

Tendencias en investigación sobre el aprendizaje del adulto

Conferencia Magistral presentada en la XIV Semana de Educación en el marco del XIX Aniversario de la Facultad de Educación, UADY. Mérida, Yucatán, octubre de 2003

Mercedes de Agüero Servín

Sinopsis

Varias tendencias rigen los intentos por desarrollar una teoría del aprendizaje de adultos y para estudiar y educar a jóvenes, adultos y adultos mayores en los distintos niveles y modalidades educativas. Aquí se presentan y analizan estas distintas perspectivas con el objetivo de identificar los principales postulados y métodos de investigación, así como supuestos que guían los métodos educativos para adultos. Se proponen a la conceptualización de solución de problemas y del aprendizaje situado como las más adecuadas para estudiar el aprendizaje de adultos en contextos naturales de su trabajo. Se presenta un balance de las fortalezas y debilidades de las distintas posturas, y se concluye con el papel del psicólogo educativo y las necesidades de investigación en el campo.

Términos clave: <Aprendizaje de adultos> <necesidades del alumno> <necesidades individuales> <motivación del alumno> <solución de problemas> <alumnos adultos> <andragogía> <autoaprendizaje>

Abstract

Various tendencies rule the intentions to develop a theory for adult learning and to study and educate the young, the adult and the elderly in the different educational levels and modalities. These different perspectives are presented and analysed herein in order to identify the main postulates and research methods as well as the assumptions that guide the educational methods for adults. Problem-solving conception and situated learning are proposed as the most adequate to study adult learning in natural contexts at work. A balance of the strengths and weaknesses of the different positions is presented, and the paper is concluded with the role of the educational psychologist and the research needs in the field.

Key terms: <Adult learning> <student needs> <individual needs> <student motivation> <problems solving> <adult students> <andragogy> <self instruction>

Los estudios tradicionales

Los intentos por desarrollar una teoría del aprendizaje de los adultos, aunque poco fructíferos y llenos de mitos, son persistentes entre los educadores (Brookfield, 1992; en Brookfield, 1994, p. 163). Una idea muy difundida entre educadores, planificadores, y especialistas es que los adultos con nula o escasa escolaridad tienen modos de pensamiento cualitativamente distintos a los de los adultos escolarizados: los primeros son más primitivos, menos evolucionados, más concretos, más intuitivos que los segundos y, en ocasiones, están dominados por el pensamiento mágico o mítico. Es común aceptar, sin más fundamento, que esta manera de pensar es una realidad incuestionable. De la afirmación anterior se infiere que la *institucionalización del conocimiento*, a través de la escuela, es la única forma que permite la movilidad social ascendente necesaria para salir de una situación de atraso personal y colectivo.

Otras creencias se refieren a que el aprendizaje de adultos es placentero por sí mismo, que los adultos son autodidactas natos, que una buena práctica educativa siempre cumple con las necesidades de los aprendices, y que existe un proceso único de aprendizaje propio de los adultos, así como una manera particular de éstos de ejercer su práctica (Brookfield, 1994, p. 163).

Dentro de la perspectiva de la escuela con un potencial transformador e impulsor del desarrollo de un país, han sobresalido cuatro áreas de investigación en los estudios sobre el aprendizaje de adultos: el autodidactismo, el pensamiento crítico, el aprendizaje a través de la experiencia y el “aprender a aprender”.

El autodidactismo

El aprendizaje autodirigido o autodidactismo se basa en la hipótesis de que los adultos tienen control de su propio aprendizaje, que establecen sus propios objetivos de aprendizaje, distribuyen los

recursos apropiados, deciden qué métodos de aprendizaje usar, y evalúan su progreso.

La evidencia que surge de la investigación en este campo, así como la experiencia de los educadores de adultos concuerdan en reconocer que el autodidactismo no es un asunto natural del desarrollo del ser humano. El autodidactismo no es una etapa de maduración que se alcanza con los años ni se consigue con la incorporación en la vida adulta.

