



La concepción de Aprender a Aprender en Brasil e Italia: una exploración cualitativo-comparativa

Cristina Stringher

Investigadora de INVALSI, Italia

Via Ippolito Nievo, 35 – 00153 Roma, Italia

cristina.stringher@invalsi.it

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7840-2112>

Claudia L. F. Davis

Profesora titular en el programa de estudios de posgrado en educación: psicología de educación en la PUC-SP e investigadora de FCC, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0003-3510>

Francesca Scrocca

Contratada de INVALSI, Italia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0121-0742>

RESUMEN

Aprender a Aprender (AaA) es un concepto central en el desarrollo individual, frecuentemente desatendido en los currículos. Es una compleja reflexión sobre el aprendizaje que moviliza componentes cognitivos, metacognitivos y socio-afectivos-motivacionales, tales como auto confianza, producción de conocimiento sobre el propio aprendizaje, proactividad, mejora y compartición de aprendizaje. Todo lo anterior con la finalidad de enfrentar la incertidumbre y dar sentido a la realidad. Los maestros están en una posición importante para ayudar a los estudiantes a desarrollar esta hiper-competencia. El propósito de este estudio cualitativo es describir las concepciones de AaA en los docentes brasileños e italianos, resultando en una comparación particularmente informativa dado que ambos países enfrentan desafíos similares en la implementación del AaA en situaciones concretas dentro del aula. Empleamos un enfoque de teoría-práctica-teoría con una entrevista semi estructurada adaptada para ambos países. El análisis descriptivo de 42 entrevistas muestra que los maestros tienen una concepción positiva aún estrecha de AaA. Solo una minoría proporcionó una definición elaborada, consecuentemente los docentes necesitan capacitación específica para ayudar a los estudiantes a aprender cómo aprender. Se destacan las implicaciones para las políticas y para la investigación futura. Los currículos necesitan un enfoque específico sobre AaA para que los docentes lo implementen y los investigadores necesitan profundizar las relaciones entre la concepción de AaA y las prácticas docentes en el aula.

Palabras clave: aprender a aprender; definiciones docentes de aprender a aprender; estudio cualitativo comparativo sobre aprender a aprender; aprender a aprender en Brasil e Italia

Introducción

Al inicio del nuevo milenio, Aprender a aprender (AaA), también denominado Enfoques sobre el aprendizaje, despertó una gran atención entre los formuladores de políticas, investigadores y profesionales ([Chernyshenko et al., 2018](#); [Comisión Europea, 2019](#); [Hautamäki et al., 2002](#); [Hoskins & Fredriksson, 2008](#); [Marchesi, 2009](#); [UNESCO, 2013a; 2013b; 2014](#)). El marco europeo de las competencias clave de 2018 le atribuye un papel prominente a la competencia Personal, Social y de AaA ([PSAaA, Caena, 2019](#)). En esencia, aprender a aprender debería ayudar a los aprendices a desarrollar su potencial pleno de aprendizaje a través de su autoconsciencia, movilización y orquestación de sus capacidades cognitivas y socio-afectivas y recursos de aprendizaje, cuando el individuo opta por comprometerse con una nueva situación de aprendizaje con el objeto de darle sentido ([Stringher, 2014; 2016](#)). Las funciones AaA abarcan desde el desarrollo de los jóvenes, la protección contra la desmotivación y el abandono escolar hasta el desarrollo de personalidades equilibradas en la vida profesional y doméstica. Esta competencia, intrínsecamente transversal, es un concepto organizativo alrededor del cual diversos países estructuran sus directrices curriculares para todos los niveles educativos (por ejemplo, Australia, Nueva Zelanda, México).

¿Cómo definen los docentes esta competencia? Italia y Brasil son dos países que comparten similitudes y diferencias, lo cual da lugar a una comparación particularmente informativa. Ambos países solo abordan de forma marginal el AaA en sus directrices curriculares nacionales ([Ministério da Educação, 2017](#); [MIUR, 2012](#)), y prácticamente carecen de intervenciones para desarrollar el AaA durante los años escolares y más allá de estos (para el caso de notables excepciones, ver [Cornoldi & De Beni, 2001](#); [Marcuccio, 2017](#); [Pellerey et al., 2013](#)). La capacitación de los docentes en AaA parece inexistente ([MIUR, sin fecha](#)). Por ello parece improbable que los docentes sepan qué es AaA y cómo promocionarlo en situaciones concretas en el aula.

AaA en Brasil e Italia

Internacionalmente, la historia del AaA se basa en la obra de activos pedagogos y psicólogos como Bruner, Dewey, Montessori, Piaget y Vygotskij ([Deakin Crick, Stringher, & Ren, 2014, 2019](#)). En ambos países el discurso sobre AaA ha sido informado por el debate internacional, donde no hay consenso sobre una definición. Sin embargo, los académicos tienden a concordar que AaA se compone de componentes cognitivos, metacognitivos y socio-afectivos ([Hautamäki et al., 2002](#); [Deakin Crick et al., 2014, 2019](#); [Smith et al., 1990](#)).

En Brasil, la literatura sobre AaA se basa en organizaciones internacionales que operan en el área de la educación ([Dellors et al., 1996](#); [Marchesi, 2009](#)). En Latinoamérica, el AaA se origina en políticas destinadas a calificar la fuerza de trabajo por medio del desarrollo de la competencia. Brasil no es una excepción. AaA en Brasil parece estar informado por marxistas y epistemólogos críticos ([Duarte, 2001](#); [Malanchén, et al., 2012](#)), así como por estudios sobre el paradigma cognitivo y metacognitivo y la tradición sociocultural ([Demo, 2013](#); [Dos Santos & Boruchovitch, 2011](#); [Oliveira, Boruchovitch, & Santos, 2011](#)). Los estudios pedagógicos brasileños presentan al AaA como una meta educativa, pero los autores raramente lo definen. Estudios que forman parte del paradigma psicológico cognitivo ([Dos Santos & Boruchovitch, 2011](#)) conciben el AaA

como el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los componentes del AaA citados por esta línea de investigación se centran en el procesamiento de la información en lugar de en aspectos afectivos-motivacionales, y para algunos autores el AaA depende de estrategias de aprendizaje, reconociendo que es menos probable que los estudiantes de secundaria los apliquen que sus pares más jóvenes ([Oliveira et al., 2011](#); [Moreira et al., 2016](#); [Boruchovitch, 2007](#)).

En Italia, la literatura está informada por el Marco Europeo de competencias clave para el aprendizaje permanente ([Parlamento de la Unión Europea, 2006](#)), y posee orígenes epistemológicos similares a los de Brasil. Los estudios pertenecen al sector de educación de adultos ([Alberici, 2008](#)), a menudo influenciado por pedagogías críticas y por la perspectiva cognitiva y sociocultural ([Cornoldi & De Beni, 2001](#); [Marcuccio, 2009, 2017](#); [Pellerey, 1996](#)), con varios académicos que estudian la metacognición y motivación de aprendizaje. Sin embargo, un concepto unitario del AaA solo parece evidente desde la obra de [Marcuccio \(2017\)](#) y [Stringher \(2014\)](#).

Los componentes más frecuentemente encontrados en esta literatura se pueden clasificar en dos grupos principales: habilidades cognitivas y metacognitivas (como estrategias de estudio, reflexión, autoestima, metacognición, autoconsciencia del aprendizaje y autorregulación); y habilidades socioafectivas y motivacionales (adaptabilidad, comunicación y relaciones, construcción de significados, resiliencia, motivación, autoconfianza y autocontrol). La necesidad de crear orden a partir de tales categorías parece primordial ([Kupiainen et al., 2008](#)). Por ello, [Stringher](#) propuso un proceso de AaA y un modelo de salida, explicando cómo esos componentes interactúan en un proceso que produce tanto aprendizaje (productos) como meta-aprendizaje para el empoderamiento individual y social (2014). Característica fundamental de este modelo es el intento teórico de recomponer elementos cognitivos, metacognitivos y socio-afectivo-disposicionales hacia una visión unitaria de cómo AaA funcione en la práctica.

Los docentes juegan un rol muy importante para ayudar a los alumnos a aprender a aprender durante los años escolares ([Demetriou, 2014](#)). Sin embargo, los sistemas educativos del mundo parecen frenar los componentes fundamentales del AaA, tales como apertura a la experiencia, motivación de los alumnos, pensamiento crítico, perseverancia, creatividad y curiosidad ([Chernyshenko et al., 2018](#); [Moreira et al., 2016](#)), por lo tanto es crucial entender cómo ayudar a las escuelas en este esfuerzo.

En síntesis, AaA es un concepto que interesa a ambos países porque estos enfrentan las turbulencias de la globalización en las recientes reformas educativas. Este estudio se enfoca en las definiciones de AaA de los docentes. Dichas concepciones parecen cruciales si los docentes deben ayudar a los niños a adquirir y orquestar esta hiper competencia. La pregunta central es si existen diferencias en la forma en que los docentes italianos y brasileños de educación primaria y secundaria definen el AaA y por qué existen tales diferencias. Las similitudes y diferencias en las conceptualizaciones de docentes brasileños e italianos son por lo tanto el objeto de nuestra comparación, a la luz de los contextos en los que los profesores operan (contextos geográficos en los países, tipos de escuelas y distintos niveles escolares). Nuestro propósito es captar el pensamiento consciente y directo de los profesores sobre AaA, en lugar del silencioso o inconsciente.

Metodología

Este estudio es la primera fase de una investigación más amplia sobre AaA que involucra a seis países (Brasil, Ecuador, Italia, México, España y Uruguay), coordinada por INVALSI. Con el propósito de encuadrar nuestro proyecto en un sólido background teórico, llevamos a cabo inicialmente una revisión sistemática de la literatura (Stringher *et al.*, 2019). Después del estudio bibliográfico al inicio de nuestra fase empírica, el equipo de Brasil no logró obtener su propia definición de AaA y por esta razón el equipo internacional no compartió una en común. La inicial indefinición teórica se convirtió en una fortaleza, ya que permitió un enfoque de teoría-práctica-teoría: durante el desarrollo del instrumento de investigación, los miembros del equipo convergieron en tres constructos fundamentales del AaA (*enfrentar lo nuevo, creación de sentido y confianza en sí mismo*) que emergieron de la búsqueda en la literatura. Durante la fase empírica del estudio, permitimos que las categorías fundamentales del AaA emergieran de los docentes, en un enfoque de abajo hacia arriba. Entonces comparamos estos hallazgos con la literatura brasileña, italiana e internacional y a partir de ahí extrapolamos 22 categorías para un abordaje de arriba hacia abajo a fin de interpretar los hallazgos.

