

ÁREA DOCENTE

El aprendizaje de los adultos

Villanueva Roa JD ¹

¹ *Doctor en Filología Hispánica.*

FUNDAMENTOS PSICO-PEDAGÓGICOS

1. Marco en el que se encuentra el adulto

Nos encontramos ante una sociedad que se caracteriza por el cambio. Sin duda, los últimos veinte años han sido la confirmación más exacta de que nuestra época es radicalmente diferente de las que nos han precedido. La rapidez del cambio es, a todas luces, el rasgo más característico de estos años finales del siglo veinte y comienzos del veintiuno.

La tecnología y las ciencias sobrepasan lo imaginable, las comunicaciones aumentan y se desarrollan, los seres humanos aceleran por doquier la movilidad social y sus aspiraciones de participación en las más variadas manifestaciones culturales y políticas. Ejemplo de ello son los inesperados cambios sufridos en el mapa político de Europa y el resto del mundo.

Nos hallamos, pues, ante un conjunto de situaciones de una complejidad inusitada y todas estas transformaciones afectan sobre todo al sujeto que directamente está comprometido en las mismas: EL ADULTO.

Los adultos deben ajustarse a este permanente cambio y tomar decisiones para poder sobrevivir manteniendo una calidad de vida adecuada. Sin embargo, la mayor parte de los sistemas educativos no dan respuesta, de forma suficiente, a las necesidades de educación que estos tienen para poder dar adecuada réplica a la sociedad cambiante en la que viven. La educación, a diferencia de otras épocas, no ha de procurar enseñanzas para un mundo conocido, sino para un mundo caracterizado por un cambio permanente, que puede dar lugar a situaciones imprevisibles.

Se trata, pues, de prever un sistema de educación que pueda dar respuesta a las necesidades de los adultos en

una sociedad en cambio permanente, se trataría, en definitiva, de una educación que preparara para la anticipación y la innovación, y dejara de ocuparse de una educación para la adaptación. Nos encontramos en el tránsito de una sociedad industrial a la postindustrial, siendo este tipo de sociedad al que nos dirigimos, el que va a constituir el marco de la educación de adultos.

El ya célebre documento «Prospectiva 2000», realizado por una comisión de expertos pertenecientes principalmente a la Academia de Artes y Ciencias norteamericana y al Instituto de Hudson presidido por el Dr. Ball, analiza la sociedad postindustrial, indicando que en ella el conocimiento teórico es el factor determinante de la innovación y las instituciones intelectuales son el centro de la estructura social.

Si consideramos la sociedad postindustrial, podemos señalar los siguientes factores como los más característicos de este tipo de sociedad:

- 1.—Productividad en aumento, como consecuencia de la automatización, informatización y reducción de empresas marginales.
- 2.—Reducción del tiempo de trabajo y aumento del ocio.
- 3.—Las actividades económicas más frecuentes son las terciarias (servicios) y las cuaternarias (investigación, formación, cultura).
- 4.—Sociedad de masas con la aparición de las megalópolis, con abundancia de hiperorganización y burocratización, al mismo tiempo que falta de equipamiento. Desarrollo del anonimato social, de la inadaptación, el conformismo social y aparición de una contrasociedad unas veces integrada y otras ofensiva.
- 5.—Desarrollo de los conceptos del disfrute, de lo laico, de lo humanista y del confort personal como conceptos esenciales.

Es pues, esta, una visión prospectiva de la sociedad postindustrial presentada como una visión idealista de la historia, donde se conseguirá el bienestar gracias a una gestión inteligente de los recursos y grandes dosis de tecnología al servicio del crecimiento. A. Tourain (1969) nos presenta una sociedad postindustrial, separada de la in-

E-mail: aulae@urg.es

Recibido el 26-04-2001; aceptado para su publicación el 25-05-2001.

Medicina de Familia (And) 2001; 2: 165-171

dustrial y distinta en la que el modo de producción y la economía se hallan programados. En esta sociedad la investigación, la transmisión y la formación del saber son los momentos más privilegiados del conocimiento. Es un tipo de sociedad centrada en la creatividad; en consecuencia, lo esencial es la capacidad de programar el cambio, y por tanto, la capacidad de manipulación de la clase dirigente.

