

**HABILIDADES
PARA LA VIDA**

Aprender a Aprender



BID

Banco Interamericano
de Desarrollo

Copyright © 2020 Banco Interamericano de Desarrollo. Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons IGO 3.0 Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas (CC-IGO 3.0 BY-NC-ND) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/igo/legalcode>) y puede ser reproducida para cualquier uso no-comercial otorgando el reconocimiento respectivo al BID. No se permiten obras derivadas.

Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la CNUDMI (UNCITRAL). El uso del nombre del BID para cualquier fin distinto al reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia CC-IGO y requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones adicionales de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta publicación son de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del Banco Interamericano de Desarrollo, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.



Autor



**Héctor
Ruiz Martín**

International Science
Teaching Foundation

Lecturas recomendadas:

Ruiz-Martin, H. (2020). *¿Cómo aprendemos?* Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza. Barcelona, España: Editorial Graó.

Ruiz-Martin, H. (2020). *Conoce tu cerebro para aprender a aprender.* Barcelona, España: International Science Teaching Foundation.

Introducción

De las ocho competencias básicas definidas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) como objetivos prioritarios de la educación, «aprender a aprender» es sin duda la más importante y, sin embargo, también es la más incomprendida. ¿Aprender a aprender? En primer lugar, si hay que aprender a aprender, ¿cómo podemos aprender en primera instancia? En segundo lugar, es obvio que todos los humanos aprendemos de forma natural... Entonces, ¿qué sentido tiene aprender algo que ya hacemos espontáneamente?

A pesar de que a muchas personas el concepto de «aprender a aprender» les pueda sonar extraño *a priori*, lo cierto es que tiene mucho sentido. Aunque nuestro cerebro aprende de manera espontánea de todas nuestras experiencias y acciones cotidianas, y aunque está preparado para adquirir sin esfuerzo aparente algunas habilidades esenciales, como el habla en la lengua materna, hay muchas cosas que no puede aprender a menos que hagamos un esfuerzo deliberado por aprenderlas (Geary 2007). Este es el caso de la mayoría de conocimientos y habilidades que tratamos de proporcionar en la escuela. Para este tipo de aprendizajes, el acto de aprender puede entenderse como una habilidad y, como tal, puede hacerse mejor o peor. En otras palabras, ante un reto de aprendizaje, podemos actuar de manera más o menos eficaz con vistas a alcanzarlo. Así, en función de lo que hagamos, lograremos aprendizajes que variarán en su profundidad, durabilidad y capacidad de transferencia.

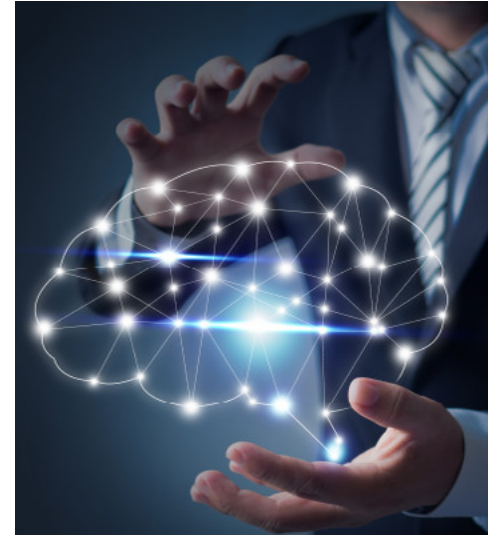
En efecto, nuestra memoria no funciona a voluntad, por lo que no podemos pedirle que recuerde—u olvide—lo que deseamos sin más. Cuando tratamos de aprender, por lo tanto, lo que hacemos es llevar a cabo las acciones que creemos que provocarán que nuestro cerebro conserve los conocimientos o destrezas que deseamos adquirir, de forma que podamos recuperarlos en el futuro. Pero nada nos garantiza que esto acabe siendo así. En este sentido, la investigación científica ha revelado que existen acciones y circunstancias concretas que resultan mucho más efectivas que otras para que esto suceda, y que no siempre son intuitivas. Así, las cosas que hacemos cuando tratamos de aprender algo pueden derivar en conocimientos efímeros o bien conocimientos duraderos. Igualmente, lo que hagamos al aprender determinará cuán transferibles serán los conocimientos y destrezas adquiridos, es decir, influirá en si seremos capaces de emplearlos en nuevos contextos distintos al contexto de aprendizaje.

