

**Publicado en texto impreso, en:**

García Aretio, L. (1988). *El aprender adulto y a distancia*.  
Publicado en *Educadores*, N° 145, Enero – Marzo, 19 pp.

## **EL APRENDER ADULTO Y A DISTANCIA**

**Lorenzo García Aretio**  
**Titular de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia**  
**Decano Facultad de Educación**  
**UNED**

### **1. EL APRENDIZAJE PERMANENTE.**

El vertiginoso cambio y desarrollo social, económico y cultural de nuestras sociedades hacen evidente que los adultos tengan necesidades de educación, no sólo por la satisfacción de perfeccionar sus conocimientos, sino para poder hacer frente a las exigencias de su sociedad y poder ofrecerle las potencialidades máximas de que es capaz un grupo humano educado. La empresa educativa no será eficaz, justa y humana sino al precio de transformaciones radicales que afectan a la sustancia del acto, al espacio y al propio tiempo educativo. Se está abogando, en definitiva, por el concepto actual de educación permanente. Y es el individuo adulto en sus dimensiones de productor, de consumidor, de ciudadano, de padre de familia, de ser feliz o desgraciado, quien en realidad es el sujeto más directo de esa educación continuada.

En definitiva, ha de concebirse la educación como un continuo existencial cuya duración se confunde con la vida misma. Para ello, habrán de transformarse los sistemas educativos cerrados en sistemas abiertos, multiplicar los tipos de instituciones de enseñanza superior abriéndolas a los adultos, al igual que a los jóvenes y destinándolas tanto a la formación continua y al reciclaje periódico como a la especialización y a la investigación científica (FAURE, 1980: 219, 237, 322). En ese contexto diseñado por el Informe Faure, se desarrollan las universidades a distancia.

*El aprendizaje es un enfoque tanto del conocimiento como de la vida, que destaca la iniciativa humana. Comprende la adquisición y práctica de nuevas*

*metodologías, nuevas destrezas, nuevas actitudes y nuevos valores necesarios para vivir en un mundo en constante cambio. El aprendizaje es el proceso por el que el hombre se prepara para hacer frente a nuevas situaciones (BOTKIN, ELMANDJRA Y MALITZA, 1979: 28).*

El adulto de la sociedad actual no necesita sólo adquirir criterios, métodos y reglas fijos para hacer frente a situaciones conocidas. Es preciso que aprenda a aportar cambio, renovación, reestructuración y reformulación de problemas. Este tipo de aprendizaje *-innovador* le llama el Informe al Club de Roma de Botkin y otros- se hace prioritario en nuestra sociedad actual, donde se agrandan las distancias entre la impresionante complejidad en expansión de nuestra sociedad y nuestras capacidades humanas para hacerle frente. Por ello habrá de educar al hombre de forma continuada para que sea capaz de desenvolverse, reflexionar y decidir, aportando soluciones distintas de acuerdo con esas nuevas y cada vez más enmarañadas situaciones a que ha de verse enfrentado.

Los individuos, las sociedades, han de prepararse de manera permanente y profunda para disfrutar este mundo e intentar adaptarlo para la satisfacción de sus necesidades. No es ya suficiente con un aprendizaje reducido al período escolar de niño o joven. Se hace precisa esa educación continuada, permanente, durante toda la vida a través de estudios no tradicionales, que GOULD (en McKENZIE y OTROS, 1979: 20) los entiende más como actitud que como sistema. Actitud que según él:

*Fomenta la diversidad de oportunidades individuales más que una prescripción uniforme, y por ello quita importancia al tiempo, al espacio e incluso a los requisitos docentes, en favor de la competencia, y cuando procede, de los resultados. Se preocupa por el estudiante de cualquier edad y circunstancias personales, por el aspirante a un título al igual que por la persona que se contenta con enriquecer su vida mediante unos estudios constantes, periódicos u ocasionales.*

En lo que respecta al adulto, sucede que su naturaleza especial no puede llevarlo a lo "escolar", a la escuela que ha ido conformándose con una psicología del niño y del joven. Como apunta CIRIGLIANO (1983: 16):

*El adulto que puede aprender toda su vida, requerirá otros medios para hacerlo, diferentes de la escuela a la que naturalmente no puede concurrir por su misma razón de ser adulto y estar ocupado directamente con la realidad y no con el prepararse para ella en un recinto intermedio. Inmerso en ella, necesita otras instancias que provean oportunidad real de aprender, o mejor aún, que le completen y le reorganicen el saber y las experiencias de su vida diaria, que le amplíen y le profundicen el campo de su experiencia a partir de ella misma.*

Y dentro de esos individuos en constante formación, se necesitan aquellos que lo han de hacer a nivel superior, mediante una enseñanza no presencial y de manera sistemática, entendiendo por tal el comprender suficientemente las cuestiones que

hacen referencia a las distintas materias de estudio, así como sus relaciones de coordinación y subordinación intra e interdisciplinar (QUINTANA, 1985: 417).

Esta última posibilidad del adulto que aprende a distancia nuevas metodologías, conocimientos, destrezas, actitudes, valores y adquiere capacidades que le permiten vivir en este mundo en constante cambio, de manera satisfactoria, lo hacen viable, a nivel superior, las universidades a distancia.