Aparece una nueva alienación, la de reconocer los intereses de la clase dominante como intereses propios. El hombre alienado es aquel que reconoce como suyas las orientaciones sociales de la clase dominante.

El centro de gravedad se desplaza y ya no se centrará tan sólo en el conflicto «capital-trabajo». En la sociedad postindustrial y programada, el conflicto se centra en la apropiación del factor determinante del desarrollo de las sociedades; el conocimiento. El combate de las sociedades postindustriales es el combate por la apropiación del saber y del conocimiento. Como afirma Escotet (1990): «El auténtico protagonismo de la Universidad y de la escuela, tiene que dirigirse a ayudar a pensar a la persona: enseñar a aprender; a inculcar amor profundo por la idea de conocer, más que a dar información a saber dónde buscarla y cómo seleccionarla e interpretarla; a generar nuevos conocimientos». En consecuencia en esta sociedad postindustrial «la producción del conocimiento», su creación, su difusión y su apropiación ocupan el lugar primordial; y junto al conocimiento aparece la innovación. La cultura general se convierte en algo difícil de alcanzar. La madurez se busca cual si fuera un mito, y el ser humano se convierte en un hombre y una mujer permanentemente inacabados tanto a nivel social como cultural. Así, en la espiral permanente por producir innovaciones en todos los campos, encontramos el fundamento del cambio. Aparece también el fenómeno de la «obsolescencia cultural» (los saberes y sus aplicaciones mueren antes de su aparición). Fenómeno, que obliga a todos los componentes de la sociedad postindustrial a una lucha contra un envejecimiento prematuro del saber y de la cultura.

Esta obsolescencia es un fenómeno tanto sociológico como psicológico, es decir, antes de declinar las capacidades del adulto, los conocimientos adquiridos y la experiencia acumulada se encuentran desfasados. Y este desfase se halla relacionado con la innovación permanente del conocimiento. Se hace necesario un reaprendizaje permanente para evitar la obsolescencia. Esta necesidad nos conduce a la Educación Permanente. A través de esta educación puede solventarse el problema que la innovación y la obsolescencia acarrear en los miembros de la sociedad postindustrial.

La sociedad postindustrial, cuyos inicios, ya aparecen en nuestra vida actual, comporta la necesidad de no confiar

tan sólo en el refuerzo y el desarrollo de las capacidades, información y comportamientos precisos para mantener la sociedad y desde este punto básico de estabilidad continuar el progreso. Este tipo de educación para el mantenimiento y la adaptación no es suficiente para la autorrenovación, la transformación y el enfrentamiento a situaciones inéditas y el cambio que implica la sociedad postindustrial. Estos cambios técnico-culturales manifiestan la necesidad de otro tipo de educación: La educación para la anticipación y la innovación es aquella que fomenta la iniciativa humana, es aquella que desarrolla en los adultos la capacidad de influir en los hechos y acontecimientos, en el entorno y sobre las experiencias. Este tipo de educación sólo es compatible con la Educación Permanente, una educación que si desea ser innovadora y apta para la sociedad postindustrial, no sólo se ocupará de la manipulación de símbolos lingüísticos y numéricos sino también de los valores, de su análisis y su formulación. Y todo ello, desde la necesaria óptica del enfoque interdisciplinario. El aprendizaje innovador se propone devolver el aprendizaje activo a todos los que se encuentran habitualmente confinados en la sociedad a un papel pasivo de asimilación. La clave de este objetivo se halla en la participación, que permite al estudiante examinar los lugares recónditos del conocimiento, poner en tela de juicio su importancia y significado y replantear, combinar y organizar sus ideas, siempre que ello sea necesario.

M.A., Escotet (1990) afirma: «La educación es sencillamente un proceso sin fin y el aprendizaje un viaje continuo sin retorno. La Universidad y de forma más general la Escuela, tiene que revolucionar su naturaleza actual para estar cambiando sin pausa, para crear impronta en su comunidad de que el aprendizaje es la capacidad del hombre para anticiparse al futuro, para resolver las situaciones nuevas, para arriesgarse a pensar para seguir aprendiendo».