Las personas con niveles más altos de escolaridad, con una larga y constante experiencia en actividades que requieren de un esfuerzo intelectual sostenido son quienes logran, a costa de mucha dedicación y después de tiempo y disciplina de trabajo sistemático, modos autodirigidos para aprender y construir conocimiento.

La idea del aprendizaje autodirigido, como modo natural de aprendizaje en la escuela o en situaciones formales, desconoce los procesos de aprendizaje en contextos naturales de la vida de las personas, y fomenta modos particulares de aprender conocimientos específicos, predeterminados a través de materiales y programas con un alto nivel de estructuración (de Agüero, 2000, pp. 100-106).

Perspectiva tradicional versus paradigma interpretativo del aprendizaje

En el caso del paradigma tradicional sobre el aprendizaje los estudios de la sociología educativa de los años sesenta y setenta han demostrado que el contexto formal de la educación reproduce los valores y cultura de una sociedad hegemónica, han desmitificado el supuesto de la diferencia en el cociente intelectual como soporte explicativo del fracaso y rezago educativos; pero no han podido dar cuenta de las posibilidades transformadoras, de los fenómenos de resistencia que resultan de los procesos de aprendizaje y educativos.

Desde la perspectiva interpretativa, la subjetividad, la intencionalidad, y el aprendizaje dependen del modo de vida y de los sistemas de

lenguaje; estos son elementos de un mundo descubierto por el lenguaje en el que se demuestra el carácter local de la verdad, del discurso, y de la validez. Esta postura plantea la condición social al interior de las estructuras de significado, la variabilidad de las categorías y principios de pensamiento históricos y culturales sobre la acción, y su interdependencia con las formas de cambio de la reproducción social y material.

En síntesis, el paradigma interpretativo, sostiene el argumento de que los seres humanos son siempre y necesariamente locales, temporales, parciales, definidos por el contexto, e intencionales, y que no pueden pretender la objetividad, la neutralidad y la universalidad como la que se atribuye a la racionalidad que defiende el paradigma tradicional.

Paradigma emancipador y pensamiento crítico

En contraposición, muchos educadores han preferido la corriente de pensamiento y las metodologías que se derivan de lo que se conoce como el *pensamiento crítico*. Esta decisión se sustenta en la búsqueda de una forma y proceso de aprendizaje distintiva de los adultos. Varios estudios de la psicología del desarrollo, del pensamiento dialéctico, del juicio reflexivo, del razonamiento postformal, y de los estudios epistémicos sobre la cognición describen cómo piensan los adultos de manera crítica respecto al contexto (Brookfield, 1988 y 1991).

Dos perspectivas, muy cercanas entre sí, comparten la idea del pensamiento crítico: la *cognoscitivista* y la del *paradigma emancipador*.

El aprendizaje para la transformación o paradigma emancipador

El trabajo más importante en la perspectiva del pensamiento crítico es el de Mezirow (1991). El primer trabajo de Mezirow se centró en la idea de la transformación, la cual se entiende como el proceso de aprendizaje por medio del cual los adultos logran reconocer y reconceptualizar su dependencia a ciertos

papeles y relaciones, inducida culturalmente. Más recientemente, Mezirow se ha adscrito al trabajo de Jürgen Habermas para proponer una teoría del aprendizaje transformativo “que pueda explicar cómo los aprendices adultos construyen el conocimiento o dan significado a sus experiencias, cuál es la naturaleza de las estructuras que influyen en la construcción de su experiencia, y el modo en el que las estructuras de significado sufren cambios cuando los aprendices descubren que no son funcionales” (Mezirow, 1991, p. xii)

La experiencia y funcionalidad son fundamentales en la construcción mental desde esta perspectiva, que se diferencia de la cognoscitiva precisamente en estas características: el papel fundamental de la subjetividad y la interacción en el aprendizaje, y la adaptabilidad funcional en el proceso mental del adulto, la consideración de lo social en términos de intercambios y construcción interpersonal – intersubjetiva -.