## 2. EL APRENDIZAJE ADULTO.

El estudiante de las universidades a distancia, es un adulto y, por tanto, una persona autónoma con capacidad de elegir responsablemente previendo las consecuencias y posibles efectos de las decisiones por las que haya optado. Además de esa autonomía y responsabilidad que distinguen al adulto no ha de obviarse la experiencia adquirida que influirá definitivamente en sus futuros aprendizajes. Su forma de aprender se fundamenta en su trabajo personal, individual e independiente. Ha de tomar decisiones constantes en su estudio para seleccionar medios, tiempo, lugar y circunstancias de aprendizaje, y, en ocasiones, también objetivos y contenidos. Ha de llevara cabo lo que CIRIGLIANO (1983: 21) denomina *aprender abierto* y que según él:

*Supone la posibilidad de que el sujeto defina sus propios objetivos (y aun imagine una profesión o especialidad). Implica el esfuerzo personal y responsable de fijarse y conocer sus propias metas y los caminos para alcanzarlas. Implica la libertad de organizar su propio currículum teniendo la posibilidad de diseñarlo. Implica distribuir el aprendizaje en tiempo y ritmo, determinar las fuentes de saber...*

Un adecuado conocimiento de las dificultades, modelos, situaciones, estilos y motivos del aprendizaje adulto, facilitará la aplicación de técnicas metodológicas apropiadas, tanto desde la perspectiva de la producción de materiales como desde la más próxima de la actividad tutorial en un centro superior de educación a distancia.

## 3 DIFICULTADES DEL APRENDER ADULTO.

No resulta sencillo involucrar a los adultos en esta dinámica de aprendizaje permanente. Aunque está demostrado que su capacidad para aprender continúa vigente, convendrá cerciorarse de cuáles son las dificultades, los problemas u obstáculos más significativos para este aprender y que nacen evidentemente de sus propias características biopsicosociológicas, de su edad y su status. MUCCHIELLI (1972), HUBERMAN (1974), TYLER (1975), LOWE (1978), DAVIES (1979) y RUBIO (1980) han trabajado sobre el tema. Precisamente basado en estos estudios, se han elaborado las que han parecido dificultades más poderosas

a las que se enfrenta el adulto en relación con el aprendizaje (GARCIA ARETIO, 1986: 14):

- \* El abanico de expectativas se reduce. La perspectiva de lograr las altas metas soñadas en la adolescencia, prácticamente desaparecen. Pretende una formación quizás excesivamente utilitarista y pragmática.
- \* La insaciable curiosidad por conocer cosas nuevas, de que hace gala el niño, disminuye.
- \* La inteligencia se estanca, la memoria disminuye, al igual que la rapidez de reacción y las aptitudes sensoriales y perceptivas.
- \* El autoconcepto en cuanto a las propias capacidades intelectuales suele cambiar. El aprendizaje tiende a ser más lento que en edades anteriores, sobre todo en aquellas adquisiciones que supongan interferir hábitos ya consolidados. También se dificulta este aprendizaje cuando se carece de técnicas de trabajo intelectual o se abandonó el estudio tiempo atrás.
- \* El adulto se cree menos dotado para el logro de determinadas metas de tipo intelectual. Teme al olvido, a su limitación para aprender lo nuevo y a compararse con otros más jóvenes que llevan a cabo la misma tarea.
- \* Tiene la impresión de que los conocimientos formales universitarios valen para poco en la vida profesional. Los conocimientos que aprende están parcializados y la vida profesional es compleja e interdisciplinar.
- \* El cansancio y escasez de tiempo para dedicarlo al es fuerza intelectual serán consecuencias propias de su status sociolaboral.

Sin embargo, bien es verdad que la amplia experiencia de estos alumnos, por el hecho de ser adultos, posibilitará en mayor medida un aprendizaje significativo, porque no se olvide que: *De todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe* (AUSUBEL (1976: 6).

La extendida idea de que todas las capacidades de aprender disminuyen con los años, está ya desechada por multitud de investigaciones. JONES y CONRAD (1933: 223-298) concluyen, precisamente, que las aptitudes más relacionadas con el rendimiento escolar permanecen estables hasta edades avanzadas. Por su parte TIGH (1983) concluye de sus trabajos que los adultos de cualquier edad pueden aprender al igual que lo hacen los individuos más jóvenes, lo que sucede es que el funcionamiento psicológico y el tipo de actividad de aquellos no son los mismos que el de éstos y ello habrá de repercutir en sus formas de aprender y, por tanto, en la metodología didáctica que se va a emplear. Si como es sabido el psiquismo infantil -por ejemplo- funciona según el esquema del globalismo, los métodos apropiados serán los globales. Por contra, no serán adecuados estos

métodos para el aprendizaje adulto, cuyo pensamiento es sincrético (QUINTANA, 1985: 414).

#### 4. APRENDER A DISTANCIA.

Aprender supone actuar ante los problemas que se presentan a través de la realidad cotidiana. El adulto ha de responder a esa realidad, de acuerdo con sus valores. Es por lo que a esta edad, la educación presencial no resulta ser fundamental para este aprendizaje. En la educación a distancia, el alumno dialogará con la realidad mucho más que con el docente. Mientras el niño y el joven se preparan para vivir esa realidad y el anciano ha pasado por ella, el adulto la vive. La realidad es su ahora, su presente (CIRIGLIANO, 1983: 15-16).