Aunque la mayoría de personas creen que la habilidad para aprender depende solamente del talento innato, la dedicación y el esfuerzo, lo cierto es que aprender es sobre todo cuestión de técnica. Y los estudiantes que emplean las mejores estrategias, habitualmente porque las han desarrollado de manera espontánea (ya que nadie se las ha enseñado), tienen una gran ventaja en comparación con sus compañeros. Por suerte, es posible contribuir a equilibrar estas diferencias enseñando a estos últimos mejores formas de aprender. Aprender cuáles son las acciones y circunstancias que promueven aprendizajes sólidos y flexibles para aplicarlas en los propios procesos de aprendizaje es una buena manera de aprender a aprender.

En realidad, cuando un estudiante aprende a aprender, lo que aprende es a regular sus procesos de aprendizaje. Así, el estudiante autorregulado se caracteriza por emplazarse consciente y deliberadamente a realizar todas aquellas acciones que le conducirán a alcanzar sus metas de aprendizaje, y a evaluar la idoneidad de sus elecciones en relación a sus logros. En otras palabras, el estudiante autorregulado establece sus objetivos, planifica cómo alcanzarlos, los aborda metódicamente y evalúa sus avances para ajustar sus planes. Además, el estudiante autorregulado gestiona sus emociones eficazmente para mantener alta su motivación, conseguir adherirse a sus planes y optimizar su rendimiento en las tareas de aprendizaje o evaluación. Por lo tanto, la autorregulación del aprendizaje se produce a nivel cognitivo y emocional.

Autorregulación cognitiva: la metacognición

Aprender a aprender implica hacerse consciente del propio proceso de aprendizaje y tomar las riendas del mismo. En este sentido, el término metacognición se refiere precisamente al acto de hacerse consciente de los propios procesos cognitivos. Esto incluye, por ejemplo, la reflexión que podemos realizar sobre la manera en que hemos abordado un problema, o la valoración que podemos hacer sobre nuestro nivel de aprendizaje alcanzado tras una actividad. Somos metacognitivos cuando planificamos el repaso de una lección para consolidar el aprendizaje, porque reconocemos los efectos del olvido, o cuando empleamos otro método de resolución alternativo para comprobar si hemos resuelto bien un problema. En definitiva, la metacognición incluye todo acto que emprendemos estratégica y deliberadamente para aprender, así como la evaluación que realizamos de su eficacia tras llevarlo a cabo.



Además, cuando reflexionamos sobre las propias creencias acerca del aprendizaje o con respecto a nuestra capacidad de aprender algo (autoeficacia) también estamos siendo metacognitivos. En resumen, la metacognición se produce cuando reflexionamos sobre nuestras propias ideas, nuestros procesos mentales y nuestro desempeño cognitivo e intervenimos conscientemente en cualquiera de estos aspectos con vistas a alcanzar nuestros objetivos de aprendizaje.

Las habilidades metacognitivas, como todas las habilidades, pueden aprenderse y desarrollarse. Cuando lo hacemos, aprendemos a aprender y mejoramos así nuestras destrezas de aprendizaje. De hecho, la investigación educativa nos proporciona una buena cantidad de evidencias sobre el hecho de que mejorar las habilidades metacognitivas de los estudiantes conlleva una mejora muy significativa de sus resultados académicos (McClelland y Cameron, 2011). Es más, los estudiantes que destacan por sus habilidades metacognitivas suelen estar entre los más exitosos desde un punto de vista académico (Zimmerman y Martinez-Pons, 1986). En algunos estudios, la habilidad metacognitiva ha sido incluso mejor predictor de los resultados académicos que el cociente intelectual (Gomes et al., 2014)