El estudio cualitativo resultante, que aquí se presenta, se enmarca en un enfoque descriptivo de métodos mixtos dentro de un diseño multifacético (Teddlie & Tashakkori, 2006), con el propósito de minimizar la interpretación de las concepciones de los docentes. Somos conscientes de que algún grado de interpretación, incluso en un abordaje descriptivo, es inevitable, especialmente al reconciliar nuestros enfoques de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba (Lee *et al.*, 2018). Sin embargo, nuestra prioridad era enfocar el pensamiento consciente de los docentes, para entender mejor sus concepciones sobre AaA de frente a la evidencia científica. El método de investigación propone una entrevista cualitativa a docentes, semiestructurada en 9 temas y 21 preguntas.

Participantes

Los participantes son 42 docentes brasileños e italianos de primaria y secundaria con al menos cinco años de experiencia, seleccionados en escuelas con las siguientes características:

- Escuelas que desearan participar y contaran con permiso de acceso de las autoridades locales para realizar la investigación (en Italia, una selección aleatoria de escuelas con valores agregados altamente positivos o negativos en lo que se refiere al aprendizaje de los alumnos);
- Preferentemente escuelas públicas;
- Mejores y peores resultados en las evaluaciones nacionales en el 2018;
- Escuelas con alumnos de 10 a 15 años;
- Ubicadas en áreas geográficas distintas (ciudades y suburbios o áreas rurales);
- Pertenecientes a barrios con un contexto de alto o bajo nivel socioeconómico y cultural.

Las características de la muestra son reportadas en la Tabla 1.

Tabla 1.

Características de los profesores

Características de los profesores	Participantes	
	Brasil	Italia
En escuelas con +/- valor añadido o resultados altos/bajos de la evaluación de los alumnos	10 resultados altos, 10 resultados bajos de los alumnos	10 con valor añadido negativo y bajos resultados de los alumnos; 12 valor añadido positivo y altos resultados de los alumnos
Área geográfica	Ciudad de São Paulo y alrededores: 4 Norte, 4 Sur, 4 Oeste, 4 Este, 4 Centro	6 ciudades italianas del Norte, 8 Centrales y 8 del Sur
Nivel de la escuela	10 primaria, 10 secundaria superior	10 primaria, 12 secundaria superior
Total	20	22

Procedimiento y ética

Entramos en contacto con escuelas de ambos países a través de una carta de invitación formal para participar en el estudio. El director de la escuela seleccionó docentes del idioma local y de matemáticas en las escuelas participantes. En Brasil, los docentes de primaria son polivalentes y tienen un enfoque multidisciplinario. Todos los docentes estaban dispuestos a participar en el estudio, firmaron una declaración de confidencialidad según las reglas europeas de protección de datos y expresaron su consentimiento para la audiograbación. Su identidad permanece anónima. Llevamos a cabo el trabajo de campo de abril a junio de 2019 con entrevistadores específicamente entrenados. Grabamos, anonimizamos y transcribimos entrevistas con un procedimiento de transcripción acordado para el análisis con Alceste o MAX QDA Analytics Pro. Para elaboraciones adicionales, utilizamos Excel.

Herramienta de investigación

El instrumento de investigación es una guía de entrevista semi estructurada adaptada y piloteada en los seis países (Brito, Torti & Malheiro, 2020). La preparación de los entrevistadores implicó varias fases a través del proceso de construcción, validación y aplicación de la guía, a fin de lograr procedimientos de aplicación comparables en cada país. INVALSI organizó acciones que implicaron a los investigadores en encuentros con duración de 2 días (en 2018) y a través de 13 webinaros de partnership y 6 webinaros bilaterales (2018-19), permitiendo que el equipo internacional pudiese comprender los temas a investigar, la dinámica de las entrevistas y técnicas de administración. La entrevista trilingüe tuvo acceso a prácticas de clase de los docentes y a reflexiones conectadas al aprendizaje y a AaA, enfocando los tres constructos fundamentales (*construcción de sentido, confianza en sí mismo y enfrentar lo nuevo*) que emergieron durante las discusiones teóricas en el equipo de investigación (Hautamäki *et al.*, 2002; Deakin Crick, Broadfoot & Claxton, 2004; Stringher, 2014). La guía de la entrevista consiste en nueve temas centrales divididos en 21 preguntas. Los temas son los siguientes:

1. Apertura de la entrevista y diferencia entre los alumnos de ayer y hoy;

2. Actividades que involucran a los alumnos de la actualidad;
3. Un caso positivo que involucra a un estudiante con dificultades iniciales;
4. Un caso negativo que no involucra a un estudiante con dificultades iniciales;
5. Un caso imposible con un estudiante muy difícil;
6. Características de los estudiantes que anticipan éxito o fracaso en el futuro;
7. Métodos de evaluación utilizados en el aula;
8. Diferencias entre clases del mismo grado;
9. Aprender a aprender a través de:
 - a. Cómo promover el aprendizaje permanente para superar la incertidumbre;
 - b. Concepto indirecto de AaA;
 - c. Concepto directo y actividades para apoyar el AaA; cierre de la entrevista.

El análisis aquí presentado se refiere al tema 9c, es decir, a la Pregunta 17 y preguntas de profundización, solicitando a los docentes: "Si tuviera que sintetizarlo de alguna manera, ¿cómo caracterizaría usted el AaA? En última instancia, ¿qué es para Ud. aprender a aprender? Para Ud., ¿qué diferencia hay entre aprendizaje y AaA?"

Procedimiento analítico

Con el propósito de describir las concepciones docentes sobre AaA por medio de sus propias palabras, optamos por una codificación inicial in-vivo. Este enfoque de abajo hacia arriba permite que surjan resultados durante el proceso de categorización con la menor distorsión posible. En cada país, dos investigadores trabajaron de forma independiente en la codificación. Uno importó todas las entrevistas y variables contextuales relacionadas en MAX QDA Analytics Pro o en Alceste, el otro investigador trabajó en papel. Ambos investigadores llevaron a cabo lecturas múltiples e integrales de las respuestas de su país, que contuvieran definiciones de AaA e identificaron segmentos que contuvieran componentes y funciones de AaA, eliminando divagaciones, conversaciones genéricas sobre el aprendizaje general o actividades para favorecer el AaA. Ambos investigadores se encontraron para llegar a un acuerdo entre evaluadores sobre los segmentos codificados y negociar desacuerdos. La negociación no concernió a la codificación de segmentos *per se*, sino a la atribución de un código para múltiples categorías. Por ejemplo, la palabra *proceso* fue codificada como un método y como una metáfora.

Reorganizamos consiguientemente los códigos por variables de estudio (área geográfica; valor agregado o status socioeconómico; nivel escolar y asignatura enseñada por los docentes) y evaluamos cada definición en base a Hounsell (1979), es decir, una conceptualización de AaA amplia versus una estrecha. Para Hounsell, una definición estrecha enfoca primariamente las estrategias y los métodos de estudio, mientras una definición amplia involucra un compromiso más profundo con el material a ser aprendido, incluyendo componentes no cognitivos/socio-emocionales que ayudan a impulsar y sostener el aprendizaje frente a la adversidad.

A fin de clasificar las definiciones en conjuntos AMPLIOS y ESTRECHOS, utilizamos los siguientes criterios. Una definición ESTRECHA contiene ≤ 3 componentes teóricos distintos (neto de repeticiones); O términos que contrastaran con la teoría de AaA; O con respuestas vagas/no sé; O definiendo solo el aprendizaje general y no el aprendizaje de segundo nivel de orden más elevado (Bateson, 1977); O actividades para promover AaA y estimu-

lar a los estudiantes. La longitud de una definición no representó un atributo para la clasificación.

Creamos códigos específicos para las metáforas de AaA, porque pretendimos entender las concepciones de los docentes más allá de los rótulos profesionales utilizados en sus definiciones. Las metáforas son importantes porque "revelan dimensiones ocultas y profundas creencias teóricas de los profesores" (Argos, Ezquerria & Castro, 2011: 141). Analizamos las metáforas solo por su significado semántico, evitando una interpretación psicológica más profunda.

Reagrupamos las codificaciones in-vivo en 21 categorías, según la teoría AaA (Stringher, 2014). Entonces agregamos la categoría "hacer frente a la incertidumbre y a nuevos desafíos" como una función de AaA y verificamos la posibilidad de la respuesta "No sé", para un total de 23 categorías, de las cuales consideramos 22 como teóricas.

Finalmente, a fin de recomponer la concepción docente de AaA con la teoría, los investigadores adoptaron un enfoque de arriba hacia abajo, re-clasificando la codificación in-vivo según los componentes teóricos de AaA.

Resultados

Mapeo docente de AaA

Reportamos resultados cualitativos y cuantitativos con las principales frecuencias que indican tendencias. En su totalidad, en Brasil nuestro procedimiento analítico produjo 123 segmentos codificados y 205 en Italia. El diferente número de segmentos codificados se puede relacionar con la probabilidad de que un mayor número de profesores italianos diera explicaciones repetitivas en comparación con las definiciones sintéticas de los brasileños. La Tabla 2 muestra el mapa conceptual de AaA de los docentes brasileños e italianos en comparación con la categorización teórica. Las categorías teóricas están en gris oscuro, los códigos brasileños en gris y los italianos en gris claro. Las celdas grises en ambos países significan que una categoría posee segmentos codificados, pero no entre los cinco principales, mientras que "n" indica la orden de los cinco códigos más importantes en cada país. Celdas en blanco significan cero segmentos codificados.

Tabla 2. Mapa conceptual comparativo de AaA

Espacio conceptual AaA	Concepción de los docentes		
	Brasil		Italia
Categorías	Teoría	Ciudad de SP	
Entidad e identidad del aprendiz			
Autonomía			5=
Capacidad			
Competencia y habilidades			5=
Hacer frente a la incertidumbre y a nuevos desafíos (i)	Función	5	
Creatividad			
Pensamiento crítico			
Curiosidad			
Dimensión del desarrollo			
No sabe	No Teoría		
Orientación del crecimiento y mejora personal			
Aprender para la vida y deseo innato de aprender		5	2

Espacio conceptual AaA	Concepción de los docentes		
	Teoría	Brasil	Italia
Categorías			Ciudad de SP
Aprender mecanismo y estrategias (ii)		1	1
Conocimiento, elaboración de conocimiento (iii)		2	
Estilos de aprendizaje			
Dar sentido			
Metáforas		4	4
Motivación e interés			3
Resolución de problemas en el aprendizaje			
Relaciones (iv)			
Autoestima y Resiliencia			
Autorregulación (v)		3	
Transferencia (de aprendizaje, habilidades y actitudes)			

- I. El componente teórico podría ser la adaptabilidad, pero preferimos incluir la función porque los docentes la mencionan a menudo.
- II. Incluye modos y métodos de aprendizaje.
- III. Incluye uso de métodos científicos.
- IV. Incluye comunicación y cooperación con otros (profesores y colegas) para y durante la acción de aprendizaje y la reflexión.
- V. Incluye autogestión afectiva, concienciación, autoconciencia estratégica, metacognición, autoorganización y valoración personal.

