIÓN EUROPEA. *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. [online]. 2018. Disponible en <<https://bit.ly/2DwO-Ein>>. Acceso en: 21 feb. 2019.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WALTERS, K. *Re-Thinking Reason*. Albany: State University of New, 1994.

WEINSTEIN, C. E. *LASSI User's Manual*. Clearwater, FL: H&H and Publishing Company, 1987.

ZIMMERMAN, B. J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, Washington, v. 81, n. 2, p. 329-339, 1989.