



El aprendizaje de las personas adultas: Teorías del Aprendizaje

Universidad de Alcalá – Instituto Sindical de Cooperación al Desarrollo

Máster en Formación de Formadores Sociolaborales

Pepa Franco

2008





MÁSTER EN FORMACIÓN DE FORMADORES SOCIOLABORALES

BLOQUE II. EL APRENDIZAJE DE LAS PERSONAS ADULTAS

MÓDULO 4: EL APRENDIZAJE DE LAS PERSONAS ADULTAS: TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

Autora: Pepa Franco

Noviembre, 2008

© *Derechos reservados*



Contenido

1. PROGRAMA DE ESTUDIO.....	3
2. INTRODUCCIÓN.....	6
UNIDAD 1. La formación a lo largo de la vida: REFERENTES INSTITUCIONALES, teoría y situación en la realidad.....	7
1.1 Las principales ideas de las instituciones internacionales sobre la formación a lo largo de la vida....	8
1.2 La teoría: La educación de personas adultas en el marco de la pedagogía social	16
1.3 Algunos antecedentes y realidades de la práctica de la educación de personas adultas	27
Resumen.....	35
Bibliografía	36
UNIDAD 2. ¿Cómo aprenden las personas adultas?.....	39
2.1 ¿De qué depende el aprendizaje?.....	40
2.2 Procesos y estrategias de aprendizaje	48
2.3 Algunas teorías: del conductismo al constructivismo	54
2.4 Dos avances más: Vigotsky y Rogers	61
Resumen.....	68
Bibliografía	69
UNIDAD 3. El valor social de la educación de personas adultas ¿Cuáles son los objetivos concedidos al aprendizaje adulto?	73
3.1 Aprender para vivir	75
3.2 Aprender para adquirir competencias laborales: la formación hacia el postcapitalismo.....	80
3.3. Aprender para aumentar la capacidad crítica: la teoría de la competencia educativa de Jack Mezirow	81
3.4 Aprender para la autodeterminación en solidaridad: Walter Leirman.....	84
3.5 Aprender para la concienciación y la acción: Paulo Freire	87
Resumen.....	90
Bibliografía	91
UNIDAD 4. Sobre la motivación hacia el aprendizaje	92
4.1 La motivación y sus razones	92
4.2 Objetivos personales, creencias, entornos y necesidades	100
4.3 Algunas condiciones para la motivación hacia el aprendizaje	106
4.4 Resistencia para el aprendizaje.....	107
Resumen.....	108
Bibliografía	110

1. PROGRAMA DE ESTUDIO

<i>Nombre del Módulo</i>
El aprendizaje de las personas adultas.
<i>Nombre del Bloque</i>
El aprendizaje de las personas adultas. Diseño curricular.
<i>Objetivo(s) general(es) del módulo</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las teorías más relevantes sobre el aprendizaje adulto. • Analizar las condiciones de la motivación para el aprendizaje adulto. • Identificar técnicas para motivar hacia el aprendizaje a un grupo de personas adultas. • Analizar cómo elegir el marco teórico más adecuado para los objetivos docentes.
<i>Temas y subtemas</i>
<p>I. LA FORMACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA: REFERENTES INSTITUCIONALES, TEORÍA Y SITUACIÓN EN LA REALIDAD.</p> <p>I.1 Las principales ideas de las instituciones internacionales sobre la formación a lo largo de la vida.</p> <p>I.2 La teoría: La Educación de Personas Adultas en el marco de la Pedagogía Social</p> <p>I.3 Algunos antecedentes y realidades de la práctica de la Educación de Personas Adultas.</p>
<p>II. ¿CÓMO APRENDEN LAS PERSONAS ADULTAS?</p> <p>II.1 ¿De qué depende el aprendizaje?</p> <p>II.2 Procesos y estrategias de aprendizaje.</p> <p>II.3 Algunas teorías: del conductismo al constructivismo.</p> <p>II.4 Dos avances más: Vigotsky y Rogers.</p>
<p>III. EL VALOR SOCIAL DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS ¿CUÁLES SON LOS OBJETIVOS CONCEDIDOS AL APRENDIZAJE ADULTO.</p> <p>III.1 Aprender para vivir.</p> <p>III.2 Aprender para adquirir competencias laborales: la formación hacia el postcapitalismo.</p> <p>III.3 Aprender para aumentar la capacidad crítica: Jack Mezirow.</p> <p>III.4 Aprender para la autodeterminación en solidaridad: Walter Leirman.</p> <p>III.5 Aprender para la concienciación y la acción: Paulo Freire.</p>

- IV. SOBRE LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE
- IV.1 La motivación y sus razones.
 - IV.2 Objetivos personales, creencias, entornos y necesidades.
 - IV.3 Algunas condiciones para la motivación hacia el aprendizaje.
 - IV.4 Resistencias para el aprendizaje.

<i>Actividades de aprendizaje presenciales</i>
Exposición del docente e interacción con el alumno
Presentación del docente y análisis grupal
Discusión grupal del tema
Debate y diálogo propositivo
Retroalimentación del docente sobre dudas o cuestionamientos sobre el tema
Análisis grupal sobre el contenido de los temas
Lluvia de ideas sobre el tema

<i>Actividades de aprendizaje a distancia</i>
Investigación bibliográfica
Investigación de campo
Actividades de aprendizaje independiente para el alumno
Lectura y búsqueda de ejemplos

<i>Criterios y procedimientos de evaluación y acreditación (7)</i>	<i>Porcentaje</i>
Investigación y exposición de trabajos	20%
Investigación y exposición en clase	20%
Examen final a través de un proyecto	60%

Bibliografía básica:

<i>Título</i>	<i>Autor</i>	<i>Editorial</i>	<i>Año</i>
La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura.	Manuel Castells	Alianza Editorial	1998

Máster en Formación de Formadores Sociolaborales

Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje.	Jesús Beltrán	Síntesis	1993
Teorías cognitivas del aprendizaje.	José Luis Pozo	Morata	1999
Educación Permanente y Educación de Adultos.	Agustín Requejo	Ariel	2003

Bibliografía complementaria:

<i>Título</i>	<i>Autor</i>	<i>Editorial</i>	<i>Año</i>
Teoría de la inteligencia creadora	José Antonio Marina	Anagrama	1993
La educación como práctica de la libertad	Paulo Freire	Siglo XXI	1989
Educación social. Antología de textos clásicos. .	José María Quintana (comp.)	Narcea	1997

2. INTRODUCCIÓN

INTERÉS DEL MÓDULO

En este módulo se trata de proporcionar distintos enfoques sobre la teoría y la práctica del aprendizaje adulto y, en consecuencia, tiene el interés de abrir posibilidades cuando se enfrenta la implicación en procesos de aprendizaje adulto.

Sin un marco teórico es difícil encuadrar la práctica y ésta debe servir, a su vez, para mejorar cada teoría. Conocer en qué se ha puesto el acento a lo largo de la historia de la investigación y la praxis del aprendizaje adulto puede servir a cada participante para posicionarse en el futuro utilizando aquellos aspectos que le sean útiles para los objetivos que pretenda.

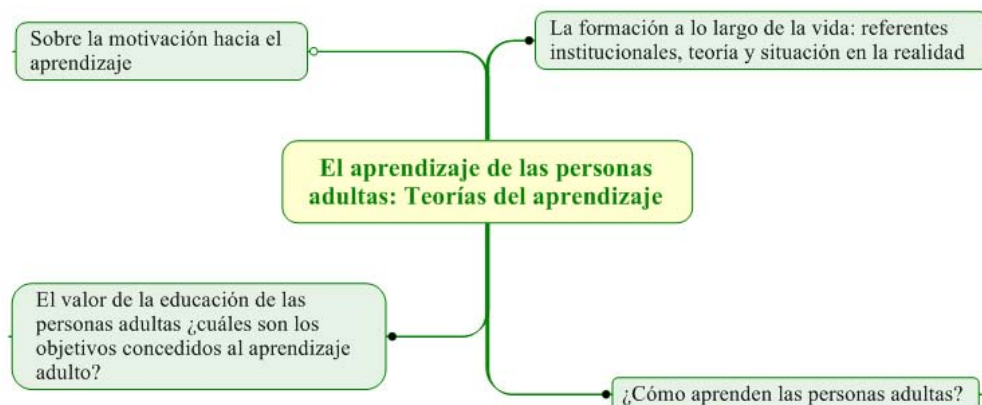
ORGANIZACIÓN DEL MÓDULO

El módulo se organiza en cuatro unidades. En la primera se reflexiona sobre la teoría y la práctica de las instituciones en relación a la formación adulta. La unidad recorre las ideas que han transmitido las organizaciones internacionales y las universidades, para comprobar luego si tales ideas se están plasmando en la práctica y avanzar al final de la unidad sobre qué retos siguen presentes.

La segunda unidad hace un recorrido de la teoría sobre cómo se produce el aprendizaje adulto y qué factores intervienen en el mismo, para que la siguiente unidad la tercera, analice consecutivamente cinco teorías esenciales sobre cuál es la utilidad social del aprendizaje adulto.

Por último, la cuarta unidad se pregunta sobre cómo facilitar que las personas adultas aprendan, desde la comprensión de cuáles son los factores que afectan a la motivación, en qué condiciones puede producirse aprendizaje y qué resistencias tienen las personas adultas al mismo.

Mapa de Contenido



UNIDAD 1. La formación a lo largo de la vida: REFERENTES INSTITUCIONALES, teoría y situación en la realidad

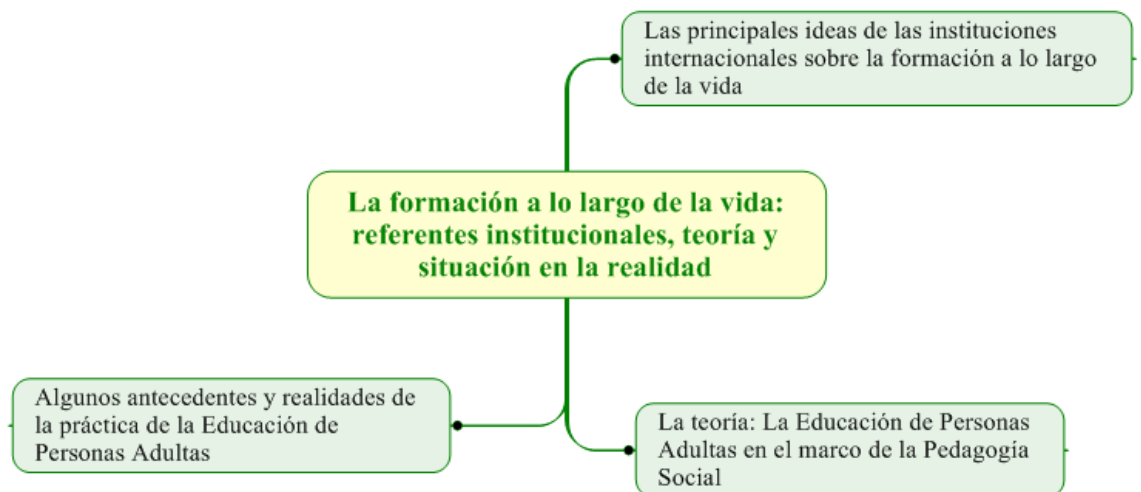
Introducción

En esta unidad tenemos dos tareas: la primera es conocer cuál es el contexto institucional desde donde se habla de educación de las personas adultas; la segunda, empezar a comprender (o a vislumbrar) las razones por las que los individuos rompen la tendencia natural a utilizar la mínima energía como nos diría Wagensberg y mantienen su voluntad de seguir aprendiendo.

Objetivos

- Identificar las ideas clave sobre la formación a lo largo de la vida en las instituciones internacionales
- Analizar la educación de las personas adultas en el marco de la pedagogía social
- Identificar los antecedentes prácticos de la educación de personas adultas

Mapa de contenido



1.1 Las principales ideas de las instituciones internacionales sobre la formación a lo largo de la vida

Es importante recordar como hizo Tünnermann (1995) que se empezó a hablar de educación permanente a raíz de un informe del Comité de Educación de Adultos del Reino Unido que en 1919, que describió la educación de personas adultas como “una necesidad permanente, un aspecto imprescindible de la ciudadanía y, por tanto, que debe ser general y durar toda la vida”. Pero como veremos, educación de personas adultas no es lo mismo que educación a lo largo de la vida porque esta última supone que no hay límites ni en cuanto a la edad, ni tampoco en cuanto a los espacios educativos. La formación a lo largo de la vida ha sido teorizada con fines diversos y puede ser defendida desde ópticas contrapuestas.

Entre la utilidad para el mercado y la utilidad social

De este modo, encontraremos a quienes la defiendan desde su utilidad para el mercado: como la única posibilidad de que cada persona no reduzca su grado de ‘empleabilidad’ y esto, siempre redundará en la competitividad empresarial. Pero a la vez, también se argumentará desde su importancia para la organización social: sólo las personas que aprenden conscientemente a lo largo de su vida adquieren la capacidad crítica necesaria para tomar decisiones individuales y, sobre todo, colectivas.

Como se verá más adelante, actualización de este concepto lleva a resumir en que los objetivos de la educación permanente o de la formación a lo largo de la vida incluyen la ciudadanía activa, la realización personal y la integración social, así como aspectos relacionados con el empleo. Los principios que subyacen en el aprendizaje permanente y guían su realización resaltan el papel central del alumnado, la importancia de la igualdad de oportunidades y la calidad y relevancia de las oportunidades de aprendizaje.

La actualización del concepto de formación a lo largo de la vida

La Organización Internacional del Trabajo en su publicación de 1998, (La educación permanente en el siglo XXI: nuevas funciones para el personal de educación), explica que entre la valoración del aprendizaje como realización personal y como necesidad del mercado, se pueden encontrar muchas posturas intermedias:

En un extremo del espectro conceptual, el eje formado por la realización personal y el bienestar social se inspira en parte en la obra de Paulo Freire relativa a la alfabetización y el desarrollo cultural como medios para aumentar la toma de conciencia individual y colectiva. En el enfoque de Freire no se considera el crecimiento económico como una condición sine qua non sino más bien como una consecuencia probable de la concienciación personal y comunitaria (Freire, 1989, ed. orig. en portugués de 1967). Por su énfasis en la justicia social, en la diferencia social y en la transformación social, es frecuente que se designe a las ideas de Freire con la expresión de «pedagogía crítica»; éstas exigen al educador un papel completamente distinto al que la mayoría de la gente suele asociar con la educación formal y sobre todo con la educación escolar, es decir, que el educador y el educando intercambian sus papeles, y aprendan el uno del otro.

Las teorías posmodernas acerca del final de las clases sociales y las teorías económicas sobre la formación del capital humano conforman el polo opuesto que basa el aprendizaje permanente principalmente en la necesidad económica. La idea de estas teorías es que el aprendizaje es tanto más útil cuanto que está vinculado con la obtención o el mantenimiento del empleo o de una mejora general de la economía. Sin duda alguna, la educación y las calificaciones superiores a menudo son la clave para aumentar los ingresos y el bienestar individuales. Algunas posiciones en materia de política gubernamental (por ejemplo, el documento verde del Gobierno del Reino Unido *The Learning Age: A Renaissance for a New Britain* DfEE, 1998a) presenta el concepto de educación permanente principalmente en términos de calificaciones para un mejor empleo. Los argumentos a favor de la educación permanente que los ministros de educación de la OCDE tuvieron en cuenta al adoptar una declaración sobre el aprendizaje permanente en 1996 están relacionados principalmente con el empleo y la economía, aun cuando también se menciona la importancia que tiene para la democracia y la cohesión social (OCDE, 1996).

De hecho, la visión utilitaria colectiva del aprendizaje permanente tiene presentes sobre todo dos preocupaciones, a saber, la prosperidad económica y la estabilidad social. Por un lado, la importancia de la educación y de la formación para el desarrollo de las calificaciones se está acelerando. El aumento del comercio y de las corrientes de capital que engloba el término de mundialización, las presiones competitivas y las modificaciones de la organización del trabajo resultantes de este fenómeno, y la constante necesidad de ajustarse a los rápidos e incesantes cambios tecnológicos fomentan una demanda cada vez mayor de mano de obra altamente calificada y adaptable. Estos cambios se observan fácilmente en la evolución de los procesos industriales que anteriormente requerían mucha mano de obra y tenían poco valor añadido y que ahora son más intensivos en capital y son altamente sofisticados, en la evolución de economías que anteriormente eran en gran parte industriales y ahora están orientadas a los servicios y en el sector de los servicios se observa una evolución que favorece las aplicaciones de la comunicación y la información.”

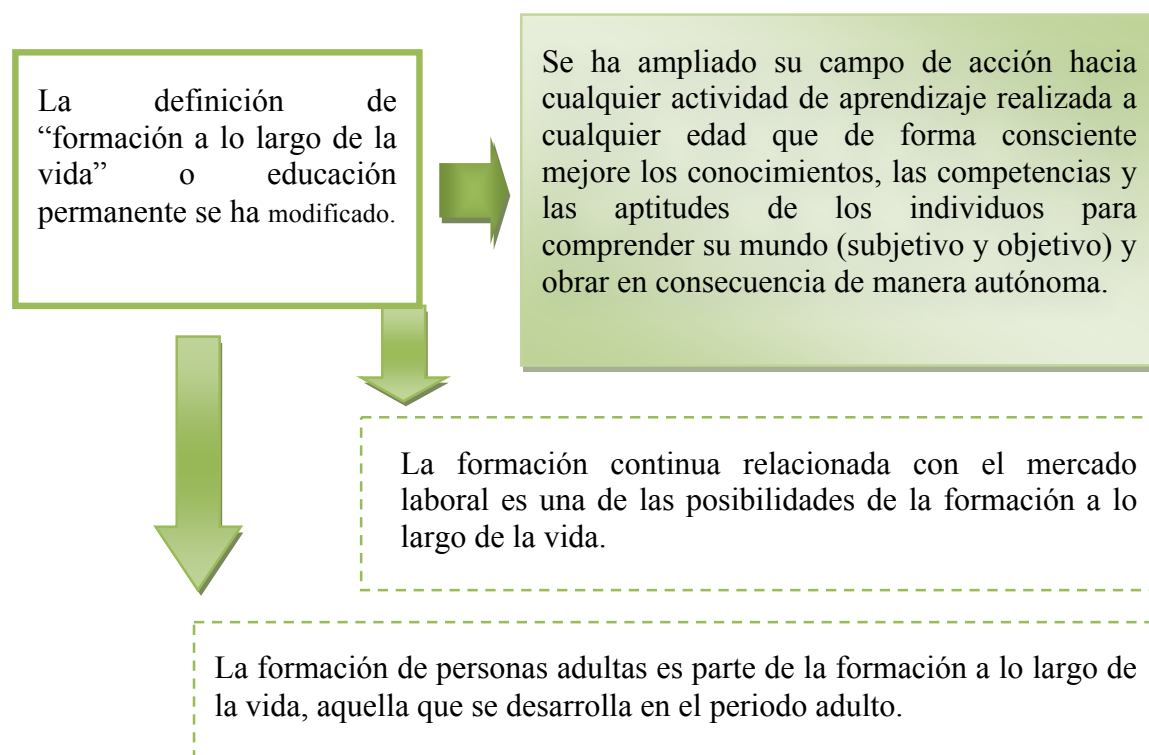
La aclaración que realiza la OIT tiene relación con la identificación que se produce en ocasiones entre los conceptos de educación permanente, formación continua y educación de personas adultas. Pero no son lo mismo.

La Formación continua es aquella que está derivada de la necesidad de actualizar

las competencias profesionales en un mercado laboral en cambio permanente, es por tanto, una parte de la formación a lo largo de la vida, ya que el concepto de ésta es mucho más amplio.

Tampoco se puede identificar formación a lo largo de la vida con formación de personas adultas. La formación a lo largo de la vida es permanente, por lo tanto se desarrolla también en etapas infantiles, adolescentes, juveniles o maduras.

El siguiente gráfico resume los anteriores conceptos:



Como se verá a continuación, en todo esto también han tenido que ver las organizaciones internacionales que han promovido la reflexión sobre esta materia.

Las Conferencias Internacionales de Educación de Personas Adultas.

Tras la Segunda Guerra Mundial, la recién creada UNESCO asumió la reflexión sobre la educación de personas adultas en coherencia con un mundo, el de mediados del siglo XX, en el que se habían desarrollado y consolidado los sistemas educativos nacionales y se afrontaban transformaciones importantes en la ciencia y la tecnología.

Desde entonces, la UNESCO ha celebrado cinco Conferencias Internacionales de Educación de Adultos:

Elsinor, Dinamarca (1949)	Acentúa los valores políticos de la formación de personas adultas y la pone al servicio de la paz. "El objetivo de la educación de adultos no es sólo
---------------------------------	---

	<p>proporcionar una enseñanza, sino también asegurar una formación; ella tiende a crear un clima de curiosidad intelectual, de libertad social y de tolerancia y a suscitar en cada uno la necesidad y la posibilidad de participar activamente en el desarrollo de la vida cultural de su época”, dice su texto introductorio.</p>
<p>Montreal, Canadá (1960)</p>	<p>Su lema fue “La educación de adultos en un mundo en transformación”. Abre el concepto de educación permanente como parte de los sistemas nacionales de educación. Pero aún se consideraba la educación de personas adultas como una continuación de la educación infantil y joven, aún no tenía el carácter de educación continua.</p>
<p>Tokio, Japón (1972)</p>	<p>Su lema, “La educación permanente de adultos en el contexto de la educación permanente”, recoge la recomendación de que la planificación de las políticas de educación de personas adultas se inscriban en una doble vertiente: económica y socioeducativa. Económica en cuanto que propone sistemas integrados de educación para una “sociedad del aprendizaje” que incluyan la educación formal, la formación y educación complementaria, la orientación profesional y la educación en el medio rural.</p> <p>Desde lo educativo, se propone que las universidades reconozcan la educación de adultos como disciplina profesional (Andragogía).</p>
	<p>La XIX Conferencia General de la UNESCO en Nairobi, Kenia (1976) aprobó la definición de educación de adultos y la relacionó con la educación permanente.</p>
<p>París, Francia (1985)</p>	<p>Su lema fue “El desarrollo de la educación de adultos: aspectos y tendencias”. Reconoció el derecho “a aprender a lo largo de toda la vida”. Un derecho del que nadie puede ser excluido, que requiere medios, centros de enseñanza con planificaciones rigurosas en función de las necesidades de cada persona y cada colectivo. Un derecho referido a conocimientos y comportamientos necesarios por ejemplo, para adecuarse a las exigencias del mundo laboral:</p> <p>“Tomando nota de que en varios países, sobre todo</p>

	<p>industrializados, se está tomando conciencia cada vez más, particularmente por efecto de dificultades económicas, de la existencia de un "analfabetismo funcional", que consiste en la incapacidad de dominar las competencias y los medios necesarios para la inserción profesional, para la vida social y familiar y para el ejercicio activo de la ciudadanía, a pesar -de las experiencias culturales heredadas de la tradición y de la experiencia,</p> <p>Comprobando que ese analfabetismo funcional y sus consecuencias se ven agravados por la aceleración de las mutaciones industriales y tecnológicas que afectan particularmente a las poblaciones más desfavorecidas.”</p> <p>Donde se recogen aspectos como:</p> <p>“ El papel importante que cumple la educación de adultos en el ejercicio concreto del derecho al trabajo, mediante la preparación de la población para su participación activa en la vida económica, impartándole los conocimientos teóricos y prácticos de las distintas actividades profesionales, facilitando la adquisición de una formación complementaria y el acceso a nuevas profesiones” o el “ que cumple la educación de adultos en el logro de una participación activa de los pueblos en la vida social y cultural de sus respectivos países, en la preservación y el desarrollo de las culturas nacionales en el fomento de la comprensión y el respeto de las culturas de los demás pueblos”.</p> <p>El informe final de esta Conferencia puede encontrarse en: http://www.unesco.org/education/uie/confintea/paris_s.pdf</p>
<p>Hamburgo, Alemania, 1997</p>	<p>“Educación de las personas adultas y los desafíos del siglo XXI” fue el lema de esta conferencia en la que participaron las Organizaciones No Gubernamentales.</p> <p>Ampliando un poco la definición que se hizo en Nairobi, en Hamburgo se consensuó que “Por educación de adultos se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultas desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias</p>

	<p>técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica”.</p> <p>Sus objetivos son: “desarrollar la autonomía y el sentido de responsabilidad de las personas y las comunidades, reforzar la capacidad de hacer frente a las transformaciones de la economía, la cultura y la sociedad en su conjunto, y promover la coexistencia, la tolerancia y la participación consciente y creativa de los ciudadanos en su comunidad; en una palabra, entregar a la gente y a las comunidades el control de su destino y de la sociedad para afrontar los desafíos del futuro”.</p> <p>Defiende la interconexión “eficaz” dentro de los sistemas formal y no formal, se pide que se enfoque la educación de adultos en el concepto de educación a lo largo de la vida y asume que “la meta última debería ser la creación de una sociedad educativa”</p> <p>El Informe Final de esta Conferencia se puede encontrar en:</p> <p>http://www.aepumayores.org/es/eees/Documentos_relacionados/Quinta_Conferencia_Internacional_Educacion_Adultos.pdf</p>
<p>Brasil, mayo 2009</p>	

Puede observarse que la conceptualización de educación de adultos ha pasado en las Conferencias internacionales de considerarse como la alfabetización más la educación compensatoria, a circunscribirse en la educación permanente. La definición que se afina en la Conferencia de Hamburgo en 1997, es muy comprensiva de todas las situaciones y, además, se orienta hacia una concepción más social y menos escolar.

También, a lo largo de estas conferencias se han ido definiendo prioridades en relación con la igualdad entre hombres y mujeres o para la promoción de personas jóvenes y la valoración de las de mayor edad.

La crítica a la evolución conceptual que se realiza en las conferencias y en la

práctica de la UNESCO llegan de la mano de autores que afirman que “*el hecho de que la educación y capacitación de adultos esté cada vez más gobernada por metas económicas hace que sea necesario considerar los lazos tradicionales entre educación de adultos, ciudadanía, democracia y sociedad y no simplemente ‘economía’*” (Requejo Osorio, 2003)

En resumen, como afirma Duman (1999), las teorías y modelos sobre cómo podría ser una sociedad cognitiva cubren toda una gama de propuestas desde aquellas según las cuales la totalidad de la experiencia del aprendizaje se rige por la lógica del mercado y de la utilidad económica, hasta propuestas cuyo principal objetivo es el bienestar personal, la participación activa en la vida ciudadana y la potenciación del individuo a fin de que pueda elegir verdaderamente su trayectoria.

Tipos de procesos formativos a lo largo de la vida

La formación a lo largo de la vida es, por tanto, necesariamente permanente y puede desarrollarse a partir de acciones formativas en procesos de educación formal, informal o no formal, como refleja el gráfico siguiente:

Procesos formativos posibles en la formación a lo largo de la vida		
Educación formal dentro de un contexto organizado, estructurado y explícitamente designado como de aprendizaje (en términos de objetivos, de tiempos y de recursos). Se trata de una formación elegida por el individuo y conduce a la obtención de un certificado académico a modo de reconocimiento y acreditación.	Educación informal derivada de las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el contexto donde se desenvuelve cada individuo (laboral, personal, social, familiar...). No es un proceso organizado ni estructurado (en términos de objetivos, de tiempos y de recursos). En la mayor parte de los casos, no es una iniciativa individual y generalmente no lleva a la obtención de un certificado académico.	Educación no formal se nutre de actividades planificadas pero no explícitamente diseñadas como actividades de aprendizaje (en términos de objetivos, de tiempo y de recursos), pero que contienen una parte importante de aprendizaje. Es una iniciativa individual que no lleva a la obtención de un certificado académico.

Estos procesos son complementarios y las posibilidades múltiples.