El primer resultado a señalar es la diferencia entre los profesores brasileños e italianos en su modo de responder. En Brasil, seis docentes se mostraron más dudosos, no sabían cómo contestar y lo declararon abiertamente, como si buscaran una mayor precisión en sus respuestas. Los profesores brasileños evitaron improvisar una definición y prefirieron decir “No sé”, posiblemente debido a su falta de una capacitación específica en AaA. En Italia, ello solo ocurrió con dos profesores quienes finalmente propusieron su definición, ya que en Italia no hubo respuestas “No sé”. Incluso cuando sus definiciones no fueron claras, los docentes italianos no tendieron a declarar abiertamente que ellos no conocen qué es AaA e intentaron proporcionar alguna definición.

El mapa muestra más similitudes que diferencias entre los profesores italianos y brasileños, como se pone de manifiesto por medio de las áreas grises y grises claras y de las celdas blancas de *Creatividad* y *Dimensión del desarrollo*, común a ambos países. Los dos países comparten la presencia de numerosas categorías (16 en Brasil, 19 en Italia) en 22 categorías teóricas. Las diferencias se refieren a la falta de segmentos codificados. En general, en Brasil faltan seis categorías en comparación con las encontradas en la literatura: *Creatividad*, *Dimensión de desarrollo*, *Orientación de crecimiento*, *Estilos de aprendizaje*, *Autoconfianza* y *Transferencia*. En Italia, las categorías teóricas que faltan son tres: *Creatividad*, *Dimensión de Desarrollo* y *Creación de sentido*.

El recuento del código es útil para cuantificar los componentes más citados por los docentes. Los cinco códigos más frecuentes en Brasil son (entre paréntesis, número de segmentos codificados): *Mecanismos de aprendizaje, modos, métodos y estrategias* (19); *Conocimiento (también elaboración de conocimiento)*, (16); *Auto regulación* (13); *Metáforas* (12); *Aprendizaje para la vida* y *Hacer frente a la incertidumbre* (11 segmentos cada uno). En suma, dichos códigos representan aproximadamente el 66% de los segmentos codificados.

De modo similar, en Italia los cinco principales códigos son los siguientes: *Mecanismos de aprendizaje, modos, métodos y estrategias* (50); *Aprendizaje para la vida* (35); *Motivación e interés* (17); *Metáforas* (16); *Competencia y Autonomía* (14 segmentos cada uno). En su totalidad, esos códigos representan cerca del 73% de los segmentos codificados. En ambos países, *Mecanismos de aprendizaje* representa por mucho la categoría más frecuente. Ninguno de los temas centrales de autoconfianza y creación de sentido aparece en las cinco principales categorías de cada país. Otros códigos son mucho menos frecuentes y se dispersan en 11 categorías teóricas en Brasil y 13 en Italia.

Es interesante que profesores de ambos países a menudo utilizan metáforas en sus definiciones de AaA. Decidimos reportarlas, ya que podrían indicar diferentes conceptualizaciones espontáneas de AaA, que trascienden la caja de herramientas profesional de los docentes. La Tabla 3 ofrece un punto de vista comparativo de las metáforas que emergieron en ambos países.

Tabla 3.

Mapa metafórico AaA

Metáforas AaA	Brasil	
	Ciudad de SP	Italia
1. Mejor forma de aprendizaje		
2. Cambio		
3. Entusiasmo		
4. Sentir placer		
5. Guía		
6. Movimiento		
7. Proceso		
8. Camino, Ruta, Búsqueda de		
9. Semilla que germina		
10. Valor añadido en el proceso de aprendizaje		
11. Transforma, transformación		
12. Desvelamiento		
13. Perspectiva abierta		

El análisis de las metáforas revela que los docentes de los dos países parecen considerar AaA de formas un poco distintas. Las únicas dos metáforas en común son las de *Proceso* y *Ruta*. Ruta, camino y búsqueda de un camino son las más frecuentes, si bien con bajas frecuencias. Dichas raras frecuencias no sorprenden, ya que las metáforas son formas personales de traducir conceptos en una imagen sintética. *Proceso* sugiere que los profesores consideran AaA como una sucesión de fases interconectadas rumbo a un fin. La metáfora de la ruta o del camino sugiere que los profesores creen que debe haber algún tipo de dirección en tal proceso. De hecho, en Italia la metáfora topológica resulta en varias maneras de traducir esta trayectoria y la *Perspectiva abierta* sigue la misma dirección. La metáfora brasileña de guía parece seguir la misma línea semántica. Agrupando las metáforas de los dos países por halo semántico¹, nos damos cuenta de que en São Paulo los docentes parecen referirse a un punto de vista dinámico de AaA como aprendizaje transformador y cambio, al adoptar una trayectoria que lleva a un área de placer y excitación por el aprendizaje. En Italia parece haber un punto de vista mixto: para algunos profesores, el AaA es un proceso o movimiento dinámico. La metáfora de la semilla nos hace recordar la del árbol en crecimiento utilizada

¹ El halo semántico de las palabras se refiere a representaciones y analogías inherentes a su significado figurativo más que a su significado explícito.

por la estructura del PSL2L europeo. Para otros, AaA es más evaluativo, cuando estos utilizan palabras como *mejor forma* y *valor añadido* en aprendizaje.

Definiciones docentes de AaA

Profundizando en las definiciones docentes, las hemos clasificado en “amplias” y “estrechas”, por medio del procedimiento descrito arriba. El resultado cuantitativo se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4.
Definiciones por Amplitud y país

País	AaA Amplio	AaA Estrecho	No sabe responder	Total
Brasil ciudad de SP	5	14	1	20
Italia	6	16	0	22
Total	11	30	1	42

Al analizar los resultados según el tipo de escuela y variables correspondientes, nos dimos cuenta de las siguientes tendencias. Tan solo una cuarta parte de las definiciones del grupo de profesores es amplia y su distribución por país es equivalente. Las materias escolares enseñadas parecen irrelevantes. En São Paulo, las definiciones amplias provienen de maestros (3 casos) y profesores de secundaria (2 casos). Tres de cada cinco definiciones amplias provienen de profesores de escuelas que presentan buenos resultados en las evaluaciones nacionales de estudiantes. La distribución geográfica de las definiciones amplias parece irregular: 2 en el Norte, 0 en el Este, 1 en el Sur, 0 en el Oeste y 2 en el centro de São Paulo. Una situación similar ocurrió en Italia, donde cuatro de cada seis definiciones amplias provinieron de maestros y cuatro de seis definiciones amplias vinieron de profesores de escuelas con un valor agregado altamente positivo en lo que se refiere al aprendizaje de los alumnos (tan solo una del Sur).

Ejemplos de definiciones amplias y estrechas se encuentran abajo, por país y nivel educativo (escuela primaria y secundaria).

Brasil – Escuela Primaria

[...] Aprender a aprender: vieram duas palavras [...]: transformação e transcender. Quando consigo de fato sentir [...] que faz sentido para mim, na minha vida e cotidiano [...] supre uma necessidade, [...] consigo responder demandas do cotidiano, [...] ter um rumo e buscar referência, [...] para uma profissão ou [...] para aquilo que ele quer se constituir. Penso [...] esta é uma questão [...] a se pensar [...] daqui para frente. [...] aprender a aprender [...] revela, aponta, sugere, [...] possibilidade] de responder [...] a necessidades e transcender [...] no que busco. Ou [...] criar [...] outras incertezas. (Definición amplia, profesor de gimnasia, 5o año, escuela con resultados positivos en lo que se refiere a los alumnos, Sur)

[...] Eu não sei bem, nunca estudei a fundo isso. Mas gostaria de saber, porque parece fazer sentido para mim como algo do mundo escolar (Definición estrecha, profesor polivalente, 5o año, escuela con resultados positivos de los alumnos, Oeste)

Brasil – Escuela secundaria

Aprender a aprender, [...] tem que sentir um prazer... , [...] um grau de excitação [...] Essa capacidade de se interessar em aprender coisas diferentes, [...] [...] amplia [...] a sua inteligência, desde um trabalho

manual, [...] um conceito [...] Acho que é a capacidade de se excitar e compreender [...] que é importante para o seu eu, da sua existência. [...] Se você nasce e não recebe estímulos, [...] [...] você não] vai aprendendo coisas novas, e você [...] precisa ir] formando o ser humano [...] É uma [...] motivação. [...] Não [...] é um] processo espontâneo, natural, que as coisas acontecem por acaso. Tem que se empenhar, [...] ter [...] foco. [...] é quase um meta-pensamento, uma meta linguagem. Posso aprender a cultivar uma planta, mas de repente [...] há um processo de reflexão, [acerca de...] como [...] eu] vou estruturar meu objeto de interesse, [...] de] aprendizagem [...]. É como vou abordar o assunto. [...] (Definición amplia, profesor de idioma, 10o año, escuela con resultados negativos de los alumnos, Centro)

Não conheço essa competência para falar dela. Sei o que é aprender, serve? Aprender é ter uma nova condição cognitiva. (Definición estrecha, profesor de lengua, 10o año, escuela con resultados negativos de los alumnos, Este)

En la escuela primaria brasileña, según una definición amplia, AaA es transformación, creación de sentido, procesamiento de conocimiento/información, auto-construcción, hacer frente a la incertidumbre permanente; Por otra parte, en la definición estrecha el profesor no sabe qué es AaA, pero sería útil saberlo porque puede tener sentido en la práctica escolar. En la escuela secundaria, AaA en la definición ancha es placer e interés por aprender cosas nuevas, ampliar la propia inteligencia, entender qué es importante para uno mismo, motivación, proceso innato, esfuerzo, metacognición y reflexión sobre cómo abordar un determinado tópico; por otro lado, en la definición estrecha el profesor solo puede definir el aprendizaje como una nueva condición cognitiva.