*El contacto del adulto con la realidad configura o representa la "presencialidad" de la educación a distancia por lo cual podrá prescindir de las relaciones directas o presenciales de aprendizaje del tipo escolar. Su inserción directa en la realidad es un más que poderoso sustituto de aquella relación presencial-escolar. La realidad y no el profesor, proporciona los problemas, da sentido a los saberes y valida las experiencias. La realidad diaria es su campo de experimentación y la comprobación de su capacidad de modificación.*

Aunque es la autonomía e independencia una característica clásica del aprender a distancia en la que el alumno se responsabiliza de la organización de su trabajo, de la adquisición de conocimientos, y asimilación de éstos a su propio ritmo (BEEGS, 1976: 1), habrá de matizarse que esta autonomía no es plena, es decir, este aprendizaje constituye también una recepción y procesamiento de algo que el adulto no tiene y no puede alcanzar por exclusivos medios propios, pero -se insiste-, puede ser consciente de lo que le falta y en definitiva tomar por sí mismo la pertinente decisión de ser ayudado en el empeño. La realidad es que no todos los estudiantes, aunque sean universitarios, tendrán la madurez suficiente -sobre todo al principio- como para enfrentarse en solitario a la serie de responsabilidades que este tipo de estudios comporta.

Es de destacar, en primer lugar, que el aprendizaje adulto no está supeditado a las exigencias legales de presencialidad en la institución escolar, como ocurre con los niños y jóvenes, es decir, nadie obliga a un adulto a aprender. En segundo lugar, es sabido que muchos de los adultos que se matriculan en una Universidad a Distancia hace bastante tiempo que abandonaron el sistema formal de educación. En muchos casos estos estudiantes sólo pretenden aumentar su status o su nivel de conocimientos, pero la realidad es que en muchos de ellos se llega a producir un auténtico cambio positivo a nivel personal, familiar, profesional, social e, incluso, económico. Cambios producidos por su aprender y, en muchos casos, no intencionalmente pretendidos.

Efectivamente, el adulto que, siendo normalmente resistente al cambio, se dispone a aprender ha de saber que su perspectiva de vida, sus relaciones, intereses,

trabajo y metas pueden cambiar. Por otra parte, parece que el adulto puede encontrarse más a gusto en una institución a distancia, habida cuenta que le cuesta volver al aula tradicional, a la institución escolarizada (MUCCHIELLI, 1972)

#### 4.1. Modelos teóricos.

¿Tienen vigencia y posibilidad de aplicación al adulto las conocidas teorías del aprendizaje? En este sentido, BAAT (1979, en HOLMBERG, 1985: 27-28) ha llevado a cabo un análisis para relacionar el aprendizaje a distancia con algunas teorías actuales del aprendizaje y la enseñanza. Los modelos teóricos analizados por Bäät, fueron:

- \* Modelo de control de la conducta de Skinner.
- \* Modelo para la instrucción escrita de Rothkopf.
- \* Modelo organizador de Ausubel.
- \* Modelo de Comunicación Estructural.
- \* Modelo de aprendizaje por el descubrimiento de Bruner
- \* Modelo para facilitar el aprendizaje de Roger.
- \* Modelo de enseñanza general de Gagné.

Sobre estos modelos ha investigado la aplicabilidad de cada uno de ellos al estudio a distancia: sus implicaciones para la producción de materiales, para la comunicación no directa y para la comunicación presencial o tutorial. Holmberg ofrece un resumen a este trabajo, en estos términos:

- \* Todos los modelos investigados son aplicables al estudio a distancia.
- \* Algunos de ellos (Skinner, Gagné, Rothkopf, Ausubel, Comunicación estructural) parecen particularmente adaptables al estudio a distancia por su forma bastante estricta de estructuración.
- \* El modelo más abierto de Bruner e incluso el modelo de Roger pueden aplicarse al estudio a distancia, aunque requieren medidas especiales, por ejemplo, respecto a la comunicación no directa simultánea.
- \* De los modelos estudiados pueden inferirse demandas a los sistemas de estudio a distancia, que deberían inspirar nuevos desarrollos.

#### 4.2. Los estilos de aprendizaje.

Resulta incuestionable el hecho de que cada estudiante aprende de forma distinta a sus compañeros. Ello ha sido probado por multitud de investigaciones recopiladas por DUNN y DUNN (1984: 10-11), durante un período de 80 años. La revisión de los datos produjo al menos dieciocho categorías que después de clasificadas sugerían que los alumnos estaban afectados por su: a) *ambiente*, b)

*emotividad* (motivación, persistencia, responsabilidad, necesidad de estructuración o de flexibilidad), c) *necesidades sociológicas*, y d) *necesidades físicas*.

En el campo de la educación a distancia se van a considerar brevemente las investigaciones que al respecto han llevado a cabo diversos autores. Así pueden ofrecerse estas dicotomías en cuanto a los estilos de aprendizaje de los adultos.