A modo de ejemplo, el Parlamento y el Consejo de Europa (Parlamento y Consejo de Europa, 2006), hablan de la necesidad de que todos los individuos en la sociedad del conocimiento, adquieran en el marco del aprendizaje permanente

competencias clave, entendidas como *la combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados para una determinada situación*. Afirmar que, *estas competencias comportan un valor añadido en el mercado laboral, en el ámbito de la cohesión social y de la ciudadanía activa al aportar flexibilidad, adaptabilidad, satisfacción y motivación*.

El reto es, como ya señalaba (Tünnermann, 1995), *articular la adquisición de conocimientos con la inmensa masa de información disponible*. Ya que no se trata de acumular conocimientos sino saber qué información se precisa, dónde encontrarla y cómo usarla. Y para el sistema educativo, *cómo traducir la información disponible en materias o contenidos curriculares y en métodos adecuados de enseñanza*.

Si la pregunta fuera si es necesario que las personas se eduquen permanentemente, la respuesta obviamente es afirmativa porque hay causas más que razonables para ello como las siguientes que sintetiza Requejo (2003):

- El aumento y modificación constante de los conocimientos científicos y de las técnicas profesionales.
- El incremento de la esperanza de vida humana lo que da lugar a una extensión del periodo formativo más allá de la escolarización.
- La extensión del tiempo dedicado al ocio que también plantea exigencias formativas.

1.2 La teoría: La educación de personas adultas en el marco de la pedagogía social

“La educación es siempre una cierta teoría del conocimiento puesta en práctica, es naturalmente política, tiene que ver con la pureza, nunca con el puritanismo y es, en sí, una experiencia de la belleza.” (Freire, 2001)

La teoría sirve para relacionar los conceptos con lo que observamos y experimentamos y, por tanto, para explicar la realidad y mejorar nuestra comprensión sobre ella. Cada una de nuestras observaciones está cargada de teoría porque la clasificamos de un modo u otro. Pero, a su vez, la teoría produce explicaciones que de otro modo desconoceríamos. Como dice Freire (1989, ed. orig. en portugués de 1967), *“La reflexión crítica de la práctica es un requisito de la relación entre la teoría y la práctica. De lo contrario la teoría se convierte en bla, bla bla, y la práctica en puro activismo... Enseñar no consiste en transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para producir o construir conocimiento... En realidad, no se puede enseñar sin aprender al mismo tiempo”*.

La teoría educativa no se puede comparar con las teorías de las Ciencias Naturales. Podríamos señalar tres diferencias fundamentales (Proyecto Inter.-Sócrates. Comunidad Europea. UNED (coord.):

- a) Sus fines distan mucho de estar articulados claramente, y, hasta cierto punto, siguen siendo aún legítimamente debatidos (la Educación en sí misma, la creatividad, la socialización, etc.);
- b) No cuenta con una metodología específica, sino que, al contrario, se basa en una combinación de técnicas y métodos variados, cada uno de los cuales requiere ser examinado desde perspectivas diferentes (cuestiones de evaluación, cuestiones conceptuales, cuestiones empíricas, etc.);
- c) Sus conceptos centrales no están articulados claramente (la Educación en sí misma, la cultura, la enseñanza y el aprendizaje).

No es prudente por tanto, dogmatizar ninguno de los modelos, ni el de la Educación más tradicional teñido de ideas indiscutibles, ni el de la Educación que apuesta por la libertad de quien aprende y desde la que John Dewey (1997) se preguntaba qué significa la libertad y qué condiciones son necesarias para que sea posible.

Por tanto, para elegir una teoría, la útil para lo que se pretenda en cada proceso de educación de personas adultas, deberá previamente clarificarse:

- Para qué (los objetivos) se produce el proceso educativo.
- En qué contexto se va a producir, con qué condiciones.
- Desde qué necesidades del contexto y del alumnado.

Y tal vez es útil, recordar los siguientes principios de la educación obligatoria porque pueden ser una ayuda para establecer los de la educación no formal:

- Desarrollar competencias más que rellenar mentes con información,
- Considerar los sentimientos y creencias tanto como el desarrollo cognitivo o intelectual,
- Garantizar el acceso a futuros recursos educativos.

Pero, en resumen, para que cada individuo elija cuál es la teoría más apropiada para la práctica que precisa o la más coherente con la práctica que ejercita, es preciso revisar las fuentes, los orígenes de esto que ahora llamamos Educación de Personas Adultas.

Educando en la etapa adulta

La unidad 2 de este módulo se detendrá en los procesos de aprendizaje, pero en esta unidad el enfoque es la reflexión sobre las características diferenciadas de la educación en la etapa adulta.

En ese sentido, las características de la Pedagogía tradicional no pueden aplicarse miméticamente a la educación de personas adultas por la propia esencia de la condición adulta. Podemos reflexionar sobre dos diferencias fundamentales:

- La persona adulta tiene experiencia, no es una 'tabla rasa', y además, tal experiencia es la base sobre la que construirá su aprendizaje. Por tanto, los métodos a utilizar deben considerar aspectos como el debate, la solución de problemas, etc., basados en sus conocimientos previos; y además, el docente o la docente debe ganarse en mayor medida, la autoridad que niños, niñas, jóvenes o adolescentes, le conceden con facilidad por su condición de persona adulta.
- La disponibilidad para el aprendizaje tiene una mayor relación con la utilidad del mismo en la etapa adulta que en etapas anteriores. Por tanto, la organización de los contenidos deberá tener en cuenta cuáles son las expectativas del alumnado adulto que tiene una previsión más ajustada de cuáles son sus necesidades.

Malcolm Knowles (1913-1997), en 1970 en "The adult learner: a neglected species" (*El aprendiz adulto: una especie descuidada*) dio inicio al estudio del auto-aprendizaje (al que definió como una característica y un proceso del ser humano adulto) así como a una aproximación a la educación de personas adultas, a través de la libertad, la auto-motivación y el conocimiento de la responsabilidad propia durante el proceso de aprender. Esta visión del aprendizaje debe mucho al trabajo del psicólogo y terapeuta Carl R. Rogers.

La educación de personas adultas contempla, en general, los siguientes objetivos:

- Que cada persona adquiera una comprensión madura de sí misma: entender las propias necesidades, motivaciones, intereses y capacidades, aceptándose y respetándose objetivamente por lo que se es y luchando por mejorar.
- Que se desarrollen actitudes de aceptación y respeto hacia otras personas: esta meta involucra aprender a distinguir entre la gente y sus ideas y a cuestionar las ideas sin amenazar a las personas. Idealmente,

esta actitud trascenderá hacia la empatía y el sincero deseo de ayudar a otras personas.

- Que se propicie una actitud dinámica hacia la vida: o la importancia de aceptar el hecho del cambio y de que todas las personas cambian, adquiriendo el hábito de mirar cada experiencia como una oportunidad de aprender y volverse más hábiles durante este aprendizaje.
- Que se aprenda a reaccionar ante las causas, no sobre los síntomas ni sobre la conducta: las soluciones de los problemas se encuentran en sus causas no en sus síntomas.
- Que se adquieran habilidades necesarias para desarrollar el potencial personal. Cada individuo tiene capacidades que, si se descubren, contribuirán a su bienestar y al de la sociedad. Adquirirlas requiere habilidades de muchos tipos –vocacionales, sociales, recreativas, cívicas, artísticas, etc.-. Una meta de la educación debería ser potenciar en cada individuo estas habilidades para que haga un uso total de sus capacidades.
- Que se entiendan los valores esenciales de la experiencia humana: familiarizarse con el conocimiento humano, las grandes ideas, las grandes tradiciones del mundo, entendiendo y respetando los valores que conservan.
- Que se comprendan la sociedad en la que conviven y protagonizar el cambio social: saber suficiente sobre su gobierno, economía, política internacional y otros aspectos de orden social para tomar parte en ellos inteligentemente.

Estos aspectos deberían ser considerados en los procesos de educación formal y no formal con personas adultas. Por ejemplo, se presuponen en la formación laboral y universitaria, pero sobre todo, se han trabajado desde los espacios no formales de educación, desde la Educación Social.

Educación Social y Pedagogía Social

La **Educación Social** es un campo de trabajo que incluye la Educación de Personas Adultas además de la Animación Sociocultural y la Pedagogía del Ocio, la formación para el empleo (continua y prelaboral) y la Educación Social Especializada (dirigida a colectivos con especiales problemas de inclusión). Los límites de todos estos campos de trabajo son muy débiles y por ello, conviene no perder de vista que el marco general es el de la formación a lo largo de la vida.

Es preciso recordar que en la Conferencia de Hamburgo de 1997, se consensuó que la Educación de Personas adultas la constituyen todos aquellos procesos de aprendizaje formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultas desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad.

La **Pedagogía Social** es la disciplina que toma como objeto de estudio la Educación Social y le proporciona modelos de conocimiento, técnicas y metodologías para el trabajo educativo.

Paul Natorp

La mayoría de los autores dan a **Paul Natorp** (1854-1924) el privilegio de haber inventado el término de ‘Pedagogía Social’ cuyo inicio, en cualquier caso, se enmarca en la Alemania de mediados del siglo XIX, como consecuencia de transformaciones políticas, económicas y científicas, y coincidiendo con la primera legislación social – la legislación social de Bismarck – que contemplaba tres tipos de protección: el seguro de enfermedad, el seguro de accidentes en el trabajo y el primer sistema de pensiones de jubilación. Una legislación que respondía a la presión social y a la necesidad de garantizar la estabilidad social y legitimar el orden constitucional, así como para neutralizar políticamente a las organizaciones sindicales emergentes.

La personalidad de **Paul Natorp (1854-1924)** ocupa un lugar relevante en el panorama filosófico y pedagógico contemporáneo. Representante de la Escuela de Marburgo, Natorp se inscribe en la tradición de una nueva interpretación de la filosofía kantiana que intenta resolver los problemas del pensamiento elaborando un completo sistema filosófico aplicado a la vida social del ser humano. De este modo, se acentúa el protagonismo de la Pedagogía Social, disciplina de la que se considera su fundador y que entiende como **una educación de la comunidad encaminada a elevar al ser humano a lo alto de la plena humanidad**. Poco después de cumplirse el centenario de la aparición de su conocida *Pedagogía Social* (1899), ésta se ha reeditado en Madrid (España), en la Editorial Biblioteca Nueva.

Natorp concibe la pedagogía como una ciencia y una práctica educativa para la comunidad. Opone ‘**Pedagogía Social**’ a ‘**Pedagogía Individual**’ en la línea de la preocupación de sus contemporáneos por el ser humano en lo social (recuérdese que es el momento en el que también se inicia otra disciplina, la Sociología). Para él, las exigencias de la educación radican en la comunidad de la misma forma que las de la comunidad en la educación. El texto siguiente recoge una de sus principales ideas:

“Por pedagogía entenderemos nosotros, la ciencia de la formación (Bildung), esto es, el fundamento teórico para distinguir las cuestiones referentes a la educación y a la instrucción. Una pedagogía como mera doctrina artística, esto es, como indicación para la práctica de educar e instruir, supone necesariamente la fundamentación científica; además, sólo puede ser de utilidad en unión inmediata con la misma práctica” – Curso de Pedagogía Social (1975:105).

En Natorp, la educación del individuo está condicionada por la sociedad, y en consecuencia, la Pedagogía Social debe considerar la totalidad del individuo y la totalidad de la cultura. Recurre a la religión como parte de su fundamento, *“en torno a una concepción ético-religiosa de la moral universal, basada en un ideal de humanidad que responda, en última instancia con escrupuloso respeto a la libertad individual y a los principios de conciencia (...) Una religión que, lejos de todo dogmatismo revelado, es un producto más de la humanidad”* (Caride, 2005).

Sus ideas llevan a la opinión de que Natorp es precursor de la educación de personas adultas desde la óptica del desarrollo comunitario.

A partir de los primeros años del siglo XX la Pedagogía Social se afianza en el sentido que se le da actualmente: proyectada hacia el trabajo social y especialmente preocupada por dar respuestas educativas a las necesidades y problemas sociales. Es el momento en el que se produce el reconocimiento e institucionalización del servicio social y del trabajo social, dándose una serie de factores: creación del Servicio Social Internacional en 1821, con sede en Ginebra; creación de la Unión Católica Internacional de Servicio Social, en 1925 con sede en Bruselas; celebración de la Primera Conferencia Internacional de Servicio Social, en 1928 en París, etc.

En Alemania, la cuna de estas teorías, la República de Weimar (1919-1933) proclama los ‘derechos fundamentales’ (*Grundrechte*) entre los que, junto a otros relacionados con la igualdad de las diferentes confesiones religiosas o de los grupos políticos, la enseñanza primaria obligatoria y gratuita hasta los 18 años, se sitúan las garantías laborales asociadas a la ley de las ocho horas, contratos colectivos de trabajo, generalización de los seguros sociales y elección de consejos en empresas.

Uno de los alumnos de Nartop será **José Ortega y Gasset** (1883-1955) que, entiende por educación el conjunto de actos humanos que tienden a transformar la realidad dada en el sentido de un ideal y que en España, fundará la Liga de Educación Política Española proponiendo la socialización de la escuela “*entendida como la universalización de la educación, a fin de propiciar la participación del individuo en unas esferas espirituales comunes y necesarias para el establecimiento de una auténtica comunidad*”. Gasset que entendió a España como problema y a Europa como la solución, partía de la sociedad como única instancia educadora, y a la sociedad como único fin de la educación.

Otro precursor español de la Pedagogía Social será **Fernando de los Ríos Urruti** (1879-1949), que desde su vinculación al socialismo fue Ministro de Asuntos Exteriores del gobierno español republicano en el exilio entre 1945 y 1947. Otros autores fueron, Manuel García Morente, María de Maeztu, Royo Vilanova, Rufino Blanco Sánchez.

Hermann Nohl y Gertrudis Bäumer

En la misma época, **Hermann Nohl** (1879-1960) abrirá la Pedagogía Social a nuevos campos de trabajo, entendiéndola como una educación fuera de la escuela y de la familia, que va desde la guardería pasando por la formación juvenil hasta la formación adulta.

Los pilares de la construcción pedagógica de Nohl son los siguientes:

- La realidad educativa: la educación tiene sentido si se enmarca en su devenir histórico.
- La relación pedagógica, consistente en una ‘ayuda a autoayudarse’, donde el papel del docente es el de respetar y promocionar al alumno/a.

- La autonomía pedagógica: la pedagogía como ciencia autónoma que no puede ser sustituida por ninguna otra.
- El conocimiento pedagógico del ser humano entendido como un ser total.

Para Nohl, el objetivo de la Pedagogía Social no es la sociedad, ni la comunidad, sino el individuo en ellas y la formación de su propio carácter, “pero sin la comunidad de la vida del pueblo, no es posible la educación del individuo”. La Pedagogía Social surge con la intervención subsidiaria del Estado para la educación de la juventud y se orientará hacia la educación de las personas más necesitadas desde una estrategia preventiva.

Como colaboradora de Nohl, **Gertrudis Bäumer** (1873-1954) desarrolló la teoría de una Pedagogía Social ocupada de lo extraescolar y lo extrafamiliar y la identifica como sigue en el esquema siguiente resumido de su texto “Los presupuestos históricos y sociales de la Pedagogía Social y el desarrollo de su teoría”, traducido por Quintana (1997):

- Acción asistencial, una ayuda social;
- De carácter pedagógico, puesto que consiste en una atención educativa;
- Que atiende a necesidades sociales urgentes;
- Y en esto se distingue de la acción educativa propia de la escuela y de la familia;
- Surge así un nuevo tipo de educación (la educación social);
- Que se realiza en instituciones especiales, públicas o privadas;
- Y que en un comienzo atiende sobre todo a niños y jóvenes desprotegidos por sus familias;
- Y en riesgo de caer en la marginación social; la asistencia que le dan las asociaciones privadas tiene la ventaja de dinamizar los impulsos morales y sociales de la población;
- Y por consiguiente deben favorecerse las iniciativas sociales (o privadas) de acción pedagógica-social.
- Cuidando de armonizarla con la acción socioeducativa pública.
- Y mediando las oportunas leyes que impongan ciertas medidas asistenciales básicas.
- La Pedagogía Social viene a contrarrestar problemas sociales derivados del desarrollo de la sociedad industrial;
- En eso la acción pedagógico-social tiene un carácter preventivo y un carácter terapéutico.

Estos autores, en suma, lo que hacen es aplicar sus teorías educativas a los problemas pedagógicos de tipo social.

En Europa, tras el periodo nacionalsocialista, en los años cincuenta del siglo XX, la Pedagogía Social reinicia su camino. En los años 50, tras la II Guerra Mundial,

la realidad social influirá sobre la Pedagogía Social por la necesidad de solventar muchos y variados problemas: refugiados, falta de empleo, abandono de la infancia, carencia de vivienda, pobreza, hambre... En la práctica se vuelve a las tesis de Natorp y Nohl: la Pedagogía Social debe servir para la adaptación, educación o reintegración de los individuos en la sociedad.

Pero en este periodo también se produce el origen de, al menos, cuatro enfoques teóricos que señala Quintana(1997):

- La Pedagogía Social para preservar de ‘riesgos’ a la juventud inserta en la dinámica de la sociedad burguesa. Su principal exponente será **Theodor Wilhelm**.
- La Pedagogía Social como factor de ‘higiene social’ con el objetivo de apoyar en procesos educativos insuficientes o en situaciones de necesidad, pero sin afán integrador. Esta es la teoría de **Gerd Iben**.
- Por influencia de la **Escuela de Frankfurt**, la Pedagogía Social como factor de emancipación, poniendo el acento en la importancia de normas, valores y fines de las prácticas educativas y en su naturaleza subjetiva. Esta es la corriente de **Klaus Mollenhauer** (1928-1998), de quien destacamos sus principales ideas (Caride, 2005):

Representa un ámbito educativo particular, peculiar y necesario en la sociedad industrial.

No puede verse como una exclusiva relación entre educadores y educandos sino que reclama modificar las condiciones en las que se realiza la educación.

Tiene como objetivo educativo lograr que las personas sean responsables, formándolas como seres autónomos y creativos.

Debe comprometer a las personas y especialmente a la juventud, en su propia educación y no concederles todo el papel a los educadores.

Es un ámbito que, a diferencia de la escuela que está más centrada en los aspectos instructivos de la relación educativa, prefiere la ayuda para las personas que presentan limitaciones y carencias ene. Medio en el que se mueven y que dificulta su integración.

Su misión más que promover la mera adaptación de las personas a la sociedad, consiste en favorecer el cambio y el progreso de la misma.

Dicha transformación de la sociedad debe buscarse a través de diversos ámbitos, incluida la Pedagogía Social, estimulando la autonomía y la toma de decisiones de los jóvenes para que creen y actúen aportando, como campo de conocimiento, la continua crítica y revisión de métodos y fines.

Apostando por su carácter científico y defendiendo la objetividad del quehacer pedagógico, es decir, sumándose a la corriente racional positivista y a los postulados del racionalismo crítico, con **Rössner (1932-1995) y Heid** como principales representantes. Para Rössner la Pedagogía Social debe dedicarse a la solución de las necesidades sociales excluyendo cualquier elemento ideológico,

como un modo de incorporar esta materia a la ciencia.

Ya en la década de los sesenta del siglo XX, desde Italia, **Carlo Perucci** fundamentará la Pedagogía Social en la psicología social, la sociología y la antropología cultural. Formulará que la Pedagogía Social debe actuar sobre los problemas sociales para erradicarlos pensando en soluciones no individuales, sino colectivas. Debería atender a grupos e instancias sociales para realizar un estudio crítico de los datos reales extraídos científicamente de la sociedad a través de un planteamiento que llevara a la praxis educativa.

Más tarde, también en Italia, comenzará a introducirse el concepto de ‘sociedad educadora’ tratando de implicar a la familia, la escuela, administraciones públicas y servicios asistenciales, para educar y propiciar nuevas estructuras sociales. Es interesante por ejemplo, la reflexión sobre la “ciudad educadora” (Rodríguez Rodríguez, 2008).

Educación, modernidad y posmodernidad

Los discursos de la modernidad y de la posmodernidad han influido en la concepción de la Educación.

La modernidad se considera heredera de la Ilustración: la persona es un ser que se construye y es protagonista de su historia, la razón es lo que prima. La Educación es su herramienta para extender el dominio de la razón y transmitir los valores absolutos. El riesgo que se asume desde la educación es que su práctica homogeneiza, y, en opinión de Ayuste, (1997), es “*desintegradora de las diferencias individuales, culturales y sociales de las personas y colectivos que participan de la educación y de la sociedad en general*”.

La **pedagogía crítica en su primera etapa** se esforzará por complementar y dar cabida a estas carencias del proyecto educativo de la modernidad (Requejo Osorio, 2003), el desarrollo libre de la personalidad de los sujetos, una metodología adaptada a sus características, luchas contra las desigualdades sociales y, sobre todo, la crítica de la sociedad del momento. En resumen, **la pedagogía crítica evidenciará la naturaleza política de la educación ocultada tras la razón instrumental**. En estas experiencias se incluye la de **Paulo Freire**, junto a otras como la **Escuela de Ferrer Guardia**, las teorías de **Makarenko**, las **Escuelas de Hamburgo, Summerhill**, etc.

Por su importancia en América Latina destacamos aquí a Paulo Freire (1921-1997) brasileño universal que desarrolla la teoría de la educación como proceso dialógico.

De él dice Carlos Núñez: “Nacido en el nordeste brasileño y muerto en 1997, vivió una vida plena de compromiso coherente (que incluso le costó cárcel y destierro durante la dictadura militar de los sesentas en su país) y de una gran producción intelectual. Sus primeras obras *La educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido*, justamente de dicha década, se han convertido en verdaderos clásicos de la pedagogía moderna y, por supuesto, de la corriente llamada educación popular. A lo largo de su vida Freire nos ofreció muchas más obras, siendo las últimas la *Pedagogía de la esperanza* y la *Pedagogía de la autonomía*. Como obras póstumas, su viuda Ana María Araujo de Freire (Nita)

nos ha regalado ya la *Pedagogía de la indignación* y la *Pedagogía de los sueños posibles*”.(Núñez, 2005)

Como se señala con acierto en una de las contraportadas de sus libros: “Su filosofía educativa se puede condensar en la generación de una conciencia crítica en los seres humanos como base para hacerlos optimistas; en llevarlos a ser conscientes de que se puede transformar la realidad, y es factible vencer el fatalismo que promueven las opciones conservadoras. La pedagogía de Freire es una llamada a la necesidad de la utopía, a la tarea de construir ‘propuestas de posibilidad’, a no conformarse pensando que la realidad fue y es siempre así. Sus líneas de acción se basan en la importancia del diálogo, en la necesidad de construir espacios educativos en los que el otro se sienta valorado y aceptado; algo que se convierte en condición indispensable para una educación dialógica donde la cooperación entre las personas se imponga a las jerarquías”.

En una segunda etapa, la pedagogía crítica tomará muchos de sus fundamentos de la Teoría crítica de la **Escuela de Frankfurt**, y de forma particular de la “Teoría de la acción comunicativa” de **Jürgen Habermas** (1929-2006).

El profesor de la Universidad Libre de Berlín, Ignacio Sotelo dice que “lo que de forma más general define a la «escuela de Frankfurt» es su empeño en reavivar los vínculos de la filosofía con las ciencias sociales, hasta el punto que esta relación constituye no sólo la temática fundamental, sino hasta su última razón de ser” (Sotelo, 1989).

La **teoría de la acción comunicativa** observa al lenguaje como medio de comunicación, es decir, como instrumento para el ejercicio de la democracia.

En su publicación de 1981, Habermas defiende que la “acción comunicativa” sólo puede comprenderse dentro de una construcción que entremezcla las acciones, orientadas al éxito o a la comprensión interpersonal, con las situaciones, sociales o no. El saber para Habermas es el resultado de una actividad motivada por intereses y necesidades:

- De control de los objetos: saber técnico.
- De entender los significados sociales cotidianos: saber práctico.
- De comprender las relaciones interpersonales en las relaciones sociales desde la autonomía personal, traducida en la necesidad de expresarse sin coacciones: saber emancipatorio.

El objetivo de la educación desde esta perspectiva es crear las situaciones óptimas para se dé el diálogo intersubjetivo en condiciones de creciente democracia e igualdad. Se habla entonces de ‘comunidades educativas’ que aprenden desde la aportación de la diversidad de docentes y discentes.

Si la modernidad ponía el acento en una razón positivista y homogénea y, en ella, Habermas afianzaba el sujeto y sobre todo a la comunidad; la posmodernidad promueve la interpretación individualista y elimina por ello, cualquier cambio social. Es el fin de la historia, dirán.

En la unidad 3 de este módulo se trabajará sobre diferentes ‘utilidades’ de la

educación adulta, pero en esta, nos quedamos con los principales paradigmas científicos de la Pedagogía Social – y en consecuencia, también de la Educación de Personas Adultas-, cuyos rasgos fundamentales refleja la siguiente tabla tomada de Ayuste (1999):

Paradigmas	Positivista	Interpretativo	Crítico
Concepción de la realidad	Única, objetiva y estática.	Múltiple, subjetiva y dinámica.	Compartida, construcción social de la realidad.
Relación teoría-práctica	Disociada, relación jerárquica.	Dependiente, implicación del científico como sujeto.	Dialéctica, interdependiente.
Relación sujeto-objeto	Desigual, objetivante, colonizadora.	Subjetivismo.	Igualitaria, dialógica, intersubjetiva.
Valores	Neutral.	Explícitos, subjetivos.	Compartidos, valores a favor del cambio.
Finalidad de la investigación educativa.	Conocer ‘desde fuera’, objetivamente la realidad.	Comprender e interpretar la realidad en función de los significados individuales de los miembros de la comunidad educativa.	Analizar intersubjetivamente la realidad y los condicionantes sociohistóricos de los sujetos con el fin de lograr la emancipación.
Contexto	Libre de contexto.	Percepción subjetiva del contexto.	Trasfondo compartido.
Papel del científico.	Explicar los hechos y comportamientos observables.	Comprender el punto de vista de los participantes.	Explicar el acuerdo alcanzado a partir de la autocomprensión de los actores y del diálogo.

Pistas para profundizar

Para ampliar información sobre las diferentes teorías de la Pedagogía Social, se puede consultar a José Antonio Caride (Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica, 2005), quien hace una relación de autores no citados aquí, pero de la misma época, como Otto Willmann (1839-1920), George Michael Kerschentensteiner (1854-1932), Paul Bergemann (1862-1946), etc.

1.3 Algunos antecedentes y realidades de la práctica de la educación de personas adultas

Dice el profesor Caride (2005) que de entre todas las variadas prácticas de la Pedagogía Social, “ocupan un lugar preferente aquellas que se relacionan con los problemas de inadaptación, exclusión y marginación social, el tiempo libre y la animación sociocultural, la educación de adultos y el desarrollo comunitario, la formación ocupacional y laboral y la formación en valores”.

Teniéndolo en cuenta, es interesante conocer los antecedentes de la **Educación de Personas Adultas**. Algunos autores vinculan su nacimiento en Europa a las *Escuelas Dominicales* que Juan Bautista de La Salle (1651-1719) fundadas para jóvenes obreros y donde se impartían materias como Contabilidad, Arquitectura, Geometría, Dibujo, etc. Su finalidad última era eminentemente religiosa y moralizadora.

Pero se admite que será en el siglo XVIII con la Ilustración cuando junto a los avances técnicos de la Revolución Industrial que desencadenaron un enorme progreso técnico y la necesidad de una mano de obra más cualificada, cuando se plantea ‘la extensión del saber’. Alejandro Tiana pone el acento en que dos fenómenos paralelos - la destrucción de la vida comunitaria tradicional y la paulatina desaparición de las estructuras gremiales – favorecieron la creación de canales educativos alternativos a los modos tradicionales de culturización.