Italia – Escuela Primaria

l'immagine che mi viene in mente è quella di un sapere [...] spendibile con la capacità e la convinzione di saper fronteggiare, [...] trovare delle soluzioni alle varie situazioni problematiche, ai vari contesti [...] è] l'autonomia nel cercare. Se io sono padrone di determinati strumenti [...] con questi [...] io posso risolvere, [...] interagire, [...] trovarmi di fronte a situazioni nuove e non sentirmi [...] spaesato o per lo meno [...] so approcciare il problema [...] di una conoscenza mm molto mm flessibile, [...] profonda, [...] con contenuti ben certi, [...] essere convinti e ottimisti che l'approccio a quel problema in quel contesto lo posso tirare fuori, ci penso, ci rifletto ma sono in grado di farlo. [...] Vedo più l'imparare ad imparare come competenza che si fonda sull'apprendimento significativo e non meccanico [...] (Definición amplia, profesor de lengua, 5o año, escuela con resultados positivos de los alumnos y valor agregado, Sur)

L'imparare ad imparare?! Rendere autonomi [...] e dare ai miei studenti la capacità di mmm cavarsela in tutte le situazioni lavorative, extra lavorative che la vita inevitabilmente gli proporrà. (Definición estrecha, profesor de matemáticas, 5o año, escuela con resultados negativos de los alumnos y valor agregado, Sur)

Italia – Escuela secundaria

Lo caratterizzerei, fondamentalmente, come una ricerca di una strada che secondo me è assolutamente individuale, è molto mm difficile da generalizzare perché poi [...] le modalità di apprendimento sono molto legate, mi sembra, ad un dato soggettivo ad un, [...] carattere, ad un modo di essere. [...] Io credo che apprendere ad apprendere sia molto nello snodo della consapevolezza di chi siamo, [...] e quindi è da una parte stimolato dalla curiosità, che è all'origine dell'apprendimento, e dall'altra però questa curiosità deve essere coniugata con un'adeguata conoscenza di come io sono [...] e come funziona, [...] immaginando]

qual è la strategia che io elaboro migliore per [...] apprendere ad apprendere con l'aiuto di qualcuno che mi può dare suggerimenti [...] (Definición amplia, profesor de lengua, 10o año, escuela con resultados positivos de los alumnos y VA, Centro)

[...] imparare ad imparare èè semplicemente è una questione di stimolare i ragazzi, eee basta semplicemente questo (Definición estrecha, profesor de idioma, 10o año, escuela con resultados positivos de los alumnos y VA, Sur)

Según la definición amplia de un docente italiano, AaA es conocimiento transferible para hacer frente a la incertidumbre, búsqueda autónoma para solucionar problemas, herramientas para buscar nuevo conocimiento, profundo conocimiento, autoconfianza y auto-eficacia en la resolución de problemas, sentido en el aprendizaje; sin embargo, en la definición estrecha, otro maestro define AaA como autonomía y superación de la incertidumbre. En secundaria, AaA en la definición amplia es una senda individual, aprendiendo modos vinculados a su propio carácter, consciencia del funcionamiento personal, curiosidad, aprendizaje de estrategias y relaciones en el aprendizaje; sin embargo, en la definición estrecha, AaA es tan solo una cuestión de estimular a los alumnos, algo en desacuerdo con la teoría de AaA.

Cuando se requirió describir diferencias entre aprender y AaA, cinco docentes (uno de ellos italiano) no las pudieron especificar o dijeron que eran básicamente sinónimos. Dos profesores de São Paulo dijeron que el aprender presupone aprender algo nuevo, mientras que AaA consiste en hacer lo mismo, pero por uno mismo. Además, este recurso de profundización produjo muchas respuestas con el aprendizaje como ruta y AaA como aprendizaje profundo. En Brasil, cuatro profesores siguieron esa dirección, considerando el aprender como conocimiento transmisible o acumulativo y el AaA como un aprendizaje significativo, transformador, profundo y reflexivo. En Italia, siete profesores creen que aprender es más fácil, mecánico, factual, pasivo e incluso estéril y uno de ellos se refiere al aprendizaje como algo que es un fin en sí mismo, demasiado reductivo, vinculado a las notas escolares y confinado al ambiente escolar. A su vez, para estos profesores italianos el AaA es un método, socrático y constructivo; es deseo de descubrir, crucial para el futuro, poseído, reflexivo y flexible.

Discusión y Conclusiones

En nuestro estudio cualitativo-exploratorio tratamos de entender 42 concepciones de AaA de profesores en Brasil e Italia. Reconociendo que hay que tomar precauciones al generalizar resultados cualitativos con pequeñas muestras, emergen algunas tendencias.

En las definiciones que se obtuvieron, numerosas categorías teóricas son comunes en ambos países. Esto se podría interpretar como un amplio conocimiento del concepto, pero un análisis más profundo no sostiene dicha interpretación. La categoría más mencionada por los profesores es por mucho *Aprender mecanismos, modos, métodos y estrategias*. De esta forma, los profesores parecen tener una concepción estrecha de AaA, que coincide principalmente con el estudio de estrategias y métodos como ensayo y recuerdo, a costa de aprender a pensar y razonar, lo que parece mucho más importante para nutrir AaA (Demetriou, 2014). Una definición estrecha no es necesariamente negativa: tan solo involucra pocos componentes. Sin embargo, al concentrarse en estrategias de estudio, los profesores podrían promover un aprendizaje simulador y mecánico, aunque reconocen la importancia del aprendizaje profundo asociado a AaA. Además, las definicio-

nes estrechas que prevalecen sin elementos principales de AaA muestran las dificultades de los docentes para comprender este concepto. Temas centrales de auto-confianza y creación de sentido no aparecen entre las cinco principales categorías en ambos países, y ello se puede interpretar como falta de conocimiento de los componentes clave de AaA.

El análisis de los principales códigos sugiere una leve preferencia de los docentes brasileños por componentes cognitivos y metacognitivos de AaA, conectados a una perspectiva a lo largo de la vida. En Italia, aunque el componente cognitivo esté presente, la motivación y el interés también parecen importantes.

El análisis de los componentes parece representar la caja de herramientas profesional de los docentes, con algunos grados de deseabilidad social, mientras el análisis de las metáforas pone de manifiesto representaciones más profundas y personales. En general, encontramos pequeñas diferencias en el modo en que los profesores italianos y brasileños conceptualizan AaA en los dos contextos socioculturales. Todos ellos demuestran una visión positiva y dinámica de AaA como aprendizaje transformador que parece predominar sobre una visión estática y evaluativa. En ambos países la proporción de definiciones estrechas es elevada y equivalente, y esto podría ser consecuencia de una falta de capacitación inicial en AaA entre los profesores. Además, en Brasil el currículo nacional solo cubre de forma marginal el AaA. Algo similar ocurre en Italia, especialmente a nivel de la escuela secundaria.

En ambos países, las definiciones anchas en general provienen de aquellos docentes cuyas escuelas muestran resultados positivos de los alumnos. Esto es tan esperado como serio: uno podría esperar que las mejores escuelas hicieran algo distinto por sus alumnos que las escuelas en dificultad; sin embargo, esto también es algo serio, porque las escuelas en dificultad son aquellas en que los docentes deben encontrar formas de motivar y apoyar a los estudiantes. De este modo, AaA parece estar asociado a los resultados de los estudiantes más exitosos, una hipótesis que nos gustaría investigar en el futuro con mayores muestras, si los recursos financieros lo permiten.

Diferencias en la conceptualización de AaA parecen más evidentes dentro de un país que entre países: mientras en São Paulo definiciones amplias se encuentran primordialmente en el Norte, Centro y Sur, sin un modelo definido, en Italia básicamente se concentran en escuelas primarias del Norte-Centro y no en las escuelas secundarias del Sur. Esta tendencia puede corroborar la hipótesis de que los profesores tienden a ignorar qué es AaA, especialmente cuando no existen directrices curriculares para AaA. La prevalencia de definiciones amplias en la escuela primaria es interesante porque los docentes tienden a ser más generalistas y a enfocarse menos en particulares asignaturas escolares. Debido a la falta de capacitación docente en AaA, la importancia del enfoque generalista del aprendizaje se hace más evidente. Especialmente en secundaria, tal abordaje podría provocar desafíos, por ello es tan importante la capacitación de los profesores de AaA para este nivel escolar. Con Demetriou (2014), afirmamos que todos los docentes debieran recibir capacitación específica, porque AaA no es solamente un subproducto del aprendizaje y porque incluso los profesores pueden considerar el aprender como algo mecánico.

Una limitación metodológica de nuestro estudio es que en ambos países la entrevista original ha sido administrada un poco desigualmente. Los entrevistadores tendieron a seguir un enfoque de suministración cualitativo tradicional, con una formulación desigual de preguntas. Además, la adaptación de la guía de la entrevista, que no es una traducción literal, podría haber impactado la forma en que los participantes hablan de AaA. Por

otra parte, la palabra “sintetiza” en nuestra pregunta podría dar origen a definiciones cortas y estrechas.

Para concluir, nuestro estudio permite una comprensión más profunda del modo en el que AaA opera para los profesores entrevistados en ambos países. Creemos que nuestros hallazgos son de interés para docentes, directores escolares y elaboradores de políticas. Si hay que explotar AaA en todo su potencial, los docentes deben saber qué es y cuáles son sus funciones. Sin una sólida capacitación docente basada en una amplia concepción de AaA no es probable que los docentes lo desplieguen en el escenario escolar concreto. Esto es especialmente verdadero para profesores de escuelas en dificultad y en la educación secundaria. Si un abordaje amplio no es utilizado desde preescolar, AaA se convertirá en un concepto elitista.

Consideramos que nuestro estudio es original porque presta atención a la concepción de los profesores de AaA y también único en ofrecer una exploración cualitativa con un enfoque cultural comparativo, que es metodológicamente raro, sobre todo fuera del mundo de idioma inglés. También es único por su abordaje pedagógico.

Sugerimos las siguientes acciones para profesores que deseen empoderar a sí mismos y a sus alumnos con AaA. En primer lugar, ellos podrían investigar el concepto y discutirlo en su comunidad escolar. En segundo, en todos los niveles de la escuela las prácticas de los docentes podrían enfocarse en los esfuerzos de los niños para entender cómo aprenden y sus dificultades de aprendizaje, inclusive para evitar falta de motivación y abandono escolar (Deakin Crick *et al.*, 2014, 2019; Deci & Ryan, 2002; McGuire & McGuire, 2015).

