

LINEAMIENTOS GENERALES EN TORNO A LA EDUCACIÓN ESCOLARIZADA DE PERSONAS ADULTAS¹

Mónica Meza Mejía

Mónica
Meza Mejía



Doctora en Pedagogía, Universidad de Navarra, España. Maestra en Dirección de Empresas, IPADE. Maestra en Pedagogía, Universidad Panamericana. Licenciada en Pedagogía, Universidad Panamericana. Correo electrónico: [mmeza@up.edu.mx].

La necesidad de formación escolarizada como proceso que se prolonga a lo largo de la vida (*Long Life Learning*) es, desde hace varias décadas, una recomendación permanente del Club de Roma, de la UNESCO, de la OCDE y del Consejo de Europa, entre otros organismos internacionales.

De acuerdo con M.A. Zabalza², el compromiso de una formación a lo largo de la vida supone una ampliación notable de la actual idea del sentido de la educación universitaria. Entre otras cuestiones, porque:

¹ Nota técnica elaborada con fines académicos para el Claustro de Profesores de la Universidad Panamericana. Julio, 2009.

² ZABALZA, M.A. (2004), *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, Madrid, Narcea, p. 30.

1. Se incorporan a la universidad nuevos grupos de alumnos jóvenes y alumnos adultos con formaciones previas diversas y con objetivos de formación claramente diferenciados.

2. Existe la necesidad de reconstruir la idea de formación, entendiéndola no como un bloque suministrado en un breve período de tiempo (los años que dura la carrera), sino como un proceso que se alarga durante la vida. Eso supone, en primer lugar, una oferta formativa estructurada en diversos niveles y con distintas orientaciones. La formación inicial —aquella que constituía la esencia de lo universitario—, se configura ahora como una formación básica y general destinada a establecer los cimientos de un proceso formativo que continuará, posteriormente, con formatos especializados y vinculados a actuaciones profesionales concretas.

3. La fuerte orientación profesionalizadora de los estudios universitarios (lo que significa priorizar la «aplicación» de los saberes sobre su mera acumulación o desarrollo teórico) ha provocado, en los últimos años, la aparición de escenarios formativos complementarios, casi siempre ligados al ejercicio de la profesión.

4. Ruptura del marco puramente académico de la oferta formativa de las universidades, puesto que la orientación al mundo del trabajo resulta clave en el nuevo enfoque de la formación universitaria. Esto lleva a las universidades a ampliar su marco de influencia sobre la adquisición de competencias para el trabajo profesional.

5. Reconocimiento académico de modalidades de formación no académicas y logradas en contextos institucionales o productivos no universitarios. La experiencia en el trabajo, los aprendizajes autodidactas, las competencias adquiridas por cualquier vía legítima son valoradas como adquisiciones reconocibles en los procesos de acreditación.

6. Necesidad de modificar profundamente los soportes y las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizables en la universidad. Los adultos que acuden a ella lo hacen con un gran bagaje de experiencias que deben considerarse. Por otra parte, su disponibilidad de tiempo y

esfuerzo no es ilimitada, pues muchos de ellos comparten los estudios con la vida laboral y familiar. Se hacen necesarias nuevas fórmulas de enseñanza a distancia o semi-presencial, la creación de materiales didácticos que faciliten el trabajo autónomo de los estudiantes, la introducción de nuevas dinámicas relacionales y nuevas formas de compromiso, por ejemplo.

7. La universidad debe ampliar el espectro de su oferta formativa. Ahora se le pide no sólo que ofrezca cursos para llevar a cabo la formación inicial de sus alumnos, sino también que incorpore a su oferta cursos de especialización, de doctorado, para adultos que deseen retomar su formación, reciclaje para profesionales, para extranjeros, entre otros.

Enmarcados en el contexto hacia el que tienden hoy las universidades, pueden considerarse algunas ideas clave para apoyar la función educativa con personas adultas.

Una primera idea —en términos de habilidades intelectuales—, es la que diferencia los conceptos de «habilidades fluidas» y de «habilidades cristalizadas», que señalan Horn y Catell³, para diferenciar la forma de aprender entre los estudiantes jóvenes y los estudiantes adultos.

Las «habilidades fluidas» se ligan a la base fisiológica de la inteligencia y a su inevitable deterioro, que disminuye a partir de la adolescencia. Las «habilidades fluidas» reciben una mayor influencia de los determinantes hereditarios que de los ambientes y, consecuentemente, son menos dependientes del proceso cultural. Asimismo, se manifiestan en un conjunto de habilidades, como la capacidad de razonar con contenidos abstractos y de identificar diferentes sistemas de clasificación de objetos, completar patrones visuales, entre otros.

³ Cfr. HORN, J.L. & CATELL, R.B., «Refinement and Test of the Theory of Fluid and Crystallized Intelligence», in **Journal of Educational Psychology**, 1966, 57, 253-70. HORN, J.L. & CATELL, R.B., «Age Differences in Fluid and Crystallized Intelligence», in **Acta Psychologica**, 1967, 26, 107-129.