En la Revolución Francesa, el Informe Condorcet (1792) ante la Asamblea Nacional Francesa quiso poner en marcha un proceso que pretendía:

- a) Dar a los jóvenes los conocimientos necesarios que no formaron parte de su primera educación, evitando al mismo tiempo la pérdida de los aprendidos.
- b) Formar buenos ciudadanos, reconocedores y respetuosos de las leyes y de sus derechos y deberes.
- c) Difundir las observaciones agrícolas y los métodos económicos que no conviene ignorar.
- d) Transmitir el “arte de instruirse por sí mismo” precedente del actual concepto de Aprender a Aprender.

Aunque buena parte de las iniciativas de educación de adultos, desarrolladas durante el siglo XVIII y comienzos del siglo XIX incluyeron entre sus fines la moralización de las clases inferiores, a medida que el siglo avanzaba, esta función fue siendo sustituida por la socialización política.

Según Alejandro Tiana (1991), “el proceso se haría más patente a partir del movimiento revolucionario de 1848, manifestándose claramente en la segunda mitad del siglo y especialmente en su último cuarto. Por otra parte, la introducción del sufragio universal actuaría como un aliciente y como una

exigenciapara la búsqueda de canales de integración política y social de los grupos sociales recién llegados a las prácticas parlamentadas.

En este proceso hay que resaltar las aportaciones del socialismo cristiano en los países de confesión predominantemente católica, como Francia y España, donde se crearon numerosos Círculos Católicos Obreros.

La socialización política que la educación contribuyó a proporcionar, fue asociada en ocasiones al desarrollo de una conciencia nacional. Una de las experiencias más interesantes fue la desarrollada por las Escuelas Populares Danesas de Personas Adultas que inspiró un movimiento parecido en todos los países escandinavos.

Esta labor de socialización política también fue desarrollada por las organizaciones obreras, ya que, a medida que crecían, iban prestando mayor importancia a las cuestiones educativas, considerándola parte de su estrategia de acción transformadora.

A este respecto —indica Tiana (1991)— que Marx y sus seguidores insistirán en su idea de educación politécnica, mientras que Bakunin lo haría sobre la educación integral. A partir de ellos, las organizaciones políticas y sindicales obreras incluirían referencias más expresas a la educación en sus programas.

En realidad, aunque ya durante el siglo XIX contamos con iniciativas de educación obrera a cargo de sus propias organizaciones habrá que esperar al siglo XX para encontrar un mayor desarrollo de las mismas.

En América Latina, los precedentes de la Educación de Personas Adultas los encontramos sin duda, en los de la Educación Popular, y Carlos Núñez educador popular mexicano, los relata del siguiente modo:

“Sus planteamientos y propuestas políticas, educativas y pedagógicas son en verdad muy coincidentes con las que sostiene la actual educación popular. Entre aquellos viejos precursores encontramos las ideas de Simón Rodríguez, el maestro de Simón Bolívar, del propio Bolívar, de José Martí, de Félix Varela, de José Carlos Mariátegui, de Sandino, de Lázaro Cárdenas y del Che Guevara, sólo por mencionar a los más connotados. En 1994 el Colectivo de Investigación Educativa “Graciela Bustillos” de Cuba realizó un muy interesante evento llamado “Precursores de la educación popular.”. En él se estudiaron justamente los planteamientos y propuestas de los aquí mencionados y otros más. Resulta realmente sorprendente la gran similitud de dichos planteamientos (acotados a su época y circunstancia) con lo que plantea la educación popular. (...)

Habría que agregar más actualmente -de una u otra manera- la influencia indudable de las propuestas de pedagogos como Freinet, Vygotsky, Piaget, Brunel o Ausubel entre otros y que se verá con más detalle en la Unidad 2 de este módulo cuando reflexione sobre cómo se produce el aprendizaje.

Pero quien realmente vino a constituirse como el “padre” moderno de esta propuesta teórico-práctica es sin duda el gran pedagogo brasileño Paulo Freire. Nacido en el nordeste brasileño y muerto en 1997, vivió una vida plena de compromiso coherente (que incluso le costó cárcel y destierro durante la dictadura

militar de los sesentas en su país) y de una gran producción intelectual. Sus primeras obras *La educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido*, justamente de dicha década, se han convertido en verdaderos clásicos de la pedagogía moderna y, por supuesto, de la corriente llamada educación popular. A lo largo de su vida Freire nos ofreció muchas más obras, siendo las últimas la *Pedagogía de la esperanza* y la *Pedagogía de la autonomía*. Como obras póstumas, su viuda Ana María Araujo de Freire (Nita) nos ha regalado ya la *Pedagogía de la indignación* y la *Pedagogía de los sueños posibles*”

Pistas para profundizar

- Sobre educación popular: El número 10 de enero-abril de 2005 de la revista *Decisio. Educación Popular*:
<http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d10/index.php>
- Para saber más de John Dewey (1859-1952):
<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/deweys.pdf> (Última consulta: julio 2006)
- Para ampliar conocimientos sobre Habermas: <http://www.habermasonline.org/> (en inglés). En la página <http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras28/texto1/texto1.html> se pueden encontrar entrevistas con Habermas en castellano.

La desigualdad persiste

La realidad de la formación a lo largo de la vida está relacionada con las cifras de escolaridad obligatoria, educación de personas adultas, analfabetismo, etc.

En el año 2000, el Foro Mundial sobre la Educación Foro Mundial sobre la Educación (UNESCO, 2000) que dio lugar a la Declaración de Dakar (Senegal) partía de una realidad basada en tres datos fundamentales:

- Ni tan siquiera un tercio de los más de 800 millones de niñas y niños menores de 6 años recibían algún tipo de educación.
- 113 millones de niños y niñas (60% niñas) no tenían acceso a la enseñanza primaria.
- Aunque desde 1990 a 2000 el índice general de alfabetización de personas adultas del planeta pasó a 85% para los hombres y 74% para las mujeres 880 millones de personas adultas, la mayoría mujeres, eran analfabetas.

Decía el Foro: “Nos reafirmamos en la idea de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), respaldada por la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, de que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su

vida y transforme la sociedad.”

A partir de este Foro, se ha publicado anualmente por la UNESCO desde 2002, el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo, elaborado por un equipo de expertos independientes. Su finalidad es evaluar los progresos realizados hacia los objetivos de la Educación para Todos establecidos el año 2000 en Dakar para 2015.

El último de estos informes presentado en noviembre de 2008, **Superar la desigualdad; por qué es importante la gobernanza**, afirma que en el mundo hay setenta y cinco millones de niños de primaria sin escolarizar, más de la mitad niñas y 776 millones de adultos que no saben leer ni escribir –un 16% de la población mundial- de los que dos tercios son mujeres. Si la tendencia persiste, en 2015 habrá 700 millones de personas adultas analfabetas.

En Dakar se establecieron los siguientes objetivos para ser conseguidos antes de 2015:

- Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
- Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
- Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y programas de preparación para la vida activa.
- Aumentar en 50% de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
- Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes de 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.
- Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizaje, reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

Mirando más concretamente, qué ocurre con la formación a lo largo de la vida en la etapa adulta en 2000, la proporción de ciudadanos de la Unión Europea de entre 25 y 64 años con un nivel equivalente al menos a la educación secundaria superior sólo era del 60,3%.

En cuanto al analfabetismo, América Latina y el Caribe tienen aún un número importante de personas analfabetas, o que no han concluido su educación primaria y un gran número que no tiene acceso a la secundaria.

En estas regiones, la tasa media de alfabetismo de las personas adultas se ha mejorado constantemente, de 85% en 1990 a 89% en el 2000, según el Instituto Internacional de Estadística de la UNESCO, sin embargo los esfuerzos deben ser permanentes para alcanzar el objetivo propuesto en Dakar de disminuir en un 50% el analfabetismo de las personas adultas para el 2015. También, es preciso considerar que la desigualdad entre hombres y mujeres es elevada ya que son 80 mujeres alfabetizadas por cada 100 hombres, lo cual significa que es mayor el número de mujeres analfabetas que el de los hombres, particularmente en Bolivia, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras y Nicaragua. A pesar de los esfuerzos en la Región existen todavía 39 millones de personas analfabetas, el 11% de la población mayor de 14 años. A esta cifra hay que agregar los 110 millones de personas jóvenes y adultas que al no haber completado su educación primaria, pueden calificarse de analfabetas funcionales. En Latinoamérica, pese a su estado relativamente avanzado en cuanto a la cobertura universal, el 20% de los niños y niñas no completan la educación primaria. A ello se suman los problemas de calidad de la educación.

Un estudio realizado por Rosa Torres(2002)con datos de 2000 concluía que en la región de Latinoamérica y Caribe:

- Gran parte de lo que se hace en torno al aprendizaje y la educación básica de personas adultas en los países del sur es “invisible”, se realiza fuera de las instituciones y no está documentado.
- Buena parte de lo que está documentado tiene una circulación muy limitada.
- La educación básica de personas adultas es ubicua: las políticas, los programas y las experiencias son muy variados y están desparramados entre todas las instancias de gobierno y en las organizaciones sociales.
- Sólo una pequeña porción de todo eso es explícitamente reconocida como “educación de adultos” y como “aprendizaje de adultos”.

En el Foro de Dakar (2000) se afirmaba que: “la educación de adultos sigue estando aislada, a menudo en la periferia de los sistemas y del presupuesto nacional de educación”. También se plantearon como metas, “ampliar y diversificar de manera considerable la educación continua y de adultos e integrarla en todas las estrategias nacionales de educación y reducción de la pobreza. Deberá haber un mayor reconocimiento del papel esencial que desempeña la alfabetización en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, unos ingresos sostenibles, la buena salud, una ciudadanía activa y una mejor calidad de vida para los individuos, las comunidades y las sociedades. La alfabetización y la educación permanente son primordiales para lograr la emancipación de la mujer y la igualdad entre los géneros. Si se quiere atender a las diversas necesidades y situaciones de los adultos, se deberán estrechar los nexos entre el enfoque formal, no formal e informal de la educación”.

Las condiciones y retos de la formación a lo largo de la vida

Abolir las barreras para el despliegue a lo largo de la vida de cada individuo, de su inteligencia, de la curiosidad y del ingenio, no es un lujo, sino una aspiración profunda, una condición necesaria para la supervivencia de nuestras

sociedades.(Federighi, 1996)

¿Es la educación de personas adultas un reto asumido como prioridad por los gobiernos y las organizaciones internacionales?

A raíz de los resultados no lo parece.

Ya en 1994, Ettore Gelpi (1933-2002, Investigador, educador, responsable de Educación de Adultos en la UNESCO durante más de 20 años) decía: *“Las agencias del sistema de las Naciones Unidas son siempre más tímidas en la concepción de las políticas educativas. Otras organizaciones internacionales aparecieron con papeles de actores principales en el sentido de la educación (Banco Mundial, OCDE...). Otra organización internacional, el Fondo Monetario Internacional, decide en lo sustancia cuáles son las funciones de los sistemas educativos de muchos países que no tienen recursos y son explotados. La investigación fundamental sobre la educación permanente fue destruida deliberadamente y redes de información más sutiles fueron creadas para introducir modelos educativos que refuerzan la dependencia política, económica, educativa”*(Sánchez Román, A. (comp), 1994).

La falta de voluntad política para resolver este problema no significa que éste desaparezca. Por el contrario, la realidad no se detiene y el problema se incrementa o muestra otras caras que se pueden resaltar:

- Frente a la tendencia al aumento del analfabetismo total y funcional, aparece la duda sobre la real aceptación de este objetivo y hace pensar que la lucha contra los bajos niveles de instrucción de la población haya sido sustituida por una rendición total.
- La emancipación intelectual de algunos líderes de los trabajadores, consigue poner a éstos, pero no al resto, en las mejores condiciones de tomar parte en la política local y nacional.
- La aculturación de amplios estratos de población hacia valores culturales y educativos predeterminados, dirigida a la organización del consenso y no de la libre organización del público.
- La sumisión a lógicas asistenciales y sectorializantes del público dividido en razón del sexo, la edad —jóvenes, viejos—, de la procedencia —inmigrantes.

Las paradojas y retos de la educación adulta

En una entrevista concedida en 2002(Morín, 2002), el profesor Gelpi identificaba en la educación adulta una serie de paradojas:

- El acceso a la formación a lo largo de la vida solo está garantizado para un público privilegiado. La mayoría de las personas se forman simplemente porque es necesario formarse y, en concreto, para acceder o promocionar en el empleo.
- El 90% de la formación que se realiza para personas adultas tiene una finalidad exclusiva de producción mercantil. Se excluye la producción

artística, estética, la formación ciudadano, la de la persona social capaz de vivir con otras. El desarrollo de la persona, su formación general, está disociado de la formación profesional.

- La evaluación de la formación a lo largo de la vida se reduce a la evaluación de los aprendizajes en los tiempos y los espacios limitados, mientras que el tiempo y el espacio educativos son infinitos y su variedad es precisamente, la riqueza de la formación a lo largo de la vida.

Paolo Federighi (Universidad de Florencia. Presidente de la Asociación Europea de Educación de Adultos), afirma que la transformación más destacable del papel del Estado en la educación de personas adultas en los últimos años es la nueva prioridad de las políticas nacionales de expresión de la demanda social de formación. Los estados buscan con la sociedad civil, contrabalancear las decisiones económicas de las corporaciones multinacionales.

Los retos que en 2001 planteó la Unión Europea de Eurydice (CEDEFOP – EURIDICE , 2001) para la mejora de la formación a lo largo de la vida son en este momento, universales:

Acceso a la adquisición de nuevas competencias básicas y un acceso universal a las mismas. Y, como una prioridad: permitir el acceso universal a las competencias para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

- Aumentar la inversión en el aprendizaje a lo largo de la vida de la formación para el empleo. Condicionado por garantizar para las y los trabajadores el tiempo necesario para la formación y para el empresariado, también poner en marcha incentivos que fomenten la inversión en formación.
- Innovar en la enseñanza y en el aprendizaje: desarrollar sistemas de aprendizaje personalizados y adaptados a cada grupo destinatario, investigar sobre el uso para ello de tecnologías de la información, definir la nueva función de educadoras y educadores en ese contexto.
- Valoración del aprendizaje no formal e informal: desarrollando sistemas de reconocimiento y valoración académica de este aprendizaje.
- Mejorar la orientación formativa ofreciendo un acceso fácil a la información y los recursos.
- Acercar el aprendizaje al ámbito local a partir de espacios polivalentes para la adquisición de conocimientos y competencias.

Pistas para profundizar

Informes finales de las Conferencias de Educación de Adultos de París:http://www.unesco.org/education/uiie/confintea/paris_s.pdf y de Hamburgo: http://www.aepumayores.org/es/eees/Documentos_relacionados/Quinta_Conferencia_Internacional_Educacion_Adultos.pdf

- Memorando de la Comisión Europea sobre aprendizaje permanente (2000) <http://www.mec.es/educa/sistema-educativo/eadul/files/memorandum.pdf>

- “Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente” (2001) <http://www.mec.es/educa/sistema-educativo/eadul/files/comunicacion.pdf>
- “Declaración de Copenhague: sobre una mejor cooperación europea en materia de Formación y Enseñanza Profesional” (2002) <http://www.mec.es/educa/sistema-educativo/eadul/files/declaracioncopenhague.pdf>
- “Educación de Adultos en América Latina: perspectivas en los albores del siglo XXI”. Sonia Comboni Salinas / José Manuel Juárez Núñez. REVISTA INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS. Año 27 / No. 1 / ENERO - JUNIO 2005 Disponible en: http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/rieda/a2005_1/sonia_comboni_salinas.pdf
- “Educación de personas jóvenes y adultas en Iberoamérica”. María Josefa Cabello Martínez (coord.). Ministerio de Educación y Ciencia / Universidad Complutense de Madrid. 2005. Disponible en: <http://www.oei.es/alfabetizacion/b/epja-iberoamerica.pdf>
- “Educación para todos. Informe Mundial de seguimiento” UNESCO (algunos sólo en inglés y francés). Disponible en: http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=35877&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Resumen

La formación a lo largo de la vida es por tanto, permanente, e incluye, entre otras, la formación continua y la formación de personas adultas. A pesar de que los organismos internacionales tienen un objetivo claro en la formación a lo largo de la vida, parece que la realidad no avanza todo lo rápido que debiera. No está garantizado el acceso universal a la formación y tampoco las condiciones que permitan avanzar en ese proceso. Es necesario que se produzcan cambios que aumenten la voluntad política para afrontar seriamente este derecho.

Bibliografía

- Ayuste, A. (1999). Participación, acción comunicativa y educación de personas adultas. Tesis doctoral. Citado por REQUEJO (2003).
- Ayuste, A. (1997). Pedagogía crítica y modernidad. *Cuadernos de Pedagogía*. Marzo.
- Caride, J. A. (2005). Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Castells, M. (1998). La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura. . Madrid: Alianza Editorial.
- CEDEFOP – EURIDICE . (2001). *Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa*. Recuperado el 2006, de <http://www.eurydice.org/Documents/survey3/es/NILLL02.pdf>
- Dewey, J. (1997). "La naturaleza del método" y "El juego y el trabajo en el programa". En *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. . Madrid : Morata (Pedagogía. Raíces de la memoria).2ª ed., Lorenzo Luzuriaga (trad.).
- Duman, A. (1999). The demise of local government adult education in England and Wales and the idea of learning society. *International Journal of Lifelong Education Vol. 18, No. 2* , 127-135.
- Federighi, P. (1996). *Aspectes nous i vells del lifelong learning a Europa Barcelona*.Barcelona: Fòrum nº 6. Generalitat Catalana.
- Federighi, P. (s.f.). *Nuevas perspectivas en educación de adultos*. Recuperado el 2006, de <http://www.redceja.edu.bo/E033.PDF>
- Federighi, P., & Belanger, P. (2000). La libération difficile des forces créatrices. Analyse transnationale des politiques d'éducation et de formation des adultes. Obtenido de UNESCO: <http://www.unesco.or>
- Freire, P. (1989, ed. orig. en portugués de 1967). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la Indignación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gelpi, E. (1990). *Educación Permanente*. Madrid: Editorial Popular.
- Giroux, H. (1993). La escuela y la lucha por la ciudadanía . Madrid: Siglo XXI.
- Morín, P. (2002). La formation et la culture face au développement technologique et à la globalisation: interview de Ettore Gelpi. *Algora* .

- Natorp, P. (2001). *Pedagogía Social*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Núñez, C. (2005). Educación Popular . Revista Decisio. número 10. <http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d10/index.php> .
- Organización Internacional del Trabajo. (1998). *La educación permanente en el siglo XXI: nuevas funciones para el personal de educación*. Recuperado el noviembre de 2008, de Organización Internacional del Trabajo:
<http://www.ilo.org/public/spanish/dialogue/sector/techmeet/jmep2000/jmep1.htm>
- Parlamento y Consejo de Europa. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006].
- Pascual, M. (2006). En qué mundo vivimos. Conversaciones con Manuel Castells. Madrid: Alianza Editorial.
- Proyecto Inter.-Sócrates. Comunidad Europea. UNED (coord. (s.f.). *Guía Inter: Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela* . Recuperado el 2006, de http://inter.up.pt/docs/spanish_guide.pdf.
- Quintana, J.M. (comp). (1997). Educación social. Antología de textos clásicos. . Madrid: Narcea.
- Requejo Osorio, A. (2003). *Educación Permanente y Educación de Adultos*. Barcelona: Ariel Educación.
- Rodríguez Rodríguez, J. (2008). La participación como un acto educador y constructor de la Ciudad Educadora. *Revista Iberoamericana de Educación n° 45/2* , <http://www.rieoei.org>.
- Sánchez Delgado, P. (2004). *El proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Complutense. .
- Sánchez Román, A. (comp). (1994). La Educación Permanente como proceso de transformación. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Sotelo, I. (1989). *Filosofía y Ciencia Social*. Recuperado el 2008, de <http://www.recercat.net>:
<http://www.recercat.net/bitstream/2072/1481/1/ICPS2.pdf>
- Tiana, A. (1991). La educación de adultos en el siglo XIX. Los primeros pasos hacia la constitución de un nuevo ámbito educativo . *Revista de Educación, 294, enero-abril*.
- Torres, R. (2002). Aprendizaje a lo largo de toda la vida: Un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en el Sur. Estudio encargado por la

ASDI Asociación Sueca para el Desarrollo Internacional.

- Tünnermann, C. (1995). *La educación permanente y su impacto en la educación superior*. UNESCO. División de Educación Superior. Nuevos documentos sobre Educación Superior.
- UNESCO. (2000). Declaración de Dakar. *Foro Mundial sobre la Educación*. Dakar:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>.

UNIDAD 2. ¿Cómo aprenden las personas adultas?

Introducción

“La teoría del conocimiento es la filosofía de la psicología”, decía en el Tractatus, Ludwig Wittgenstein.

Diferentes disciplinas científicas se han ocupado y se ocupan de tratar de entender el misterio de que desde la percepción sensorial, el ser humano sea capaz de aprender soluciones a problemas que aún no tiene.

Desde la neurología hasta la educación pasando por la psicología o la psiquiatría, desde la Academia, los laboratorios, las experiencias prácticas, investigadoras e investigadores se preguntan sobre las claves del aprendizaje. ¿La inteligencia de una persona depende de la genética?, ¿de verdad, el Coeficiente Intelectual mide la inteligencia?, ¿en qué medida influye en su inteligencia cómo es cada persona?, ¿para aprender debemos repetir una y otra vez la información?, ¿cómo se procesa?, ¿hay una sola inteligencia?

Encontraremos que los procesos de aprendizaje son descritos de diferente manera pero, sobre todo, que las estrategias sobre cómo aprender mejor no son dogmas, sino posibilidades.

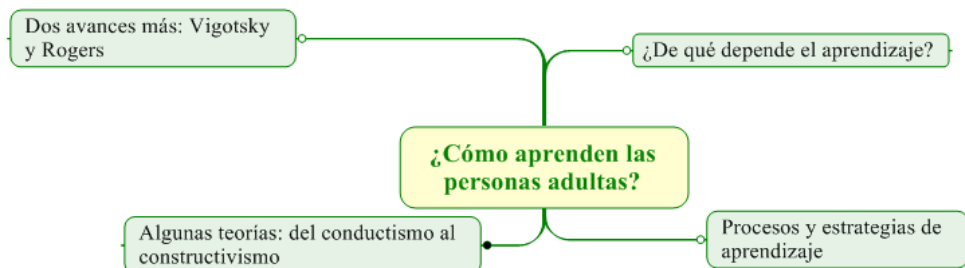
Esta unidad abre la puerta a esas y otras preguntas, avisando de antemano que no hay respuestas únicas. Es un tema inconcluso sobre el que cada educadora o educador debe seguir leyendo, oyendo, sintiendo, aprendiendo.

Objetivos

Analizar las principales teorías sobre el aprendizaje adulto

Distinguir los procesos y estrategias de aprendizaje en el adulto

Mapa de contenido



2.1 ¿De qué depende el aprendizaje?

Las teorías sobre el aprendizaje contemplan distintos niveles sobre los que profundizan. Se pueden destacar las siguientes ‘miradas’ que ponen el acento en distintos aspectos:

La mirada neurológica: Conexión entre unidades de información. Basándose en la Neurología, aprender supone modificar la conexión entre las unidades neuronales o la organización de las redes neuronales. El aprendizaje, según estas teorías, cambia la fuerza de estas conexiones.

La mirada mecánica: Adquisición o cambio de representaciones. Las representaciones creadas se almacenan en la memoria de forma más o menos permanente que se rige por procesos propios. Se concibe el sistema cognitivo humano como un mecanismo de representaciones del conocimiento consistente en una serie de memorias conectadas a través de ciertos procesos.

La mirada constructivista: El aprendizaje a partir de la conciencia reflexiva. No se trata de aceptar sólo que la mente es un mecanismo muy complejo, sino además, que el sistema cognitivo humano puede acceder de forma consciente a sus propias representaciones y modificarlas. La psicología tiene cosas que decir sobre esto.

La mirada sociocultural: La construcción social de conocimiento. Es la interacción social la que origina los cambios en las representaciones individuales. El conocimiento se adquiere y se cambia en el marco de comunidades de aprendizaje. Toda representación se construye en la interacción social y sólo puede entenderse si se analiza como una construcción social.

“El aprendizaje es un proceso interno al organismo y por más que esté motivado en la interacción social, finalmente las representaciones tienen su ‘sede’ en la mente individual y cambian por procesos cognitivos propios de esa mente.”(Pozo, 1996). Ello requiere de la persona que aprende que realice actividades o procesos que son únicos, sustantivos aunque se vean influidos culturalmente. Otra cosa será que las condiciones en las que se producen dichos procesos puedan modificar las representaciones.

Pero las principales ciencias que se han ocupado históricamente del aprendizaje, la educación, la neurobiología, la psiquiatría y la psicología avanzan en caminos paralelos y a veces se cruzan cuando hablan del funcionamiento cerebral y el desarrollo de la inteligencia.

Mientras que Cajal trataba de desentrañar los misterios del cerebro escudriñando sus caprichosas estructuras e imaginando cómo se transmitía la información por el entramado neuronal, Freud intentaba descifrar los rincones ocultos de la mente descodificando, entre otras cosas, sus productos. Y llegado el

siglo XXI, los neurocientíficos amalgaman las dos tendencias: abordan las preguntas de Freud con las herramientas heredadas de Cajal.

Continuando con el impacto de las neurociencias en la forma de entender el mundo, se llega al punto de convergencia con una teoría también centenaria, la física cuántica, y con el concepto de realidad. (...) Recientemente se ha publicado un estudio que demuestra que una determinada expectativa modifica el gusto que se percibe; es decir que el sabor de un alimento o de una bebida varía en función de lo que se tiene en la cabeza previamente. También se especula que el lenguaje condiciona lo que vemos, percibimos las cosas o los matices para los que tenemos una palabra.

No sólo eso. Habitualmente, el cerebro rellena los espacios en los que no hay información sensorial haciéndonos creer que vivimos en un continuo. Cuando parpadeamos o volvemos rápidamente la cabeza, el ojo no es tan rápido como para captar las imágenes, es decir que hay un blanco. Sin embargo, no lo percibimos porque el cerebro completa la escena según su lógica. (...) Curiosamente, la física cuántica postula que existen infinitud de realidades y la intervención de un observador hace que una de ellas se materialice convirtiéndose en la realidad. Quizá en un futuro no muy lejano se esté hablando de una teoría neurocuántica o de física neuronal. El camino se intuye fascinante.

Texto extraído de “El siglo del cerebro” de Ángela Boto. El País Semanal 26 de marzo de 2006.

En qué momento está el estudio del aprendizaje desde distintas disciplinas es el tema que se recoge a continuación.

Pistas para profundizar

Dos videos interesantes:

- Estudiando el Cerebro (Aprendizaje y Memoria):
<http://www.youtube.com/watch?v=-vOwOXysTDs>
- El aprendizaje podría depender de la regeneración neuronal:
<http://www.youtube.com/watch?v=ytHJ9i9Lly8>

¿Qué es la inteligencia?

¿El aprendizaje depende de la inteligencia individual?, y en ese caso ¿qué es la inteligencia?

“El mundo externo es la interpretación de nuestro cerebro”, “Lo único que sabemos es lo que el sistema nervioso tiene que percibir, pero desconocemos en qué transforma las percepciones y con qué código lo hace” dicen en un reportaje (El País Semanal 26 de marzo de 2006) dos neurólogos investigadores del Instituto Cajal (CSIC) en España. “Llamo inteligencia a la capacidad de un sujeto para dirigir su comportamiento utilizando la información captada, aprendida, elaborada y producida por el mismo”, dice el filósofo José Antonio Marina, y establece una diferencia entre la inteligencia estructural (la que miden los test de inteligencia) y el uso de la inteligencia (lo que el sujeto hace con sus capacidades

y que no se puede medir).

El antiguo ‘coeficiente intelectual’ (CI) ha perdido su carácter monolítico y ha sido posible diferenciar los distintos componentes de la inteligencia, que hoy se entienden como dimensiones completamente independientes entre sí. Desde diferentes disciplinas se ha estudiado la inteligencia y cada vez se le han ido añadiendo características o diversificando sus capacidades. También desde la neuropsicología desde donde **Howard Gardner** es tal vez el más representativo.