#### 4.2.1. *Serial y Holista.*

ENTWISTLE (1978: 255) informa acerca de un experimento de PASK (1976) basado en esta división, de la manera siguiente:

*Los serialistas (partistas) seguían un procedimiento de aprendizaje paso a paso concentrándose en hipótesis estrechas y sencillas relativas a una característica cada vez. Los holistas (totalistas) tendían a formar hipótesis complejas relativas a diversas características... Los holistas antirredundantes empleaban analogías apropiadas y correctas en sus explicaciones. Los holistas redundantes hacían, en todo caso, un uso más amplio de las analogías, pero muchas de éstas no eran estrictamente acertadas y algunas eran todo ficticias, inventadas para ayudar a los estudiantes a recordar ciertas características... Estas "ayudas" personales parecen ser la marca del holista extremo.*

Es decir, los *serialistas* acometen el estudio de un tema o una secuencia estrictamente lineal que les lleva a no pasar a un concepto hasta no haber aprendido concienzudamente el anterior. Igualmente en la evocación de lo aprendido, siguen la misma estrategia lineal. Los *holistas* examinan cada tema desde muchos puntos de vista, de una manera abierta y sin restricciones, buscando analogías y ejemplos, formándose una idea general, antes que profundizando en detalles.

Las investigaciones de PASK y SCOTT (1972) indican que sería perjudicial enseñar a los serialistas de una manera holística y a los holistas de una manera serial, aunque tratan de hallar diferentes estrategias adaptadas a los dos tipos de estudiantes. Lo que sí parece aceptado es que ambas estrategias son necesarias para el logro de una comprensión plena.

*Pero para ejercitar la reflexión no es preciso descuidar la memoria. Estas dos facultades son igualmente necesarias: se ayudan mutuamente y una no puede pasar sin la otra. A la reflexión le toca grabar las ideas en la memoria, así como a la memoria le corresponde proponerlas a la reflexión; y cuanto más las ideas se hallan distribuidas con orden, más es uno capaz de memoria y de reflexión (LEIF y BIANCHERI, 1966: 186).*

La realidad es que también existen alumnos lo suficientemente flexibles en sus estilos de aprender que son capaces de adaptar sus estrategias a la tarea concreta que han de acometer.

En línea similar HUDSON (1970) distingue dos clases de estudiantes: los que llama *syllbs* que se limitan a cumplir al pie de la letra el programa de estudios, y los *syllfs* que no se ciñen al mismo.

#### 4.2.2. Profundo y superficial

Marton y colaboradores (MARTON y SALJO, 1976: 125), mediante una serie de entrevistas con estudiantes llegaron a diferenciar dos métodos de estudio, que denominaron método de nivel *superficial* y de nivel *profundo*. El primero es pasivo y epidérmico: el alumno busca hechos o ideas sin conexión, que puede aprender mecánicamente para poder ser volcado en el examen. Los que emplean un método de nivel profundo buscan, sin embargo, concienzudamente un mensaje o sentido hondo en aquello que estudian, se esfuerzan por ejercitar su sentido crítico ante los argumentos de un autor o conferenciante, desde la perspectiva de su propia experiencia.

Precisamente LAURILLARD (1979) presenta la descripción que hace un estudiante sobre la aplicación del método de nivel superficial a una tarea, haciendo en segundo lugar la de otro que aplica el nivel profundo a una tarea diferente. Así se expresaban estos dos estudiantes:

*1. Lo principal es ser capaz de explicarlo en el examen. Yo me limito a intentar razonar y explicarme lo que estudio. Si se puede explicar, resulta más fácil de recordar. Lo repaso una vez, y después otra y otra, hasta que me convengo de que entiendo sus argumentos. Aún entonces no me siento muy satisfecho, pero los acepto al pie de la letra. No pienso en ninguna otra cosa. Sólo procuro aprendérmelo como un papagayo.*

*2. Tengo que usarlo para mi proyecto de investigación. Al leer un libro, me esfuerzo por desmenuzar, hasta donde soy capaz, el mayor número posible de pasos del razonamiento, con el fin de comprender su desarrollo; me parece un poco absurdo copiarlo sin más. Cambiar la notación ayuda a entenderlo. Tengo que consultar otro libro porque el primero, pasa por alto algunos pasos... Antes leo la introducción para ver lo que dice sobre el tema, por qué proporciona un enfoque razonable del problema, y lo que omite, ya que es necesario darse cuenta de las limitaciones del método. Trabajo por partes, desbrozando la lógica interna... Algunos puntos requieren concentración; una vez sopesados, se aprecia que un paso del razonamiento sigue a otro. Estoy intentando entenderlo. No es lo mismo que estudiar para un examen.*

El descubrimiento de esta doble tipología del aprendizaje, es particularmente interesante para los educadores a distancia, por dos razones: a) porque al igual que ocurre con la mayor parte del aprendizaje a distancia, se basa en el medio impreso, y b) porque tiene gran importancia operacional y peso en los resultados del aprendizaje. El aprender superficial, lógicamente pone en peligro los propios

resultados del estudio a distancia, ya que lleva a que se de prioridad a las características externas del texto impreso, antes que a su contenido, a los ejemplos, antes que a los principios (HOLMBERG: 1985: 51).