¿Qué caracteriza al estudiante que ha desarrollado buenas destrezas metacognitivas? El estudiante que regula sus procesos de aprendizaje desde el punto de vista cognitivo no es ni más ni menos que un estratega del aprendizaje. En este sentido, se caracteriza por llevar a cabo las siguientes acciones cuando se enfrenta a un reto:

- **Establecimiento de metas:** el estudiante autorregulado primero de todo se asegura de que entiende cuáles son los objetivos de aprendizaje que se le plantean e incluso trata de descomponerlos en objetivos intermedios, que se emplazará a alcanzar progresivamente. Además, evalúa sus conocimientos previos y realiza una estimación de sus opciones con el objeto de dilucidar si necesitará ayuda para afrontar las tareas.
- **Planificación:** para alcanzar sus objetivos, el estudiante autorregulado toma las riendas de su aprendizaje y planifica las tareas a realizar. Establece un calendario, organiza sus sesiones de estudio, dispone los medios y las condiciones oportunas para aprender (dentro de sus posibilidades), y elige las estrategias a emplear durante la tarea.
- **Monitorización:** cuando pone su plan en marcha, el estudiante autorregulado está pendiente de sus progresos y de las dificultades que encuentra, y los pone en perspectiva en relación a sus planes iniciales.
- **Evaluación:** parte de la monitorización anterior consiste en hacerse consciente de cómo progresa su aprendizaje por medio de una autoevaluación. Como resultado de ella, el estudiante autorregulado valora la idoneidad del plan o de las estrategias elegidas.
- **Reajuste:** puesto que el estudiante autorregulado comprueba si sus acciones le están conduciendo al aprendizaje deseado, también toma medidas cuando el resultado no es el esperado y prueba con nuevas aproximaciones.

Como salta a la vista, un estudiante que desarrolla estos hábitos a la hora de enfrentarse a los retos de aprendizaje es un estudiante que gana en autonomía. Además, puesto que esta regulación del aprendizaje le ayuda a lograr sus objetivos, también contribuye a mejorar su confianza en sí mismo (su sentido de autoeficacia).

Ahora bien, la autorregulación no solo consiste en planificar y evaluar nuestros esfuerzos por aprender. También implica gestionar las propias emociones que afectarán al aprendizaje. En especial, el estudiante autorregulado consigue mantener su motivación alta, incluso a pesar de los reveses, y se controla para adherirse al plan establecido o para evitar que los nervios alteren su rendimiento.

Autorregulación emocional

Existen diversos motivos por los que prestar atención a la regulación de las propias emociones resulta beneficioso para convertirse en un buen estudiante. En primer lugar, los éxitos y fracasos ante los retos académicos generan emociones que influenciarán en la motivación del estudiante cuando se enfrente a nuevos retos que estime similares. Mantener la motivación alta implica saber cómo gestionar las emociones negativas que comportan los errores así como ofrecerse éxitos a corto plazo que estimulen los siguientes esfuerzos.

Además, regular las propias emociones resulta clave para que el estudiante consiga adherirse a un plan de trabajo, sobre todo en situaciones en que preferiría estar haciendo otra cosa (Duckworth y Seligman, 2005). Un ejemplo de esto lo tendríamos en el caso de un estudiante que habría planificado estudiar la misma tarde en que unos amigos le proponen ir al cine, alternativa que de entrada le resulta mucho más atractiva. Para poder tomar una decisión reflexiva entre estas opciones excluyentes, que se diferencian por su valor e inmediatez, el estudiante necesita vencer las emociones que le impulsan a optar automáticamente por la que supone un beneficio palpable. Solo de esta manera tendrá la oportunidad de comparar los pros y contras de cada opción y tomar una decisión adecuada en relación a aquello que más valore.