La propuesta de Mezirow (1996, pp.162-164) sobre una teoría de la transformación como una teoría de aprendizaje se conoce como el paradigma emancipador. Una teoría del aprendizaje que sea un marco general, abstracto, y un modelo ideal, para explicar la estructura genética, las dimensiones y la dinámica del proceso de aprendizaje puede guiar las actividades de los educadores de adultos. Esta teoría ha de sustentarse en la naturaleza de la comunicación humana. El aprendizaje se concibe como el proceso de usar una interpretación previa a la construcción de una nueva, a partir del significado de la propia experiencia con el fin de guiar las acciones futuras.

El aprendizaje a través de la experiencia

En la descripción de la práctica educativa con adultos, el acento puesto en la experiencia ha sido central para definir el concepto de *andragogía* (Brookfield, 1994, p. 164). Knowles (2001) define *andragogía* como la distinción entre pedagogía y tecnología en la educación de adultos, y considera

que es bastante más que ayudar a aprender a los adultos. La andragogía se sustenta en cuatro supuestos centrales que permiten distinguir las características de los adultos aprendices de aquéllas de los niños aprendices que fundamentan la pedagogía tradicional. Estos supuestos se refieren a que en el transcurso de proceso de madurez de una persona:

1. Su autoconcepto evoluciona de “dependiente” a “autodirigido”;
2. acumula experiencia que se convierte en un recurso de aprendizaje;
3. su disposición para el aprendizaje se orienta, cada vez más, al desarrollo de las tareas para desempeñar papeles sociales; y
4. su perspectiva del tiempo cambia de una en que pospone la aplicación de lo que sabe, a una de aplicación inmediata y, en concordancia, su perspectiva de aprendizaje cambia de una centrada en el sujeto, a una centrada en los problemas.

Según Brookfield (1994, p. 165), el apoyo exclusivo en la experiencia acumulada, como la característica definitiva del aprendizaje de adultos, involucra dos riesgos. En primer lugar, la experiencia no es un fenómeno objetivamente neutro, sino que está culturalmente marcado y conformado. La manera como se viven los eventos y las lecturas que de ellos se hacen cambian de acuerdo con el lenguaje y con las categorías de análisis que se utilizan, y de acuerdo con la perspectiva cultural, moral e ideológica desde la que se mira; en este sentido, la experiencia es una construcción: el modo como se vive e interpreta lo que sucede y lo que sucede en el entorno es función de las estructuras de comprensión y de los filtros de percepción, cuya existencia y modos de operar son poco conscientes. En segundo lugar, la cantidad y la duración de la experiencia no está conectada, necesariamente, con su riqueza o intensidad. Las experiencias no son ingenuas ni están libres de las contradicciones.

Paradigma cognoscitivista

En cambio, el paradigma de la psicología cognoscitiva neoconductista se apoya en el análisis de la conducta del ser humano con énfasis en los procesos intrapersonales – intrasubjetivos –; además de la muy cuestionada polémica de la analogía funcional y/o estructural que establecen de la mente con la computadora.

El aprender a aprender

Como el término “metacognición”, la expresión “aprender a aprender” carece de una definición unánimemente aceptada que refleje los intentos de los adultos por desarrollar la comprensión de sus modos de aprender propios y habituales (Brookfield, 1994, p. 165).

La investigación sobre “aprender a aprender” está marcada por los estudios de los procesos de metacognición en estudiantes universitarios y por la falta de atención en cómo estos procesos se manifiestan en los diversos contextos de la vida de los adultos. Es evidente que aprender a aprender es una habilidad que existe más allá de los vínculos académicos, esto se muestra en los estudios sobre inteligencia práctica y cognición en escenarios y actividades diversas de la vida diaria (Brookfield, 1991). Es necesario, por tanto, aclarar las conexiones que existen entre la propensión de aprender a aprender y la naturaleza de la tarea de aprendizaje o su dominio (Brookfield, 1994, pp. 165-166).