Algunos de los estudios sobre la inteligencia y la memoria desde la Neurología concluyen que existe una inteligencia denominada ‘fluida’ ligada a la fisiología y que por tanto, decae con la edad. Se manifiesta en habilidades como la capacidad de razonar con contenidos abstractos y de identificar diferentes sistemas de clasificación de objetos, completar patrones visuales, etc. Hay otra inteligencia, la ‘cristalizada’, conectada con el entorno sociocultural, y referida a habilidades asociadas a la experiencia y a la incorporación cultural. Se desarrolla a lo largo de la vida y tiene un carácter más funcional y práctico. *“Los resultados obtenidos a la hora de comparar ambas inteligencias mediante pruebas estandarizadas destacan que el desempeño de la inteligencia fluida parece ser mejor en la edad temprana y declina más pronto que el desempeño de la inteligencia cristalizada. Sin embargo, las personas pueden continuar mejorando en las pruebas de inteligencia durante la edad adulta intermedia y con frecuencia, hasta el final de la vida”*(Requejo Osorio, 2003).

En cuanto a la memoria, también se discute la idea de una sola memoria, validando que existen diferentes sistemas de memoria (sensorial, a corto plazo, a largo plazo o memoria secundaria); y también, que la memoria como afirma Schacter(2007)se debilita con el tiempo, puede bloquearse, atribuir cuestiones erróneas, dejarse llevar por las creencias y recordar solo lo que conviene mientras persisten recuerdos que no pueden olvidarse.

Las teorías más clásicas sobre la inteligencia y la memoria y también las más cuantitativistas, se ven contrapuestas en la actualidad con aportes desde lo cualitativo. No se habla de si la inteligencia o la memoria aumentan o disminuyen a lo largo de la vida, sino que la inteligencia se considera configurada por múltiples factores más relacionados con la resolución de problemas diarios que con la comprobación de resultados en pruebas psicométricas (Requejo Osorio, 2003)

Gardner: Inteligencias múltiples

En este sentido **Howard Gardner** define la inteligencia como *“la capacidad para resolver problemas o elaborar productos que son de gran valor en un contexto comunitario”*.

Howard Gardner Nació en Estados Unidos en 1943. Hijo de refugiados de la Alemania nazi, es conocido en el ambiente de la educación por su teoría de las múltiples inteligencias, basada en que cada persona tiene -por lo menos- ocho inteligencias u ocho habilidades cognoscitivas. Neuropsicólogo, es codirector del Proyecto Zero en la Escuela Superior de Educación de Harvard, donde además se desempeña como profesor de educación y de psicología, y también profesor de

Neurología en la Facultad de Medicina de Universidad de Boston.

En 1983 presentó su teoría en el libro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* y, en 1990, fue el primer americano que recibió el Premio de Educación GRAWMEYER de la Universidad de Louisville.

En 1993 publicó su gran obra “La inteligencia múltiple”; en 1997, “Mentes extraordinarias”. Además, escribió quince libros -Arte, Mente y cerebro; La mente no escolarizada; Educación artística y desarrollo humano y La nueva ciencia de la Mente, entre otros títulos- y varias centenas de artículos

La importancia de la definición de Gardner es doble:

Primero, amplía el concepto de inteligencia y lo desvincula del de capacidad intelectual. Las inteligencias son diversas y cada persona desarrolla en mayor medida unas u otras. Dicho de otro modo, un excelente químico no es más inteligente que una persona que triunfa en sus relaciones personales pero sus inteligencias pertenecen a campos diferentes.

En segundo lugar, Gardner define la inteligencia como una capacidad. Hasta hace muy poco tiempo la inteligencia se consideraba algo innato e inamovible. Se nacía inteligente o no, y la educación no podía cambiar ese hecho. Tanto es así que en épocas muy cercanas a las personas con discapacidades psíquicas no se les educaba, porque se consideraba que era un esfuerzo inútil. Aunque sin negar el componente genético, definir la inteligencia como una capacidad Gardner la convierte en una destreza que se puede desarrollar

Todas las personas nacemos con unas potencialidades marcadas por la genética. Pero esas potencialidades se van a desarrollar de una manera o de otra dependiendo del medio ambiente, las experiencias personales, la educación recibida, etc.

Howard Gardner añade que igual que hay muchos tipos de problemas que resolver, también hay muchos tipos de inteligencia. Hasta la fecha Howard Gardner y su equipo de la universidad de Harvard han identificado ocho áreas de inteligencia que funcionan de manera relativamente independiente. Son:

Inteligencia Lógica-matemática: la que utilizamos para resolver problemas de lógica y matemáticas. Es la inteligencia que tienen las personas con aptitudes científicas. Se corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico y con lo que la cultura occidental ha considerado tradicionalmente ‘inteligencia’.

Inteligencia Lingüística, la que tienen los escritores, los poetas, los buenos redactores. Utiliza ambos hemisferios.

Inteligencia Espacial permite formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones, es la inteligencia que utilizan las personas cuya especialidad está en campos como la Navegación, la Ingeniería, la Cirugía, la Escultura, la Arquitectura, la Decoración, etc.

Inteligencia Musical es el área de las personas dedicadas a la Música o la Danza.

Inteligencia Corporal – Kinestésica, o la capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. Es, por ejemplo, el área prioritaria de las personas deportistas.

Inteligencia Intrapersonal, relacionada con la comprensión de uno mismo. No está asociada a ninguna actividad concreta.

Inteligencia Interpersonal, que permite entender a los demás, y puede encontrarse por ejemplo, en las personas dedicadas a la venta, a la docencia o a las terapias. La inteligencia intrapersonal y la interpersonal conforman la inteligencia emocional y juntas determinan la capacidad para dirigir la propia vida de manera satisfactoria.

Inteligencia Naturalista, que se utiliza en la observación y el estudio de la naturaleza.

Cualquier sujeto debe utilizar varios de estos tipos para realizar una tarea. **Gardner** enfatiza el hecho de que todas las inteligencias son igualmente importantes. El problema es que nuestro sistema escolar no las trata por igual y ha entronizado las dos primeras de la lista, (la inteligencia lógico - matemática y la inteligencia lingüística) hasta el punto de negar la existencia de las demás. El reto de cada individuo es comprender la experiencia aprovechando al máximo sus inteligencias múltiples.

Pistas para profundizar

- Enigmas del aprendizaje: inteligencias múltiples Gardner, H. : <http://www.youtube.com/watch?v=WjUtxA0tvdg&feature=related>

Sobre Goleman:

- Authors@Google: Daniel Goleman (en inglés): http://www.youtube.com/watch?v=-hoo_dIOP8k&feature=related

- Liderazgo y Negocios: Daniel Goleman Noviembre 2008: <http://www.youtube.com/watch?v=fiZ6zxsNRcs>

Goleman: Inteligencia emocional

Las ideas de Gardner son complementarias con las de **Salovey y Mayer** (1990) quienes definieron inicialmente la Inteligencia Emocional como “la habilidad para manejar los sentimientos y emociones propios y de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y la acción.”. Este término fue popularizado por **Daniel Goleman** (1996).

La inteligencia emocional es la capacidad que cada persona tiene para comprender las propias emociones, para empalmar con el resto y para comportarse adecuadamente. Para Goleman la inteligencia emocional es una suma de factores diversos entre los que sobresalen, la consciencia de uno mismo, el auto control, la generosidad, la motivación personal y la capacidad de amar y ser amado por los que nos rodean. Las personas con un alto nivel de inteligencia emocional dice Goleman son las que realmente triunfan en la vida, no sólo en el ámbito profesional sino en su vida personal y afectiva. Son capaces de llevar una vida

más rica, más plena en todas las esferas de la actividad humana. Golemann considera que el coeficiente intelectual (C.I.) de una persona es un factor demasiado limitado para basar en él sus posibilidades de éxito. La inteligencia no es algo dado por factores genéticos, cada persona puede aumentar su inteligencia mejorando el comportamiento individual.

Ejercicio Complementario

Haz el ejercicio de valorar de 0 a 10 tus siete tipos de inteligencia (que diría Gardner).

La influencia de la personalidad

No todas las personas aprendemos del mismo modo, ni nos posicionamos igual respecto a la actuación que permite el aprendizaje.

Los **estilos de aprendizaje** quedan definidos a partir de “aquellos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (Keefe, 1988).

Al analizar las diferentes concepciones sobre los estilos de aprendizaje, se puede constatar que en la mayoría de los casos, se asume una visión atomizada sobre el aprendizaje, entendiéndolo básicamente como un proceso asociado a la percepción y procesamiento de la información, en la que se pone el acento en lo cognitivo, lo intelectual, lo informativo sobre lo afectivo-emocional, lo vivencial. Por otra parte, **la personalidad** para muchos teóricos, no pasa de ser o una dimensión más de las diferencias individuales, a la par con la motivación, las capacidades, la inteligencia, el sistema de creencias, las estrategias, etc., o simplemente, una dimensión del funcionamiento cognitivo de la personalidad. Sin embargo, estos puntos de vista que reflejan la separación artificial que entre cognición y personalidad, entre lo cognitivo y lo afectivo, prevaleció históricamente y aun prevalece en el estudio de los estilos de aprendizaje en el mundo, la cual impide en ocasiones un acercamiento y tratamiento didáctico adecuado de la diversidad desde esta perspectiva.

La investigación sobre los estilos individuales de adquirir conocimientos llevó a interpretar que había personas que se veían más o menos influenciadas por el entorno que otras. En concreto, los estudios del psicólogo americano H. Witkin desde 1950.

Las primeras son definidas como campo-dependientes y las segundas como campo-independientes. El estilo dependiente de campo hace referencia a los individuos que generan una respuesta, de acuerdo con la percepción global que tienen de las situaciones; y el estilo independiente de campo es el de aquellos cuya percepción es analítica e inductiva. Estas investigaciones encontraron eco entre los pedagogos, principalmente en países como Estados Unidos, en un momento en el que venía generándose un amplio movimiento de reformas curriculares que clamaban por transformaciones cualitativas, la renovación de las metodologías tradicionales y el rescate de la persona que aprende como polo activo del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Tennant (1991) recoge en la tabla siguiente algunas connotaciones de la campo - dependencia/independencia.

<i>Cómo aprende el alumnado</i>	<i>Campo dependientes</i>	<i>Campo independientes</i>
Efecto de refuerzo	Refuerzo externo más sobresaliente	Aprenden más bajo condiciones de motivación intrínseca.
Uso de mediadores en el aprendizaje	Dependen de una estructura que les es proporcionada externamente, por lo que precisan ayuda con el material no organizado.	Tienden a estructurar el material ambiguo.
Aprendizaje de conceptos	Tienden a centrarse únicamente en normas dominantes, pero su estrategia puede ser modificada mediante la enseñanza.	Tienden a probar toda la gama de normas (aproximación al tanteo por hipótesis).
Aprendizaje de materias sociales	Tienen capacidad para aprender y recordar materias sociales.	Precisan ayuda para centrarse en temas sociales.
<i>Cómo enseña el profesorado</i>		
Métodos.	Prefieren métodos de debate y situaciones que permitan la interacción con el alumnado.	Prefieren conferencias y métodos de descubrimiento, situaciones más impersonales y cognoscitivas.
Técnicas	Evitan la información y la evaluación negativas.	Subrayan la necesidad de corregir los errores y de proporcionar una evaluación negativa siempre que ello sea conveniente.
<i>El entorno docente</i>		
Planificación educativa y profesional	Prefieren la armonía, la participación, un entorno cálido y personal.	Destacan en la organización y orientación del aprendizaje del alumno/a.
Intereses, opciones y logros, profesionales/educativos.	Campos interpersonales que requieran técnicas sociales, tales como magisterio, sociología, asesoramiento en reeducación, asistencia social.	Campos analísticos e impersonales, como la biología, la física, matemáticas, ingeniería, actividades técnicas y mecánicas.
Intereses y opciones relativos a las áreas educativas/profesionales.	Más indecisos acerca de la elección profesional y menos comprometidos con su elección. En la universidad evitan especializarse en campos impersonales y cognoscitivos.	Les preocupa la planificación profesional, prefieren intereses profesionales más especializados. En la universidad evitan especializarse en campos sociales y personales.
Interacción alumnado/profesorado	Cuando las/los profesores encajan con las/los alumnos, entonces: Se valoran mutuamente de modo más positivo. Las/los profesores evalúan más alto el desempeño e intelecto del alumnado. Existen más probabilidades de lograr el objetivo de la interacción. Los extremos positivos, cuando la relación alumno/profesor está en perfecta correlación, son el resultado de intereses comunes, características de personalidad comunes y tipos de comunicación comunes. Los profesores/as deben adaptar sus estrategias de enseñanza a las necesidades de las/los alumnos que son distintos de ellos.	

Ser o no campo dependiente no es algo estático, las diferencias pueden modificarse a lo largo del tiempo a través de la educación y la formación. Como afirma Tennant (1991), *“los estilos de aprendizaje deberían formar parte del programa de todo grupo de aprendizaje de adultos, no como un instrumento para el educador de adultos, sino como tema de debate y análisis mutuo”*.

Otros autores, fijando su atención también en las características de la persona que aprende distinguen cuatro tipos generales(Longworth, 2003).

Personas Activistas	Aprenden mediante la participación activa en el proceso.
Personas Reflexivas	Observan, reflexionan y, luego, actúan.
Personas Teóricas	Quieren comprender la teoría y entender perfectamente lo que significa antes de actuar.
Personas Pragmáticas	Antes de actuar, quieren consejos y técnicas prácticas de alguien con experiencia.

Otros estudios distinguen entre los estilos de percepción individual (la reacción ante el medio físico), estilos para procesar información (la forma de sentir, pensar, resolver problemas y recordar) y los patrones de personalidad (que se centran en la atención, las emociones y los valores personales).

Todos estos tipos no son 'puros', pero siempre es más dominante uno u otro, es decir, cada persona utiliza distintos estilos de aprendizaje.

2.2 Procesos y estrategias de aprendizaje

Educar, instruir, aprender

Son cosas bien distintas la representación simbólica de algo (información), la pericia de emplearla de manera útil (conocimiento) y la capacidad de servirse de éste para una vida buena (sabiduría), y no van necesariamente juntas. La era que apenas comienza, ya plena de consecuencias, supone unas coordenadas enteramente nuevas: la información nos anega desde todas partes, pero el conocimiento divide y marca nuestras oportunidades vitales y la sabiduría necesita ser reconstruida, recuerda en su blog (<http://enguita.blogspot.com>) Mariano Fernández Enguita (catedrático de Sociología y director del Departamento de Sociología y Comunicación en la Universidad de Salamanca).

Instruir y educar no son sinónimos. “Instrucción es transmisión de conocimientos y educar es inculcar valores, por lo que ninguno puede suplir lo que compete a otro. Yo fui educado por una familia de analfabetos, que me inculcaron valores, sin muchas palabras, pero los aprendí”, explicaba el Premio Nobel, José Saramago, en su ponencia, “*Qué sociedad queremos, qué gentes necesitamos.* Esta ha sido una diferenciación tradicional en esta materia:

Por Educación se entiende: desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales, físicas y morales de la persona por medio de preceptos, ejercicios y ejemplos.

Por Instruir: enseñar, informar o comunicar ideas o doctrinas.

La instrucción garantiza aprendizaje, aunque no necesariamente consciente o crítico, por ejemplo, una trabajadora puede ser instruida en todos los aspectos teóricos y prácticos sobre su oficio. Pero la educación supone, además, que siguiendo el ejemplo, esa misma trabajadora sepa analizar lo que ocurre en su entorno, cómo defender sus derechos, cómo ser respetada, como respetar y defender al resto de sus compañeras y compañeros, etc. Lo que lleva a suponer que la instrucción puede ser un proceso inmediato, pero la educación necesita de mayor recorrido.

Estas diferencias son interesantes a la hora de reflexionar sobre las distintas teorías del aprendizaje que han formulado leyes y principios para explicar los **procesos de aprendizaje** de los animales y de los seres humanos.

Proceso de enseñanza – aprendizaje

Enseñar y aprender son procesos paralelos y complementarios.

El proceso de enseñar es el acto mediante el cual el docente muestra o suscita contenidos educativos (conocimientos, hábitos, habilidades) al alumnado, a través de unos medios, en función de unos objetivos y dentro de un contexto.

El proceso de aprender es el proceso complementario de enseñar. Aprender es el acto por el cual el alumno o alumna intenta captar y elaborar los contenidos expuestos por quien enseña, o por cualquier otra fuente de información. El proceso de aprendizaje precisamedios: técnicas de estudio o de trabajo intelectual. Este proceso de aprendizaje es realizado en función de unos objetivos, que pueden o no identificarse con los del docente y se lleva a cabo dentro de un determinado contexto.



Ilustración 1: Esquema del proceso enseñanza - aprendizaje.

Procesos de aprendizaje

Al comparar la mente humana con una computadora se encuentran más diferencias que semejanzas. Sin embargo, hay un elemento en el que son similares: la mente humana dispone, como una computadora, de una memoria de trabajo y un almacén más permanente de información. Los límites de la memoria permanente de la mente humana no se conocen, pero sí se sabe que la memoria de trabajo es reducida.

Por tanto, el aprendizaje para ser eficiente necesita aprovechar al máximo la capacidad limitada de la memoria de trabajo. Esto es posible si los procesos de aprendizaje son idóneos.

Asimismo, el aprendizaje dependerá también de cómo se vaya organizando el almacén permanente de información. La memoria humana, a diferencia de la de una computadora, es dinámica: no conserva todo lo que se introduce en ella, olvida con facilidad; y cuando recuperamos algo de ella, no está tal cual, no lo replica sino ‘reconstruido’ (Schacter, 2007).

“Los procesos de adquisición o aprendizaje propiamente dicho consisten en

incorporar nuevas representaciones a la memoria permanente o cambiar las que ya tenemos”(Pozo, 1996)) y, en general, serán más eficaces cuanto mayor y más significativa sea la relación entre la nueva información y los conocimientos previos que estaban en la memoria. También, entonces, el aprendizaje durará más tiempo y aumentará su posibilidad de transferencia.

Por tanto, el aprendizaje depende del buen funcionamiento de algunos procesos que lo optimizan o minimizan. Son **procesos auxiliares del aprendizaje** entre los que se distinguen los siguientes:

- La **motivación**. Aprender supone un esfuerzo para el cual la persona aprendiz necesita un motivo. Si no hay motivos para aprender, no se aprenderá. (En otra unidad de este módulo se trabajará esta cuestión).
- La **atención**. Como nuestra memoria es limitada, no podemos permitir que se sature o se distraiga en otras cuestiones. Es preciso seleccionar y destacar bien la información y hacer una gestión eficaz de sus recursos. Se trata de automatizar todas las tareas posibles para aumentar la capacidad funcional de la memoria de trabajo.
- La **recuperación y transferencia**. Al aprender una conducta nueva, hay que asegurar que después se puede recuperar. Por tanto, el diseño de las situaciones de aprendizaje debe prever un mecanismo de recuperación de lo aprendido que sea fácil para que los resultados adquiridos sean lo más duraderos posibles. Los aprendizajes que no se usan, tienden a olvidarse. Lo mismo ocurre con la transferencia; si el aprendizaje sirve para una cuestión muy concreta, poco replicable y muy diferente a situaciones posteriores, tampoco se utilizará. Pero también, cuanto mejor sea la comprensión del aprendizaje y de sus posibilidades, más probable será recurrir a él si hace falta.
- La **conciencia y el control de los propios mecanismos de aprendizaje**. Saber que se está aprendiendo y qué es lo que se está aprendiendo y para qué será útil, es un proceso que garantiza a la persona que aprende, ir controlando cómo lo hace y va fijando contenidos de aprendizaje. Toma conciencia de sus resultados que espera de su aprendizaje, de los procesos mediante los que puede alcanzarlos y de las condiciones más adecuadas para poner en marcha dichos procesos.

Se asume que existe una secuencia durante el aprendizaje: atención, percepción, adquisición, retención, transferencia. La interacción de quien aprende con los estímulos del medio en cada fase, es diferente y las teorías del aprendizaje aportan explicaciones diversas de acuerdo a la fase del proceso en la que se centran.

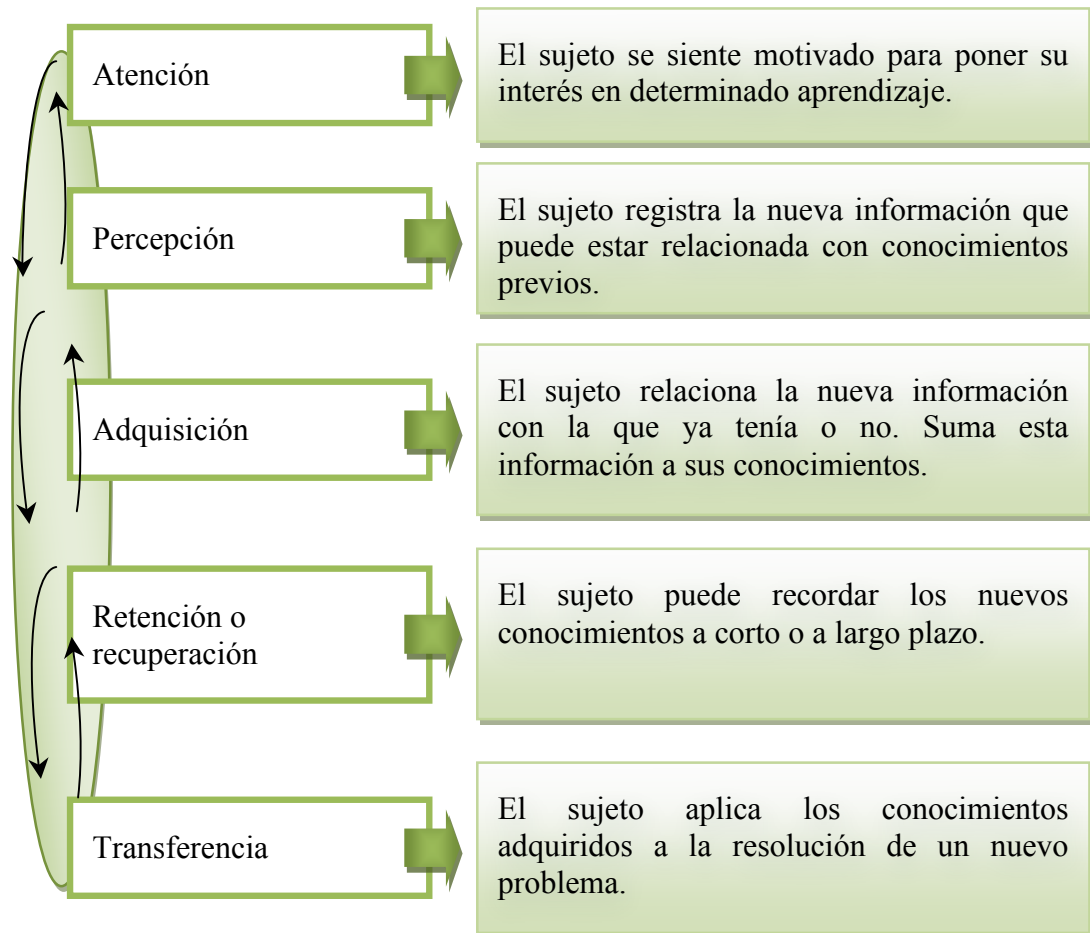


Ilustración 2: Fases del proceso de aprendizaje

En conclusión, puede afirmarse que se produce aprendizaje cuando el sujeto puede aplicar – transferir – los conocimientos adquiridos a similares o nuevas situaciones. Por ejemplo, se podrá comprobar el aprendizaje que se obtenga de este Máster cuando alumnos y alumnas lo apliquen a sus tareas en la formación sociolaboral de sus organizaciones.

Estrategias de aprendizaje

Hay múltiples definiciones sobre qué son las **estrategias de aprendizaje**, pero los rasgos esenciales que aparecen incluidos en la mayor parte de las definiciones son los siguientes: Las estrategias son acciones que parten de la iniciativa del alumno o la alumna, están constituidas por una secuencia de actividades, se encuentran controladas por el sujeto que aprende, y son, generalmente, deliberadas y planificadas por el propio estudiante.

No hay un acuerdo sobre una taxonomía de estrategias de aprendizaje. Desde una síntesis de las diferentes propuestas, Beltran & Bueno(1995), sugieren la siguiente taxonomía:

Por su naturaleza, las estrategias pueden ser: cognitivas, metacognitivas y de apoyo. Por la función que cumplen en el proceso, pueden ser: de sensibilización, atención, adquisición, personalización, recuperación, transferencia y evaluación. Cruzando ambos criterios, resultan cuatro tipos: estrategias de apoyo, de procesamiento, de personalización y metacognitivas (para la planificación, control y evaluación por parte de las y los estudiantes de su propio aprendizaje).

Las estrategias de aprendizaje favorecen y condicionan el aprendizaje significativo. Que alguien que está aprendiendo utilice unas u otras determina los resultados que obtenga y, en ese sentido, conocer las estrategias de cada alumno o alumna favorece el apoyo que el docente puede facilitar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Qué tipo de alumnos o alumnas tienen más éxito en sus objetivos de aprendizaje? Para algunos autores, (Borkowski & Muthukrishna, 1992) son quienes:

- 1) Conocen un amplio número de estrategias de aprendizaje.
- 2) Comprenden cuándo, dónde y por qué estas estrategias son importantes.
- 3) Seleccionan y controlan las estrategias, reflexionan y planifican.
- 4) Piensan que pueden aumentar su desarrollo mental (de la inteligencia).
- 5) Creen en el esfuerzo desplegado cuidadosamente.
- 6) Su motivación es intrínseca, orientada hacia las tareas y con metas de aprendizaje.
- 7) No tienen miedo al fracaso, de hecho, piensan que el fracaso es esencial para el éxito y, por lo tanto, no tienen ansiedad ante los exámenes, sino que los consideran como una oportunidad para aprender.

8) Tienen imágenes concretas y variadas de lo que esperan de sí mismos (su 'yo ideal') tanto lo que desean como lo que temen, en un futuro próximo y lejano.

9) Tienen conocimientos sobre muchos temas y un rápido acceso a esos conocimientos.

10) Tienen la experiencia de haber contado con el apoyo necesario en todos estos factores, tanto por sus familias, por la escuela y por la sociedad en general.

El desarrollo de las estrategias está relacionado con la concepción de inteligencia que veíamos en otra unidad. La inteligencia no es solo la capacidad de recibir información, elaborarla y producir respuestas eficaces, es decir, de ser capaz de instruirse, sino que como argumenta José Antonio Marina, la inteligencia "inventa posibilidades", la inteligencia, además, es creadora (Marina, 1993).

Pistas para profundizar

Gagné's Nine Events of Instruction:<http://www.youtube.com/watch?v=14TD-TZkauE&feature=related>

2.3 Algunas teorías: del conductismo al constructivismo

Un rápido resumen:

A partir de 1920: Como respuesta al método introspectivo del estructuralismo y del funcionalismo surge el Conductismo (aprendizaje mediante el condicionamiento).

A partir de 1950: Teoría de la Comunicación, Lingüística, Cibernética: crisis del conductismo. Se inicia el estudio de los procesos mentales: Psicología cognitiva.

¿Cómo explican el aprendizaje los conductistas?