Por otro lado, la habilidad para autorregular las emociones también juega un papel fundamental en el contexto del aprendizaje cuando permite al estudiante controlar una reacción emocional que afecta a su rendimiento durante una tarea o a su motivación para afrontarla (Chapell et al., 2005). Como es bien sabido, cuando las emociones alcanzan un nivel de intensidad excesivo, los procesos cognitivos que son necesarios para llevar a cabo tareas intelectuales se ven alterados significativamente (Arnsten, 2009). Esto puede afectar gravemente al desempeño del estudiante durante una prueba evaluativa o durante una presentación en público, por ejemplo. Por otro lado, cuando un reto de aprendizaje que se afronta se asocia a emociones negativas como resultado de experiencias pasadas, la motivación del estudiante para abordarlo se ve seriamente comprometida, por lo que resultaría importante que fuera capaz de reconducirlas (Kim y Pekrun, 2014).

Si bien la habilidad para regular las propias emociones se nutre de un componente hereditario, sabemos que los entornos que ofrecen autonomía en un marco de reglas estables, bien estructuradas y coherentes, contribuyen a mejorar la capacidad de autorregulación emocional. También existen estrategias de autorregulación que pueden enseñarse explícitamente y que pueden contribuir a mejorar esta habilidad en los estudiantes. Cuando los estudiantes mejoran su capacidad para regular sus emociones, esto se traduce en beneficios para su aprendizaje. De hecho, son diversos los estudios que constatan que ayudarlos en este sentido suele conllevar un impacto positivo en sus resultados académicos, especialmente en el caso de aquellos que más lo necesitan por contar con menores habilidades de autorregulación emocional (Evans y Rosenbaum, 2008; Zins et al., 2007).



Enseñar a aprender

Tal como expresaba oportunamente Herbert A. Simon (1916-2001), investigador en psicología cognitiva y Premio Nobel de Economía, «el aprendizaje es resultado de lo que el alumno hace y piensa, y solo de lo que el alumno hace y piensa. El profesor solo puede promover el aprendizaje influyendo sobre lo que el alumno hace y piensa.» En este sentido, enseñar consiste en ayudar a aprender. En otras palabras, la enseñanza es una forma de regular el aprendizaje de manera externa al estudiante. Así, cuando el profesor propone al estudiante realizar una serie de tareas, lo que pretende es incidir en los procesos cognitivos que conducirán al estudiante a aprender algo concreto. Por otro lado, cuando el profesor conecta la lección con algún tema del interés del estudiante o le muestra su apoyo ante alguna dificultad, está tratando de incidir en sus emociones para ayudarlo a estar motivado.

Sin embargo, el docente también puede contribuir a mejorar las habilidades de autorregulación de sus estudiantes. En esto consistiría, por lo tanto, enseñar a aprender. Una forma práctica de hacerlo consiste en hacer explícitos los procesos metacognitivos que debemos llevar a cabo durante las actividades de aprendizaje, por ejemplo, por medio de su modelización (Schunk & Hanson, 1985).

Un docente proporciona modelos metacognitivos cuando muestra a los estudiantes cómo él mismo se enfrenta a las tareas propias de su disciplina para resolverlas. No se trata solamente de explicar cómo resuelve un problema o una tarea paso a paso, sino que también debe externalizar cómo planifica, elige sus estrategias y las aplica, y cómo evalúa su desempeño al terminar. De la misma manera, el docente también puede modelizar sus actitudes mostrando cómo se equivoca y gestiona sus errores, por ejemplo.

Evidentemente, también enseñamos a aprender cuando enseñamos a los estudiantes buenas

estrategias de aprendizaje y les ayudamos a aplicarlas. Lo curioso es que las estrategias de aprendizaje respaldadas por la investigación científica son bastante desconocidas entre la comunidad educativa. De hecho, uno de los mitos pseudocientíficos más prevalentes entre los docentes (Dekker et al., 2012) es la idea de que cada estudiante cuenta con una forma de aprender distinta que le proporcionará los mejores resultados, a pesar de que las evidencias científicas no respaldan tal noción (Kirschner 2017). En cambio, contamos con una ingente cantidad de estudios que señalan las acciones y circunstancias que a todos nos permiten obtener aprendizajes más duraderos y transferibles, precisamente porque se alinean con los mecanismos por los que el cerebro aprende. Aprender cuáles son estas estrategias es una de las formas más efectivas de aprender a aprender. De hecho, cuando los estudiantes aprenden y aplican estas estrategias, se produce una mejora relevante en su rendimiento y sus resultados, lo que además repercute positivamente en su motivación (Weinstein et al., 2000).