Algunas sugerencias a los formuladores de políticas y a los investigadores podrían ayudarlos a introducir AaA en la práctica de las aulas. En primer lugar, las directrices curriculares podrían indicar claramente qué es AaA en su forma integral, sin limitarse

solamente a mencionar algunos de sus componentes. Esto parece obvio, pero no es común (Patera, Silva, Sáenz, 2020). En segundo lugar, es improbable que los profesores usen tal concepto en la práctica, si no lo saben hacer. De este modo, la capacitación inicial y en servicio de los docentes tendría que incorporar AaA desde el preescolar (Álvarez-Arregui, 2019). En tercer lugar, AaA todavía es un concepto malentendido, especialmente desde el punto de vista pedagógico. Los investigadores podrían jugar un papel crucial en su estudio, si unieran fuerzas más allá de los muros paradigmáticos y las cercas ideológicas, como propone un profesor brasileño.

Pretendemos nivelar estos resultados en diferentes direcciones. En primer lugar, deseamos interrogar nuestra base de conocimientos para entender la relación entre la concepción de AaA de los profesores y sus prácticas en el aula. En segundo, nos gustaría proponer una encuesta sobre las concepciones de los profesores a propósito de AaA por medio de un cuestionario cuantitativo basado en estos hallazgos para comprender las definiciones de los profesores en escuelas con alto/bajo valor agregado o altos/bajos resultados de los estudiantes. En tercer lugar, quisiéramos estudiar la concepción de AaA de los alumnos con un enfoque particular en las necesidades de los que obtienen bajos resultados. En cuarto, quisiéramos recopilar un catálogo de actividades favorables al AaA para los profesores y para la capacitación docente. Finalmente, nuestro propósito es partir de este trabajo para construir un conjunto de herramientas para la evaluación de AaA.

Agradecimientos

Los autores quisieran agradecer a INVALSI y a FCC por su apoyo al estudio y a Ana Castro Zubizarreta, Hugo Brito y dos revisores anónimos por la mejora de este manuscrito.



Teachers' conception of Learning to Learn in Brazil and Italy: a qualitative comparative exploration

Cristina Stringher

Researcher at INVALSI, Italy
Via Ippolito Nievo, 35 - 00153 Rome, Italy

cristina.stringher@invalsi.it

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7840-2112>

Claudia L. F. Davis

Full professor at PUC SP's graduate school of education: educational psychology and senior researcher Carlos Chagas Foudation, FCC, Brazil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0003-3510>

Francesca Scrocca

Consultant at INVALSI, Italy

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0121-0742>

ABSTRACT

Learning to learn (L2L) is a central concept in individual development, yet frequently overlooked in curricula. It is a complex reflection upon learning mobilizing cognitive, metacognitive and socio-affective-motivational components, such as self-confidence, yielding one's own learning knowledge, learning proactivity, better learning, and learning sharing. All this in order to face uncertainty and make sense of reality. Teachers are in a very important position to help students develop this hyper-competence. The purpose of this qualitative study is to describe L2L conceptions in Brazilian and Italian teachers, resulting in a particularly informative comparison because both countries face similar challenges in implementing L2L in concrete classroom situations. We employed a theory-practice-theory approach with a semi-structured interview adapted for use in both countries. Our descriptive analysis of 42 interviews shows that, overall, teachers hold a positive yet narrow L2L conception. Only a minority provided an elaborate definition, therefore teachers need specific training if they are to help students learn how to learn. Implications for policy-making and future research are highlighted. Curricula need specific focus on L2L for teachers to implement it and researchers need to further explore relationships between L2L conception and teachers' classroom practices.

Keywords: learning to learn; learning to learn teachers' definitions; comparative qualitative study on learning to learn; learning to learn in Brazil and Italy

Introduction

At the start of the new millennium, Learning to learn (L2L), also referred to as Approaches to learning, has gained increased attention from policy makers, researchers and practitioners (Chernyshenko *et al.*, 2018; EU Commission, 2019; Hautamäki *et al.*, 2002; Hoskins & Fredriksson, 2008; Marchesi, 2009; UNESCO, 2013a; 2013b; 2014). The 2018 European key competencies framework attributes a prominent role to the Personal Social and L2L Key Competence (PSL2L, Caena, 2019). In essence, learning to learn should help learners develop their full learning potential, through self-consciousness, mobilization and orchestration of one's cognitive and socio-affective skills and learning resources, when the individual chooses to engage with an unprecedented learning situation in order to make sense of it (Stringher, 2014; 2016). L2L functions span from youth development and protection against disengagement and school dropout up to the development of balanced personalities in work and domestic life. This competence, intrinsically transversal, is an organizing concept around which several Countries structure their curricular guidelines for all education levels (e.g.: in Australia, New Zealand, Mexico).

How do teachers define this competence? Italy and Brazil are two countries that share similarities and differences yielding a particularly informative comparison. Both countries only marginally address L2L in their national curricular guidelines (Ministério da Educação, 2017; MIUR, 2012), and practically lack interventions to develop L2L during school years and beyond (for notable exceptions, see Cornoldi & De Beni, 2001; Marcuccio, 2017; Pellerey *et al.*, 2013). In-service L2L teacher training seems non-existent (MIUR, no date). Therefore, it seems improbable that teachers know what L2L is and how to promote it in concrete classroom situations.

L2L in Brazil and Italy

Internationally, L2L history is rooted in the works of active pedagogists and psychologists like Bruner, Dewey, Montessori, Piaget and Vygotskij (Deakin Crick, Stringher, & Ren, 2014; 2019). The L2L discourse in both countries has been informed by the international debate, where there is no consensus on a definition. However, scholars tend to agree that L2L is composed by cognitive, metacognitive and socio-affective-motivational components (Hautamäki *et al.*, 2002; Deakin Crick *et al.*, 2014; 2019; Smith *et al.*, 1990).

In Brazil, L2L literature relies on international organizations operating in education (Delors *et al.*, 1996; Marchesi, 2009). In Latin America, L2L originates in policies geared to qualify the labor force through competence development. Brazil is no exception. L2L in Brazil seems informed by Marxists and critical epistemologies (Duarte, 2001; Malanchen *et al.*, 2012), by studies in the cognitive and metacognitive psychology paradigm and in the socio-cultural tradition (Demo, 2013; Dos Santos & Boruchovitch, 2011; Oliveira, Boruchovitch, & Santos, 2011). Brazilian pedagogical studies present L2L as an aim for education but authors rarely define it. Studies pertaining to the cognitive psychology paradigm (Dos Santos & Boruchovitch, 2011) conceive L2L as the outcome of the teaching-learning process. L2L components cited by this line of research are centered on information processing rather than on affective-motivational aspects, and for some authors L2L depends on learning strategies, recognizing that students in secondary education are less likely to apply them than their younger peers (Oliveira *et al.*, 2011; Moreira *et al.*, 2016; Boruchovitch, 2007).

In Italy, the literature is indebted to the European key competencies framework for lifelong learning (EU Parliament, 2006), and it has similar epistemological origins as those in Brazil. Studies belong to the adult education sector (Alberici, 2008), often informed by critical pedagogies, and to the cognitive and socio-cultural perspective (Cornoldi & De Beni, 2001; Marcuccio, 2009; 2017; Pellerey, 1996), with several scholars studying meta-cognition and learning motivation. However, a unitary L2L concept seems only evident from the works of Marcuccio (2017) and Stringher (2014).

The most frequent components found in this literature are classifiable into two main sets: cognitive and metacognitive skills (such as study strategies, reflexivity, self-consciousness, meta-cognition, learning self-awareness, and self-regulation); and socio-affective and motivational skills (adaptability, communication and relationships, meaning making, resilience, motivation, self-confidence, and self-control). The need to create order out of these categories seemed paramount (Kupiainen *et al.*, 2008). Therefore, Stringher proposed a L2L process and output model, explaining how these components interact in a process producing both learning (products) and meta-learning for individual and social empowerment (2014). Key feature of this model is the theoretical attempt to recompose cognitive, metacognitive and socio-affective-dispositional elements into a unitary vision of how L2L works in practice.

Teachers are in a very important position to help students develop learning to learn throughout school years (Demetriou, 2014). However, education systems around the world seem to thwart key L2L components such as openness to experience, student motivation, critical thinking, perseverance, creativity and curiosity (Chernyshenko *et al.*, 2018; Moreira *et al.*, 2016), thus it is crucial to understand how to help schools in this endeavor.

Synthesizing, L2L is a concept of interest to both countries because they face the turbulence of globalization within recent educational reforms. This study is focused on teachers' L2L definitions. These conceptions seem crucial if teachers are to help children in the acquisition and orchestration of this hyper-competence. The core question is whether there are differences in how Italian and Brazilian teachers of primary and secondary education define L2L and why such differences exist. Similarities and differences in the conceptualizations of Brazilian and Italian teachers are thus the object of our comparison, in light of the contexts in which teachers operate (geographical contexts within countries, types of schools, and different school levels). Our purpose is to capture teachers' conscious and direct thought on L2L, not the unvoiced or unconscious.

Methodology

This research is the first step of a wider study on L2L involving six countries (Brazil, Ecuador, Italy, Mexico, Spain, and Uruguay) coordinated by INVALSI. In order to frame our project in solid theoretical background, we initially conducted a systematic literature review (Stringher *et al.*, 2019). After the bibliographic study at the beginning of our empirical phase, the Brazilian team did not reach its own L2L definition and for this reason the international team did not share a common one. The initial theoretical indefiniteness turned out to be a strength in that it allowed a theory-practice-theory approach: during the development of the research tool, team members converged on three core L2L constructs (*coping with uncertainty; meaning making; self-confidence*) emerging from the literature search. During the empirical phase of the study we let core L2L categories emerge from teachers, in a bottom-up approach. We then compared such findings with

Brazilian, Italian and international literature and from there we extrapolated 22 categories for a top-down analytical approach, in order to interpret findings.

The resulting qualitative study presented here is framed within a mixed-methods descriptive approach within a multi-strand design (Teddlie & Tashakkori, 2006), aiming at minimizing interpretation of teachers' conceptions. We are aware that some degree of interpretation also in a descriptive approach is inevitable, especially when reconciling our bottom-up and top-down approaches (Lee *et al.*, 2018). Nevertheless, our priority was to focus on teachers' conscious thought, in order to better understand their L2L conceptions against scientific evidence. The research method deploys a qualitative interview for teachers, semi-structured in 9 themes and 21 questions.

Participants

Participants are 42 Brazilian and Italian primary and secondary school teachers with at least five years of experience selected within schools with the following characteristics:

- Schools willing to participate and with local authorities permission of access for research purposes (in Italy, random selection of schools with highly positive or highly negative value added to students' learning);
- Preferably public schools;
- Best and worst results in national evaluations in 2018;
- Schools hosting students aged 10 and 15;
- Located in different geographical areas (cities and suburbs or rural areas);
- Belonging to neighborhoods with high or low socio-economic and cultural backgrounds.