En contraste, las «habilidades cristalizadas» aparecen ligadas a la experiencia en el propio entorno sociocultural y se refieren a habilidades asociadas a la experiencia e inculturación; por tanto, pueden ir creciendo a lo largo de la vida y poseen un carácter más funcional o práctico que las «habilidades fluidas» (al referirse al conjunto de habilidades que socialmente se consideran importantes).

Ambos tipos de habilidades incluyen procesos cognitivos básicos, como la abstracción, el razonamiento, la adquisición de conceptos y la resolución de problemas, que se muestran en habilidades de distinto tipo. En sus procesos de aprendizaje, las personas adultas tienden a no utilizar las habilidades fluidas y basarse en las cristalizadas para resolver los problemas, evaluar situaciones prácticas, realizar operaciones y cálculos ligados a la vida cotidiana.

Una segunda idea, desde un punto de vista actitudinal y de intereses ante el aprendizaje, señala que en ocasiones al estudiante adulto no le resulta fácil proponer un nuevo esfuerzo de aprendizaje. Como afirman Brundage y Mackeracher⁴: Los adultos con un concepto de sí mismos positivo y con experiencias exitosas de aprendizaje, son más sensibles y abiertos al aprendizaje y están menos amenazados por los ambientes eruditos, que los adultos con un concepto negativo de sí mismos y/o con experiencias previas de fracasos escolares.

Por otro lado, A. Rodríguez⁵ menciona que existen una serie de características en la persona adulta cuyo origen radica en su propia situación vital y responsabilidades, en su modo de aprender, en su situación social, que afecta a sus intereses y motivaciones, y por lo mismo, conviene tenerlas también en cuenta en las acciones educativas:

- Los estudiantes adultos necesitan sentir cómo se integran las nuevas adquisiciones en el conjunto de sus conocimientos. Desean ser

⁴ BRUNDAGE, D.H. & MACKERACHER, D., **Adult Learning and their Application to Program Planning**, Ontario Ministry of Education, Canada, 1980, 26.

⁵ RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, A., «Una perspectiva psicológica: aprendizaje de personas adultas-enseñanza entre personas adultas», en **Didáctica y educación de personas adultas. Una propuesta para el desarrollo curricular**, Málaga, Aljibe, 1997, p. 175-199.

informados, además, de las implicaciones y consecuencias prácticas de dichas adquisiciones, para establecer vinculaciones continuas entre la teoría y la práctica. Estos estudiantes aprenderán con gusto, en la medida en la que alcanzan a observar el beneficio inmediato para sus vidas cotidianas, si se tratan de aspectos concretos y prácticos para ellos.

- Los procesos de aprendizaje se aceleran y mejoran si conocen los resultados que se esperan obtener y el tiempo previsto para su consecución.
- Las características que se suponen propias de la edad adulta (como la responsabilidad, la amplitud de la experiencia, la adaptación social y profesional), influyen favorablemente en el interés por el aprendizaje y, consecuentemente, en la capacidad.
- La concentración de la atención aumenta al sentir la necesidad de asumir responsabilidades nuevas.
- El «horizonte temporal» —entendido como el grado de extensión de la representación de los acontecimientos pasados y futuros que han marcado o que afectarán la existencia de las personas—, posee un mayor desarrollo en función de la edad. Por tanto, en las personas adultas, facilita la voluntad de perseverar.
- Experimentan urgencia por aprender. Sienten que sufren escasez de tiempo y no gustan de las situaciones que, a su modo de ver, retrasan el aprendizaje.

De lo anteriormente expuesto, pueden considerarse algunos lineamientos generales, cuando se trabaja con personas adultas en ambientes escolarizados:

- a) Favorecer el aprendizaje activo.
- b) Apoyarse en estrategias de enseñanza y aprendizaje basadas en la experiencia.
- c) Vincular lo aprendido con la práctica.
- d) Apoyarse en las experiencias previas de los estudiantes adultos.

- e) Favorecer el aprendizaje autónomo.
- f) *Coaching* para desarrollar habilidades de estudio.
- g) *Coaching* para superar las dificultades y el manejo de las emociones y los sentimientos generados en el proceso de aprendizaje.
- h) *Coaching* para reforzar el trabajo bien hecho.

Por último, cabe decir, que ejercer la docencia con estudiantes adultos, requiere de una formación cada vez más especializada en el conocimiento y en la práctica educativa de esta etapa evolutiva.■

BIBLIOGRAFÍA

BRUNDAGE, D.H. & MACKERACHER, D., **Adult Learning and their Application to Program Planning**, Ontario Ministry of Education, Canada, 1980.

HORN, J.L. & CATELL, R.B., «Refinement and Test of the Theory of Fluid and Crystallized Intelligence», in **Journal of Educational Psychology**, 57, 1966.

HORN, J.L. & CATELL, R.B., «Age Differences in Fluid and Crystallized Intelligence», in **Acta Psychologica**, 26, 1967.

RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, A., «Una perspectiva psicológica: aprendizaje de personas adultas-enseñanza entre personas adultas», en **Didáctica y educación de personas adultas. Una propuesta para el desarrollo curricular**, Málaga, Aljibe, 1997.

ZABALZA, M.A., **La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas**, Madrid, Narcea, 2004.