Para el filósofo inglés David Hume (A Treatise of Human Nature 1739/1740) el conocimiento se constituye por impresiones e ideas. Las impresiones se reciben a través de los sentidos, la mente las copia y las convierte en ideas. En consecuencia, no hay ideas si no hay sensaciones. Pero las ideas no tienen valor en sí mismas porque el conocimiento se alcanza mediante la asociación de ideas en función de algunos principios: semejanza, contigüidad espacial, temporal y causalidad. Estos principios de Hume, son el núcleo de las teorías conductistas. Niegan los procesos mentales. De existir, la mente para los conductistas es una copia, un reflejo de la realidad. Es el medio el que controla la conducta y no al contrario. No obstante, los conductistas diferencian entre aprendizaje y conducta porque hay aprendizajes que no son observables con cambios conductuales. Ideas básicas del conductismo son las siguientes:

Ambientalismo: El aprendizaje no es una cualidad intrínseca al organismo, sino que necesita ser impulsado desde el ambiente. “El animal aprende porque el mundo es complejo. La explicación del aprendizaje no reside en el animal sino en el mundo” (Rescorla, 1999), o lo que es lo mismo, el aprendizaje es algo que ‘ocurre’, no un proceso intencionado.

Asociacionismo: Existe una única forma de aprender: la asociación de ideas.

Universalismo: Todos los seres de la misma especie aprenden de la misma forma, no hay diferencias individuales.

Los procesos implícitos en el aprendizaje asociativo son:

La adquisición de regularidades: detectar contingencias, preverlas, controlarlas y aprender de ellas.

Condensar la información: fundir información y completar una única representación a través de la repetición o repaso, de manera que se pueda recordar automáticamente.

Automatizar conocimientos: aprender conductas que aumenten la rapidez y la eficacia en su ejecución, lo que permite utilizar ese conocimiento de forma paralela a otros.

En conclusión, desde la psicología se afirma que el aprendizaje asociativo

depende de la repetición y del refuerzo o satisfacción motivacional. Los planteamientos asociacionistas y la psicología conductista conciben el aprendizaje como acumulación.

Aplicación educativa del conductismo

El conductismo se ha aplicado a la educación de modos distintos, sobre todo, proporcionando las bases para la programación educativa (enseñanza programada) y las técnicas para la modificación conductual a partir del análisis experimental de la conducta.

El conductismo entiende el aprendizaje como: “...*el cambio de conducta, resultado de la experiencia y se basa en la información proporcionada por el ambiente*”. El esquema empleado es el de Estímulo – Respuesta (E – R) y la aportación a la enseñanza más representativa es un proceso de instrucción que se caracteriza por planificar las contingencias de reforzamiento que posibilitan el aprendizaje eficaz; esto es, el análisis detallado de las respuestas del alumno/a y el reforzamiento que será asignado a cada una. Esto dio origen a la enseñanza programada propuesta especialmente por Skinner, con lo que asigna a la enseñanza la característica de técnica sistemática clara y precisa en sus contenidos. El orden propuesto de la enseñanza va de lo simple a lo complejo. Debe permitir que cada sujeto aprenda a su propio ritmo y exige la planeación sistemática de los contenidos de enseñanza.

El papel del docente o la docente es el de diseñar las actividades de enseñanza - aprendizaje mediante una serie de técnicas que le permitan el control de las actividades, de la misma forma en que se podría realizar en el laboratorio. Para lograrlo requiere de un entrenamiento en la técnica, que se torna restrictiva para el desarrollo de la creatividad.

El papel del alumnado solo es activo en cuanto que tiene que realizar las actividades previamente diseñadas por el docente; pero tiene un papel pasivo en cuanto a la participación para la elaboración de las propias actividades de acuerdo a su avance personal.

¿Qué **riesgos** tiene generar solo un aprendizaje asociativo? En primer lugar, es que se impide aprender a aprender. En el aprendizaje asociativo la persona aprendiz no tiene un papel activo – salvo en la realización de las actividades que le planifican - , sólo mecánico y autómatas. En segundo lugar, la información aprendida de modo ciego y rutinario aunque se recupere con mucha rapidez, apenas se activa en otras situaciones, es decir, aunque nadie duda de que la memoria es una capacidad humana muy valiosa y siempre necesaria, el aprendizaje memorístico, no significativo, se mantiene en la memoria a corto plazo. En tercer lugar, otra limitación de este proceso de aprendizaje es que repitiendo y juntando piezas no se logra comprender lo que se hace.

La gran **utilidad** del aprendizaje asociativo es que la automatización de conocimientos “*sirve para liberar recursos cognitivos que pueden dedicarse a otras tareas más complejas sobre las que ejercer el control y para las cuales las conductas automatizadas son meramente instrumentales, nunca un fin en sí mismas.*” (Pozo, 1996:156).

Las investigaciones posteriores a las primeras ideas conductistas pusieron en evidencia algunos de sus principios más sólidos y de su aprendizaje asociativo, y éste evolucionó. Así, aunque los seguidores del conductismo mantienen que el aprendizaje se produce siempre del mismo modo, también asumen que todas las personas no tienen las mismas capacidades y aún no logran explicar por qué una cosa es más fácil de aprender que otra.

Aún así, hay conductistas (Burrhus Frederic Skinner es el más relevante) que siguen trabajando sobre la modificación de la conducta a partir de los refuerzos. El concepto de “Refuerzo” es piedra angular en el planteamiento de Skinner, y este puede ser definido como el estímulo que al aumentar o desaparecer, incide en la posibilidad de una respuesta. Una serie de estos estímulos pueden tener efectos positivos o negativos sobre la conducta.

Y llegó la ‘revolución cognitiva’

Es ya una evidencia que los seres humanos compartimos con otras especies una forma de aprendizaje: la que se produce por asociación de manera mecánica y repetitiva. Pero, además, tenemos la facultad de aprender de otro modo, de forma más reflexiva y consciente, por reestructuración, de forma constructiva.

Si desde el conductismo se habla de asociación de ideas, desde el cognitivismo se pone el acento en el procesamiento de la información. De hecho, por propia evolución, el conductismo acabó por diluirse en diversas formas de **“asociacionismo cognitivo”** por el cual se admite que en el proceso de conocimiento se movilizan más factores que las conductas observables.

El origen y desarrollo del paradigma cognitivo se ubica en Estados Unidos entre 1950 y 1970, teniendo como antecedente la psicología de la Gestalt, las obras de Bartlett, la psicología genética de Piaget, las aportaciones de Vigotsky, con propuestas enfocadas a uno o más dimensiones cognitivas como la atención, percepción, memoria, inteligencia, lenguaje y pensamiento, principalmente. Los trabajos de Piaget se constituyeron en un paradigma, “psicogenético”, así como los de Vigotsky, “sociocultural”.

Los principales representantes del paradigma son Piaget que introduce los conceptos de acomodación y asimilación; Bruner y el concepto de aprendizaje basado en el procesamiento activo de la información y la organización individual de ésta; Ausubel, que incorpora el concepto de enseñanza didáctica para lograr el aprendizaje.

La psicología cognitiva adopta que se producen algunas analogías entre los procesos de aprendizaje humano y los procesos informáticos. La versión ‘dura’ de esta propuesta es la que desarrolla la inteligencia artificial. Según esta idea, tanto el ser humano como un computador *“son sistemas de procesamiento de propósitos generales, funcionalmente equivalentes, que intercambian información con su entorno mediante la manipulación de símbolos”*(Pozo, 1999), sistemas cognitivos cuyo alimento es la información.

¿En qué se parece y en qué se diferencia la mente humana a una computadora?

Se parece en que...

- El ordenador utiliza programas, igual que la mente humana tiene una memoria de trabajo.
- También, el ordenador igual que la mente humana dispone de un almacén más permanente de información.
- La memoria de trabajo del ordenador y de la mente humana es finita.
- El aprendizaje humano y el ordenador eficiente supone un aprovechamiento óptimo de la capacidad limitada de la memoria de trabajo.
- La eficiencia también depende de lo bien que esté organizado el almacén permanente de información.

Se diferencia en que...

- La memoria humana es más dinámica: no conserva toda la información, olvida con facilidad.
- La información no se recupera tal cual, sino reconstruida. Cambia con el tiempo.

Si en el conductismo se desarrollaba la comprensión de estímulo-respuesta (la conducta observable), el cognitivismo trata de entender la memoria. El sujeto ahora es activo en su aprendizaje y éste se produce por la relación entre sus propias variables y las del entorno. El ambiente deja de tener la situación predominante como ocurría en el conductismo.

En cualquier caso, aprendizaje asociativo y aprendizaje constructivo se integran en un proceso más complejo. *“Mediante el aprendizaje asociativo nos limitamos a recuperar conocimientos de la memoria permanente a la memoria de trabajo y añadir nuevos aprendizajes sin apenas modificar los ya existentes, sino en su probabilidad de activación futura. En cambio, el aprendizaje constructivo se produce a través de los aprendizajes previos, que cambian en mayor o menor grado, su propia organización o estructura como consecuencia de haber servido para organizar un nuevo aprendizaje.”* ((Pozo, 1996).

Constructivismo

La mente es la ‘constructora’ de conocimiento (de ahí que se hable de ‘constructivismo’) porque determina la forma en la que la información se procesa. Pero, ¿qué es la mente?

La dimensión constructiva de la mente se la proporciona la conciencia. Searle (2000) afirma que la conciencia existe, la produce el cerebro, no es algorítmica (es decir, en nuestro cerebro no hay un programa de ordenador que nos hace conscientes, opinión que le enfrenta a la Inteligencia artificial dura); las máquinas pueden pensar porque el cerebro es una máquina y piensa (lo que lo sitúa en el campo de la Inteligencia artificial débil); y es irreductible (no puede explicarse en función de mecanismos menores, aunque está causada por estos, lo cual no quiere decir que no sea digna de investigación objetiva).

Los procesos cognitivos se pueden descomponer en unidades u operaciones más simples que se relacionan mediante reglas formales para formar procesos cada vez más complejos. El criterio fundamental es la coherencia lógica. Cultura y afectividad no son relevantes.

Ernst von Glasersfeld es un investigador nacido en Munich en 1917. Estudió matemáticas, filosofía, lógica y psicología. Trabajó en Milán en los departamentos de lenguas extranjeras y de cibernética. En 1966 emigró a los Estados Unidos de Norteamérica, a Georgia, donde trabajó en el Centro de Cómputo de la Universidad de Georgia. Se interesó en la psicología y desarrolló trabajos en las áreas del lenguaje y de la cognición, pero sobre todo quiso encontrar un lazo de unión entre el modo de operar de las computadoras y el modo de operar de la mente humana y la relación de los lenguajes con estos modos de operar. Después quiso hacer una síntesis de estas ideas con la teoría del conocimiento de Jean Piaget y así desarrolló la teoría de lo que él llama el “constructivismo radical”, a la que agregó una postura filosófica idealista y nihilista. Su trabajo ha sido muy difundido y ha servido de base para crear modelos educativos en diferentes áreas, especialmente en matemáticas, física y lengua, y para la creación de nuevos modelos para la psicoterapia. Su sistema sustentaba haber desarrollado un “modelo viable” de cómo el ser humano construye su conocimiento.

Para el constructivismo como defiende Ernst von Glasersfeld (1917):

1. El conocimiento no se recibe pasivamente ni a través de los sentidos ni por medio de la comunicación sino que es construido activamente por cada sujeto.
2. La función del conocimiento es adaptativa y sirve a la organización del mundo experiencial del sujeto, no al descubrimiento de una realidad ontológica objetiva.

El aprendizaje constructivo supone un proceso en el que se superen las limitaciones de la asociación y por eso es significativo, es decir, debe extraer los significados del conocimiento que se adquiere.

Dice José Luis Pozo (1996) que *“la forma en que fluye nuestra memoria, como sistema constructivo en vez de reproductivo, va a afectar seriamente a nuestra forma de aprender. Los procesos de adquisición o aprendizaje propiamente dicho*

consisten en incorporar nuevas representaciones a la memoria permanente o cambiar las que ya tenemos (...) En general, los procesos de adquisición serán más eficaces cuanto mayor y más significativa sea la relación que se establece entre la nueva información que llega al sistema y los conocimientos que ya estaban representados en la memoria. Cuanto más organizado, o menos aislado se adquiere un resultado del aprendizaje, mayor será su duración y posibilidad de transferencia y más eficaz resultará ese aprendizaje.”

Los conocimientos previos en un grupo, por ejemplo, pueden organizarse a partir de identificar tres cuestiones:

¿Qué saben?: hechos, conceptos y principios.

¿Qué saben hacer?: procedimientos, habilidades y estrategias.

¿Qué piensan y qué quieren aprender?: actitudes, normas y valores.

Para construir un nuevo aprendizaje la primera condición es que el individuo sea consciente de ello: la información nueva se ha de percibir como nueva y relacionada con otra anterior.

Desde esa premisa puede ocurrir que:

- La nueva información se asimile sin más y no se modifique ningún conocimiento previo.

- La nueva información se perciba diferente a los conocimientos previos y obligue a revisar éstos. En ese caso, se construirá conocimiento a partir de la generalización (se extiende el ámbito de aplicación de un conocimiento previo) o de la discriminación (se integra la excepción creando una nueva categoría). Como consecuencia, los conocimientos de ese individuo se reestructurarán mediante un proceso en el que su mapa conceptual se reorganizará.

El proceso de reestructuración es progresivo e incrementa la construcción del conocimiento hacia niveles de mayor profundidad: somos capaces de aprender cuestiones cada vez más complejas y de forma cada vez, más consciente.

Se construye a partir de lo que se tiene. El aprendizaje constructivo parte de los conocimientos previos y sobre ellos, añade desde la interpretación, la asimilación o la integración. La información se cambia porque ha interactuado con otra información nueva.

Los conocimientos previos los adquirimos a partir de aprendizajes anteriores: conductuales, sociales, conceptuales o procedimentales. Se han adquirido la mayoría a través de detección de regularidades en el ambiente o en forma de teorías implícitas o por mecanismos de influencia o identificación social como representaciones sociales; pero también, a través de la instrucción.

El filósofo americano **John Dewey** (1859-1952) profundizó en la relación entre la filosofía y la educación y abogó por la relación entre la teoría y la práctica. Por ello, subraya dos principios importantes en el aprendizaje: la experiencia y la interacción. La experiencia se refiere a las experiencias personales, íntimas y subjetivas, pero también a los acontecimientos sociales y a las experiencias del

grupo. La interacción tiene que ver con las relaciones e intercambios que establecemos con personas, tanto semejantes, como diferentes (“otros distintos de mí”). Cada persona genera sus propias “reglas” y “modelos mentales” que nos sirven para comprender nuestra experiencia; por lo tanto, el proceso de aprendizaje consiste simplemente en ajustar nuestros modelos mentales para acomodar nuevas experiencias.

Por tanto:

1. Aprender es buscar significado, por lo tanto, el aprendizaje debe comenzar por aquello sobre lo que las/los estudiantes están tratando de construir significado.
2. Construir significado requiere, al mismo tiempo, entender el todo y entender las partes. Las partes tienen que ser comprendidas en el contexto de todos, por lo tanto, el proceso de aprendizaje tiene que centrarse en conceptos fundamentales y no en hechos aislados.
3. Para enseñar bien es necesario entender los modelos mentales que las/los estudiantes usan para percibir el mundo y las deducciones que hacen para apoyar esos modelos.
4. El propósito de aprender para el individuo consiste en construir su propio significado, no sólo en memorizar respuestas “correctas” y regurgitar los significados de otros. En cuanto a la evaluación, esta debe formar parte del proceso de aprendizaje, pero asegurándonos de que proporciona información sobre la calidad del propio aprendizaje.

Como afirmó Ernst von Glasersfeld en 1995, el constructivismo no reclama haber descubierto principios que hayan revolucionado el mundo de la educación, simplemente el hecho de proporcionar una base sólida para algunas de las cosas que, hasta ahora, inspiraban al profesorado sin que tuvieran una base teórica fundamentada.

Contra el constructivismo se puede decir que desde las teorías del procesamiento de información se afirma que los sujetos construyen su propio conocimiento a partir de sus estructuras y procesos cognitivos, pero no explican cómo construyen las estructuras y procesos iniciales. O sea, el constructivismo no da respuesta a cómo se inicia el aprendizaje.

No obstante, a favor del aprendizaje constructivo se puede argumentar que la exigencia de partir de los conocimientos previos del individuo y, sobre todo del grupo, contribuye a la igualdad de oportunidades de todos los sujetos en formación porque obliga a prestar atención a la diversidad (en lugar de realizar una intervención única y ‘cómoda’ para un sujeto promedio que no existe) y a flexibilizar el currículo para adaptarse a las diversas necesidades e ideas previas.

Además se puede añadir que en el aprendizaje adulto este factor adquiere especial relevancia en tanto que pone en valor la experiencia personal (que no tiene por qué ser académica), la variedad de experiencias a lo largo de la vida y la organización diferente que las personas adultas hacen de sus conocimientos. Todo ello aporta valores al aprendizaje grupal y permite crear conocimiento colectivo.

Pistas para profundizar

Tres videos sucesivos sobre el conductismo: El conductismo 1, 2 y 3 <http://www.youtube.com/watch?v=zVKdJ6CoqOQ&NR=1> <http://www.youtube.com/watch?v=CRTt37OaM3g>

Sobre los principios en los que se basa el constructivismo: Página web de Fundestanding: <http://www.funderstanding.com/constructivism.cfm>

Para conocer mejor a John Dewey: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/deweys.pdf>

Una explicación de Roger Schank sobre 'aprender haciendo': <http://www.youtube.com/watch?v=fnoskRWYAI&NR=1>

2.4 Dos avances más: Vigotsky y Rogers

Lev Semyónovich Vigotsky: sobre el paradigma sociocultural

De forma paralela al desarrollo de cognitivismo y el constructivismo, Vigotsky desarrollaba su concepción de la educación.

Lev Semyónovich Vigotsky, 1896 – 1934, psicólogo bielorruso, es uno de los más destacados teóricos de la psicología del desarrollo, y precursor de la neuropsicología. No fue descubierto y divulgado por los medios académicos del mundo occidental hasta la década de 1960, pero en realidad, era un psicólogo cognitivo antes de que surgiera dicha teoría.

Su principal aportación a la teoría del aprendizaje es que relaciona desarrollo personal y aprendizaje. La clave es la interacción social: en el proceso del desarrollo esta desempeña un papel formador y constructor. Esta concepción se basa en el constructo teórico de Zona de Desarrollo Próximo propuesto por Vigotsky. En su teoría sobre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), el autor postula la existencia de dos niveles evolutivos: un primer nivel lo denomina Nivel Evolutivo Real, "es decir, el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, que resulta de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo". Es el nivel generalmente investigado cuando se mide, mediante test, el nivel mental de los niños. Se parte del supuesto de que únicamente aquellas actividades que ellos pueden realizar por sí solos, son indicadores de las capacidades mentales.

El segundo nivel evolutivo se pone de manifiesto ante un problema que el niño no puede solucionar por sí solo, pero que es capaz de resolver con ayuda de una persona adulta o un compañero más capaz. Por ejemplo, si el maestro inicia la solución y el niño la completa, o si resuelve el problema en colaboración con otros compañeros. Esta conducta del niño no era considerada indicativa de su desarrollo mental. Ni siquiera los educadores más prestigiosos se plantearon la posibilidad de que aquello que los niños hacen con ayuda de otro, puede ser en cierto sentido, aún más significativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos.

La Zona de Desarrollo próximo "define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que un mañana no lejano alcanzarán su madurez y que aún se encuentran en estado embrionario."

La relación entre aprendizaje y desarrollo se puede plantear en los siguientes términos: ¿Cómo hacer que los aprendizajes se transformen en procesos de desarrollo? La educación no es un proceso que culmina con el aprendizaje; va más allá, considera los desarrollos. Los aprendizajes conducen a los procesos de desarrollo, el desarrollo va a remolque del aprendizaje. En otras palabras, el aprendizaje va delante del desarrollo: "La noción de una zona de desarrollo próximo nos ayuda a presentar una nueva fórmula, a saber, que el buen aprendizaje es sólo aquel que precede al desarrollo".

El estudio del desarrollo cognitivo representa un gran aporte a la educación, dado que permite conocer las capacidades y restricciones de los niños y niñas en cada edad; y por ende, graduar la instrucción a las capacidades cognitivas del alumnado, haciendo más efectivo el proceso de aprendizaje. De este modo, dichos factores han conducido a que sea posible planear las situaciones de instrucción con mayor eficacia, tanto en cuanto a la organización de los contenidos programáticos como en cuanto a tomar en cuenta las características del sujeto que aprende.

La psicología cognitiva da al aprendiz un rol activo en el proceso de aprendizaje. Gracias a esto, procesos tales como la motivación, la atención y el conocimiento previo del sujeto pueden ser manipulados para lograr un aprendizaje más exitoso. Además, al otorgar al estudiante un rol más importante, se logró desviar la atención desde el aprendizaje memorístico y mecánico, hacia el significado de los aprendizajes para el sujeto, y la forma en que éste los entiende y estructura.

La psicología cognitiva aplicada a la educación se ha preocupado principalmente de los procesos de aprendizaje que tienen lugar en cualquier situación de instrucción, incluida el aula. Sin embargo, la psicología educacional aplicada al aula debe ocuparse además de factores tales como los procesos emocionales y sociales que tienen lugar en la escuela. Así, a la hora de analizar los procesos que ocurren en el aula, es importante complementar los enfoques cognitivos con otros que permitan tener una visión integral del alumno en situación escolar.

Con todo, el enfoque de este autor tiene la ventaja, sobre el enfoque de estructuras lógicas progresivamente más complejas, de permitir establecer parámetros mucho más claros para la intervención educativa. Así lo podemos concluir de las afirmaciones del mismo Vigotsky: *"En resumen, el rasgo esencial de nuestra hipótesis es la noción de que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos del aprendizaje. Por el contrario, el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje, esta secuencia es lo que se convierte en la zona de desarrollo próximo. Nuestro análisis altera la tradicional opinión de que, en el momento en que el niño asimila el significado de una palabra, o domina una operación como puede ser la suma o el lenguaje escrito, sus procesos evolutivos se han realizado por completo. De hecho, tan sólo han comenzado. La principal consecuencia que se desprende del análisis del proceso educacional según este método es el demostrar que el dominio inicial, por ejemplo, de las cuatro*

operaciones básicas de aritmética proporciona la base para el subsiguiente desarrollo de una serie de procesos internos sumamente complejos en el pensamiento del niño...Nuestra hipótesis establece la unidad, no la identidad, de los procesos de desarrollo interno. Ello presupone que los unos se convierten en los otros. Por este motivo, el mostrar cómo se internalizan el conocimiento externo y las aptitudes de los niños se convierte en un punto primordial de la investigación psicológica".(Osorio, 2008)

Implicaciones educativas del paradigma sociocultural

El desarrollo cognitivo y el aprendizaje requieren del estudio en su contexto, por lo que es importante atender al papel fundamental del entorno cultural en la construcción del significado: el aprendizaje no es independiente del escenario en el que ocurre ya que es un proceso condicionado por la cultura mediante las herramientas creadas y transmitidas por la comunidad.

Lacasa (1997) propone, desde esta perspectiva histórico-cultural, tres aspectos a considerar:

La actividad cognitiva se expresa y desarrolla en escenarios cotidianos, a través de interacciones entre las personas, el uso de instrumentos, así como la aplicación de esquemas y guiones de comportamientos proporcionados socialmente.

Los individuos establecen metas y negocian los medios apropiados para lograrlas en unión con otras personas, esto es, apoyándose mutuamente para llevar a cabo las tareas y guiados por normas sociales.

La historia sociocultural aporta instrumentos y prácticas para la solución de problemas, en la que la interacción social inmediata estructura la actividad cognitiva individual.

El docente enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturales determinados, ejerce la mediación entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación del alumnado. Conoce el uso funcional de los saberes e instrumentos culturales, planifica acciones acordes al currículum educativo para promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, así como el uso adecuado de los saberes e instrumentos socioculturales de acuerdo a una cultura específica. Promueve los procesos de apropiación de los saberes e instrumentos de mediación socioculturalmente aceptados y valorados... influye en la co-construcción con el alumnado.

Como agente experto y mediador entre el alumnado y los contenidos socioculturales del currículo, construye un contexto de aprendizaje que aproxime el conocimiento a través de procedimientos y actividades pertinentes para ello a partir de ciertas consideraciones: las actividades a realizar deben insertarse en un contexto y con objetivos amplios que les den sentido (intencionalidad y dirección), que fomenten la participación y compromiso del alumnado en su realización, realizar las adecuaciones o ajustes que se requieran durante el desarrollo, utilizar el lenguaje que facilite la comunicación entre docente y alumnado, de acuerdo a las características y necesidades de cada persona (los conocimientos previos, su lenguaje), el uso de los contenidos de manera autónoma y autorregulada, el trabajo con los iguales (otros alumnos de su grupo).

El o la docente observa constantemente los procesos de apropiación de los conocimientos, el nivel alcanzado de competencia logrado por cada persona, lo que le permite dar cuenta del grado de desarrollo en proceso y en contexto y el nivel de desempeño real.

De lo anterior se desprende que el aprendizaje es esencialmente social e interactivo; por lo que aprendizaje y desarrollo mantienen una relación recíproca desde el nacimiento en los contextos escolares y extraescolares, formando una unidad: lo que se puede aprender está en estrecha relación con el nivel de desarrollo del niño o la niña y a la vez, el aprendizaje influye también en los procesos de desarrollo... no hay aprendizaje sin un nivel de desarrollo previo, tampoco hay desarrollo sin aprendizaje . (Palacios, 1987)

Carl Rogers: aprender a aprender.

Carl Ransom Rogers (1902 - 1987) nació en Oak Park, Illinois, y es conocido como el fundador de la terapia no directiva, o la terapia centrada en la persona.

Los principios generales de su teoría para facilitar la educación, son los siguientes:

1. El ser humano tiene un deseo natural por aprender.
2. El aprendizaje significativo se logra cuando el estudiante percibe el tema de estudio como importante para sus propios objetivos.
3. El tipo de aprendizaje que implica un cambio en la organización del autoconcepto - en la percepción de sí mismo - es amenazador y existe tendencia a rechazarlo.
4. Los aprendizajes que amenazan el propio autoconcepto se perciben y asimilan con mayor facilidad si las amenazas externas son reducidas.
5. Cuando no existe una amenaza al autoconcepto del estudiante, la experiencia se percibe de otra manera y resulta más fácil el aprendizaje.
6. El aprendizaje significativo se logra principalmente mediante la práctica.
7. El aprendizaje se facilita cuando el estudiante participa responsablemente en el proceso de aprendizaje.
8. El aprendizaje comprometido que incluye la totalidad de la persona - su afectividad y su intelecto - es el más perdurable y profundo.
9. La independencia, la creatividad y la confianza en sí mismo se facilitan si la autoevaluación y la autocrítica son las más significativas y la evaluación de los demás es relegada a segundo término.
10. Desde una consideración social, el aprendizaje más útil en el mundo moderno es el aprender a aprender, que significa adquirir una continua actitud de apertura frente a las experiencias e incorporar en uno mismo el proceso de cambio.

Para Rogers, el núcleo de la relación educativa está centrado en el aprendizaje, no en la enseñanza. El acto educativo es esencialmente relacional: se trata de liberar las comunicaciones, hacerlas posibles, alentarlas. La educación “centrada en el alumno”, parte de las actitudes de cada persona, proponiendo la autoeducación como una acción autodirigida de educación. La clave del aprendizaje es aprender a cambiar. Se trata de una educación no impositiva que tiene como fin facilitar que las personas se abran a cambios, a una sociedad que se transforma, lo que supone también que docentes y directivos de las organizaciones educativas también tengan esa actitud.