The resulting sample characteristics are reported in Table 1.

Table 1. *Teachers' characteristics*

Characteristics of teachers	Participants	
	Brazil	Italy
Within schools with +/- value added (VA) or High/Low student assessment outcomes	10 High, 10 Low student outcomes	10 negative VA and low student outcomes; 12 positive VA and high student outcomes
Geographical area	City of Sao Paolo and surroundings: 4 North, 4 South, 4 West, 4 East, 4 Center	6 Northern, 8 Central and 8 Southern Italian cities
School level	10 primary, 10 upper secondary school	10 primary, 12 upper secondary school
Total	20	22

Procedures and ethics

We contacted schools in both countries through a formal invitation letter to join the study. The school leader selected teachers of local language and Mathematics within participating schools.

In Brazil, primary teachers are multipurpose and have a multi-disciplinary approach. All teachers were willing to participate in the study, signed a privacy statement according to the European data protection rules and expressed their consent to audio-recording. Their identity remains anonymous. We conducted fieldwork between April and June 2019 with specifically trained interviewers. We audiotaped, anonymized and transcribed interviews with an agreed transcription procedure for analysis with Alceste or MAX QDA Analytics Pro. For further elaborations, we used Excel.

Research tool

The research tool is a professional semi-structured interview guide adapted and piloted in all six countries (Brito, Torti & Malheiro, 2020). Calibration of interviewers involved several steps throughout the process of construction, validation and application of the guide, to achieve comparable application procedures in each country. INVALSI organized actions involving researchers in 2-days in-person meetings (in 2018) and through 13 partnership webinars and 6 bilateral webinars (2018-19), allowing the international team to achieve comprehension of the themes to investigate, of the interview dynamics and of administration techniques. The trilingual interview taps into teachers' classroom practices and reflections connected with learning and L2L, focusing on the three core constructs (*meaning making, self-confidence and coping with uncertainty*) that emerged during theoretical discussions within the research team (Hautamäki *et al.*, 2002; Deakin Crick, Broadfoot & Claxton, 2004; Stringher, 2014). The interview guide consists in nine core themes divided into 21 questions. The themes are:

10. Interview opening and difference between students of yesterday and today;
11. Activities that involve today's students;
12. A positive case involving an initially difficult student;
13. A negative case not involving an initially difficult student;
14. An impossible case with a very difficult student;
15. Student characteristics that anticipate future success or failure;
16. Evaluation methods used in the classroom;
17. Differences between classrooms of the same grade level;
18. Learning to learn through:
 - a. How to promote learning throughout life to cope with uncertainty;
 - b. L2L indirect concept;
 - c. L2L direct concept and activities to support it; interview closing.

The analyses here presented refer to theme 9c that is Question 17 and prompts, asking teachers: "If you had to synthesize it somehow, how would you characterize L2L? Ultimately, what is L2L for you? In your opinion, is there a difference between learning and L2L?"

Analysis procedures

In order to describe teachers' L2L conceptions with their own words, we opted for an initial in vivo coding. This bottom-up approach allows results to emerge during the categorization process with the least possible distortion. In each country, two researchers worked independently on coding.

One imported all interviews and related contextual variables in MAX QDA Analytics Pro or in Alceste, the other researcher worked on paper. Both researchers did multiple and integral readings of their country's responses containing L2L definitions and identified segments containing L2L components and functions, discharging digressions, generic talk on plain learning or activities to foster L2L. The two researchers then met to reach inter-rater agreement of the coded segments and to negotiate disagreements. The negotiation did not concern the coding of segments *per se*, but the attribution of a code to multiple categories. For example, the word *process* coded both as a method and as a metaphor.

We then reorganized codes per study variables (geographical area; value added or socio-economic status; school level and subject taught by teachers) and evaluated each definition based on Hounsell's (1979) broad *vs* narrow L2L conceptualization. For Hounsell, a narrow definition primarily focused on study strategies and methods, while a broad definition involves deeper engagement with the material to be learnt including through non cognitive/socio-emotional components concurring to drive learning and sustain it, in the face of adversity.

In order to classify definitions in BROAD and NARROW sets, we employed the following criteria. A NARROW definition contains ≤ 3 different theoretical components (net of repetitions); OR terms contrasting with L2L theory; OR with vague/don't know responses; OR just defining plain learning and not higher-order second level learning (Bateson, 1977); OR activities to foster L2L and stimulating students. The length of a definition was not an attribute for classification.

We created specific codes for L2L metaphors, because we intended to grasp teachers' conceptions beyond professional labels used in their definitions. Metaphors are important for they "reveal occult dimensions and profound teachers' theoretical beliefs" (Argos, Ezquerro & Castro, 2011: 141). We analyzed metaphors just for their semantic meaning, avoiding a deeper psychological interpretation.

We re-aggregated in vivo codes into 21 categories, following L2L theory (Stringher, 2014). We then added the category "coping with uncertainty and new challenges" as a L2L function and acknowledged the possibility of "Don't know" answers, for a total of 23 categories, of which 22 we consider theoretical.

Finally, in order to recompose teachers' conception of L2L with theory, researchers adopted a top-down approach, by re-classifying the in-vivo codes according to L2L theoretical components.

Results

Teachers' L2L mapping

We report quali-quantitative results with top frequencies showing tendencies. Overall, in Brazil, our analytical procedure yielded a total of 123 coded segments and 205 in Italy. The different number of coded segments can be referred to the higher likelihood of Italian teachers to give repetitive explanations, compared to the synthetic Brazilian definitions.

Table 2 shows the resulting L2L conceptual map of Brazilian and Italian teachers against the theoretical categorization. Theory categories are in dark grey, Brazilian codes in grey and Italian ones in light grey. Grey cells in both countries mean that a category has coded segments, but not among the top five, "n" indicates the order of top five codes in each country. Blank cells mean zero coded segments.

Table 2.
L2L comparative conceptual map

Conceptual L2L space	Theory	Teachers' conception	
		Brazil SP city	Italy
Agency and learning identity			
Autonomy			5=
Capacity			
Competence and skills			5=
Coping with uncertainty and new challenges (i)	Function	5	
Creativity			
Critical thinking			
Curiosity			
Developmental dimension			
Don't know	Not Theory		
Growth orientation and self-improvement			
Learning for life and Innate desire to learn		5	2
Learning mechanisms and strategies (ii)		1	1
Knowledge, elaboration of knowledge (iii)		2	
Learning styles			
Meaning making			
Metaphors		4	4
Motivation and interest			3
Problem-solving in learning			
Relationships (iv)			
Self-confidence and Resilience			
Self-regulation (v)		3	
Transfer (of learning, skills and attitudes)			

- VI. The theoretical component could be adaptability, but we preferred to include the function because teachers cited this frequently.
- VII. Includes learning modes, methods.
- VIII. Includes use of scientific method.
- IX. Includes communication and cooperation with others (with teachers and peers for learning) for and during learning action and reflection.
- X. Includes affective self-management, self-consciousness, strategic self-awareness, metacognition, self-organization and self-appraisal.

The first result to underline is a difference between Brazilian and Italian teachers in their mode of response. In Brazil, six teachers were more hesitant, did not know how to respond and openly declared so, as if they aimed for accuracy in their responses. Brazilian teachers avoided improvising a definition and preferred to say, "I don't know", possibly due to their lack of specific L2L training. In Italy, this occurred only with two teachers who eventually proposed their definition, thus in Italy

there is lack of *Don't know* responses. Even when their definitions were unclear, Italian teachers did not tend to say openly that they do not know what L2L is and attempted to provide one.

The map shows more similarities than differences between Brazilian and Italian teachers, as it is evident from the grey and light grey areas and from the white cells of *Creativity*, and *Developmental dimension*, common to both countries. The two countries share the presence of numerous categories (16 in Brazil, 19 in Italy) out of 22 theoretical categories. The differences concern the lack of coded segments. Overall, in Brazil there are six missing categories compared to those found in the literature: *Creativity*, *Developmental dimension*, *Growth orientation*, *Learning styles*, *Self-confidence* and *Transfer*. In Italy, the missing theoretical categories are three: *Creativity*, *Developmental dimension* and *Meaning-making*.

Code count is useful to quantify teachers' most cited components. The top five most frequent codes for Brazil are (in parenthesis, number of coded segments): *Learning mechanisms, modes, methods and strategies* (19); *Knowledge (also elaboration of knowledge)*, (16); *Self-regulation* (13); *Metaphors* (12); *Learning for life and Coping with uncertainty* (11 segments each). Altogether, these codes add up to approximately 66% of coded segments.

Similarly, in Italy the top five codes are: *Learning mechanisms, modes, methods and strategies* (50); *Learning for life* (35); *Motivation and interest* (17); *Metaphors* (16); *Competence and Autonomy* (14 segments each). Altogether, these codes add up to almost 73% of coded segments. In both countries, *Learning mechanisms* represent by far the most frequent category. None of the core themes of self-confidence and meaning making stand out in the top five categories in either country. Other codes are far less frequent and dispersed into 11 theoretical categories in Brazil and 13 in Italy.

Interestingly, teachers in both countries frequently used metaphors in their L2L definitions. We decided to report them, as they might be indicative of different spontaneous L2L conceptualizations, transcending teachers' professional toolbox. Table 3 provides a comparative view of the metaphors emerged in both countries.

Table 3.
Metaphoric L2L map

L2L Metaphors	Brazil	
	SP City	Italy
1. Best form of learning		
2. Change		
3. Excitement		
4. Feeling pleasure		
5. Guide		
6. Movement		
7. Process		
8. Road, Route, Search of-		
9. Seed that sprouts		
10. Surplus value to the learning process		
11. Transform, transformation		
12. Unveiling		
13. Open perspective		

The analysis of metaphors reveals that teachers in the two countries seem to view L2L a bit differently. The only two common metaphors are those of *Process* and *Route*. Route, road and search for a road are the most frequent, albeit with low frequencies. Such rare frequencies are not surprising, since metaphors are personal ways of translating concepts into a synthetic image. *Process* suggests that teachers view L2L as a succession of interlocked steps towards an end. The route or road metaphor suggests that teachers believe there needs to be some sort of direction in such a process. In fact, in Italy the topological metaphor results in several ways to translate this pathway and the *Open perspective* goes in the same direction. The Brazilian metaphor of the guide seems to go along this semantic line too. Clustering metaphors in the two countries by semantic halo², we noticed that in Sao Paulo, teachers seem to refer to a dynamic view of L2L as transformative learning and change, following a pathway leading to an area of pleasure and excitement for learning. In Italy, there seems to be a mixed view: for some teachers, L2L is a dynamic process or movement. The seed metaphor recalls that of the growing tree used in the European PSL2L framework. For others, L2L is more evaluative, when they use words like *best form* and *surplus value* in learning.