En conclusión, hemos analizado cómo el carácter cambiante de la sociedad en que vivimos, incide de tal modo en la educación, que de ser para la adaptación ha pasado a ser para la anticipación y la innovación, constituyendo así a los educandos en seres activos, capaces de participar en las reformas de la sociedad sin permanecer al margen por su incapacidad.

2. La adultez: Características. Concepto. Delimitación del término. Aproximaciones

Antes de seguir avanzando debemos delimitar y determinar qué es y qué significa ser adulto en nuestra sociedad. Esta delimitación como cualquier otra, no es tarea fácil, de ahí que tomemos como punto de partida su definición etimológica. El término adulto procede del verbo latino

adolescere, que significa crecer; así adulto se deriva de la forma del participio pasado *adultum*: el que ha terminado de crecer, el que ha crecido. Del mismo modo adolescente se deriva del participio de presente *adolescens*: el que está creciendo. Así, en nuestra cultura, se entiende por adulto la persona que ha dejado de crecer y está situada entre la adolescencia y la vejez, por tanto es el período más largo de la vida humana. Cronológicamente la adultez abarca los 4 decenios comprendidos entre los 20 y los 60 años, aunque estos límites varíen según las culturas, los contextos sociales y los individuos y a su vez se puedan señalar distintas etapas. Según la UNESCO, se considera adulto al: individuo que posee todas las funciones somato-psíquicas correspondientes a su especie. Jurídicamente el término adulto equivale a «mayoría de edad» por lo que el sujeto vive y actúa en la sociedad según su propia responsabilidad y no bajo la tutela de otros. El momento en que se adquiere la mayoría de edad está determinado por la edad cronológica que marca la ley, que se rige por criterios políticos, sociales y psicológicos. Esta edad varía según la época, los lugares y el medio social. En España y gran parte de los países del mundo occidental, se alcanza a los 18 años y lleva consigo un *estatus* legal que da derecho al voto. Este hecho, junto con el desempeño de un trabajo retribuido y posteriormente la elección de pareja y la paternidad, serían los tópicos que vendrían a definir la adultez. Sociológicamente se considera adulta a una persona que está integrada en el medio social, ocupando un puesto y en plena posesión de sus derechos, libertades y responsabilidades. Esta situación conlleva haber superado un proceso que se desarrolló a lo largo de la infancia, la adolescencia y la juventud, en el seno de la familia, la escuela y el grupo de coetáneos.

El hombre adulto, necesita vivir en sociedad, y uno de los rasgos madurativos en este ámbito es la integración dentro de la comunidad al servicio de los intereses comunes. Lowe (1978) señala que la madurez es un período de responsabilidad e influencia, en el que los adultos están a cargo de las cosas, las dirigen y representan el modo de ser de éstas en la sociedad. Psicológicamente la cuestión es más compleja. El término adulto se emplea como sinónimo de madurez de personalidad y hace referencia al adulto cabal, persona responsable que posee plenitud de juicio, seriedad y dominio de sí mismo. Folliet (1960) da un concepto global de adulto, definiéndolo como: «Aquel hombre que ha dejado de crecer y ha logrado la talla normal en todos los rasgos de su ser.» En psicología no abundan los estudios referidos a la adultez como etapa específica del ciclo vital humano y los que se han hecho adoptan con frecuencia una perspectiva sociológica en la que cobra especial relevancia el cambio de roles debido a acontecimientos vitales. Autores como Allport, Erikson, Lowe, Maslow y

Browmley que consideran la adultez como estado, meta o aspiración, les resulta difícil de definir, pues equivale a «personalidad madura» y como tal, responde a criterios y características que no siempre son abarcables en su totalidad desde una perspectiva psicológica, por las implicaciones éticas y sociales que comportan. Los análisis estáticos que se han realizado deberían sustituirse por otros con una perspectiva más dinámica que considere la adultez como una etapa evolutiva dentro del ciclo vital, teniendo en cuenta que posee características que no siempre son definibles, porque su aparición o ausencia dependen, en gran parte del medio social.