En ese sentido, entiende la tarea docente como ‘facilitadora’ y, en consecuencia con su teoría, tiene las siguientes características:

1. La persona facilitadora tiene la función de crear el ambiente o clima inicial para las experiencias del grupo o la clase.
2. La persona facilitadora ayuda a identificar y clarificar las expectativas y propósitos individuales así como los objetivos más generales del grupo.
3. Confía en que la o el estudiante desea lograr las metas para él significativas, siendo ésta la fuerza motivacional de trasfondo en todo aprendizaje significativo.
4. Organiza y facilita al alumnado el más amplio y variado conjunto de recursos que posibiliten su aprendizaje.
5. La persona facilitadora se presenta a sí misma como un recurso flexible para ser utilizado por el grupo.
6. Cuando responde a las expresiones e inquietudes del grupo, acepta actitudes de contenido intelectual o emocional y se esmera en darle a cada aspecto la importancia que le atribuyen el grupo o la persona.
7. Conforme se vaya estableciendo un clima de comprensión y libertad, la o el facilitador se va encaminando a llegar a ser un miembro activo del grupo, expresando sus ideas solo como un individuo más.
8. La forma de relacionarse con el grupo es compartiendo sus vivencias y su intelecto sin tratar de imponerlos, sino presentándolos como un aporte más, que bien pueden ser aceptados o rechazados.
9. Durante las clases prestará especial atención a los componentes afectivos que se susciten en el grupo.
10. En su función de facilitador o facilitadora del aprendizaje es capaz de reconocer y aceptar sus propias limitaciones

Su obra principal sobre aspectos educativos, - *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. (1ª ed.) Columbus, Ohio: Charles Merrill (traducida al español: *Libertad y creatividad en la Educación* (Rogers C. , 1986), reunió una serie de documentos junto con nuevo material - incluyendo su relato sobre "Mi manera de facilitar una clase». Muestra la formación docente de Rogers viéndose

a sí mismo como facilitador.(Smith, 1997, 2004)

La coincidencia con el pensamiento de Paulo Freire a quien lee después, le hace decir:

“Yo me estaba dirigiendo a estudiantes en instituciones educativas. Él estaba hablando de su trabajo con campesinos atemorizados, pisoteados. Yo traté de llegar a estudiantes y maestros (de Estados Unidos). Él escribe para comunicarse con marxistas (...) Nuestros principios son tan semejantes que me quedé boquiabierto”(Rogers, 1980).

Las críticas a Rogers están relacionadas con el peligro que a veces se contempla, de subestimar todo el contexto que rodea la educación y sus instituciones. En ese caso, la ayuda pedagógica no es solo relación interpersonal, sino también relación institucional que parte de estructuras con sus propias normas. La no directividad puede aplicarse con más facilidad a la educación no formal, pero en la formal, la burocracia, lo institucional, impide casi siempre, el desarrollo de una educación en libertad. Más que una crítica, es la constatación de una realidad.

Pistas para profundizar

- Para conocer mejor la obra de L.S. Vigotsky:
http://www.vigotsky.org/articles/teoria_del_desarrollo_mental.asp;
<http://vigotsky.idoneos.com/>

- Un video sobre Carl Rogers (en inglés):
<http://www.youtube.com/watch?v=YBPaxQmE5SA&feature=related>

Para conocer mejor la obra de Carl Rogers: <http://www.infed.org/thinkers/et-rogers.htm>

Resumen

La investigación sobre el aprendizaje demuestra que éste depende de muchos factores estudiados por diversas disciplinas: desde la Neurología, la principal preocupación es conocer el funcionamiento del cerebro y de las conexiones neuronales; desde la Psicología, saber cómo influye en el aprendizaje la personalidad de cada individuo, cuáles son los diferentes estilos de aprendizaje o qué tipos de inteligencia son previsibles; desde la Educación, se interesa por conocer los mecanismos a través de los cuales la persona adulta puede ampliar sus conocimientos y destrezas o cambiar sus actitudes. La construcción del aprendizaje individual y colectivo parece un buen proceso para facilitar que el ser social que es el humano comprenda mejor su realidad y se capacite para actuar sobre ella.

Bibliografía

- Ayuste, A. (1999). Participación, acción comunicativa y educación de personas adultas. Tesis doctoral. Citado por REQUEJO (2003).
- Ayuste, A. (1997). Pedagogía crítica y modernidad. Cuadernos de Pedagogía. Marzo.
- Beltrán Llera, J., & Bueno Álvarez, J. A. (1995). Psicología de la Educación. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Universidad Complutense de Madrid Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación - Marcombo.
- Beltrán, J. A. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- Borkowski, J., & Muthukrishna, N. (1992). Moving Metacognition into the classroom: "Working models" and effective strategy teaching. En K. H. M. Pressley, Promoting academic competence and literacy in school. San Diego: Academic Press.
- Caride, J. A. (2005). Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Castells, M. (1998). La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura. . Madrid: Alianza Editorial.
- CEDEFOP – EURIDICE . (2001). Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa. Recuperado el 2006, de <http://www.eurydice.org/Documents/survey3/es/NILLL02.pdf>
- Dewey, J. (1997). "La naturaleza del método" y "El juego y el trabajo en el programa". En Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación. . Madrid : Morata (Pedagogía. Raíces de la memoria).2ª ed., Lorenzo Luzuriaga (trad.).
- Duman, A. (1999). The demise of local government adult education in England and Wales and the idea of learning society. International Journal of Lifelong Education Vol. 18, No. 2 , 127-135.
- Federighi, P. (1996). Aspectes nous i vells del lifelong learning a Europa Barcelona. Barcelona: Fòrum nº 6. Generalitat Catalana.
- Federighi, P. (s.f.). Nuevas perspectivas en educación de adultos. Recuperado el 2006, de <http://www.redceja.edu.bo/E033.PDF>
- Federighi, P., & Belanger, P. (2000). La libération difficile des forces créatrices. Analyse transnationale des politiques d'éducation et de formation des adultes. Obtenido de UNESCO: <http://www.unesco.or>

- Freire, P. (1989, ed. orig. en portugués de 1967). La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). Pedagogía de la Indignación. Madrid: Ediciones Morata.
- Gelpi, E. (1990). Educación Permanente. Madrid: Editorial Popular.
- Giroux, H. (1993). La escuela y la lucha por la ciudadanía . Madrid: Siglo XXI.
- Keefe, J. (1988). Profiling and Utilizing Learning Style (Citado por Cabrera & Fariñas, “El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual”. Virginia: NASSP.
- Lacasa, P. (1997). Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa. Madrid: Visor.
- Longworth, N. (2003). El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica. Barcelona: Paidós Transiciones.
- Marina, J. A. (1993). Teoría de la inteligencia creadora. Barcelona: Anagrama.
- Morín, P. (2002). La formation et la culture face au développement technologique et à la globalisation: interview de Ettore Gelpi. Algora .
- Natorp, P. (2001). Pedagogía Social. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Núñez, C. (2005). Educación Popular . Revista Decisio. número 10. <http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d10/index.php> .
- Organización Internacional del Trabajo. (1998). La educación permanente en el siglo XXI: nuevas funciones para el personal de educación. Recuperado el noviembre de 2008, de Organización Internacional del Trabajo:
<http://www.ilo.org/public/spanish/dialogue/sector/techmeet/jmep2000/jmep1.htm>
- Osorio, R. A. (2008). Vigotsky. Recuperado el 2008, de La relación entre el aprendizaje y el desarrollo humano:
http://www.vigotsky.org/articles/la_relacion_entre_el_aprendizaje_y_el_desarrollo_humano.asp
- Palacios, J. (1987). La cuestión escolar. Críticas y alternativas. Barcelona: Laia.
- Parlamento y Consejo de Europa. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006].

- Pascual, M. (2006). En qué mundo vivimos. Conversaciones con Manuel Castells. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J. L. (1996). Aprendices y maestros. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J. L. (1999). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Ediciones Morata.
- Proyecto Inter.-Sócrates. Comunidad Europea. UNED (coord. (s.f.). Guía Inter: Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela . Recuperado el 2006, de http://inter.up.pt/docs/spanish_guide.pdf.
- Quintana, J.M. (comp). (1997). Educación social. Antología de textos clásicos. . Madrid: Narcea.
- Requejo Osorio, A. (2003). Educación Permanente y Educación de Adultos. Barcelona: Ariel Educación.
- Rogers, C. (1986). Libertad y creatividad en la Educación. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Rogers, C. R. (1980). El poder de la persona. México D.F.: Manual Moderno.
- Sánchez Delgado, P. (2004). El proceso de enseñanza y aprendizaje. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Complutense. .
- Sánchez Román, A. (comp). (1994). La Educación Permanente como proceso de transformación. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Schacter, D. (2007). Los siete pecados de la memoria. Barcelona: Ariel.
- Searle, J. R. (2000). El misterio de la conciencia. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Smith, M. (1997, 2004). Carl Rogers y la educación informal. Recuperado el 2008, de la enciclopedia de la educación informal: www.infed.org/thinkers/et-rogers.htm
- Sotelo, I. (1989). Filosofía y Ciencia Social. Recuperado el 2008, de <http://www.recercat.net>:
<http://www.recercat.net/bitstream/2072/1481/1/ICPS2.pdf>
- Tennant, M. (1991). Adulthood and learning. Psychological approaches. Barcelona: El Roure. Colección Apertura.
- Tiana, A. (1991). La educación de adultos en el siglo XIX. Los primeros pasos hacia la constitución de un nuevo ámbito educativo . Revista de Educación, 294, enero-abril.
- Torres, R. (2002). Aprendizaje a lo largo de toda la vida: Un nuevo

momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en el Sur. Estudio encargado por la ASDI Asociación Sueca para el Desarrollo Internacional.

- Tünnermann, C. (1995). La educación permanente y su impacto en la educación superior. UNESCO. División de Educación Superior. Nuevos documentos sobre Educación Superior.
- UNESCO. (2000). Declaración de Dakar. Foro Mundial sobre la Educación. Dakar:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>.

UNIDAD 3. El valor social de la educación de personas adultas

¿Cuáles son los objetivos concedidos al aprendizaje adulto?

Introducción

“Quiero aprender a leer y escribir – dijo en cierta ocasión, una campesina en Pernambuco – para dejar de ser la sombra de los otros”. Es fácil percibir la fuerza poética que se extiende hasta ser fuerza política, que infundió a su discurso con la metáfora que empleó: sombra de los otros. En el fondo, estaba cansada de la dependencia, de la falta de autonomía de su ser oprimido y negado, de ‘marchar’ disminuida, como pura apariencia, como pura ‘huella’ de otros. Más tarde, el aprender a leer y a escribir le demostraría que, en sí, no basta para que dejemos de ser sombra de los demás, que hace falta mucho más.”

Esta anécdota se recoge en la *Pedagogía de la Esperanza*, las cartas recopiladas de Paulo Freire.

¿Para qué nos tomamos la molestia de iniciar, desarrollar, procesos de aprendizaje?, ¿qué nos ilusiona en ello?, ¿por qué no cejamos en el empeño?, ¿qué espera la sociedad de nuestro aprendizaje?, ¿para qué le sirve?

De todas estas preguntas no encontraremos respuestas claras, pero conviene que todos los educadores y educadoras reflexionemos sobre ellas porque de sus respuestas depende el éxito de nuestra función social.

Objetivos

- Diferenciar los enfoques sobre la utilidad individual y social de la formación de las personas adultas
- Analizar los diversos objetivos de la educación de adultos

Mapa de contenido



3.1 Aprender para vivir

Los beneficios de la alfabetización no se limitan únicamente a los efectos directos que brinda la capacidad de expresar información proveniente de la palabra impresa, tal como ésta se encuentra en los paquetes de los productos de consumo básico, letreros en las calles, fuentes de información y medios de comunicación, lugares de empleo, locales comerciales y el mercado, organismos del gobierno, instituciones legales, etc. Desde la Psicología y otras ciencias sociales se sostiene desde hace tiempo que la alfabetización puede cambiar el modo de pensar de una persona. La proposición afirma que la capacidad de utilizar la palabra escrita permite a la gente abordar y pensar sus experiencias de una manera nueva. La alfabetización no sólo permite a una persona tener conocimiento acerca del mundo mediante el uso de caracteres impresos, sino que también le permite pensar este mundo de maneras que son inconcebibles para una persona analfabeta. Por ejemplo, una persona alfabetizada podrá votar autónomamente durante las elecciones; pero, lo que es más importante, puede percibir el conjunto del proceso del voto de modos que son diferentes si se los compara con los de una persona que necesita ser ayudada cuando vota. De manera similar, una persona alfabetizada no sólo será capaz de conocer las cuestiones sociales de su país a partir de la lectura de los periódicos, sino que también las percibirá de manera diferente.

771 millones de personas adultas en el mundo carecen de competencias básicas en lectura y escritura, según la cuarta edición del Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos (EPT) en el Mundo, titulado “La alfabetización, un factor vital”.

“La estrecha correlación que guarda la alfabetización de adultos con la mejora de la salud, el aumento de los ingresos, la mayor participación en la vida cívica y la educación de los niños debe constituir un estímulo poderoso para que gobiernos y donantes den muestras de mayor dinamismo a la hora de abordar el déficit actualmente existente en materia de alfabetización”, dice el Director General de la UNESCO, Koichiro Matsuura.

Según el informe, las tres cuartas partes de los analfabetos del mundo viven en 12 países: India, China, Bangladesh, Pakistán, Nigeria, Etiopía, Indonesia, Egipto, Brasil, República Islámica del Irán, Maruecos y la República Democrática del Congo. Además, dada la disparidad de géneros patente en muchas sociedades, el 64% de las personas adultas que no saben leer ni escribir en el mundo son mujeres, un porcentaje que prácticamente no ha cambiado desde 1990, cuando el porcentaje femenino era de 63%.

Tanto en los países desarrollados como en las naciones en desarrollo, las tasas de alfabetización de los pueblos indígenas, las personas discapacitadas y los grupos de emigrantes tienden a ser inferiores a las de la población mayoritaria, lo cual es a menudo un indicio de las menores posibilidades de acceso de todos esos grupos al sistema de escolarización formal y los programas de alfabetización.

La poca atención relativa que se presta a los programas de alfabetización de adultos se debe, en parte, a la prioridad global que se otorga a la EPT por

estimarse que las inversiones en la enseñanza primaria son más rentables. No obstante, algunos estudios recientes han llegado a la conclusión de que el gasto unitario por educando adulto en algunos programas de alfabetización asciende a 50 dólares, una suma equivalente al costo de un año de enseñanza primaria de un niño. Por otra parte, ese gasto tiene repercusiones positivas tanto en los ingresos individuales de los adultos alfabetizados como en el crecimiento económico en general.

Además de los beneficios intrínsecos que reporta a los adultos en el plano humano, al aumentar su autoestima y la confianza en sí mismos, la alfabetización les proporciona los conocimientos y medios necesarios para mejorar su vida. Los hijos e hijas de las familias en que los padres y madres han recibido instrucción – ya sea en la escuela o en un programa educativo para personas adultas– tienen más posibilidades de ir a la escuela. Un reciente estudio efectuado en 32 países muestra además las mujeres alfabetizadas tienen cuatro veces más posibilidades de conocer los medios de evitar la contaminación por el virus del VIH/sida.

El Informe insiste en la necesidad de intensificar de manera espectacular el número de programas de alfabetización para jóvenes y adultos, lo cual exige una mayor asignación de recursos financieros a nivel nacional. En efecto, los gobiernos sólo dedican a la alfabetización el 1% de su presupuesto de educación. El Informe estima que sería necesario asignar 26.000 millones de dólares a lo largo del próximo decenio para realizar progresos más considerables hacia la consecución del objetivo fijado en el Foro de Dakar, esto es, reducir a la mitad las tasas de analfabetismo de aquí a 2015.

Por otra parte, el escaso reconocimiento social de los alfabetizadores especializados supone un obstáculo importante para el éxito de los programas de aprendizaje de adultos. Un estudio conjunto de Action Aid y Campaña Mundial por la Educación sobre 67 programas del mundo ha puesto de manifiesto que, en la mayoría de ellos, se abona a los alfabetizadores una remuneración cuyo importe oscila entre el cuarto y la mitad del sueldo base de un maestro de primaria. La duración de la mayoría de los cursos de formación para alfabetizadores varía entre una y dos semanas solamente, y además estos cursos no suelen desembocar en la obtención de un certificado de idoneidad.

La mayoría de los países que tropiezan con graves dificultades en materia de alfabetización son naciones con una gran diversidad lingüística. Esto exige la definición de políticas claras que reconozcan explícitamente la relación entre la lengua y la alfabetización, puesto que la realidad es que muchos alumnos siguen cursos impartidos en lenguas distintas de la suya. Los programas que suministran un aprendizaje inicial en la lengua vernácula de los educandos se justifican en el plano pedagógico, pero se les debe facilitar a éstos la posibilidad de efectuar una transición hacia lenguas más usadas en el plano regional o nacional.

En el caso de América Latina, en febrero de 2000 se firmó el **Marco de Acción Regional: Educación para todos en las Américas**, donde en el caso de la educación de personas adultas:

“Los países se comprometen a: Incorporar la educación de jóvenes y adultos a los sistemas educativos nacionales y darle prioridad en las reformas educativas que se realizan, como parte de la responsabilidad central de los gobiernos en la educación básica de su población. Mejorar y diversificar los programas educativos de manera tal que:

Otorguen prioridad a los grupos excluidos y vulnerables.

Aseguren y consoliden la alfabetización

Den prioridad a la adquisición de habilidades y competencias básicas para la vida, y fomenten la construcción de la ciudadanía.

Vinculen la educación a padres y madres con el cuidado y educación inicial de los niños.

Utilicen esquemas formales y no formales de calidad.

Asocien la educación de jóvenes y adultos a la vida productiva y de trabajo.

Reconozcan las experiencias previas como aprendizajes válidos para la acreditación.

Definir el rol y la responsabilidad de los gobiernos y de la sociedad civil en esta materia, así como estimular una mayor participación social en la formulación de las políticas públicas y en la definición de estrategias vinculadas a los programas y acciones.”

Fuente: Educación para Todos en las Américas. Marco de Acción Regional. http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_santo_domingo_marco_accion_americas.pdf

Es evidente que la responsabilidad sobre esta educación es de los gobiernos. Los organismos internacionales promueven, canalizan apoyos, difunden... pero no pueden tomar decisiones nacionales. La presión internacional es importante pero no suficiente. Y así, se muestra en las conclusiones a las que se llegó en la consulta promovida por la UNESCO a las ONGs de América Latina.

El significado de la alfabetización no es escolar, sino social. Cuando se habla de analfabetismo (Requejo, 2003:157 y ss) se puede estar refiriendo a:

- Analfabetismo como no escolarización o subescolarización.
- Illettrismo: poca o insuficiente competencia lectora.

- Analfabetismo funcional: utilización no operativa de lo escrito en situaciones prácticas de la vida.
- Analfabetismo residual: deficiencia, desventaja-inadaptación (visión clínica).
- Analfabetismo característico de algunas minorías (culturales, nacionales o inmigrantes).
- Analfabetismo como subcualificación en el contexto laboral.
- Analfabetismo como vertiente cultural de la pobreza.
- Analfabetismo secundario como efecto generalizado de la cultura de masas sobre las mayorías silenciosas.

Un nuevo paradigma de alfabetización entra en escena. No es suficiente para las personas saber leer y escribir. Se ha demostrado que, para poder llevar a cabo una transformación cultural y social, la alfabetización debe considerarse como una actividad arraigada en las costumbres sociales y culturales. Para aprender a leer y escribir es necesario formar parte de un entorno alfabetizado al nivel individual, local, nacional y regional. Por lo tanto, ya no es apropiado considerar al analfabetismo simplemente como un déficit o hablar de ‘erradicar el analfabetismo’. La adquisición y el uso de los conocimientos de lecto-escritura tienen que considerarse como parte de un proceso a largo plazo, dentro del cual una comunidad o una sociedad procura encauzar su propia transformación cultural y social.

El concepto de alfabetización social es fundamental para el nuevo paradigma. Si la lecto-escritura cuenta con el apoyo de instituciones sociales que reconocen la validez de los documentos escritos, la lectura y la escritura se convierten en costumbres sociales significativas. El uso de la escritura y la lectura repercute en la manera en que se formalizan las relaciones económicas. En una sociedad alfabetizada, los contratos escritos gozan del reconocimiento de las instituciones y de los procedimientos legales. La alfabetización debería contribuir a que las leyes escritas se vuelvan accesibles y transparentes, fomentando así la responsabilidad.

Dentro de los contextos institucionales, las costumbres de las personas que saben leer y escribir contribuyen a la evolución del lenguaje escrito, que tiene una estructura diferente y más compleja que el lenguaje oral.

El lenguaje escrito también es un instrumento importante para fomentar la rápida circulación de información, aumentando el intercambio de ideas y promoviendo la interconexión social. También intensifica la comunicación de innovaciones, conocimientos técnicos y la creatividad individual y social en general.

Pistas para profundizar:

- Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005 - El Imperativo de la Calidad: http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=35939&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Educación para todos. Primera consulta colectiva a las Organizaciones no Gubernamentales sobre Educación para todos en América Latina:

http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_1_consulta_ongs_chile_2001.pdf

- El Instituto de estadística de la UNESCO está desarrollando, conjuntamente con el UNICEF y otros aliados, una herramienta nueva de evaluación de la alfabetización llamada LAMP. Servirá para analizar datos obtenidos de pequeños grupos de muestra en cada país y, mediante complejos modelos estadísticos, efectuará predicciones de alfabetización en cada uno de los países. Programa de evaluación y monitoreo de la Alfabetización (LAMP)- Instituto de Estadística de la UNESCO: <http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/LAMP/LAMPLeafletSpa.pdf>
- BIBLIOGRAFÍA SOBRE LA DÉCADA de ALFABETIZACIÓN y la Educación Indígena y la EIB (Educación intercultural Bilingüe): http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/bibliografia_sobre_la_decada_de_la_alfabetizacion.pdf?menu=/esp/biblio/docdig/

3.2 Aprender para adquirir competencias laborales: la formación hacia el postcapitalismo

La formación vinculada a las competencias laborales es una de las líneas estratégicas de actuación más en boga en los últimos años. ¿Se puede hablar de recursos humanos?, ¿no es más correcto exponer que son los seres humanos los que tienen recursos? Algunos autores han trabajado sobre esta cuestión. Se exponen a continuación sus teorías de forma esquemática.

La competencia laboral para Peter F. Drucker

P.F. Drucker(1909-2005) es uno de los gurús del management. Nacido en Austria, fue Profesor de Management y Ciencias Sociales en la Universidad para Graduados Marie Rankin Clarke de Claremont, California.

Drucker parte del reconocimiento y justificación de la ‘economía del saber’, ligada al ‘capitalismo de la información’. Es cierto que en estos momentos la denominada sociedad de la información vive su momento de gloria pero como afirma Requejo (2003) el incremento de gasto destinado a la producción y difusión del saber, lamentablemente se ha aplicado más a la economía y a la tecnología y mucho menos en la sociedad, en la organización política y en el propio saber.

Drucker, entiende que en el futuro, la sociedad será postcapitalista y utilizará el mercado libre como única estrategia de integración, no tendrá como principal valor el capital, la mano de obra o los recursos naturales. Su centro de gravedad será el ‘saber’. Como son los grupos dirigentes quienes saben aplicar dicho ‘saber’ a lo productivo, el reto está en “el trabajo del saber y el trabajador del saber”. Propone que los sistemas educativos adopten como criterios: la alfabetización amplia universal (alfabetización amplia porque sus contenidos van más allá del mero aprendizaje de la lectoescritura hacia adquirir competencias básicas en tecnología, ciencia, etc.); la motivación hacia la formación permanente; la implicación docente en que se aprenda a aprender; la apertura del sistema educativo a cualquier persona de cualquier edad y condición; y, la evolución hacia una sociedad educativa más allá del entorno escolar.

La duda que suscita esta teoría - por otro lado muy acorde con los principios de la educación permanente - es cómo garantizar el acceso a ese saber a todos los grupos y no únicamente a los mejor posicionados en la sociedad. ¿Tienen todas las personas, de cualquier nivel socioeconómico o educativo, las mismas posibilidades de acceso a la formación permanente en esa sociedad del conocimiento? Las teorías de Drucker ponen el acento en la capacidad individual de adquirir conocimientos pero lo quita de la responsabilidad política y social de garantizar el derecho a la educación permanente como derecho comprensivo a la ciudadanía más allá de las ventajas económicas que suponga.

Capital intelectual versus capital humano

Las organizaciones internacionales diferencian el capital físico (las riquezas materiales), el capital humano (las habilidades y conocimientos de las personas) y el capital social por el que entienden los lazos existentes entre los individuos de una comunidad. Para el Banco Mundial, el capital social "se refiere a las instituciones, relaciones y normas que conforman la calidad y cantidad de las interacciones sociales de una sociedad (...) No es sólo la suma de las instituciones que configuran una sociedad, sino asimismo la materia que las mantiene juntas". De acuerdo con ese mismo organismo, "numerosos estudios demuestran que la cohesión social es un factor crítico para que las sociedades prosperen económicamente y para que el desarrollo sea sostenible".

En paralelo con las teorías que ponen el acento en el aprendizaje individual para la adquisición de competencias (laborales, sobre todo), desde hace años, especialistas en management acuñaron otro concepto: el de las organizaciones que aprenden (learning organizations). "Las empresas inteligentes consiguen que un grupo de personas, tal vez no extraordinarias, alcancen resultados extraordinarios gracias al modo en que colaboran. Una organización inteligente es la que permite desarrollar y aprovechar los talentos individuales mediante una interacción estimulante y fructífera. Comienza a hablarse de 'capital intelectual' como uno de los grandes activos económicos, más aún, como la única riqueza verdadera". (Marina, 2004:131).

Para algunos autores, el capital intelectual de una empresa puede dividirse en cuatro categorías:

- Activos de mercado (potencial derivado de los bienes inmateriales que guardan relación con el mercado).
- Activos de propiedad intelectual (know-how, secretos de fabricación, copyright, patentes, derechos de diseño, marcas de fábrica y servicios).
- Activos centrados en el individuo (cualificaciones que conforman al hombre y que hacen que sea lo que es).
- Activos de infraestructura (tecnologías, metodologías y procesos que hacen posible el funcionamiento de la organización).

El capital intelectual de las empresas es, por tanto, la nueva versión del capital humano y estaría conformado por tres factores operativos: competencia – que genera valor por medio del conocimiento, de la habilidad, del talento y de los conocimientos técnicos de los empleados - ; actitud – referida al valor que genera el comportamiento de los empleados en el puesto de trabajo debida a su motivación, comportamiento y conducta – y agilidad intelectual – capacidad de trasladar el conocimiento de un contexto a otro -.La pregunta que suscita es: el valor de este capital intelectual, ¿redundará en el capital social de las personas empleadas o sólo en la riqueza acumulable por las empresas?

3.3. Aprender para aumentar la capacidad

crítica: la teoría de la competencia educativa de Jack Mezirow

Mezirow (1978-), propone desde hace veinte años que el aprendizaje significativo no es una mera técnica sino la esencia de la educación de las personas adultas. El objetivo de la educación es para él, ayudar a que las personas sean más autónomas, aprendiendo a negociar con los demás los propios valores, significados y propósitos en lugar de actuar acríticamente.

Ello supone que todos los protagonistas de ese proceso tienen que mantener su posición crítica, así que mientras las y los educadores de personas adultas deben facilitar que el aprendizaje se aproxime a las condiciones ideales del discurso, corresponde “a los discentes ser críticamente reflexivos con vistas a juzgar la dirección tanto de la educación como de la sociedad” (Requejo, 2003:132).

Mezirow ha desarrollado un concepto para la Educación de Personas Adultas, al que identifica como transformación de la perspectiva: “el proceso de fomentar el esfuerzo para ampliar la propia capacidad de explicitar, elaborar y actuar sobre algunos aspectos de nuestro compromiso con el mundo”. Destaca que es un proceso de reflexión y acción en el cual se genera la transformación del ser humano. Describe esta transformación como la estructura psicocultural en la que las nuevas experiencias que se adquieren son asimiladas y transformadas por una experiencia previa.

Para Mezirow, “El objetivo de la educación es fomentar las condiciones y las destrezas necesarias para que la persona adulta comprenda su experiencia a través de una participación libre del discurso por medio del diálogo como atributo más significativo del ser humano y como forma de interacción social en la que la libertad y la autonomía son condiciones básicas.” (Requejo 2003:131).