Estrategias de aprendizaje respaldadas por evidencias

La forma como aprende nuestro cerebro determina qué acciones y circunstancias promoverán que recordemos mejor y por más tiempo lo que aprendemos, y que seamos capaces de transferirlo a contextos distintos al contexto de aprendizaje. En este sentido, existen diversas formas de organizar y llevar a cabo las tareas de aprendizaje que resultan óptimas para sacar partido a los esfuerzos por aprender, porque se alinean con estos principios. Sin embargo, estas estrategias de aprendizaje no siempre resultan intuitivas y, de hecho, la mayoría de los estudiantes las desconocen y no las utilizan (Karpicke et al., 2009). Los que sí lo hacen, las han desarrollado espontáneamente y no son conscientes de la ventaja que les proporcionan.

Por ejemplo, la mayoría de estudiantes estudia leyendo el libro o sus apuntes, y para repasar, se limita a releerlos de nuevo. Sin embargo, sabemos que una de las formas más efectivas de consolidar el aprendizaje de un nuevo conocimiento no es volver a «codificarlo», es decir, volver a leerlo, verlo o escucharlo, sino hacer el esfuerzo de extraerlo de la memoria, es decir, tratar de «evocarlo» (Karpicke & Roediger, 2008). Curiosamente, este fenómeno ya fue notado a finales del siglo XIX. Por aquel entonces, William James, padre de la psicología americana escribía:

Una peculiaridad de nuestra memoria es que las cosas se graban mejor en ella por medio de la repetición activa que por la pasiva. Quiero decir que en el proceso de aprendizaje [...], cuando ya casi nos sabemos la pieza, vale más la pena esperar y evocarla por medio de un esfuerzo interno, que mirar el libro nuevamente. Si recuperamos las palabras del primer modo, probablemente las recordaremos en la próxima ocasión; si lo hacemos del otro modo, probablemente necesitemos el libro de nuevo.

William James, 1890

Esto no solo concierne a la adquisición de conocimientos factuales (como aprender las capitales del mundo o nuevo vocabulario), sino también y muy especialmente al aprendizaje de conocimientos conceptuales. Eso sí, en este caso, el estudiante debe practicar la evocación tratando de explicar las ideas aprendidas por medio de sus propias palabras, por ejemplo, interpretando una nueva situación a la luz de estos nuevos conocimientos.

Por otro lado, muchos estudiantes concentran el estudio el día o días previos a las pruebas de evaluación, lo que tampoco confiere profundidad ni durabilidad a los aprendizajes adquiridos. En cambio, si las sesiones de estudio y repaso se espacian en el tiempo, aún dedicando las mismas horas a las tareas de aprender, el aprendizaje acontece más sólido (Cepeda et al., 2006). De hecho, si se combina esta forma de distribuir el estudio de manera espaciada con la práctica de la evocación, los efectos en el aprendizaje resultan óptimos (Roediger & Butler, 2011).

Estas son solo algunas de las estrategias de aprendizaje que optimizan los esfuerzos de los estudiantes por aprender, en el sentido de que conllevan aprendizajes de mayor calidad, que trascienden el aula. Enseñar a los estudiantes este tipo de estrategias, junto con algunas nociones básicas sobre cómo funciona su cerebro cuando aprende, pueden ofrecerles una importante ventaja para afrontar sus tareas. Además, puesto que uno de los factores más importantes de los que depende el aprendizaje son los conocimientos previos de los aprendientes, las buenas estrategias también resultan beneficiosas en el largo plazo porque les ayudan a construir una base de conocimientos más sólidos y transferibles. En otras palabras, las buenas estrategias hacen que los esfuerzos por aprender conviertan progresivamente a los estudiantes en mejores aprendientes.