Kholer (1960) manifestaba la imposibilidad de describir un estado adulto en sí, pero a la vez, la necesidad de definirlo. Desde esta postura ambivalente escribió: «Herederio de su infancia, salido de su adolescencia y preparando su vejez, el adulto es un DESARROLLO HISTÓRICO en que se prosigue o debería proseguirse la individualización del ser y su personalidad». Esta misma idea aparece en Browmley (1974) cuando señala: «La edad madura y la vejez son partes de un proceso histórico. Lo que lleguemos a ser depende, en gran parte, de lo que somos ahora, que a su vez es consecuencia de lo que fuimos en el pasado».

Todos estos conceptos de adultez son globales y resulta difícil de encontrar otros en términos más precisos, debido quizás, a que los estudios psicológicos sobre la vida humana se han centrado fundamentalmente en torno a la niñez, la adolescencia y la vejez. A ello se le suma otra dificultad, el hombre adulto se desenvuelve en una etapa cronológica en la que interactúan sus bases biológicas y el aprendizaje, que a su vez están intensamente mediatizados por el ambiente social y cultural.

La «pedagogía de adultos», cuya necesidad se está manifestando actualmente, no ha sido suficientemente desarrollada porque la «psicología de la adultez» tampoco lo está y ésta le es totalmente necesaria para fundamentarse y elaborarse científicamente. Se necesita una Psicología Evolutiva de la adultez, lo mismo que en su día la pedagogía científica del niño necesitó de una Psicología Evolutiva de la Infancia. Como ya hemos anticipado, este período, el más largo y fecundo de la vida, está todavía prácticamente por explorar y descubrir psicológicamente. La Psicología evolutiva que era la llamada a estudiarlo, se detuvo hasta hace muy poco en la exploración y estudio de las fases más tempranas de la vida: infancia y adolescencia.

Debido al interés creciente que la adultez está despertando en la vida política, social, económica, cultural, los psicólogos están multiplicando las investigaciones y estudios sobre este período, incomprensiblemente olvidado. La gran novedad y sorpresa producidas por los hallazgos de estos estudios, han sido que la «Adultez» no podemos

seguir considerándola por más tiempo como una época de vida estable y tranquila, monótona y aburrida psicológicamente, porque en ella nos encontramos con altos y bajos, avances y retrocesos, procesos de evolución y cambios tan decisivos y profundos como los de las épocas anteriores. La realidad de esos cambios es innegable. Ahora la principal preocupación entre los estudiosos de la "Adulthood" está en saber si estos procesos de cambio - que son obvios - obedecen a un orden, pauta o secuencia previsible, y si están o no perfectamente delimitados en el tiempo. Para unos estos cambios sí son previsible, pero no se pueden delimitar cronológicamente más que de manera muy imprecisa; para otros, en cambio, estos ciclos o niveles de edad por los que atraviesa el adulto camino de la vejez son previsible y se pueden delimitar cronológicamente. Tratar ahora de fijar el número, la extensión y el contenido de cada uno de estos estadios, ciclos o etapas de la edad adulta constituye para estos psicólogos uno de los mayores retos a los que tiene que enfrentarse.

3. Análisis psicoeducativo del proceso de enseñanza/aprendizaje

Si bien son múltiples los aspectos que pueden incidir en el desarrollo del proceso de aprendizaje, tales aspectos se pueden concretar en tres grandes apartados:

- Aspectos provenientes de las teorías sobre Psicología de la Instrucción y Psicología del Aprendizaje.
- Aspectos provenientes de la influencia de determinados factores intrapersonales: son importantes los estilos cognitivos del sujeto, otros factores —no estrictamente cognitivos— de personalidad (ansiedad, expectativas de control y concepto de sí mismo), la motivación del alumno, y, sobre todo, sus propias estrategias de aprendizaje y trabajo intelectual autónomo.
- Aspectos provenientes de la influencia de determinados factores socio-ambientales e interpersonales: son importantes el estudio de los escenarios educativos, el comportamiento del profesor y sus estilos de enseñanza, las expectativas del profesor, y la interacción profesor-alumno y alumno-alumnos.

3.1. El enfoque cognitivo-constructivista

Las principales teorías de este enfoque son:

a) *La concepción genético-cognitiva del aprendizaje (Piaget, 1956)*

Piaget opina que el nivel de competencia intelectual de una persona en un momento determinado de su desarrollo

depende de la naturaleza de sus esquemas, del número de los mismos y de la manera en que se combinan y se coordinan entre sí, dando lugar a la existencia de cuatro periodos diferenciados de madurez cognitiva a lo largo de la vida: periodo sensoriomotor, preoperacional, de las operaciones concretas y de las operaciones formales.