Arguye que en la reflexión a través de la vida se desarrolla una convergencia que brinda una característica única del aprendizaje de la persona adulta. A diferencia de Freire, no presupone que la intervención y el cambio tendrán un protagonismo social, tan sólo individual. Igual que otros autores Mezirow según Tennant, adopta un punto de partida utilizando la distinción de Habermas del **conocimiento instrumental, práctico y de emancipación**:

Así, en su “teoría de la competencia educativa” Mezirow parte de las particularidades del desarrollo adulto y de la función que debe cumplir el aprendizaje en ese contexto. Ser personas adultas aporta ser conscientes del contexto y a la vez, tener capacidad de reflexión crítica. Ello permite adquirir nuevos aprendizajes:

- Aprendizaje instrumental para controlar o manipular el medio o a otras personas. Es el tipo de conocimiento que suelen generar las ciencias naturales o las ciencias empírico-analíticas, donde el investigador es un observador objetivo cuya tarea consiste en identificar las relaciones de causa-efecto

- Aprendizaje práctico referido a valores, toma de decisiones morales, ideales, sentimientos e ideas abstractas. Nos ayuda a comprender el entorno. Para ello nos proporciona interpretaciones de acciones y acontecimientos, capaces de documentar y guiar nuestro juicio práctico.
- Aprendizaje dialógico o de emancipación que es la forma de validar lo que otras personas quieren decir en la comunicación mediante el discurso (hablado, escrito, o desde cualquier otro medio). Este aprendizaje es indispensable para comprender nuestra experiencia adulta que en sus condiciones ideales proporciona los criterios para estructurar un sistema de valores con que juzgar tanto la educación de adultos como el marco social en el que ésta actúa.

Desde la sociología, estos planteamientos servirán de base para la investigación-acción. A diferencia de Freire, Mezirow no parte de presupuestos de intervención y cambio social. Su teoría está entroncada en la tradición liberal según la cual, se supone que la educación en sí misma será la actriz de un cambio hacia una sociedad más justa y equilibrada. El papel del formador o de la formadora según Mezirow, no es “dirigir y organizar la acción colectiva” sino ayudar a alumnado a hacerse consciente de las contradicciones culturales de su entorno.

3.4 Aprender para la autodeterminación en solidaridad: Walter Leirman

En su obra, **Leirman** (1936 -) afirma que el valor de Habermas “consiste principalmente en haber mostrado que el trabajo científico está inseparablemente ligado a las experiencias básicas y a los intereses fundamentales del ser humano: está dirigido a poseer y dominar la técnica, tiende a la comunicación y a la atribución de significado y la liberación individual y social” (Leirman 1991:12).

En su posición sobre la educación de las personas adultas parte de las siguientes premisas:

- La formación intencional de adultos consiste en la influencia planificada dirigida al bienestar de los participantes.
- El proceso de trabajo de la formación de adultos tiene tres dimensiones: la tarea, las relaciones entre educandos y educador y el crecimiento de los participantes.

Concibe la formación como un sistema abierto de crecimiento, partiendo de tres subsistemas también abiertos: el de participantes, el de facilitadores y el del ambiente educativo. A la vez, se incluyen tres clases de procesos: la estructuración de la tarea, el establecimiento de comunicación y de relaciones; y el proceso de crecimiento. En consecuencia, el sistema ambiental influye en y participa del círculo existencial personal, funcional y estructural; y además, facilitadores y participantes toman parte en el proceso de desarrollo común a lo largo de las dimensiones de la tarea, de las relaciones y del crecimiento.

El profesor Merino en su análisis de la obra de Leirman (1996), distingue cuatro culturas en educación: la cultura del experto, la cultura de la ingeniería, la cultura de la educación profética y la cultura de la educación comunicativa.

La primera, **cultura racional y analítica del experto**, desarrolla el ámbito cognitivo, sigue la lógica del ser humano como ser individual que busca el aprendizaje y adquisición de conocimientos y, por el poder de éstos, el control sobre la naturaleza y sobre la vida. La educación en los límites de esta cultura o percepción corre el riesgo de circunscribirse o reducirse, limitando la educación del ser humano a la de buscador, almacenador, procesador y productor de conocimientos.

El sistema formal educativo ha sido el principal y el que de manera más directa ha cultivado esta cultura del experto, y sigue haciéndolo, aunque de manera menos mecánica que en otros momentos históricos.

La segunda, **cultura tecnocéntrica del ingeniero**, es una educación orientada a la acción, a una acción planificada que provoca y controla el cambio del mundo. Es tecnocéntrica y fácilmente se subordina a la lógica del trabajo y de la producción. Se puede simbolizar con la imagen del arquitecto o con la del gestor hábil y eficaz. W. Leirman) utiliza la metáfora de «taller de habilidades» para representar esta cultura tecnocéntrica del ingeniero. Las tendencias actuales a aprender en los

lugares de trabajo y el fuerte impulso que están adquiriendo las ofertas formativas promovidas y, en un porcentaje muy alto ejecutadas, por instituciones no estrictamente educativas, como son los grupos profesionales y asociaciones corporativas muy diversas (ONGs, colegios profesionales, sindicatos, empresas industriales..) son indicador de que esta cultura goza de una vitalidad en constante incremento.

La tercera, **cultura concientizadora del profeta**, promete y busca cauces para que el ser humano camine hacia un cielo y tierra nuevos. Concientiza e ilusiona a la persona sobre su responsabilidad en la construcción de un mundo más justo. Esta corriente educativa no es pura utopía o perspectivas visionarias de profetas en el sentido peyorativo de la palabra. Por el contrario, significa, tanto una respuesta a necesidades educativas concretas y determinadas, cuanto un desarrollo de la educación en su sentido más integral y profundo, ayudando a superar la percepción instruccional predominante durante años que limitaba la educación a la adquisición y desarrollo de conocimientos mediante la instrucción, la enseñanza o, en los casos más activos, al aprendizaje de los mismos.

Esta cultura concientizadora de la educación no es un invento de los últimos años. Existe una gran tradición y desarrollo de la misma en la investigación y práctica pedagógica. Todos los movimientos pedagógicos basados o inspirados en el humanismo tradicional contribuyeron al desarrollo de una pedagogía humanística. En las últimas décadas, la pedagogía emancipadora de gran desarrollo en este siglo, y la concientizadora de Paulo Freire, así como las numerosas experiencias educativas originadas en el cauce de cada una de estas dos corrientes, son suficiente indicador de la vitalidad actual de esta cultura.

La cuarta, **cultura experiencial y dialógica** de la comunicación estimula y desarrolla la educación como comunicación y diálogo entre individuos y grupos frente al crecimiento del individuo (sapiens, faber o viator) de las tres anteriores. El aprendizaje es un intercambio de experiencias existenciales y comunitarias hacia la consecución de consensos en la acción. La educación, inspirada en la teoría de la acción comunicativa, corre el riesgo de reducirse a un intercambio vital de valores y normas entre comunidades socioculturales, obviando o eliminando de la acción educativa la cultura del experto y la del ingeniero.

La racionalidad a través de la adquisición y procesamiento de conocimientos es el objetivo principal de la primera; adquirir la competencia para desarrollar una acción planificada y transformadora a través del trabajo y de la formación en y para el trabajo el de la segunda; ayudar en la emancipación y liberación del ser humano constituye el fin de la tercera, y proporcionar al hombre los elementos para una igualdad comunicativa en orden a construir comunidad mediante el diálogo y el intercambio vital constituye el eje inspirador y objetivo primordial de la cuarta.

La lectura del libro de Leiman nos conduce a la conclusión de que ninguna de las culturas es superior a la otra. Todas ellas son educación. Más aún, la educación es el conjunto integral de todas ellas. Es como un trébol de cuatro hojas, —escribe el autor— que se muestra en su pluralidad y riqueza a la percepción de cada cual. Indica Leiman que no debemos caer en la tentación de compararlas intentando

buscar el predominio de una cultura sobre otra, o un denominador común que las unifique. Precisamente en este «hecho innegable de la pluralidad de estrategias, conceptos, aprendizaje, paradigmas y culturas educativas» (ib. 181) se manifiesta la grandeza y valor de la educación. Sin embargo, esta pluralidad no significa incoherencia o diversidad sin referencia unitaria.

Así, el mismo autor ve en el marco de esta pluralidad dos bloques principales:

“(…) Parece que en el área de las estrategias y de los procesos de función existe cierta convergencia, por lo menos entre las culturas del experto y de la ingeniería por una parte, y las culturas profética y comunicativa por otra. De hecho, las dos primeras comparten un carácter bastante racional. Ambas trabajan partiendo de un tipo de búsqueda o análisis de diagnóstico, hasta llegar a la adopción o a la implantación. Ambas hacen hincapié en la importancia del sujeto humano como agente de cambio. Una comparación de las culturas profética y comunicativa nos ofrece igualmente una sensación de cierta similitud: ambas son del tipo «conversión», ambas se dan como resultado de la confrontación entre el DEBERÍA y el ES, o de la confrontación entre las experiencias del mundo vital y la colonización y la fragmentación realizada por el sistema o entre diferentes partes del propio mundo vital.” (Lierman, 1996:192).

3.5 Aprender para la concienciación y la acción: Paulo Freire

Paulo **Freire**(1991-1997), decía de sí mismo que era “sustantivamente político y sólo adjetivamente pedagogo” como recoge otro maestro de la Educación Popular, Carlos Núñez Hurtado en el prólogo de la “Pedagogía de la Esperanza” (Edición de Siglo XXI Editores (1993).

La persona, dice Freire, no es sólo un ‘ser-en-el-mundo’, sino que es un “ser-en-el-mundo”. No es un objeto, como la roca o el árbol, sino que tiene la posibilidad de situarse ante el mundo como sujeto: admirarse, comprenderlo, establecer relaciones conscientes y mediante su trabajo y su acción creadora, transformarlo. “La educación como práctica de la libertad- escribe Freire (1969) – al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado de mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres”.

Mundo y conciencia no son pues, dos realidades separadas, sino dos polos de una misma realidad que se implican mutuamente. El ser humano ‘emerge’ del mundo. Se va despegando de la forma de ser, o mejor, de estar de las cosas y de los animales, en busca de la realización de su misión ontológica que no es otra que dejar de ser un ‘objeto’, para convertirse en ‘sujeto’ consciente y activo. Y esta transformación tiene que hacerla en todas las dimensiones de su persona, en sus relaciones con el mundo, con el resto de personas, con la sociedad, con las estructuras...

En ese proceso, Freire distingue tres etapas de evolución de la conciencia:

La **conciencia ‘intransitiva’**: la forma de conocer en esta etapa es imperfecta e incompleta. A la persona se le escapan muchos fenómenos de la realidad y la interconexión profunda entre ellos. Su mundo es reducido, carece de una actitud crítica. Por esto busca explicaciones fantásticas y míticas en las que juega un papel importante el sentimiento y el elemento religioso.

En este estado de conciencia se da una casi total centralización de los intereses humanos en las formas vegetativas de la vida, en las necesidades más apremiantes: comer, vestirse, etc. Carece de dimensión histórica y así, el campo de sus preocupaciones es muy limitado. No tiene una visión de la totalidad de la realidad. Como se le escapan las razones profundas de las cosas, recurre a una comprensión mítica, de donde surge una acción también mítica y mágica.

Este tipo de conciencia propia de sociedades ‘cerradas’ no se da en estado puro. Siempre hay personas y grupos humanos en los que prevalece este modo de captar la realidad y de actuar sobre ella. En la medida en que el campo de captación y de respuestas a los desafíos de mundo van aumentando, y surge la idea de diálogo con el resto de personas, se avanza hacia una nueva conciencia transitiva.

Pero “aún cuando suele ser vencida, una comunidad cuyo pensar preponderantemente mágico es invadido por ciertos elementos culturales, revela

su resistencia a la transformación que operan estos elementos”.

La **conciencia ‘transitiva’**. La persona comienza a hacerse sensible a otros problemas que los puramente vitales. Se torna permeable a los cambios, a nuevas perspectivas y nuevas actitudes. Se hace más profundo su compromiso con la existencia (propia y comunitaria) y va logrando una visión dinámica d mundo. Descubre, asimismo, el diálogo como forma de intercomunicación humana. Dentro de este periodo, se distinguen dos momentos:

Conciencia transitiva ingenua: que se caracteriza por la simplicidad en la interpretación de los problemas, por la tendencia a situar los tiempos mejores siempre en el pasado. No valora al sujeto ‘llano’, y se encuentra inclinada al gregarismo. Valora la autoridad en todas sus manifestaciones, y aún perdura mucho la inclinación a los mitos propia de la etapa anterior, si bien pueden cambiar de protagonista: patria, orden, líderes, estrellas, ases del deporte...Predominan actitudes sectarias.

Conciencia transitiva crítica: sólo posible en el seno de una sociedad ‘abierta’. El sujeto sustituye las explicaciones míticas por las causas verdaderas de las cosas y de los acontecimientos. Se atiende al presente y a una proyección futura. El pasado lo critica y lo incorpora. En análisis de los problemas no se encuentra ya condicionado por los prejuicios. Se exige la participación en cuanto se relaciona con la propia persona, no eludiendo o transfiriendo a otras las propias responsabilidades. La autoridad se desmitifica y se cuestiona, como se cuestiona igualmente el que las cosas ‘siempre hayan sido así’. Freire considera que la única forma válida de ayudar al sujeto a que ‘emerja’ de su situación no-humana consiste en hacerlo pasar de la conciencia intransitiva, a otra transitiva ingenua, y de esta, a la conciencia crítica.

Para que se dé el paso de la conciencia intransitiva a la transitiva ingenua es condición suficiente que se modifiquen los esquemas económicos y vitales de las personas (aumento de nivel de vida, mejora de la calidad...). La educación puede contribuir a acelerar ese paso, pero, en las mismas condiciones, sin ella el paso también se daría.

El paso a una conciencia crítica, por el contrario, no se produce de forma espontánea por el hecho de que cambien las condiciones materiales o vitales. Sólo a través de un proceso educativo crítico puede lograrse esa transformación.

Este proceso educativo debe desarrollarse de una forma activa, participada, a través del diálogo y no de forma autoritaria. Sin esta educación crítica y de diálogo en la libertad y en la participación, el resultado a que se llega irremisiblemente, según Freire, es a la ‘acomodación’ masificadota en todas las tareas sociales, económicas y política que es lo contrario de la ‘persona inserta’ que él defiende. La persona dominada y dirigida puede sentirse cómoda, pero sigue siendo dependiente y manejada.

Tal concepción de la utilidad de la educación cuestiona la educación tradicional (la ‘educación bancaria’), sus métodos, contenidos y filosofía. Para Freire, el objetivo es la creación de personas y grupos humanos en los que sean posibles y reales todos los caracteres de la conciencia crítica. La educación sólo será válida

en la medida en que arranque de las condiciones materiales, vitales del contexto social y ambiental en que la persona se mueve, porque sólo existen ‘personas concretas, en un lugar concreto y en un momento concreto’ sobre el que reflexiona.

La cultura es la reflexión y la acción de la persona que trata de dar respuesta a las interpelaciones que la realidad presenta. En esta realidad se incluye la realidad material, los individuos, las instituciones y la historia. Por eso, el ser humano es sujeto activo de la cultura, creador del mundo al comprenderlo y dinamizarlo. Cada época tiene aspiraciones y prioridades que la constituyen. En la medida en que el ser humano capta estas prioridades y trata de dar una respuesta, está siendo sujeto, y no objeto de la historia.

Resumen

La sociedad concede un valor a la formación que puede cambiar en función de las circunstancias históricas, económicas, políticas, etc. Los distintos autores que aquí se presentan optan por cuál es la 'utilidad social' de la formación adulta. Cada planteamiento tiene consecuencias prácticas en la metodología a utilizar y sobre todo, en las capacidades que otorga al individuo para actuar en su realidad: sin una formación básica no se puede convivir pero no cualquier modelo de alfabetización es crítico con la realidad; algo similar ocurre con la formación para adquirir competencias laborales o con la formación para la ciudadanía. A lo largo de esta unidad se desgranar algunas de las teorías más significativas sobre la función social del aprendizaje adulto.

Bibliografía

- Comunicación de la Comisión Europea (Noviembre 2001). **Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente**. Dirección General de Educación y Cultura. Dirección General de Empleo y Asuntos Sociales.
- Freire, P. (1993). **Pedagogía de la esperanza**. Madrid. Siglo XXI Editores.
- Leirman & Vandemeulebroecke et al. (1991). **La Educación de Adultos como proceso**. Editorial OEI Quinto Centenario. Madrid.
- Leirman, W (1996). **Cuatro culturas en Educación** Madrid. Editorial Cauce.
- Merino, J.V. *La animación sociocultural en la educación social. Exigencias formativas para el educador social. Universidad Complutense de Madrid (España)*.
- Requejo, A. (2003). **Educación Permanente y Educación de Adultos**. Barcelona Ariel Educación.

UNIDAD 4. Sobre la motivación hacia el aprendizaje

Introducción

Freinet escribió:

“...salimos a las calles y a las carreteras, embriagados por la brisa de la mañana, entusiasmados con las actividades que tienen un verdadero significado para nosotros, porque a través de los juegos conectan nuestra vida pasada y futura... la vida nos abraza y nos empuja hacia delante con optimismo... Nos acercamos al colegio. No nos faltan las ideas, tenemos incluso algunas geniales, nuestras lenguas se desatan sin esfuerzo, con ironía y humor, florecen las iniciativas, da igual que sean buenas o malas. Y, de repente, suena el timbre y se produce una especie de vacío... la vida se para cuando empieza el colegio, y empieza un mundo nuevo, totalmente diferente al mundo que vivimos: con otras reglas, otras obligaciones, otros intereses, o lo que es incluso peor, ¡una completa falta de interés!...”

(1964, Les techniques de l'école moderne, ed. Armand Colin, Paris).

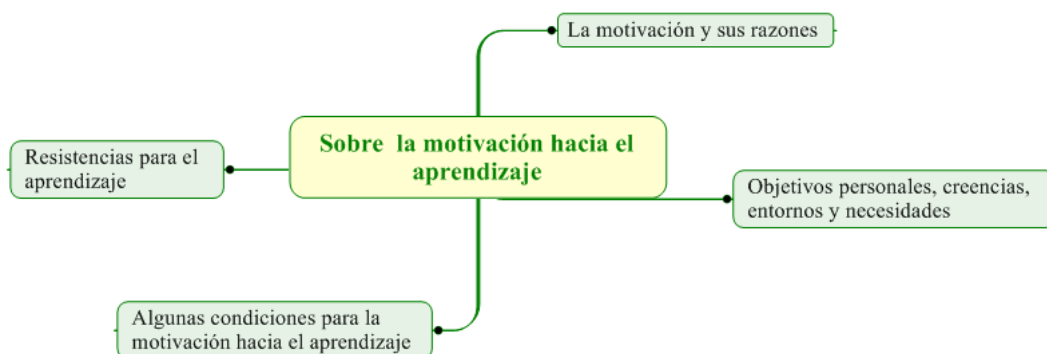
¿Por qué queremos aprender y, sobre todo, cómo podemos facilitar como educadores y educadoras la motivación hacia el aprendizaje de las personas y grupos con los que trabajamos? En esta unidad, se dan algunas pautas para la reflexión sobre motivos, factores y condiciones que afectan al aprendizaje adulto.

Objetivos

Analizar las principales motivaciones hacia el aprendizaje de los adultos

Identificar las condiciones y resistencias de la motivación al aprendizaje adulto

Mapa de contenido



4.1 La motivación y sus razones

Como se verá en esta unidad, las teorías que tratan de explicar qué influye en la motivación del ser humano tratan de explicar la conducta poniendo el acento en

mayor o menor medida, en componentes de la propia personalidad o en el entorno.

De ese modo, la Psicología afirma que la motivación es un factor que activa y dirige la conducta. Depende de aspectos biológicos, cognitivos, emocionales y de aprendizaje. Ahora bien, ¿qué peso tiene cada uno?



*Ilustración
Aspectos de
motivación
conducta*

*3:
la
de la*

Una de las categorizaciones de la motivación es la que diferencia entre motivación extrínseca y motivación intrínseca. La motivación puede nacer de cosas externas a la persona, ser inducida de forma externa (**motivación extrínseca**) (*yo trabajo porque gano dinero que es algo externo*), o puede partir de la propia persona (**motivación intrínseca**) (*yo trabajo porque me divierte que es algo que depende de mí*).

Pero más allá de las categorizaciones de las motivaciones, hay muchos elementos que influyen en los procesos motivaciones y de aprendizaje. Veremos:

- Los refuerzos
- Percepción de autocontrol y autoeficacia
- El objetivo hacia el que nos dirigimos
- El valor que tiene la consecución de nuestro objetivo
- Las creencias propias y de los demás sobre nosotros mismos
- Las actitudes personales y las normas sociales
- El entorno
- Las necesidades

Los refuerzos

En el caso de la **motivación extrínseca**, los conductistas – y, fundamentalmente, Skinner - , siguen defendiendo la teoría del **refuerzo motivacional**. Estas teorías se refieren fundamentalmente, al aprendizaje.

Este modelo motivacional requiere conocer la conducta precisa que se pretende conseguir y conocer los reforzadores disponibles, teniendo en cuenta que no importa tanto la cantidad de refuerzo como la destreza en su uso. En este modelo están implícitos los conceptos de castigo y premio, si bien el primero está – lógicamente – muy devaluado. Sobre los premios dicen los conductistas: “Los premios pueden influir en el aprendizaje, como señala Ausubel, facilitando el aprendizaje significativo al relacionar la secuencia de tareas con una meta final específica, reforzando las motivaciones que movilizan la conducta y aumentando la probabilidad de ocurrencia de la respuesta. El premio no es un proceso automático que asocia la conducta a los estímulos, sino que suministra información cognitiva o afectiva que es codificada por el estudiante (...) Para que el premio sea educativo debe ser equilibrado – ni excesivo, ni escaso -, debe caber dentro de las expectativas del sujeto, servir de indicador de la conducta deseada y evitar la inconsistencia y la arbitrariedad” (Carrasco & Basterretche, 1990).

Los *refuerzos* pueden ser positivos o negativos: estímulos agradables o desagradables aplicados inmediatamente después de la conducta deseada o indeseada. En general hay:

Refuerzos materiales: dinero, comida, etc.

Refuerzos de actividad: hacer algo que resulta agradable.

Refuerzos sociales: halagos verbales, ánimos, enhorabuena.... (Parecen los más útiles y se recomienda darlos antes que los materiales, para que la conducta se sistematice y no dependa de algo externo sino interno (cómo nos sentimos de bien cuando alguien nos halaga, por ejemplo).

Las personas que están investigando este modelo, explican que hay distintas maneras de utilizar los refuerzos en modelos de enseñanza/aprendizaje :

Modelado: observación del modelo de una conducta deseable.

Economía de fichas: una técnica que utiliza a modo de ‘premios’ fichas intercambiables por otros reforzadores.

Moldeamiento: reforzamiento **sistemático** de las aproximaciones sucesivas a la conducta terminal y la extinción de las aproximaciones anteriores. Aprendiendo poco a poco.

Instrucción programada: basada en la organización de los materiales formativos en pequeños pasos lógicamente secuenciados. Cada paso suministra información al estudiante quien debe responder a la misma.

Contratos psicológicos: compromisos grupales para alcanzar objetivos determinados. Se suelen formular por escrito y supone una responsabilidad compartida.

Se puede afirmar que no aprendemos si no comprendemos. Ante una información sin significado para quien aprende, la tendencia es recurrir al aprendizaje asociativo lo que no deja de ser una regresión a formas primarias de aprender.

El valor del conflicto cognitivo

La motivación intrínseca hacia el aprendizaje se origina ante estímulos novedosos, inesperados, sorprendentes, que provocan la ruptura del equilibrio representacional y motivan la exploración de rutas nuevas para superar el problema. Tiene que ver con la curiosidad intelectual que provoca el aprendizaje por descubrimiento y, por supuesto, con el conflicto cognitivo.

El conflicto cognitivo, puede tener diversas intensidades pero es el desequilibrio de las estructuras mentales que se produce cuando se enfrenta a la persona que aprende con algo que no puede comprender o explicar con sus conocimientos previos.

Provoca en la o el estudiante la imperiosa necesidad de hacer algo por resolver la situación que le produjo tal desequilibrio. Es un reflejo de la necesidad del organismo humano de buscar equilibrio en su relación con el medio. Por eso produce lo que se denomina **reestructuración cognitiva** (nuevo estado de equilibrio) y desempeña un papel fundamental en la construcción de la inteligencia y en el avance del conocimiento y del aprendizaje.

Para Piaget, que concede un papel muy reducido a la experiencia social en el desarrollo cognitivo, el conflicto se produce cuando los esquemas de sujeto no consiguen aprehender el objeto de la acción material o intelectual. El propio sujeto pone en marcha un proceso de autorregulación para integrar el elemento provocador del conflicto y acomodar (modificando/cambiando) las estructuras cognitivas preexistentes a los nuevos datos.

Existen dos respuestas posibles ante el conflicto cognitivo:

NO ADAPTATIVA: se abandona el esfuerzo por aprender y no se cambian los esquemas.

ADAPTATIVA: toma de conciencia de la perturbación, estímulo e intento por resolverla.

El tipo de respuesta es determinado por la motivación por el logro (individual o generado en la relación con los pares).

Los discípulos de Piaget que integran la corriente socio-cognitiva (Doise, Mugny, Perret-Clermont, entre otros), al sostener que la interacción social podía ser fuente de progreso para el desarrollo cognitivo, dan una interpretación nueva al tema piagetiano del conflicto y pasan a denominarlo **conflicto de centraciones**. Éste aparece cuando una situación de interacción requiere que dos o más sujetos coordinen entre sí sus acciones o confronten sus diferentes puntos de vista. Si además, y en línea con la teoría vygotskiana, se entiende la interacción social no sólo como una intervención desde fuera, sino como parte del fenómeno cognitivo, nos encontramos ante otra modalidad de conflicto: **el socio-cognitivo**. Esta nueva concepción del conflicto rebaja el papel que se había atribuido al conflicto de centraciones como inductor de reelaboraciones cognitivas. Defiende, por el contrario, que sólo en la medida que el conflicto se inscribe dentro de una significación social es capaz de conducir a una nueva regulación cognoscitiva. Por tanto, la gestación del cambio es interrelacional para ser luego asumido individualmente.

Ante el debate entre la motivación intrínseca o extrínseca, la conclusión es que los premios sólo serán efectivos si logran estar relacionados más significativamente con las experiencias de la persona en proceso de aprendizaje. Pero sin olvidarse que es la motivación intrínseca la que garantiza una relación directa y permanente con la tarea.

Percepción de autocontrol y autoeficacia

Otro de los elementos que influye en la motivación de las personas es el *autocontrol*.

El autocontrol es entendido como la evaluación de la propia conducta de acuerdo con criterios establecidos por agentes externos.

¿Y qué podemos decir acerca de la percepción de autocontrol?

La percepción de control sobre la propia vida se relaciona con la independencia personal, la felicidad y la salud. Hay personas que atribuyen las claves de ese control a aspectos que dependen de sí mismas (voluntad, esfuerzo, acciones propias); otras, piensan que son factores externos los que condicionan el control (la suerte, el destino, intervenciones de otros, 'fuerzas', voluntades divinas). La manera de percibir cuáles son las claves del control es aprendida y variable a lo largo del tiempo, en diferentes contextos (la vida personal, la familia, el empleo, etc.) y también en función de las características de cada personalidad.

Pensar que el control depende de aspectos externos, puede conllevar sensaciones de desesperanza, indefensión, mayor vulnerabilidad ante el estrés y, en consecuencia, tendencia a la inactividad porque no se consigue ver el sentido al esfuerzo ya que no se esperan resultados.

En esta línea, la *teoría de la atribución causal* establece que el éxito de una tarea puede imputarse a la habilidad de cada persona, al esfuerzo que realice para conseguir lo que se quiere, a la suerte, o a la facilidad/dificultad de la tarea.