Entre las cuatro áreas de investigación sobre el aprendizaje de adultos, el aprender a aprender es la que menos ha logrado captar la comprensión del mundo educativo adulto y promover un programa dinámico de seguimiento en la investigación. Esto puede deberse, como lo han señalado varios investigadores, al carácter asistencial de las propuestas que, con frecuencia, resultan ser más

apropiadas para las escuelas que para la educación de adultos. Si bien es útil conocer los fundamentos escolares y el papel formativo en esta área, es también importante señalar que es muy difícil confinar sólo a la escuela primaria y secundaria el desarrollo de la capacidad de aprender (Brookfield, 1994, p. 165).

Estas propuestas tienen su fundamento en la psicología cognoscitiva que proviene de los planteamientos mecanicistas, conductuales, y que consideran que la mente tiene una analogía funcional y/o estructural con la computadora.

El aprendizaje cooperativo

El trabajo escolar por equipos, principalmente con jóvenes y adultos agrupados bajo la idea del *aprendizaje cooperativo*, ha tomado un auge sin precedentes en la década de los noventa, a él se le han dedicado estudios y desarrollos. La cooperación es un aspecto inevitable de la vida. Desde que nacen hasta que mueren los seres humanos cooperan con los demás en la familia, el trabajo, la diversión, y la comunidad; mediante el trabajo conjunto se consiguen metas comunes. A través de la historia, la gente se reúne para (a) realizar hazañas imposibles de lograr de manera individual y (b) para compartir alegrías y tristezas.

Según Slavin (1995, p. 2) el aprendizaje cooperativo se refiere a una variedad de métodos, propiciados por la enseñanza, que los estudiantes aplican cuando trabajan en grupos pequeños con el fin de alcanzar los objetivos académicos.

La mayoría de los estudios sobre aprendizaje cooperativo se han centrado en el aprendizaje de niños o adultos jóvenes dentro de un contexto escolar. Sin embargo, la idea tiene gran potencial para explorarse en el aprendizaje formal de adultos y en contextos laborales o no formales.

La resolución de problemas

La resolución de problemas se ha revelado como un espacio idóneo para estudiar procesos psicológicos complejos. Los estudios sobre resolución de problemas tuvieron sus orígenes dentro del contexto general de las teorías de la instrucción matemática (Polya, 1985, 2001), evolucionando, a partir de ahí, en dos vertientes principales: la psicología cognoscitiva, principalmente las teorías de procesamiento de la información, y las teorías constructivistas del aprendizaje.

En la primera vertiente, el propósito es estudiar y describir cuidadosamente el proceso de resolución de un problema (típicamente, matemático), con el fin de reproducir este proceso en el aula. En la segunda vertiente, el propósito es diseñar problemas que puedan ser usados como *situaciones de aprendizaje*, es decir, como situaciones que favorecen la construcción de nuevos saberes (Brousseau, 1986), bajo el supuesto de que el aprendizaje ocurre cuando el aprendiz resuelve un problema significativo que le obligue a movilizar sus esquemas y conocimientos previos. Un problema significativo, según las teorías constructivistas, es aquél que representa un reto intelectual genuino para el alumno, en el que se exige la toma de decisiones reales, y cuyo planteamiento implica la utilización de los conocimientos anteriores, con suficiente resistencia como para llevar al alumno a hacer evolucionar estos conocimientos, a cuestionarlos, y a elaborar otros nuevos (Peltier, 1993, p. 9).

La perspectiva que considera al pensamiento como resolución de problemas examina procesos mentales integrados que desde otras perspectivas se estudian de forma independiente.

Aprendizaje situado

Este último acercamiento, con un significado ampliado del concepto "problema" que incluye situaciones reales de la vida cotidiana, tiene coincidencias significativas con algunas perspectivas actuales del aprendizaje de adultos, como la de la teoría de la práctica, que sostiene que cuando la gente

se involucra en situaciones y actividades prácticas que implican la toma de decisiones, en realidad se involucra en un proceso de aprendizaje (Chaiklin y Lave, 2001).