Según esta teoría, el profesor debe tener presente que es el alumno el protagonista del proceso, que construye su propio conocimiento a través de las acciones mentales que realiza sobre el contenido del aprendizaje. Es el propio alumno el que consigue alcanzar un estado de equilibrio cognitivo, a través de un proceso de asimilación y acomodación, cuando en la interacción con los objetos existe un desajuste óptimo entre los nuevos conocimientos y el nivel de desarrollo del sujeto.

Se ha de tener presente que el protagonismo del alumno tiene un límite establecido por la madurez cognitiva del propio sujeto; según el periodo de desarrollo en el que se encuentre la mente del alumno tiene unas posibilidades de trabajo sobre la realidad y que, en el caso de la lengua, se manifiesta de manera clara en el vocabulario, y en la posibilidad o no de comprender el pensamiento concreto y/o el abstracto. Según el estadio de desarrollo cognitivo en el que está el alumno éste puede utilizar un tipo de vocabulario determinado y posee un tipo de pensamiento u otro.

Según Piaget, en la práctica educativa el aprendizaje escolar no debe ser sólo una recepción pasiva del conocimiento, sino que debe ser, en todo momento, un proceso activo de elaboración. Antes de comenzar con las sesiones de aprendizaje, los profesores deberán definir y conocer el nivel cognitivo de cada alumno, favoreciendo en la enseñanza las múltiples interacciones entre el alumno y los contenidos que debe aprender. A la hora de realizar la evaluación se tendrá en cuenta y se relacionarán las competencias cognitivas que ofrece el periodo o estadio en el que se encuentra cada alumno con las adquisiciones que el sujeto ha realizado.

b) *El papel de las relaciones interpersonales en la educación (Vigotsky, 1978)*

Vigotsky cree que las funciones psicológicas superiores son consecuencia del desarrollo cultural de la especie y no del desarrollo personal: el proceso de formación de estas funciones psicológicas se da a través de la actividad práctica e instrumental, pero no de forma individual, sino en interacción social.

Según esta teoría hay dos aspectos que matizan y concretan el currículo escolar: 1. La importancia que cobran las relaciones interpersonales; y, 2. La manera de entender las relaciones entre aprendizaje y desarrollo.

En el proceso de enseñanza/aprendizaje se dan dos momentos inseparables: uno, de mediación instrumental interpersonal, entre dos o más personas que colaboran en una actividad conjunta; y otro, de asimilación intrapersonal del nuevo contenido del aprendizaje.

En el proceso de mediación instrumental interpersonal es fundamental y tiene una importancia capital el lenguaje, ya que es el vehículo a través del cual se hace posible la comunicación entre las personas. El conocimiento del lenguaje le facilita al alumno el acceso y la captación del pensamiento de los adultos. La enseñanza de la lengua y la literatura es un instrumento decisivo para que los alumnos maduren no sólo en el ámbito cognitivo sino también en el nivel social. Previo a ello es preciso asentar las bases de la lectura y de la escritura en los alumnos adultos, puesto que sin estas herramientas difícilmente podrían alcanzar otros objetivos.

Según Vigotsky, en toda práctica educativa se ha de tener en cuenta no sólo los contenidos (qué se enseña) y los mediadores instrumentales (con qué se enseña), sino también los agentes sociales de la educación (quién enseña); entendiendo por agentes sociales no sólo los profesionales de la educación, sino toda persona adulta que está inmersa en el grupo social al que pertenece, vive y se desenvuelve el alumno.

La importancia que cobra la "zona de desarrollo próximo" en el aprendizaje es fundamental, tanto en el nivel psicológico —supone la evaluación de las capacidades cognitivas del alumno, como a nivel pedagógico/didáctico— implica una evaluación continua de las prácticas educativas.

c) *El aprendizaje verbal significativo (Ausubel, 1968)*

Para Ausubel, el cuerpo básico de conocimientos de cualquier área o disciplina académica se adquiere mediante el aprendizaje significativo por recepción, siendo este tipo de aprendizaje la principal fuente de conocimientos.