Teachers' L2L definitions

Going deeper into teachers' definitions, we have classified them in "broad" and "narrow" sets, per the above-described procedure. The quantitative result is shown in Table 4.

Table 4.
L2L definitions by amplitude and country

Country	Broad L2L	Narrow L2L	Don't know responses	Total
Brazil SP city	5	14	1	20
Italy	6	16	0	22
Total	11	30	1	42

Analyzing results according to type of school and respondent variables, we noticed the following tendencies. Only one quarter of definitions provided by all teachers are broad and their distribution by country is equivalent. School subject taught seems irrelevant. In Sao Paulo, broad definitions come from teachers in primary (3 cases) and secondary school (2 cases). Three out of five broad definitions are from teachers of schools showing good results in national student evaluations. The geographical distribution of broad definitions seems uneven: 2 in the North, 0 in the East, 1 in the South, 0 in the West and 2 in Sao Paulo Center. A similar situation is recorded in Italy, where four out of six broad definitions are from primary school teachers and four out of six broad definitions come from teachers in schools with highly positive value added to student learning (one only in the South).

Examples of broad and narrow definitions are here below, by country and by education level (primary and secondary school).

Brazil - Primary School

[...] *Aprender a aprender: vieram duas palavras [...]: transformação e transcender. Quando consigo de fato sentir [...] que faz sentido para mim, na minha vida e cotidiano [...]*

² The semantic halo of words refers to representations and analogies inherent to their figurative meaning rather than their explicit meaning.

supre uma necessidade, [e...] consigo responder demandas do cotidiano, [...] ter um rumo e buscar referência, [...] para] uma profissão ou [...] para] aquilo que ele quer se constituir. Penso [...] esta é uma questão [...] a se pensar [...] daqui para frente. [...] aprender a aprender [...] revela, aponta, sugere, [...] possibilidade] de responder [...] a] necessidades e transcender [...] no] que busco. Ou [...] cria [r...] outras incertezas (Broad definition, gymnastics teacher, grade 5, school with positive student outcomes, South)

[...] Eu não sei bem, nunca estudei a fundo isso. Mas gostaria de saber, porque parece fazer sentido para mim como algo do mundo escolar (Narrow definition, multipurpose teacher, grade 5, school with positive student outcomes, West)

Brazil - Secondary school

Aprender a aprender, [...] tem que sentir um prazer..., [...] um grau de excitação [...] Essa capacidade de se interessar em aprender coisas diferentes, [...] [...] amplia [r...] a sua inteligência, desde um trabalho manual, [...] um conceito [...] Acho que é a capacidade de se excitar e compreender [...] o] que é importante para o seu eu, da sua existência. [...] Se você nasce e não recebe estímulos, [...] [...] você não] vai aprendendo coisas novas, e você [...] precisa ir] formando o ser humano [...] É uma [...] motivação. [...] Não [...] é um] processo espontâneo, natural, que as coisas acontecem por acaso. Tem que se empenhar, [...] ter [...] foco. [...] É quase um meta-pensamento, uma meta linguagem. Posso aprender a cultivar uma planta, más de repente [...] há] um processo de reflexão, [acerca de...] como [...] eu] vou estruturar meu objeto de interesse, [...] de] aprendizagem [...] É como vou abordar o assunto. [...] (Broad definition, language teacher, grade 10, school with negative student outcomes, Center)

Não conheço essa competência para falar dela. Sei o que é aprender, serve? Aprender é ter uma nova condição cognitiva. (Narrow definition, language teacher, grade 10, school with negative student outcomes, East)

In Brazilian primary school, according to the broad definition, L2L is transformation, meaning making, knowledge/information processing, self-construction, coping with uncertainty lifelong; whereas in the narrow definition the teacher doesn't know what L2L is, but it would be useful to know because it can make sense in school practice. In secondary school, L2L in the broad definition is pleasure and interest in learning new things, broaden own intelligence, understanding of what is important for oneself, motivation, innate process, effort, metacognition and reflection on how to approach a topic; whereas in the narrow definition the teacher can only define learning as a new cognitive condition.

Italy - Primary School

l'immagine che mi viene in mente è quella di un sapere [...] spendibile con la capacità e la convinzione di saper fronteggiare, [...] trovare delle soluzioni alle varie situazioni problematiche, ai vari contesti [...] è] l'autonomia nel cercare. Se io sono padrone di determinati strumenti [...] con questi [...] io posso risolvere, [...] interagire, [...] trovarmi di fronte a situazioni nuove e non sentirmi [...] spaesato o per lo meno [...] so] apprezzare il problema [...] di una conoscenza mm molto mm flessibile, [...] profonda, [...] con contenuti ben certi, [...] essere convinti e ottimisti che l'approccio a quel problema in quel contesto lo posso tirare fuori, ci penso, ci rifletto ma sono in grado diii di farlo. [...] Vedo più] l'imparare ad imparare come competenza che si fonda sull'apprendimento significativo e non meccanico [...] (Broad definition, language teacher, grade 5, school with positive student outcomes and VA, South)

L'imparare ad imparare?! Rendere autonomi [...] e dare ai miei studenti la capacità di mmm cavarsela in tutte le situazioni lavorative, extra lavorative che la vita inevitabilmente gli proporrà. (Narrow definition, math teacher, grade 5, school with negative student outcomes and VA, South)

Italy - Secondary school

Lo caratterizzerei, fondamentalmente, come una ricerca di una strada che secondo me è assolutamente individuale, è molto mm difficile da generalizzare perché poi [...] le modalità di apprendimento sono molto legate, mi sembra, ad un dato soggettivo ad un, [...] carattere, ad un modo di essere. [...] Io credo che apprendere ad apprendere sia molto nello snodo della consapevolezza di chi siamo, [...] e quindi è da una parte stimolato dalla curiosità, che è all'origine dell'apprendimento, e dall'altra però questa curiosità deve essere coniugata con un'adeguata conoscenza di come io sono [...] e come funziona, [...] immaginando] qual è la strategia che io elaboro migliore per [...] apprendere ad apprendere con l'aiuto di qualcuno che mi può dare suggerimenti [...] (Broad definition, language teacher, grade 10, school with positive student outcomes and VA, Center)

[...] imparare ad imparare è semplicemente è una questione di stimolare i ragazzi, e basta semplicemente questo (Narrow definition, language teacher, grade 10, school with positive student outcomes and VA, South)

According to the broad definition of an Italian primary school teacher, L2L is transferable knowledge to cope with uncertainty, autonomous search for solutions to problems, tools to search for new knowledge, deep knowledge, self-confidence and self-efficacy in problem-solving, meaningful learning; yet, in the narrow definition, another primary school teacher defines L2L as autonomy and coping with uncertainty. In secondary school, L2L in the broad definition is an individual road, learning modes linked to own character, self-awareness of personal functioning, curiosity, learning strategies and relationships in learning; while in the narrow definition L2L is just a question of stimulating students, something at odds with L2L theory.

When prompted to describe differences between learning and L2L, five teachers (of which one in Italy) could not specify it or said they are basically synonyms. Two Paulista teachers say that learning entails to learn something new, while L2L is doing the same, but by oneself. In addition, this prompt yielded many responses with learning as rote and L2L as deep learning. In Brazil, four teachers go in this direction, considering learning as transmissive or cumulative knowledge and L2L as significant, transformative, deep and reflective learning. In Italy, seven teachers believe that learning is easier, mechanic, factual, passive, and even sterile and one refers to learning as something that is an end in itself, too reductive, linked to school marks and confined to the school environment. In turn, L2L for these Italian teachers is a method, Socratic, and constructive; it is desire of discovery, key for tomorrow, owned, reflective and flexible.

Discussion and Conclusions

In our exploratory qualitative study, we tried to understand 42 teachers' conceptions on L2L in Brazil and Italy. Acknowledging that caution is needed in generalizing qualitative results with small samples, some tendencies emerge.

In the collected definitions, numerous theoretical categories are common in both countries. This could be interpreted as wide knowledge of the concept, but a deeper analysis does not sus-

tain such interpretation. Teachers' most cited category is by far *Learning mechanisms, modes, methods and strategies*. Thus, teachers seem to hold a narrow conception of L2L, mainly coincidental with study strategies and methods, such as rehearsal and recall, at the expense of learning to think and reason, which seems far more important for nurturing L2L (Demetriou, 2014). A narrow definition is not necessarily a negative one: it just involves fewer components. However, by concentrating on study strategies, teachers could promote drill and rote learning, although they recognize the importance of deep learning associated to L2L. In addition, the prevailing narrow definitions without core L2L ingredients show teachers' difficulties in grasping this concept. Core themes of self-confidence and meaning making do not appear in the top five categories in both countries, and this can be interpreted as a lack of knowledge of key L2L constituents.

The analysis of top codes suggests a slight preference of Brazilian teachers for cognitive and metacognitive components of L2L, coupled with a lifelong perspective. In Italy, while the cognitive component is present, motivation and interest seem also important.

The analysis of components seems to represent teacher's professional toolbox, with some degrees of social desirability, while the analysis of metaphors shows deeper and more personal representations. Overall, we found small differences in the way Brazilian and Italian teachers conceptualize L2L in the two socio-cultural contexts. They all show a positive and dynamic view of L2L as transformative learning that seems to prevail over a static and evaluative vision. In both countries the proportion of narrow definitions is equivalent and high, and this might be due to a lack of initial and in-service L2L teacher training. In addition, in Brazil the national curriculum only marginally covers L2L. Something similar applies to Italy, especially at the secondary school level.

In both countries, broad definitions tend to come from teachers whose schools show positive student outcomes. This is both expected and serious: one might expect that better schools do something different for their students than schools in difficulty; yet, this is also serious, because schools in difficulty are those where teachers should find ways to motivate and support students. L2L seems thus associated with more successful student outcomes, a hypothesis that we would like to investigate in the future with bigger samples, if financial resources allow.