Se acepta que el pensamiento es funcional, activo, y que tiene sus raíces en la acción orientada a una meta. Se trata de un proceso intencional, que implica una improvisación flexible, orientado hacia metas tan diversas como planificar una comida, escribir un ensayo, convencer o entretener a otros, explorar las propiedades de una idea, de un terreno o de objetos que no nos son familiares, tratar de recordar o descubrir dónde hemos dejado las llaves.

Los procesos mentales no son para producir pensamientos sino para guiar la acción inteligente, interpersonal y práctica. Una aproximación centrada en el proceso de resolución de problemas implica conceder primacía a los intentos de la gente de negociar el curso de la vida, trabajar en ello, o transformar los problemas que surgen en el camino para conseguir las diversas metas de la vida.

La manera tradicional de considerar las dimensiones social, afectiva y cognoscitiva de manera independiente resulta inoperante al considerar el pensamiento como el intento por elaborar, desarrollar y/o determinar los medios inteligentes para alcanzar las metas. Las metas que se proponen los adultos implican la presencia de otras personas y llevan consigo sentimientos. Pensar, sentir y actuar están integrados en la aproximación a la resolución de problemas. La construcción de intersubjetividades entre las personas, que es el logro de metas de manera colectiva y cooperativa entre personas, es en sí un proceso que implica intercambio cognoscitivo, social y emocional. La construcción intersubjetiva se refiere a la resolución social de problemas.

Resolver un problema, es entonces transformar una situación a través de estrategias que permitan conseguir la meta. Una estrategia se genera de antemano a cualquier acción (planeación) o mientras se busca conseguir la meta. Las estrategias son para resolver un problema específico,

determinado tanto en el tiempo como por el contexto, y el proceso de solución de problemas se refiere a otro nivel de análisis, a un nivel superior que no se refiere, necesariamente a problemas determinados y que requieren ser descritos entre otras cosas en términos de estrategias.

Hasta este punto, se hacen evidentes ciertos consensos fundamentales, con base en la descripción de las distintas perspectivas del aprendizaje de adultos: (a) la implicación y consideración del proceso de solución de problemas como parte fundamental del aprendizaje de adultos, (b) la solución de problemas guiada por la tarea, (c) el lugar determinante y primordial del diálogo, la comunicación y la negociación de significados en el aprendizaje de adultos, (d) la experiencia como característica o tal vez, factor estructural y estructurante del proceso de aprendizaje de adultos, (e) el papel de la experiencia como determinante del tipo y calidad del aprendizaje; (f) la intervención de las interacciones simbólicas en el aprendizaje colectivo e individual; y (g) la definición histórico-cultural del aprendizaje.

Asimismo, es pertinente destacar ciertas supuestas que se comparten en el aprendizaje de adultos: (a) el papel de la experiencia, (b) la concepción de contexto que se tenga, ya sea como una envoltura a las personas o como un elemento del proceso, (c) la idea de un autoconcepto para la autonomía personal, y (d) la importancia de la solución a los problemas que los adultos enfrentan en varias situaciones y de distintos tipos o formas.

Para comprender los procesos mentales complejos se han utilizado técnicas de la investigación cualitativa, como observación participante, historias de vida, entrevistas, etnografías y observaciones hechas en el escenario natural de la situación de aprendizaje de los adultos.

Por lo tanto, es necesario abandonar la perspectiva individual del estudio del aprendizaje de los adultos con base en los paradigmas tradicionales de la psicología de la educación: el cognoscitivista y

el de procesamiento de la información cuyo concepto de ser humano es parcial, fragmentado y racional; y sustituirlo por una visión más amplia de los procesos de aprendizaje que lo consideren desde sus consideraciones socioculturales y como una práctica social.