Para que el aprendizaje sea significativo se requieren dos condiciones básicas:

- 1.—Que los nuevos materiales que van a ser aprendidos sean potencialmente significativos, que sean sustantivos dentro del corpus de conocimientos del área correspondiente, significatividad lógica.
- 2.—Que en la estructura cognoscitiva previa del sujeto existan las necesarias ideas relevantes para que puedan ser relacionadas con los nuevos conocimientos; debe haber un ajuste entre las ideas previas y las nuevas que se van a adquirir, significatividad psicológica.

Sólo cumpliéndose estas dos condiciones previas se fa-

vorecerá en el alumno una actitud motivadora y de atención hacia el aprendizaje.

Hacer una evaluación de las ideas previas existentes en el alumno es importante no sólo para conocer las ideas que posee sino, también, de qué clase son. El hecho de que el profesor conozca las ideas concretas que posee el alumno le proporciona una información sobre la selección que tiene que realizar en las ideas nuevas como punto de partida para el nuevo aprendizaje. También es importante conocer el nivel de generalidad y abstracción de estas ideas previas, pues aporta al profesor una información complementaria y necesaria sobre si el aprendizaje debe ser subordinado, supraordenado o combinatorio. Éste sería el aspecto central de la teoría de la asimilación de Ausubel.

Según Ausubel, el profesor tiene que fomentar en el alumno formas activas de aprendizaje por recepción; proporcionará al alumno los elementos de enlace, que él llama inclusores, que serán el puente entre lo que el alumno ya conoce y lo que necesita aprender para que los nuevos conocimientos sean asimilados significativamente. Ausubel propone la siguiente metodología, para que el aprendizaje sea verdaderamente significativo:

- Presentar las ideas básicas unificadoras de una disciplina antes que las periféricas.
- Utilizar definiciones claras y precisas.
- Explicar las semejanzas y diferencias entre los conceptos que están relacionados entre sí.
- Exigir a los alumnos reformular los nuevos conocimientos con sus palabras.

El carácter cognitivo de la teoría de Ausubel se pone de manifiesto en la importancia que se le da a la integración de los nuevos conocimientos con los que ya poseía el alumno.

d) *El aprendizaje acumulativo (Gagné y Briggs, 1974)*

El trabajo de R. Gagné y L. Briggs puede ser considerado como un intento de formular un modelo o teoría general de la instrucción, que integre y articule las teorías existentes sobre el aprendizaje, tratando de constatar el carácter no contradictorio de la mayoría de ellas. Uno de los rasgos que distinguen esta teoría del aprendizaje acumulativo es su origen fundamentalmente práctico; parte de tres necesidades básicas que se han de tener presentes en todo proceso de instrucción:

- 1.—Necesidad de partir de unos objetivos formulados con claridad.
- 2.—Necesidad de establecer un orden, una secuencia ordenada en la enseñanza, que sirva para conseguir con éxito los objetivos marcados.

3.—Necesidad de proporcionar unas condiciones para el aprendizaje que se ajusten a la naturaleza de los objetivos perseguidos. Estas condiciones consisten en que haya una interacción entre las actividades de instrucción externas al que aprende —condiciones externas— y entre los contenidos y estrategias previamente adquiridas por éste —condiciones internas—.

El modelo de aprendizaje acumulativo ofrece múltiples sugerencias para la planificación de la enseñanza en relación a:

1.—La identificación de los objetivos: su definición debe hacerse con suficiente rigor y detalle como para que sea posible en cualquier momento constatar si se han alcanzado o no.

2.—La selección de sucesos, medios y materiales instruccionales: son las condiciones externas del aprendizaje que pueden ser manipuladas.

3.—La individualización de la enseñanza: se deben tener en cuenta los prerequisites de cada tarea y el ritmo de progreso que se puede exigir a cada alumno en particular.

4.—La evaluación: que debe consistir en una valoración de la ejecución del individuo relacionándola directamente con los objetivos que se han establecido para una determinada unidad de aprendizaje.

e) *Aprendizaje, memoria y procesamiento de la información (Rumelhart, 1980)*

En los últimos años se ha producido una consolidación del enfoque cognitivo del aprendizaje basado en las posiciones del procesamiento de la información. Desde este punto de vista es necesario tener presente el concepto "multialmacén" de la memoria (almacén sensorial, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo) y la teoría de los esquemas.