Aprendientes autónomos

En definitiva, enseñar a autorregular el aprendizaje implica enseñar al estudiante a ser un aprendiente autónomo. Por eso, el apoyo que el docente le brinde para desarrollar esta habilidad debe empezar siendo notable al principio, pero luego debe ir reduciéndose poco a poco. Esto implica que el docente deberá comenzar por ayudar al alumno a hacerse consciente de los procesos de metacognición y a emplearlos adecuadamente. Así, comenzará por hacerlos explícitos, promoverá y guiará su práctica, y proporcionará un alto nivel de *feedback* en cada paso; pero progresivamente se irá retirando y dando cada vez más autonomía al alumno para ponerlos en práctica.

Cuando enseñamos a nuestros estudiantes a autorregular su aprendizaje, esto es, cuando les enseñamos a aprender, no solo contribuimos a mejorar su rendimiento académico, sino que también les ayudamos a desarrollar su autonomía, iniciativa y confianza. Sin duda, el estudiante autorregulado estará mejor preparado para afrontar cualquier reto de aprendizaje que le plantee el futuro, ya sea en el ámbito de su vida social, académica o profesional. De ahí la importancia del enseñar (y aprender) a aprender.

Referencias

Arnsten, A. F. (2009). Stress signalling pathways that impair prefrontal cortex structure and function. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(6), 410-422. <https://doi.org/10.1038/nrn2648>

Baniya, S., & Weech, S. (2019). Data and experience design: Negotiating community-oriented digital research with service-learning. *Purdue Journal of Service-Learning and International Engagement*, 6(1), 11-16. <https://doi.org/10.5703/1288284316979>

Cepeda, N. J., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J. T., & Rohrer, D. (2006). Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. *Psychological Bulletin*, 132(3), 354. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.3.354>

Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., y McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268-274. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.268>

Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P., y Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology*, 3, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00429>

Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939-944. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>

Evans, G. W., y Rosenbaum, J. (2008). Self-regulation and the income-achievement gap. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 504-514. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.07.002>

Geary, D. C., & Geary, D. C. (2007). Educating the evolved mind. *Educating the Evolved Mind*, 1-99.

Gomes, C. M. A., Golino, H. F., & Menezes, I. G. (2014). Predicting school achievement rather than intelligence: Does metacognition matter? *Psychology*, 5(9), 1095-1110. <https://doi.org/10.4236/psych.2014.59122>

James, W. (1890) The Principles of Psychology, Holt.

Karpicke, J. D., Butler, A. C., y Roediger, H. L. (2009). Metacognitive strategies in student learning: Do students practise retrieval when they study on their own? *Memory*, 17(4), 471-479. <https://doi.org/10.1080/09658210802647009>

Karpicke, J. D., y Roediger, H. L. (2008). The critical importance of retrieval for learning. *Science*, 319(5865), 966-968. <https://doi.org/10.1126/science.1152408>

Kim, C. M., y Pekrun, R. (2014). Emotions and motivation in learning and performance. En: J. Spector, M. Merrill, J. Elen y M. Bishop (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 65-75). Springer.

Kirschner, P. A. (2017). Stop propagating the learning styles myth. *Computers and Education*, 106, 166-171. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.006>

McClelland, M. M., y Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 133, 29-44. <https://doi.org/10.1002/cd.302>

Roediger III, H. L., & Butler, A. C. (2011). The critical role of retrieval practice in long-term retention. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(1), 20-27. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.09.003>

Schunk, D. H., y Hanson, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77(3), 313-322. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.3.313>

Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. En *Handbook of Self-Regulation* (pp. 727-747). Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En: B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 1-37). Lawrence Erlbaum Associates.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., y Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210. <https://doi.org/10.1080/09658210802647009>

HABILIDADES PARA LA VIDA

Habilidades del Siglo XXI es una iniciativa liderada por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) que reúne a diferentes instituciones del sector público y privado. La iniciativa fortalece ecosistemas de aprendizaje para equiparar a ciudadanos de América Latina y el Caribe con habilidades transversales.

<https://clic-habilidades.iadb.org/es/habilidades21@iadb.org>