Differences in L2L conceptualization seem more evident within a country than between countries: while in Sao Paulo broad definitions are found primarily in North, Center and South, without a definite pattern, in Italy they basically concentrate in North-Central primary schools at the expense of secondary and Southern schools. This tendency might corroborate the hypothesis that teachers tend to ignore what L2L is especially when no L2L curricular guidelines exist. The prevalence of broad definitions in primary school is interesting because teachers tend to be more generalist and less focused on single school subjects. Given the lack of L2L teacher training, the importance of the generalist teaching approach is more evident. Especially in secondary school, such approach could pose challenges, hence the importance of L2L teacher training for this school level. Following Demetriou (2014), we maintain that all teachers should receive specific training, because L2L is not simply a by-product of teaching and because teachers may even view learning as mechanic.

A methodological limitation of our study is that in both countries the original interview guide has not been administered evenly. Interviewers tended to follow a traditional qualitative administration approach, with uneven formulation of questions. In addition, the interview guide adaptation, which is not a literal translation, might have impacted the way respondents talk

about L2L. Furthermore, the word "synthesize" in our question could yield short and narrow definitions.

Concluding, our study allows a deeper understanding of how L2L operates for the interviewed teachers in both countries. We believe that our findings are of interest for teachers, school leaders and policy makers. If L2L is to be exploited in its full potential, teachers need to know what it is and its functions. Without solid teacher training on a broad L2L conception it is unlikely that teachers will deploy it in concrete classroom settings. This is especially true for teachers of schools in difficulty and in secondary education. If a broad conception is not used from preschool up, L2L will become an elitist concept.

We believe our study is original in its attention to teachers' conception of L2L and also unique in offering a qualitative exploration with a comparative cultural approach, which is methodologically rare, especially outside the English-speaking world. It is also unique for its pedagogical focus.

We suggest the following actions for teachers wishing to empower themselves and their students with L2L. First, they could investigate the concept and discuss it within their school community. Second, in all school levels teacher practices could focus on struggling children, to understand how they learn and their learning difficulties, including amotivation and disengagement (Deakin Crick *et al.*, 2014; 2019; Deci & Ryan, 2002; McGuire & McGuire, 2015).

Some suggestions to policy makers and researchers could help introduce L2L into classroom practice. First, curriculum guidelines should clearly state what L2L is in its full form, not just sparsely citing some of its components. This seems obvious, yet it is uncommon (Patera *et al.*, 2020). Second, it is unlikely that teachers use this concept in practice, if they don't know how to do so. Thus, teachers' initial and in-service training should incorporate L2L from preschool up (Álvarez-Arregui, 2019). Third, L2L is still a misunderstood concept, especially pedagogically speaking. Researchers could play a crucial role in its study, if only they joined forces beyond paradigmatic walls and ideological fences, like a Brazilian teacher proposes.

We aim to leverage these results in different directions. First, we want to interrogate our knowledge base to understand the relation between teachers' conception of L2L and their classroom practices. Second, we would like to propose a survey on teachers' conceptions of L2L with a quantitative questionnaire based on these findings to understand teachers' definitions in schools with high/low value added or high/low student outcomes. Third, we would like to study students' conception of L2L with a particular focus on low achievers' needs. Fourth, we aim at compiling a catalog of activities conducive to L2L for teachers and for teacher training. Finally, our aim is to take stock of this work to construct a set of tools for L2L assessment.

Acknowledgements

Authors would like to thank INVALSI and FCC for their support to the study and Ana Castro Zubizarreta, Hugo Brito and two anonymous reviewers for improving this manuscript.

Referencias / References

- Alberici, A. (2008). *La Possibilità di Cambiare. Apprendere ad Apprendere come Risorsa Strategica per la Vita*. Milano: Franco Angeli.
- Álvarez-Arregui, E. (2019). Evolución de la Universidad en la Sociedad del Aprendizaje y la Enseñanza. El valor de las competencias en el desarrollo profesional y personal. *Aula Abierta*, 48, 4, 349-372.

- [Argós González, J., Ezquerro Muñoz, M.P., & Castro Zubizarreta, A.](#) (2011). Metáforas de la transición: la relación entre la escuela infantil y la escuela primaria y la perspectiva de futuros docentes de educación infantil. *Educación XX1*, 14(1), 135-156.
- [Bateson, G.](#) (1997). *Per un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- [Brito, H., Torti, D. & Malheiro, A.](#) (2020). Desarrollo de una entrevista sociocultural a docentes sobre Aprender a Aprender: Negociación de contenidos, traducción, adaptación y piloto. *Aula Abierta*, 3, 245-251.
- [Boruchovitch, E.](#) (2007). Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. *ETD – Educação Temática Digital*, 8(2), 156-167.
- [Caena, F.](#) (2019). *The LifeComp Framework - (Personal, Social, Learning to Learn Key Competence) - Updated Framework Model & Background paper*. Seville: JRC/EU Commission.
- [Chernyshenko, O., Kankaraš M. and Drasgow, F.](#) (2018). Social and emotional skills for student success and wellbeing: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*, No. 173. Paris: OECD Publishing.
- [Cornoldi, C. & De Beni, R.](#) (2001). *Imparare a studiare 2*. Gardolo, TN: Erickson.
- [Deakin Crick, R., Broadfoot, P. & Claxton, G.](#) (2004). Developing an effective lifelong learning inventory: the ELLI project. *Assessment in Education*, 11(3), 247-272.
- [Deakin Crick, R., Stringher, C., Ren, K.](#) (2019). *Aprende a Aprender Hoy*. (N. Barraza Carbajal, Trans.) Ciudad de México: Editorial Trillas (Original work published 2014).
- [Deci & Ryan](#) (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- [Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Guremek, B., Gorham, W., Kornhause, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savane, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Myong, X.S., Nanzhao, Z.](#) (1996) *Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.
- [Demetriou, A.](#) (2014). Learning to learn, know, and reason. In R. Deakin Crick, C. Stringher, K. Ren (Eds.), *Learning to learn. International perspectives from theory and practice*. London: Routledge.
- [Demo, P.](#) (2013). Aprender a aprender: ¿neoliberal?. *Revista de Ciências Humanas Educação*, 14 (22), 25-53.
- [Dos Santos, O. J. X., & Boruchovitch, E.](#) (2011). Estratégias de aprendizagem e aprender a aprender: concepções e conhecimento de professores. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(2), 284-295.
- [Duarte, N.](#) (2001). As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, 18, 35-40;
- [European Commission](#) (2019). *Key competences for lifelong learning*. Luxembourg: Publications Office.
- [EU Parliament](#) (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*. Bruxelles: Author.
- [Hautamäki, J., Arinen, P., Niemivirta, M. J., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupiainen, S. and Scheinin, P.](#) (2002). *Assessing learning-to-learn - A framework*. Helsinki: National Board of Education - Finland.
- [Hoskins, B. & Fredriksson, U.](#) (2008). *Learning to learn: what is it and can it be measured*. Ispra: CRELL.
- [Hounsell, D.](#) (1979). Learning to learn: research and development in student learning. *Higher Education*. 8(4), 453-469.
- [Kupiainen, L., Hautamäki, J., & Rantanen, P.](#) (2008). *EU Pre-pilot on Learning to Learn: Report on the Compiled Data*. Brussels: European Commission.
- [Lee, V., Coombe, L., Mahoney, R., Allen, C., & Robinson, P.](#) (2018). Incorporating indigenous and non-indigenous worldviews through innovative text analysis: An evaluation of indigenous public health curricula. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1), 1-11.
- [Malanchen, J., Muller, H. Vinícios de Oliveira y Santos, S. Alvez dos.](#) (2012). A Hegemonia Das Pedagogias Do Aprender A Aprender Nas Políticas Curriculares Nacionais. *Actas del IX Seminário Nacional De Estudos E Pesquisas "História, Sociedade E Educação No Brasil"*. Universidade Federal da Paraíba.
- [Marchesi, Á.](#) (2009). Las Metas Educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, CTS, 4(12), 87-157.
- [Marcuccio, M.](#) (2009). L'imparare a imparare: da priorità strategica a pratica didattica. Una ricerca empirica nei percorsi professionalizzanti dell'obbligo formativo. *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture*, 171-185. Roma: Monolite Editrice.
- [Marcuccio, M.](#) (2017). *Imparare a imparare nei contesti scolastici: prospettive e sfide per l'innovazione didattica*. Roma Armando.
- [Ministério da Educação](#) (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Available in: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRO-DE2017.pdf>.
- [MIUR](#) (No date). *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*. Roma: Author.
- [MIUR](#) (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione*. Roma: Author.
- [McGuire Yancy, S. & McGuire, S.](#) (2015). *Teach students how to learn*. Sterling: Stylus Publishing.
- [Moreira, A. E. da C.; Oliveira, K. L. de & Scacchetti, F. A. P.](#) (2016). O processo de ensino e aprendizagem em questão: implicações metodológicas e motivacionais. *Educação Unisinos*, 20(1), 106-116.
- [Oliveira, K. L. de Boruchovitch, E. & Santos, A.](#) (2011). Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental: análise por gênero, série escolar e idade. *Psico*, 42, 98-105.
- [Patera, S., Sáenz, F. & Silva, I.](#) (2020). Análisis de la competencia de aprender a aprender en documentos curriculares normativos de seis países. Casos México y Ecuador. *Aula Abierta*, 3, 225-233.
- [Pellerey, M.](#) (1996). *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*. Roma: LAS.
- [Pellerey, M.; Grządziel D.; Margottini, M.; Epifani, F; Ottone, E.](#) (2013). *Imparare a Dirigere Se Stessi*. Roma: CnoS-FAP.
- [Smith R. and Associates](#) (1990). *Learning to learn across the lifespan*. San Francisco: Jossey Bass.
- [Stringher, C.](#) (2014). What is learning to learn? A learning to learn process and output model. In R. Deakin Crick, C. Stringher, K. Ren (Eds.), *Learning to learn. International perspectives from theory and practice*. London: Routledge.
- [Stringher, C.](#) (2016). Assessment of Learning to learn in early childhood: an Italian framework. *Italian Journal of Sociology of Education*, 1/2016.
- [Stringher, C., Di Rienzo, P., Brito, H., Leme, C., García, E.](#) (2019). Aprender a aprender en América Latina. In Deakin Crick, Stringher, Ren. *Aprende a aprender hoy*. Ciudad de México: Editorial Trillas.
- [Teddlie, C. & Tashakkori, A.](#) (2006). A general typology of research designs featuring mixed Methods. *Research in the Schools*, 13(1), 12-28.
- [UNESCO](#) (2013a, 2013b, 2014). *Toward Universal Learning: What Every Child Should Learn. Reports No. 1-3*. No place: UNESCO Institute for Statistics and the Center for Universal Education at the Brookings Institution.