Es de especial importancia tener en cuenta en el terreno educativo el funcionamiento de esquemas en el ámbito general de la memoria, ya que un aprendizaje eficaz va a depender en gran medida de la activación y reestructuración de los esquemas existentes.

Los conocimientos que posee el alumno los tiene almacenados y organizados en su memoria a largo plazo en forma de esquemas que deben ser activados para iniciar el proceso de aprendizaje. La representación y adquisición de nuevos contenidos en la memoria no son copias pasivas de la realidad, sino el resultado de los procesos constructivos del sujeto guiado por los esquemas.

3.2. **Factores intrapersonales del proceso enseñanza/aprendizaje**

Para que el proceso de enseñanza/aprendizaje se desarrolle con eficacia y se alcancen unos resultados finales positivos, se han de tener en cuenta algunos factores que

dependen sólo del alumno, y que contribuyen a adquirir un aprendizaje eficaz y autónomo.

Un factor estaría constituido por los propios patrones de aprendizaje o estilos cognitivos que cada sujeto posee: son ciertos patrones, diferenciales e individuales, de reaccionar ante la estimulación recibida. Cada sujeto se enfrenta con la realidad y asimila la información proporcionada por ésta de forma propia y original. Se relacionan con la estructura de pensamiento del sujeto y se refieren a cualidades o modos del conocimiento individual (dependencia/independencia de campo, reflexividad/impulsividad, simplicidad/complejidad cognitiva, etc.). El profesor, además de conocer qué patrones tiene cada alumno, debe promover ciertos estilos cognitivos que aporten una mayor eficacia en el proceso de aprendizaje.

Otros factores de personalidad, no estrictamente cognitivos, se deben tener en cuenta, ya que constituyen patrones diferenciales de reacción ante la realidad, forma de sentirse afectado por ella, y en particular, modos de interactuar con las demás personas. Entre estos factores se pueden diferenciar:

1.—La ansiedad del alumno, en cuanto se manifiesta en un patrón de activación fisiológica, de pautas motrices mal ordenadas y en un estado de ánimo desagradable para el sujeto, con incidencia negativa en el mismo.

2.—Nivel de aspiraciones y expectativas de autoeficacia: hacen referencia a la capacidad, eficacia o habilidad de la propia conducta para producir los efectos queridos y buscados.

3.—Autoconcepto y autoestima: implican juicios descriptivos sobre uno mismo, y también juicios evaluativos sobre las propias posibilidades.

La motivación del alumno es un factor básico del aprendizaje y del rendimiento académico. Puede ser de dos clases: motivación externa, favorecida desde fuera del sujeto; y motivación interna, debe interiorizarse en el alumno y traducirse en una búsqueda de metas educativas en las que se valore el deseo de aumentar la propia competencia cognitiva. El alumno motivado buscará las metas de aprendizaje por encima de la propia estima social o metas de ejecución.

Hay que destacar la influencia que tiene en los factores intrapersonales del proceso de enseñanza/aprendizaje el entorno social en el que se desenvuelve el sujeto, y, más en concreto, sociofamiliar, siendo determinante sobre todo para los niveles de ansiedad, aspiraciones, autoconcepto y autoestima, motivación y protagonismo del sujeto.

3.3. **Factores socioambientales e interpersonales del proceso de enseñanza/aprendizaje**

Si bien los factores personales inciden en el aprendizaje y en el rendimiento académico, no son los únicos que lo

determinan, ya que los factores socioambientales y las relaciones interpersonales que establece el alumno son determinantes, tanto por sí mismos como en la influencia que ejercen, potenciando o minimizando los factores personales.

La existencia de marcos y contextos educativos ha estado postergada hasta hace poco tiempo por la psicología occidental, y sólo recientemente han surgido corrientes que han propuesto acercamientos más contextuales al estudio del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1979). Aunque, dentro de la Psicología Evolutiva el parámetro edad es básico para conocer las posibilidades de aprendizaje, cada vez va teniendo más importancia el parámetro contexto sociocultural para estimar y valorar la maduración y adquisición de aprendizaje de los sujetos.