Sentir que no tenemos nada de control sobre nuestra vida es muy desmotivante. Saber que lo que logremos no está en nuestras manos, depender de otras personas, de un profesional, de un programa, de un político, no ayuda a implicarse en el propio destino.

Cuando una persona cree que no hay **nada** bajo su control se encuentra en una situación de indefensión aprendida:

La teoría de la indefensión aprendida se basa en el hecho de que hay individuos que desarrollan la expectativa de que nada de lo que hagan tiene efectos positivos porque las explicaciones que se dan a sí mismos, tras una experiencia negativa ponen el acento en la falta de control sobre la situación. Además, cuando un individuo percibe un resultado como incontrolable se pregunta si sus causas se aplican a muchas situaciones de la vida (global) o a una sola circunstancia (específica).

Lógicamente, estar en una situación de indefensión aprendida favorece la sensación de frustración.

¿Y qué se hace para ajustar lo que se piensa con lo que se hace o viceversa?

La *Teoría de la disonancia cognitiva* (Festinger, 1957) explica que cuando se produce una incongruencia en lo que se hace (la conducta) y lo que se piensa, o entre los propios pensamientos (cogniciones) apareciendo la disonancia cognitiva, el individuo se esfuerza por eliminar el malestar que ello le produce, bien cambiando lo que piensa, bien modificando su conducta, bien interviniendo en el entorno que produce la disonancia, o bien añadiendo nuevos elementos cognitivos.

Pongamos un ejemplo: yo **hago** todo lo posible por encontrar un trabajo y, cómo cualquiera, escribo el currículum, lo muevo, voy a entrevistas, etc. (conductas), pero no consigo empleo y **pienso** que no voy a poder vivir como una persona “integrada” (cognición). Se produce una disonancia y me **siento** mal, ¿qué hago para dejar de sentirme mal? Opciones:

- Cambio mi conducta: No soy una persona con capacidades y no sirve de nada lo que hago así que no voy a poder vivir como una “persona normal”, como no lo soy, no hago nada para serlo. (autoexclusión, desmotivación). Consecuencia: Dejo de buscar trabajo.
- Cambio mi pensamiento: Sí que voy a poder vivir de manera autosuficiente, es cuestión de tiempo y de esfuerzo. Consecuencia: me muevo más para buscar trabajo.

La autoeficacia

La *autoeficacia* (García Higuera, s/f) se define como la convicción personal de que uno puede realizar con éxito cierta conducta requerida en una situación dada. Con las **habilidades necesarias y los incentivos suficientes**, la expectativa de autoeficacia determina la conducta y su perseverancia. El sentimiento de la propia eficacia tiene un gran valor estimulante. Va acompañado de un sentimiento de seguridad, que estimula la acción. (Aguiló, s/f)

La eficacia en el comportamiento requiere una continua improvisación de habilidades que permitan dominar las circunstancias continuamente cambiantes del entorno, la mayoría de las cuales están constituidas por elementos ambiguos, impredecibles y muchas veces estresantes. Un rendimiento adecuado depende tanto de la existencia de habilidades, como, sobre todo, de la creencia por parte del sujeto de que dispone de la eficacia suficiente para utilizarlas (Bandura, 1987).

La percepción de autoeficacia se basa en:

- El propio rendimiento de una conducta en experiencias pasadas (es lo que tiene más peso, el principal determinante). “El sujeto se empeña en cosas que cree poder alcanzar basándose en el recuerdo de antiguos triunfos” (Marina, 1997)
- Las experiencias y logros de otras personas en situaciones similares.

Siguiendo la teoría de Bandura (1987), la motivación también depende de expectativas de eficacia o de resultado. Las expectativas de eficacia se refieren a la percepción de autocapacidad para llevar a cabo una conducta (“tengo habilidades suficientes para encontrar un trabajo”). Las expectativas de resultado aluden a la convicción de que una determinada acción producirá un determinado resultado (“si envío mi currículum a una empresa seguro que me contratan”). Para conseguir un resultado a veces necesitamos varias acciones. A problemas complejos, soluciones complejas.

4.2 Objetivos personales, creencias, entornos y necesidades

Saber qué se quiere, tener consciencia de cuáles son aspectos inamovibles de los valores de las personas en formación, qué ideas tienen sobre la realidad, qué necesidades les mueve y, por último, en qué entorno. Todos estos aspectos son esenciales para formular tareas motivadoras hacia el aprendizaje.

El objetivo que nos motiva

Conocer lo que se quiere conseguir es un primer paso para luego acompañar en ese proceso para conseguirlo. Conocer las expectativas de aprendizaje de los grupos es importante porque si no, puede que confundamos nuestros deseos como profesionales con cada persona, como dueña de su vida, quiere para sí misma.

Es por ello por lo que ello debemos ayudar a las personas a proyectarse. A proyectar en el futuro su vida. Acordándonos de la expectativa de autocontrol, ¿para qué actuar si la persona siente que nada va a cambiar? Dotar de significado a las acciones de la gente es dar oportunidades a la gente. Entonces, una vez definido qué es lo que queremos conseguir, pensemos en lo que hace que ese objetivo sea más motivador.

Una tarea es más motivadora cuando:

- Es novedosa, relativamente compleja e imprevisible. Provoca curiosidad e interés. ¿Podemos conseguir que nuestras actuaciones sean novedosas? ¿O siempre son “más de lo mismo”?
- Proporciona sensación de competencia e independencia (incluso en la elección de la tarea, es decir, se percibe que la tarea es elegida y no impuesta). Se tiene la percepción de que es una o uno mismo quien ha elegido la conducta a realizar y que ésta no ha sido impuesta ni condicionada externamente.
- Compensa un estado de necesidad (aunque una vez compensado, puede persistir la motivación). Más adelante hablaremos de necesidades con más profundidad.

No nos olvidemos que para conseguir un objetivo hemos tenido que desarrollar **aprendizajes**. Siempre se aprende. En el caso de la motivación hacia el aprendizaje, los siguientes son factores que promueven la motivación intrínseca en el aprendizaje:

- Percepción de cambios positivos (percepción de reto o desafío).
- Curiosidad sensitiva o cognitiva.
- Percepción de control.
- Fantasías sobre posibilidades futuras.
- Competencia.

Cooperación.

Reconocimiento.

“Solo podemos afirmar que en el sujeto hay una previa capacidad que puede ser activada por un valor. Si el valor no aparece, el motivo permanece dormido. Nuestra preferencia concede a un objeto la capacidad de determinarnos. Sin motivo no hay meta, pero sólo la meta activa el motivo” dice el filósofo José Antonio Marina (1997).

A cada estímulo, la persona le da un ‘valor’. Para Vroom (1964), un valor es la satisfacción anticipada ante un estímulo y puede ser un valor:

Intrínseco, porque tiene un efecto positivo en sí mismo (por ejemplo, la actividad sexual).

De dificultad, cuando la actividad que implica el estímulo es difícil y realizarla tiene valor en sí mismo.

Instrumental, si el estímulo es un paso para obtener otro a más largo plazo.

Extrínseco, porque deriva una consecuencia tangible, un cheque, por ejemplo.

Si la tendencia de una persona a aproximarse a un objetivo en particular, depende de la expectativa de éxito y del valor asignado a ese objetivo, el éxito atribuido a causas que tienen que ver consigo mismo (una habilidad, por ejemplo) incrementa la expectativa y el valor.

Por ejemplo, si creo que tengo muchas posibilidades de superar la formación y eso es muy importante para mí, pero además, creo que tendré éxito porque la formación incluye una materia en la que soy muy habilidosa, aumentan mis expectativas de terminar la formación y además, le doy más valor a mi intervención para conseguirlo.

Expectativas y valores previstos se combinan para provocar una tendencia conductual de aproximarse o evitar algo.

Y hablando de valores, como educadores y educadores deberíamos ayudar a valorar los logros, dar **feedback o retroalimentación**.

Algunos autores (Heckhausen, 1987) incorporan una fase por la que el sujeto *valora* lo conseguido. La incorporación de la valoración, en la explicación de la actividad motivada de los comportamientos voluntarios, permite, por un lado, establecer en la representación un *circuito de retroalimentación*, ya que solo la valoración positiva de los resultados obtenidos permite desactivar definitivamente la intención (ya se han cubierto las expectativas). Por otro lado, la valoración de la acción precedente posibilita también, valorar las consecuencias, enlazando así el criterio de que el futuro puede influir sobre el presente a través de las metas anticipadas y de la valoración de las mismas.

Las creencias sociales

El filósofo distingue dos tipos de convicciones o pensamientos (Ortega y Gasset, 1940): las ideas y las creencias. Llama ideas a los pensamientos de un sujeto

acerca de la realidad, a las descripciones explícitas que pueden ser examinadas y valoradas; son obras propias, el resultado de pensar. Se incluyen en este grupo desde los pensamientos vulgares hasta las proposiciones más complejas. Pero las convicciones a las que Ortega da más importancia son las creencias que define como: Convicciones, no siempre conscientes, con las que contamos y que nos permiten actuar y manejarnos en el mundo. Dice Ortega que “no son ideas que tenemos, sino ideas que somos”. La creencia para Ortega es fundamentalmente social. El universo de las creencias nos recuerda nuestra condición humana. Estamos en ellas, somos efectivamente humanos, desde ellas. Así, nos sostenemos en la creencia, al extremo que con ideas y sin creencias nuestra vida sería vacía, sin sentido, absurda.

Percepciones, actitudes y normas sociales

¿Pero la motivación depende únicamente de cada individuo? Hemos visto que no.

La teoría de la acción razonada (Fishbein & Ajzen, 1975), pretende predecir las conductas y expresa que la intención depende de dos variables: la actitud **personal** hacia la conducta y la norma **social** respecto a la misma. Ambas variables son consideradas por el sujeto en función de la expectativa que generan y de la valoración que se les da.

Vayamos a la práctica, por ejemplo, como **actitud personal**: ¿cuán probable para es que termine la formación? (*expectativa*) y, ¿qué importancia tiene para mí vivir tener o no esa formación? (*valor*).

Y respecto al componente **normativo** (norma), que también tiene doble dimensión (expectativa y valor), ¿qué espera de mí mi organización con esta formación? (*expectativa*) y, ¿cuánto me importa lo que piensa la organización sobre esta formación? (*valor*). Y, además, es importante saber que habrá personas más significativas que otras, es decir, personas de las que su opinión, me importe más.

El esfuerzo que haya de realizarse también estará relacionado con el grado de control que se tenga sobre la propia conducta (*control percibido*). Este aspecto lo suma *la Teoría de la Acción Planificada* (Ajzen, 1985), que puede sintetizarse en el gráfico siguiente:

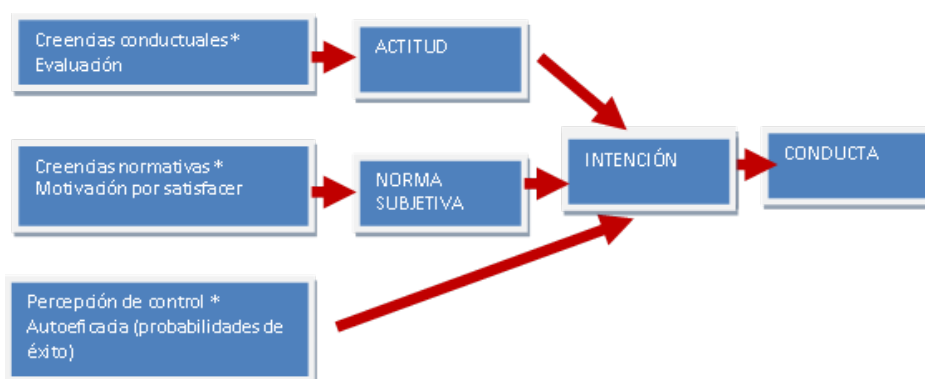




Ilustración 4: Esquema de la Teoría de la Acción Planificada de Ajzen

Las necesidades

Como se ha visto, la motivación tiene como finalidad, entre otras, satisfacer necesidades. Pero cuando hablamos de necesidades ¿a cuáles nos referimos?

El Desarrollo a Escala humana establece una matriz de necesidades y satisfactores que permite situar las diferentes necesidades humanas en perspectiva con otras. Esta matriz es útil, en el sentido en que colabora a fundamentar que muchas de las necesidades axiológicas están relacionadas con la necesidad de autonomía, respeto, voluntad, autoestima, etc., aspectos todos ellos, que tienen que ver con la motivación.

La matriz se recoge a continuación:

EXISTENCIALES 				
AXIOLÓGICAS	SER	TENER	HACER	ESTAR
 SUBSISTENCIA	Salud física y mental Equilibrio, Humor Solidaridad, Adaptación...	Alimentación, Alojamiento, Abrigo, Trabajo...	Alimentar, Procrear, Descansar, Trabajar...	Entorno vital Entorno Social
PROTECCIÓN	Cuidado, Equilibrio, Adaptación, Autonomía Solidaridad...	Seguridad Social, Sistemas de Salud, Seguros, Ahorro, Leyes, derechos, Familia, trabajo...	Cuidar, Prevenir Cooperar, Planificar, Curar, Defender...	Contorno vital, Contorno social, Morada
AFECTO	Autoestima, Respeto Pasión, Receptividad Tolerancia, Voluntad Generosidad, Humor	Amigos, Pareja, Familia, Animales domésticos, Plantas, Jardines...	Acariciar, Cuidar, Expresar emociones, Compartir, Cultivar, Apreciar...	Espacios de privacidad intimidad, Hogar... Espacios de encuentro, relación...
ENTENDIMIENTO	Curiosidad, Asombro Conciencia crítica, Receptividad, Intuición, Disciplina Racionalidad...	Maestros, Políticas y Sistemas educativos, Métodos, Literatura, Políticas de Comunicación...	Investigar, Estudiar, Experimentar, Educar, Analizar, Meditar, Interpretar...	Amb. de interacción formativa: Escuelas, Academias, Familia, Agrupaciones, Comunidades...
PARTICIPACIÓN	Receptividad Humor, Convicción, Entrega, Respeto, Adaptabilidad, Entrega, Pasión...	Derechos, Obligaciones, Responsabilidades, Atribuciones, Tareas...	Afiliarse, Cooperar, proponer, Compartir, Discrepar, Acatar, Dialogar, Acordar, Opinar...	Ámbito de interacción participativa: cooperativas, asociaciones, iglesias, vecindario...

OCIO	Curiosidad, Humor, Receptividad, Tranquilidad, Imaginación,	Juegos, Espectáculos, Fiestas, Métodos de meditación, relajación...	Divagar, Añorar, Fantasear, Relajarse, Divertirse	Soñar, Jugar,	Espacios de privacidad, de intimidad, de encuentro, tiempo libre, paisajes...
CREACIÓN	Pasión, Voluntad, Intuición, Audacia, Imaginación, Autonomía, Curiosidad, Inventiva	Habilidades, Destrezas, Métodos, Trabajos...	Trabajar, Construir, Componer, Interpretar...	Inventar, Idear, diseñar,	Ámbitos de producción y retroalimentación: Talleres, grupos... Espacios de expresión...
IDENTIDAD	Pertenencia, Coherencia, Diferencia, Autoestima, Asertividad, Autonomía...	Símbolos, Lenguaje, Hábitos, Costumbres, Valores, Normas, Roles, Memoria histórica, Trabajo...	Compromiso, Integrarse, Confundirse, Conocerse, Reconocerse	Definirse, Crecer,	Socio-ritmos, Ámbitos de pertenencia, Etapas madurativas, Entornos de la cotidianidad...
LIBERTAD	Autonomía, Autoestima, Voluntad, Pasión, Asertividad, Apertura, Determinación, Audacia, Rebeldía, Tolerancia...	Acceso a Derechos en igualdad, Deberes, Compromisos, Cauces de manifestación y expresión,	Optar, Diferenciarse, Arriesgar, Conocerse, Asumirse, Desobedecer, Manifestarse...	Discrepar,	Plasticidad espacio-temporal, Ámbitos de expresión, de elección, Agrupaciones...

Y, además, los entornos

¿Y el entorno de las personas que están formándose es algo determinante?

Siguiendo un *enfoque sistémico*, (Kuhl, 1985) presenta un modelo con tres subsistemas, estrechamente vinculados entre sí, que se corresponden con los procesos psicológicos básicos -cognoscitivos, emocionales y motivacionales-. La interacción entre los tres subsistemas es continua y ninguno de ellos se explica con independencia de los demás, de manera que cualquier pensamiento conlleva siempre una carga afectiva que influirá, en mayor o menor grado, sobre las percepciones y representaciones mentales, pero también sobre la fuerza motivacional del comportamiento. (Barberá Heredia, 1997)

Los tres subsistemas del individuo se consideran específicos en la medida en que cada uno establece con el **entorno -el mundo de objetos y hechos** en terminología de Kuhl- un tipo de relación prioritaria, siendo representacional (*pensamientos-cabeza*) en los procesos cognoscitivos, valorativa en los procesos emocionales (*emociones-corazón*) y accional (*conductas*) en los procesos motivacionales. Lo que define al subsistema cognitivo y lo distingue de los otros dos es la relación básicamente representativa que establece con el entorno (*que pensamos respecto al entorno*). **Cuando se percibe, se piensa o se trata de**

resolver un problema, lo que habitualmente hacemos es elaborar una representación mental y a partir de ahí se interviene de una u otra forma.

El subsistema emocional, aunque está ampliamente influenciado por el cognitivo (nos emocionamos con más facilidad cuando entendemos las cosas y podemos representárnoslas, imaginarlas), establece con el entorno un tipo de relación específica, que, a diferencia de la representacional, se define como valorativa. **Los acontecimientos que nos afectan personalmente conllevan una valoración, por elemental que ésta sea, que se explicita mediante niveles variables de aceptación o de rechazo.**

A diferencia de los procesos cognitivos y emocionales, la relación que establece el subsistema motivacional con el entorno se define en función **del grado de compromiso que la persona establece con determinadas acciones.** Tal y como se ha visto en los apartados anteriores, diversos componentes cognitivos y afectivos (expectativas, atribuciones causales) influyen sobre la determinación del nivel de compromiso. Pero, lo que define específicamente al subsistema motivacional y lo diferencia de los otros dos es precisamente la relación accional que un individuo establece con el entorno (Barberá Heredia, 1997).

La propuesta relacional de Kuhl, a través de un sistema integrador que abarca los procesos interactivos que acontecen entre un sujeto y su entorno configurando las actividades psicológicas básicas, se resume a través del siguiente diagrama.



Ilustración 5: Representación del modelo sistémico de Kuhl.

Las personas “somos” lo que pensamos, sentimos y hacemos en relación a diferentes contextos (ambientes). Es necesario tener en cuenta estos tres elementos a la hora de trabajar con las personas en sus procesos motivacionales.

“El postulado básico del *modelo ecológico* que propone Bronfenbrenner viene a decir que el desarrollo humano, supone por un lado, la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo que está en proceso de desarrollo y por el otro, las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive esa persona en desarrollo. Acomodación mutua que se va produciendo a través de un proceso continuo que también se ve afectado por las relaciones que se establecen entre los distintos entornos en los que participa y los contextos más grandes en los que esos entornos están incluidos. (García Sánchez, 2001)

De este modo, destaca la importancia crucial del estudio de los ambientes en los que nos desenvolvemos. Defiende el desarrollo como un cambio perdurable en el modo en el que la persona percibe el ambiente que le rodea (su ambiente ecológico) y en el modo en que se relaciona con él.

4.3 Algunas condiciones para la motivación hacia el aprendizaje

Algunas condiciones para la motivación hacia el aprendizaje constructivo:

Desde los recursos formativos:

Los contenidos (expresados en cualquier soporte) han de tener una organización conceptual interna, no constituir una lista arbitraria de elementos yuxtapuestos. Cada elemento de información ha de tener una conexión lógica o conceptual con otros elementos.

El vocabulario y la terminología han de ser adecuados al grupo y a cada individuo que aprende, no excesivamente novedoso ni difícil. La terminología y las ideas expresadas deben ser acordes con los conocimientos previos del individuo o el grupo de aprendizaje.

La metodología ha de ir encaminada más a inducir preguntas que a dogmatizar respuestas. A resolver problemas o tareas abiertas que a cumplimentar ejercicios cerrados.

El proceso formativo ha de ir evidenciando los aprendizajes individuales y colectivos y tomando conciencia de cómo se producen.

El aprendizaje debe ir centrado en los propios aprendices, de forma que lo perciban como una tarea autónoma de la que deben hacerse responsables, que debe tener como meta principal aprender y profundizar en su propio conocimiento y no sólo servir como vehículo para otras recompensas.

La evaluación del aprendizaje ha de basarse más en la solución de problemas o tareas – evidenciando soluciones distintas en función de cada individuo - que en ejercicios cerrados.

La evaluación del aprendizaje debe realizarse de forma divergente fomentando la diversidad de resultados, en lugar de buscar un rendimiento convergente, homogéneo y uniforme para todos los aprendices.

El aprendizaje debe diseñarse como una tarea de cooperación social dentro de una comunidad de saber, en vez de cómo un ‘vicio solitario’.

Desde la metodología

Provocar conflictos cognitivos: se trata de formular un problema que suponga un cierto choque con las ideas previas del grupo o de los individuos y que produzca un desequilibrio en su estructura cognitiva. El problema ha de ser lo suficientemente próximo a la experiencia de las y los participantes como para comprender el punto de partida, pero también, lo suficientemente alejado de sus conocimientos como para provocar una búsqueda de respuestas.

Desde la persona que aprende

El individuo en su aprendizaje ha de tener una predisposición favorable a ‘comprender’ que es más trabajoso que ‘repetir’ y presupone una motivación más relacionada con recompensas personales (intrínsecas) que con otras externas.

Debe intentar dar un significado a la nueva información a partir de sus conocimientos previos que activa desde su memoria permanente.

La voluntad junto a la motivación y los valores, es el tercer factor determinante. La voluntad no es una cualidad innata, sino que la componen cuatro habilidades aprendidas: inhibir el impulso, deliberar, decidir y mantener el esfuerzo. La voluntad ha estado desprestigiada en pos de la motivación pura y dura. Pero la voluntad es finalmente, “la motivación inteligentemente dirigida” (Marina, 2004) que proporciona al individuo la capacidad de elegir entre las múltiples posibilidades que los motivos y sus valores le proporcionan.

Pistas para profundizar:

La teoría de la voluntad como una forma autónoma de ejercitar la libertad motivada se puede encontrar desarrollada en MARINA, José Antonio (1997), “El misterio de la voluntad perdida” Editorial Anagrama. Barcelona. España.

4.4 Resistencia para el aprendizaje

No siempre las personas y los grupos están dispuestos a entablar ese conflicto cognitivo que va a provocar cambios personales. Tratamos de preservar nuestras estructuras conceptuales a través de mecanismos de defensa de nuestro sistema explicativo. Las resistencias a cualquier cambio provienen de la interpretación de la realidad que cada persona hace y a partir de la cual establece sus pautas de actuación. Esta interpretación informal de la realidad se conoce como “teorías implícitas” o “conceptos intuitivos”. Habrá que contar siempre con cierto grado de resistencia de las personas a abandonar o modificar sus creencias.

Las actitudes y valores personales y colectivos determinan qué tipos de innovaciones se está en disposición de aceptar. Algunos ejemplos:

Las innovaciones compatibles son aceptadas más fácilmente que las que chocan con características importantes de los valores personales o la cultura existente en el grupo. Las resistencias serán mayores, cuanto mayor sea la distancia entre las creencias del individuo o del grupo y las ideas que se proponen en la formación.

Ante los cambios rápidos algunos individuos y grupos presentan dificultades y tratan de “atrasar el reloj” o desarrollar formas autoritarias para impedirlos. Se boicotea aquello que no se entiende, sólo por la dificultad de comprenderlo. Funciona, de forma paralela, el recelo hacia los verdaderos motivos de quienes

inician el cambio.

El temor de reducción de poder individual o del grupo. Las personas con intereses creados se suelen oponer al cambio, pero ocasionalmente descubren que un cambio propuesto les es beneficioso. La experiencia es un grado, pero también puede ser un muro difícil de saltar: *¡qué me va a contar a mí, después de tantos años!*, es una respuesta válida pero insuficiente ante una innovación. Refleja la dificultad de resolver la disonancia entre las creencias previas y la realidad presente.

Es necesario conocer muy bien la cultura de los grupos para saber qué proponer y mediante qué técnicas.

La tasa del cambio social varía enormemente de sociedad a sociedad y de tiempo a tiempo. El contacto con otras sociedades, grupos, lugares y culturas promueven el cambio. El aprendizaje deberá incorporar metodologías que muestren experiencias de éxito, por diferentes que sean de la particular de la persona o del grupo.

Aunque el cambio a veces es “doloroso”, rehusar a cambiar puede ser más “doloroso”, porque el cambio trae ventajas a pesar de las desventajas.

En la mayoría de las experiencias en las que nos vemos envueltos como individuos o en grupos a nivel comunal y organizacional, existe resistencia al cambio. Funciona también la indefensión aprendida que genera incertidumbre de la propia capacidad para adquirir nuevas destrezas. Se define como la percepción que el propio sujeto tiene acerca de su falta de capacidad para abordar una tarea. Es evidente que esta indefensión aprendida puede tener una de sus causas en la infravaloración de lo que le es propio (su experiencia, su cultura, etc.).

¿Cuándo se rompen las resistencias? Se entiende que para facilitar que se produzcan cambios con éxito han de darse tres condiciones que afectan al plano individual y también al grupal:

- Insatisfacción con la situación presente.
- Deseo y esperanza de mejora.
- Confianza en la propuesta de cambio.

El grupo operativo como técnica ayuda a resolver las dificultades internas de cada sujeto, los estancamientos y el pensamiento dilemático, haciéndolo dialéctico, a través de una tarea en la que está incluido el esclarecimiento de las resistencias al aprendizaje como cambio.

Pero, este es el tema del siguiente módulo.

Resumen

La motivación hacia el aprendizaje puede deberse a razones que tienen que ver

con el entorno o con razones puramente personales. En todo caso, las razones – los motivos – se criban a través de los valores personales y sólo se llevan a cabo si se pone la voluntad necesaria.

El conocimiento se produce porque somos capaces de poner en marcha estrategias que lo permiten, pero se construye a partir de conflictos con ideas preconcebidas que se resuelven sintéticamente y que ayudan a afrontar nuevos problemas que, a su vez, generan nuevas dudas.

Bibliografía

- Aguiló, A. (s/f). *Coleccionable "Educar los sentimientos"*.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. En J. K. (Eds.), *Actino-control: From cognitions to behaviors* (págs. 11-39). Nueva York: Springer.
- Barberá Heredia, J. (1997). *Modelos explicativos en psicología de la Motivación*. Obtenido de <http://reme.uji.es/articulos/abarbe7630705102/texto.html>
- Carrasco, J. B., & Basterretche, J. (1990). *Técnicas Y Recursos Para Motivar a los Alumnos*. Rialp.
- Festinger, L. (1957). *Theory of Cognitive Disonance*.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior*. Addison-Wesley.
- García Higuera, J. A. (s/f). *El control en psicología*. Obtenido de <http://www.cop.es/colegiados/M-00451/Control.html>
- García Sánchez, F. A. (2001). Conceptualización del desarrollo y la Atención Temprana desde las diferentes escuelas psicológicas. Modelo Ecológico / Modelo Integral de Intervención en Atención Temprana. *XI Reunión Interdisciplinar sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias*. Real Patronato sobre Discapacidad. Madrid, 29 y 30 de Noviembre de 2001.
- Heckhausen, H. (1987). *Jenseits des Rubikon: Der wille in den humanwissenschaften*. Berlín: Springer-Verlag.
- Kuhl, J. (1985). *Action control: From cognition to behavior*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Marina, J. A. (1997). *El misterio de la voluntad perdida*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J. A. (2004). *La inteligencia fracasada*. Barcelona: Anagrama.
- Ortega y Gasset, M. (1940). *Ideas, Creencias y otros ensayos de filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley and sons.