Pero la realidad es que los alumnos utilizan métodos de estudio muy diferentes, e incluso dependerán de la tarea que se haya de emprender, por lo que un mismo estudiante será capaz de emplear tanto estrategias profundas como superficiales, seriales como holistas. Un estudio realizado por LAURILLARD en la obra citada (1979: 10), demuestra que los estilos y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes dependen del contexto. Sería muy aventurado pensar que los estudiantes poseen estilos de aprendizaje innatos, inalterables e inflexibles.

#### *4.2.3. Resolución de problemas – Sistema preparado.*

Son dos planteamientos distintos de la presentación de los materiales de estudio, muy interesantes en el campo de la educación a distancia. Partir de problemas y no de soluciones ya elaboradas, significa favorecer el aprendizaje genético. No está muy desarrollada esta técnica del aprendizaje de resolución de problemas en la enseñanza a distancia, donde en general predomina la presentación de materiales con respuestas ya elaboradas (WEINGARTZ, 1980; LEHNER, 1978).

Intentar una estrategia de resolución de problemas en los estudios a distancia supondría ofrecer una presentación diversa y plural, que haga recapacitar a los alumnos sobre las diferentes interpretaciones e, incluso, conclusiones aceptables o defendibles ante un mismo hecho teoría o situación. A la vez convendrá solicitar la elaboración de la propia postura del estudiante al respecto. El ofrecer sistemáticamente respuestas "correctas" y cerradas en relación con el texto del curso no es compatible con esta metodología (HOLMBERG, 1985: 52-53). No ha de olvidarse, de todas formas, que el aprender de memoria, resulta en multitud de ocasiones inevitable a la hora de asimilar conceptos y datos relevantes. La única recomendación en este sentido es que no se realice este aprendizaje de forma mecánica.

PERRY (1970, en ROWNTREE, 1986: 46) cuyas descripciones del desarrollo intelectual y moral de los estudiantes durante sus cuatro años de permanencia en Harvard se inspiran en las observaciones de Piaget sobre la evolución infantil, observa en este sentido una progresión de gran trascendencia. Este autor demuestra, con extensas transcripciones de entrevistas, cómo un alumno comienza a menudo sus estudios con la expectativa de que el conocimiento consiste en una serie de respuestas correctas, una para cada problema, y que el profesor le dirá cuáles son. Más adelante reconoce que los profesores ofrecen varias respuestas correctas al mismo problema, pero supone que se trata de una técnica pedagógica para ayudarlo a dar por sí mismo con la auténtica contestación acertada. Con el tiempo se hace a la idea de que el conocimiento es relativo y depende del contexto, y comprende que puede haber varias respuestas correctas, no porque todo el mundo tenga derecho a expresar su opinión sino porque se

pueden verificar en marcos concretos de referencia. Solo aquellos estudiantes que están bien encaminados hacia este punto de vista relativista tienen probabilidades de comprometerse con sus propios fines.

#### 4.3. Situaciones de aprendizaje

CIRIGLIANO (1983: 152-156) considera la situación de aprendizaje como aquella circunstancia real en la que se produce el encuentro y el diálogo con el saber y el conocimiento. Es la conjunción de todas las posibilidades enseñantes estructuradas en un ambiente que haga posible un aprendizaje determinado. Este autor contempla como situaciones de aprendizaje:

\* El estudio solitario en casa que requerirá hábitos de autoaprendizaje tales como técnicas de estudio independiente, de lectura rápida y comprensiva y de organización y distribución del tiempo de estudio.

\* El estudio con otros compañeros en grupos de trabajo que le permitan con alguna frecuencia superar el problema de la soledad. Mediante las adecuadas técnicas de dinámica de grupos ha de lograrse la interacción humana, la interestimulación grupal, el diálogo, la formulación de preguntas y obtención de la respuesta inmediata, la búsqueda conjunta de soluciones a los problemas que plantea el estudio, etc.

\* El estudio mediante el uso de los medios audiovisuales, tales como radio, cassettes, televisión, videos, ordenadores, etc. Para ello se hace preciso contar en los centros de apoyo con este material para uso general, así como a nivel individual habrán de poseerse los medios mínimos para que esta situación sea aprovechada adecuadamente.

\* La tutoría como elemento intermedio entre la situación distante y la presencial. Debería estar tan planificada como la propia elaboración de materiales si se desea como situación eficaz de aprendizaje. Ya se abordó esta problemática en el capítulo anterior de la presente investigación.

\* El aprendizaje en talleres o residencias, las actividades prácticas, visitas, realización de experimentos en laboratorios, etc., conforman otra serie de posibles situaciones de aprendizaje.

\* La utilización de bibliotecas provistas de todo el material bibliográfico que pudiera precisar el alumno.

Considérese finalmente que, mientras en la educación convencional la presencia física del profesor es garantía del proceso de aprendizaje, en la educación a distancia el material a aprender es estático, requiere un acto de voluntad por parte del alumno para removerlo y hacerlo operativo. Es el alumno, por tanto, quien ha de poner en marcha el proceso, quien ha de iniciar el diálogo

#### 4.4. Enseñar al adulto.

Si el aprendizaje es un cambio que se produce en el interior del sujeto (GAGNE, 1971 y 1980) y si la enseñanza ayuda a que se produzca en la medida en que es capaz de facilitararlo y de indicar al individuo cómo encontrar mediadores útiles, el conocimiento de las características del adulto se hace necesario porque ayudará al profesor a facilitar los mediadores adecuados (JIMENEZ, 1985: 20). En este caso, conocidas las dificultades, modelos, estilos y situaciones del aprender que pueden aplicarse al adulto que estudia a distancia, se hace preciso saber dónde están los intereses, cuáles son las motivaciones que impulsan a los adultos -en este caso- a matricularse en un centro de educación superior a distancia, para, por fin, apuntar unas estrategias de enseñanza coherentes con lo anterior.