La incidencia que el entorno familiar tiene en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lecto-escritura es incuestionable, ya que el nivel socio-cultural familiar, concretado en el uso y utilización que se hace de la lengua en familia, y la disposición y motivación hacia la lectura, así como la necesidad que de su uso tiene el alumno para desenvolverse en su vida cotidiana, suele reforzar el trabajo que el profesor desarrolla en clase.

Una concepción constructivista del aprendizaje requiere una intervención del profesor también constructivista, si bien el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, el profesor no puede limitarse únicamente a crear las condiciones óptimas para que los alumnos desplieguen una actividad mental constructiva, rica y diversa; el profesor ha de guiar y orientar esta actividad, con el fin de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales de una comunidad humana.

Hoy hay razones suficientes como para creer que la construcción del conocimiento no debe entenderse como una empresa estrictamente individual. Es cierto que el alumno construye su propio conocimiento, pero este proceso no lo hace en soledad sino en un ambiente de eficaces relaciones interpersonales, tanto entre el alumno-profesor como entre alumnos-alumnos.

La relación alumno-profesor es fundamental porque lo

que hace el alumno es reconstruir en su mente los contenidos culturales acumulados a lo largo de la historia, y es el profesor quien actúa de intermediario cualificado entre los contenidos de aprendizaje y la actividad constructiva que despliega el alumno para asimilarlos.

4. Bibliografía

- Ausubel D. Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas; 1978.
- Browmley DB, Köhler C. ¿Qué es un Adulto? Madrid: Razón y Fe; 1974.
- Davies K. Dirección de aprendizaje. México: Diana; 1979.
- Dohmen G. Peculiaridades y consecuencias del aprendizaje de los adultos. Revista de Educación 1984; 29.
- Dohmen G. ¿Cómo aprenden los adultos? Revista de Educación 1984; 29: 70-87.
- Eldson Konrad T. La enseñanza y aprendizaje en la educación de Adultos. Revista Documentación e Información pedagógica 1984; 233: 56-69.
- Eldson Konrad T. La Educación de Adultos: progresos y problemas. Revista Perspectivas 1985; V: 89-99.
- Eldson Konrad T. Métodos de Enseñanza en la Educación de Adultos. Revista Profesionales y Empresas 1987; 2.
- Ericson EH. Childhood and society. New York. W: Norton and Company; 1968.
- Ericson EH. Adulthood. New York: W. Norton and Company; 1978.
- Ericson EH. Trabajo y amor en la Edad Adulta. Barcelona: Grijalbo; 1983.
- Ericson EH. El ciclo vital completo. Méjico: Paidós; 1985.
- Escotet MA. Diseño multivariado en Psicología y Educación. Barcelona: CEAC; 1980.
- Escotet MA, Albornoz O. Educación y Desarrollo desde la perspectiva Sociológica. Salamanca. Ediciones U. 1. P.; 1989.
- Escotet MA. Visión de la Universidad del S.XXI, Dialéctica de la misión universitaria en una era de cambio. Revista Española de Pedagogía 1990; 186.
- Escudero Muñoz JM. Componentes motivacionales de la enseñanza para un aprendizaje adulto. Aula Abierta 1978; 22.
- Etxebarria J. Programas y análisis estadísticos básicos con SPSS-pc (+). Madrid: Paraninfo; 1990.
- Faure E. Aprende a ser. Madrid: Alianza Universidad, UNESCO; 1978.
- Folliet J. ¿Qué es un adulto?. Groupe Lyonnais, Aduldez. Madrid: Razón y Fe; 1960
- Kohler C. Prólogo ¿Qué es un adulto?. Groupe Lyonnais. Madrid: Razón y Fe; 1960.
- Lowe J. La educación de adultos. Perspectivas Mundiales. Salamanca; 1978.
- Rappoport L. La personalidad desde los 26 años hasta la ancianidad: el adulto y el viejo. Buenos Aires: Paidós; 1978.
- Santos MA. Patología general de la evolución educativa. Málaga. Universidad de Málaga; 1988.
- Tourain A. La société post-industrielle. Paris: Denoël; 1969.
- Tourain A. Société industrielle et education permanente. Paris: Peuple et Culture; 1968.