Se pone en duda el empleo de conceptos totalizantes y totalizadores para explicar el aprendizaje, utilizados en los distintos paradigmas de la psicología de la educación -el conductual, el cognoscitivo de procesamiento de la información y el de la analogía estructural y/o funcional con la computadora, el psicoanalítico; y los enfoques del humanismo afectivo rogeriano- que, ignorando la comprensión del contexto social y cultural, intentan explicar los procesos mentales implicados en el aprendizaje. Una explicación que se da con base en la concepción del sujeto ideal, abstracto, sin relación con un tiempo y espacios particulares.

Un estudio alternativo del aprendizaje de los adultos requiere salir del discurso racionalista en la psicología de la educación e ir más allá para entender el papel de la subjetividad que se conforma de un autoconcepto, de una experiencia y de una motivación; así como del papel de la cultura. De este modo, aspectos como los valores, motivos, razones, expectativas y los propósitos, por una parte; y por la otra, las costumbres los medios y los fines y los controles y/o límites son parte necesaria de una comprensión más cercana a lo que es la forma como aprenden los adultos. También esta idea aumenta la complejidad tanto reflexiva y analítica, como metodológica de cualquier estudio e investigación al respecto.

Requiere, además, distinguir el estudio del aprendizaje de jóvenes, del de adultos - la Andragogía-, del de los adultos mayores. Es fundamental realizar estudios en Gerontología, la cual se define como la ciencia que estudia la vejez y el proceso de envejecimiento. La Gerontología es una ciencia y una práctica multidisciplinar en la cual intervienen profesionales de las ciencias sociales, la psicología, la educación, la biología, la medicina, las ciencias humanas, la arquitectura y el diseño.

Se ha de intentar investigar al adulto desde un marco ciertamente complejo y dinámico que se organiza como un sistema abierto que estructura y se estructura. Un concepto que no pretenda tipificar a los adultos, ni que haga clasificaciones del saber por la vía de relaciones forzadas de semejanza y diferenciación, de inclusión y exclusión; sino que se acerque a la comprensión de las personas desde las variadas y múltiples concepciones y perspectivas que las comprenden; desde la subjetividad que construyen -intersubjetividades e intrasubjetividades- en comunidad.

Se pretende orientar las nuevas investigaciones hacia una mejor comprensión del adulto enfrentado y posicionado simbólicamente y socialmente en una realidad, a la que la escuela no ha podido hacer frente, debido a la complejidad y amplitud de los fenómenos psicológicos y sociales que suceden diariamente en sus espacios, y que viven las personas más allá de los ambientes institucionales. Comprensión que necesita basarse en la consideración de las contradicciones, ambigüedades y múltiples dimensiones y facetas del adulto que hace frente en su diario acontecer.

Referencias

- Brookfield, D. S. (1994). *Adult Learning: Overview*. Husen, T. y Postlethwaite, T. N. (Eds.) The International Encyclopedia of Education. (2a ed.). New York, Pergamon Press. pp. 163-168. (Vol. 1)
- Brousseau, G. (1986): Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques; en *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 7, 2, 33-115, Grenoble, La Pensée Sauvage éditions.
- Chaiklin, S. y Lave, Jean (comps). (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- de Agüero, Mercedes. (2000). Modelo y criterios de evaluación de materiales y contenidos de alfabetización y primaria para adultos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. V, Núm. 9, enero-junio: 71-111.
- Knowles, M. S. et al. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. México: Oxford University Press.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary Paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*, Vol. 46, Number 3, Spring 158-173.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publications.
- Peltier, M-L. (1993). Una visión general de la didáctica de las matemáticas en Francia. *Educación Matemática*, 5, 2, 4-10.
- Polya, G. (1985). *How to solve it. A New Aspect of Mathematical Method*. (2nd. Ed.). Princeton, Princeton: University Press.
- Polya, G. (2001). *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Trillas.
- Slavin, R. E. (1994). *Cooperative learning: theory, research and practice*. John Hopkins Univ.