Los trabajos de GARCIA VILLEGAS (1964), CARNEGIE (1972), MUCCIHELLI (1972), GOGUELIN (1973), HUBERMAN (1974), DOHMEN (1977), LOWE (1978), BERNARD y LIETARD (1979), PALLADINO (1981), HOLMBERG (1985), JIMENEZ (1985), GARCIA LLAMAS (1986) y las investigaciones y experiencia del autor de este estudio, llevan a elaborar esta relación de motivos, primero y estrategias didácticas, después, que los docentes de los sistemas a distancia habrán de tener en cuenta.

##### 4.4.1. Los motivos.

###### A) *Aprender para satisfacer necesidades.*

1. El adulto estudia para satisfacer necesidades concretas. Es decir desea estudiar para algo concreto que él debe alcanzar a través de una clara definición de objetivos. Su conocimiento se basa sobre todo en la utilidad de los objetos, se vincula más a los hechos que a las relaciones y prefiere las respuestas a las preguntas.

2. Todo ser humano tiene necesidades de tipo cultural y científico que pueden no coincidir con su ocupación laboral. La satisfacción de esas necesidades en un área de su propio interés es una motivación de primer orden para el tipo de aprendizaje adulto. No siempre es la primera motivación la de tipo laboral, no se trata generalmente de individuos que estudien para encontrar su primer puesto de trabajo.

3. Dadas las características de la sociedad actual, al individuo adulto mediante las experiencias de aprendizaje le interesa estar pertrechado de cultura e información suficiente que le permita dar respuestas adecuadas a las nuevas situaciones a las que habrá de enfrentarse.

4. El adulto desea validar oficialmente sus aspiraciones en el terreno profesional. El certificado o título que le faculte legalmente para promocionar en el trabajo que ya realiza. No se olvide, por otra parte, el prestigio social que comporta la posesión del título.

5. Para otros adultos, aprender de manera sistemática, puede suponer aprovechar la oportunidad que por circunstancias de diversa índole no pudo ser aprovechada en los años jóvenes. Si las metas son tan ambiciosas que no se satisfacen durante la escolaridad básica y media, pueden continuar motivando a una persona durante años (FELD, 1967: 408-414).

*B) Aprender para aplicar y reciclarse.*

6. El aprendizaje para el adulto es el medio hacia un fin, no un fin en sí mismo. El que busca la experiencia de aprendizaje lo hace prioritariamente porque ya tiene la posibilidad de aplicar el conocimiento y habilidad perseguida.

7. Otro aliciente es saber más de aquello en lo que se trabaja. Aprender lo que pueden ser contenidos o destrezas relevantes para la propia profesión.

8. Los objetivos de aprendizaje han de permitir la viabilidad de aplicación de esos conocimientos. Es decir, que del *saber* pueda accederse sin dificultad al *saber hacer*.

*C) Aprender para cambiar de vida.*

9. Al adulto le interesan experiencias de aprendizaje que le puedan ser útiles para adaptarse a situaciones específicas provocadas por los cambios de vida, tales como matrimonio, nuevo trabajo, despido, ascenso, jubilación, etc.

10. Con el aumento de la tensión acumulada por los cambios en la vida, se incrementa también la motivación para afrontarlos mediante nuevas experiencias de aprendizaje. Es razonable suponer que para no pocos el aprender sea una respuesta a un cambio significativo.

11. Esa búsqueda de experiencias de aprendizaje se relaciona directamente, según la propia percepción del que aprende, con los cambios que provoca esa exploración.

12. Convencido de la seguridad de su cambio, el adulto inicia cualquier aprendizaje que prometa ayudarle en esa transición, y lo hará antes, después, e incluso, durante esa situación de cambio.

13. El adulto se siente impelido a aprender para abrir nuevos caminos en la rutina diaria de la vida, encontrar estímulos distintos y experiencias nuevas, hacer más

extensos sus propios límites geográficos y sociales, desarrollar, en definitiva, una vida más plena.

14. Como motivaciones secundarias para que el adulto aprenda podrían citarse el aumento o conservación del sentido de la autoestima y del gusto por conocer algo nuevo, así como, de acuerdo con la propia percepción, el poseer una nueva destreza o el aplicar o enriquecer los conocimientos actuales.

A todo ello podría agregarse que:

*El adulto, en efecto, no ha de moverse tanto por intereses espontáneos afectivos, cuanto por intereses lógicos suscitados por los valores culturales: no se trata tanto de actuar con espontaneidad, cuanto de perseguir con eficacia y constancia unos objetivos que consideramos apetecibles y convenientes. Y cuando el objetivo es, para los universitarios, la ciencia, el camino rápido y seguro que a él le conducirá es el método lógico (QUINTANA, 1985: 422).*

#### 4.4.2. Las estrategias de enseñanza.

Siguiendo a los mismos autores que encabezan este apartado 7.2.4, se sugieren estas estrategias didácticas que lleven a un real aprendizaje, enriqueciéndolas con otras aportaciones.

1. **Especificación de objetivos.** Los objetivos han de ser claramente perceptibles por el adulto y han de responder a la resolución de alguno de sus problemas de tipo profesional, personal o social. Habrán de partir, por ello, de su experiencia y conocimientos como núcleos de *inputs* y conocer y *negociar* cómo se pueden cubrir sus necesidades (LABELLE, 1979). Averígüese lo que el alumno ya sabe y enséñese en consecuencia (AUSUBEL, 1976: 6), porque todo nuevo aprendizaje ha de inscribirse en el área, set o contexto de los aprendizajes anteriores (CASTILLEJO, 1981).

2. **Metodología activa.** El adulto aprende mejor cuando se sabe protagonista de su propio aprender. Corresponsabilidad y participación son tácticas necesarias que habrán de seguirse con este tipo de estudiantes.

3. **Apoyo al aprendizaje.** Ha de facilitarse el aprendizaje y propiciar que el adulto aplique los conocimientos y capacidades adquiridos, sirviéndose para ello de los comentarios, explicaciones y sugerencias de los profesores.

4. **Motivación de mantenimiento.** Si el adulto percibe que la consecución de los objetivos resulta harto dificultosa, lo probable es que abandone el empeño, salvo que exista esa *motivación de mantenimiento*, mediante la que constate claramente que su estudio le va a permitir atender, cada vez con más eficacia, a sus actuales necesidades personales o profesionales. Ha de apoyarse la motivación y el interés

del estudiante a través del contacto -fundamentalmente- con un profesor-tutor que estimule.

**5. Respeto a los ritmos y estilos de aprender.** Cada uno aprende según un ritmo y estilo concreto, que normalmente difiere del de los demás.

**6. Progreso lógico.** Sin saltos, para que la nueva idea aparezca como una lógica consecuencia de lo adquirido con anterioridad. Al adulto le preocupa la capacidad de integrar las ideas nuevas con lo que ya sabe, para mejor conservar y utilizar la última información. *La única manera en que es posible emplear las ideas previamente aprendidas en el procesamiento internalización de ideas nuevas, consiste en relacionarlas intencionadamente con las primeras (AUSUBEL, o.c.: 78). Así estas ideas nuevas extienden la base de futuros aprendizajes Si la información recibida se opone a lo que él considera cierto, esta integración es más lenta. También ha de tenerse en cuenta que las tareas de aprendizaje demasiado rápidas, complejas o inusitadas interfieren con el aprendizaje de conceptos o datos.*

**7. Reforzamiento del autoconcepto.** *Ante los temores apuntados en el capítulo de las dificultades del aprender adulto, resulta preciso cuidar de que mediante la atención pedagógica no se infravalore a la persona, ni por su edad, ni por sus probables escasos conocimientos o deficiencias en técnicas de estudio. Al adulto, los errores que comente le afectan notablemente en su autoestima.*

**8. Evaluación del progreso.** *De esta manera se proporciona al adulto un instrumento por el cual pueda juzgar su situación y sus necesidades educacionales y mediante el que se asignen las pertinentes calificaciones.*

*Puede, en fin, resumirse que los adultos han de ser convenientemente motivados dentro de su contexto personal y socioprofesional, puesto que son capaces y no están menos dispuestos para aprender que los jóvenes, aunque sí poseen estructuras diferentes para ese aprender, y diferentes puntos de referencia y de interés ligados a la práctica de la vida real y a las situaciones individuales. La enseñanza a distancia por su propia estructura y objetivos, brinda un ámbito de aprendizaje donde el adulto puede aprender aquello que personalmente le interese y responda a sus propias necesidades, desarrollando una vida que le resulte más satisfactoria y llena de sentido (PEREZ SERRANO, 1986: 3-7). Para comprender el aprendizaje de los adultos, ha de mirarse fuera de los centros educativos. Los adultos se enfrentan a sus problemas buscando los medios para darles solución; aprenden en casa, en el taller, en el campo, en la biblioteca o asistiendo a cualquier manifestación de tipo cultural.*

*Lo que jamás habrán de olvidar los adultos que se deciden a cursar estudios universitarios es que:*

*La noción de trabajo es esencial a la vida intelectual tal como hoy se entiende. Porque el discurso no es ni más ni menos que el movimiento trabajoso de la*

*mente de una a otra idea. Y lo que hace falta en la formación intelectual es justamente eso: aprender a trabajar intelectualmente* (GARCIA HOZ, 1985: 55).

## NOTAS.

- AUSUBEL, D.P. (1976): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.
- BAAT, J.A. (1979): *Correspondence education in the light of a number of contemporary teaching models*, Malmö: Liber, Hermods.
- BEEGS, D. (1976): *Independent Study*, Univ. Bloomington and London, Ind. Press.
- BERNARD, P. y LIETARD, B. (1979): *La educación permanente*, Barcelona, OikoTau.
- BOTKIN, J.W., ELMANDJRA, M. y MALITZA, M. (1979): *Aprender, horizonte sin límite*, Madrid, Santillana.
- CANEGY, E. (1972): *Trainings Methods*, London, Girl Guides Association.
- CASTILLEJO, J.L. (1981): Transfer, formas y calidad de la educación, en VARIOS: *La calidad de la Educación*, Madrid, CSIC.
- CIRIGLIANO, G.F.J. (1983): *La educación abierta*, Buenos Aires, El Ateneo.
- DAVIES, I.K. (1979): *Dirección del aprendizaje*, México, Diana.
- DOHMEN, G. (1977): ¿Cómo aprenden los adultos?, en *Revista Educación*, núm. 15, Tübingen, Instituto de Colaboración científica.
- DUNN, R. y DUNN, K. (1984): *La enseñanza y el estilo individual de aprendizaje*, Madrid, Anaya.
- ENTWISTLE, N.J. (1978): Knowledge structures and styles of learning: a summary of Pask's recent research, en *British Journal of Educational Psychology*, 48
- FAURE, E. y OTROS (1972): *Aprender a ser*, Madrid, Alianza/UNESCO.
- FELD, S. (1967): Longitudinal study of the origins of achievement strivings, en *Journal of Personality and Social Psychology*, 7.
- GAGNE, R.N. (1971): *Las condiciones del aprendizaje*, Madrid, Aguilar.
- (1980): Teoría del aprendizaje, en WEISGERBER, R.A.: *Perspectivas de la individualización didáctica*, Madrid, Anaya.
- GARCIA ARETIO, L. (1985): *Licenciados extremeños de la UNED*, Badajoz, UNED-Mérida.
- (1986): Estudiar a distancia. Dificultades del aprender adulto, en *UNEDEX*, num. 4, Badajoz, UNED-Mérida.
- GARCIA HOZ, V. (1985): *Educación Personalizada*, Madrid, Rialp.
- GARCIA LLAMAS, J.L. (1986): *El aprendizaje adulto en un sistema abierto y a distancia*, Madrid, Narcea.
- GARCIA VILLEGAS, P. (1964): Intereses profesionales y sociales de la educación de adultos, en *Bordón*, num. 121, Madrid.
- GOGUELIN, P. (1973): *Formación continua de adultos*, Madrid, Narcea.
- HOLMBERG, B. (1985): *Educación a distancia: Situación y perspectivas*, Buenos Aires, Kapelusz.

- HUBERMAN, A.N. (1974): *Education permanente: comment les adultes apprennent et évoluent*, Strasbourg.
- HUDSON, L. (1970): *Frames of Mind*, London, Penguin.
- JIMENEZ, C. (1985): *Educación superior a distancia y orientación*, Sevilla, Alfor.
- JONES, H.E. y CONRAD, H.S. (1933): The growth and decline of intelligence: A study of an homogeneous group between the ages of ten and sixty, en *Genetic Psychology Monographs*, 13.
- LABELLE, J.N. (1979): *Universidad y educación de adultos*, Narcea, Madrid.
- LAURILLARD, D. (1979): The processes of student learning, en *Higher Education*, vol. 8.
- LEHNER, H. (1978): *Die Steuerung von Lernprozessen auf der Grundlage einer kognitiven Lerntheorie*, Hagen, ZIFF.
- LEIF, J. y BIANCHERI, A. (1966): *Philosophie de l'education*, t. 3, (s/e, Delagrave)
- LOWE, J. (1978): *La educación de adultos. Perspectivas mundiales*, Salamanca, Sigueme-UNESCO.
- MARTON, F. y SALJO, R. (1976): On qualitative difference on learning. Outcome and process, en *British Journal of Educational Psychology*, 46.
- McKENZIE, N., POSTGATE, R. y SCUPHAN, J. (1979): *Enseñanza abierta. Sistemas de enseñanza postsecundaria a distancia*, Madrid, UNESCO.
- MUCCHIELLI, R. (1972): *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, Paris, Enterprise Moderne d'Edition.
- PALLADINO, E. (1981): *Educación de adultos*, Buenos Aires, Humanitas.
- PASK, G. (1976): Styles and strategies of learning, en *British Journal of Psychology*, vol. 46.
- PASK, G. y SCOTT, B.C.E. (1972): Learning strategies and individual competence, en *International Journal of Man-Machine Studies*, 4,3.
- PEREZ SERRANO, G. (1986): El aprendizaje adulto en la enseñanza abierta en *Boletín Informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, Madrid, UNED.
- PERRY, W.G. (1970): *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- QUINTANA, J.M. (1985): El estudio sistemático como factor de formación universitaria, en *Revista Española de Pedagogía*, núms. 169-170, Madrid, CSIC.
- ROWNTREE, D. (1986): *Preparación de cursos para estudiantes*, Barcelona, Herder.
- RUBIO, R (1980): *Educación de adultos hoy*, Madrid, Popular.
- TIGHT, M. (1983): *Adult Learning and Education*, London, Croom Helm.
- TYLER, L.E. (1975): *Psicología de las diferencias humanas*, Madrid, Narcea.
- WEINGARTZ, M. (1980): *Didaktische Merkmale Selbstinstruierender*, Studentexte, Hagen, ZIFF.