

UNIDAD III

EL APRENDIZAJE A DISTANCIA DE LAS PERSONAS ADULTAS

INTRODUCCIÓN Y ORIENTACIONES PARA EL ESTUDIO

En este volumen destinado a formar a formadores a distancia que pretenden mejorar su acción docente no puede faltar una Unidad referida al aprendizaje y su importancia. El individuo cuando aprende modifica, de manera más o menos permanente, su conducta, sus respuestas cognitivas, afectivas y de destrezas y habilidades, debido a la práctica o experiencia.

Un docente, un tutor, un diseñador de materiales para la enseñanza a distancia no puede, no debe ignorar los mecanismos y procesos del hecho de aprender de los adultos, los estilos y distintas situaciones, así como las estrategias distintas que estos aprendizajes requieren.

La necesidad de que las personas adultas continúen aprendiendo la apoyamos en la necesidad de todos los individuos de aprender constantemente, continuamente, permanentemente. De ahí, del concepto de educación permanente, arranca esta necesidad de aprender que hoy tenemos los adultos.

El adulto no aprende, ni mucho menos, para obtener un título. Lo hace generalmente porque desea satisfacer algún tipo de necesidades, quiere aprender porque necesita aplicar lo que aprende, reciclarse en una nueva ocupación. En fin, aprender para cambiar de vida.

Cuando nos disponemos, por ejemplo, a elaborar materiales, a dirigir un curso o a tutorizarlo deberemos conocer cómo aprenden estos individuos, dónde se encuentran habitualmente sus dificultades, por qué abandonan en tan alto porcentaje los estudios, por qué se matriculan en un determinado curso o nivel de estudios, etc.

El aprendizaje de un adulto motivado ha de ser guiado para el logro de más altas cotas de eficiencia. Este sujeto por sí mismo puede aprender y, a veces, con alto grado de eficacia, pero suele dar más fruto cuando se le orienta para que sepa elegir los aprendizajes y sepa aplicarlos en el contexto adecuado. Para ello hace falta el apoyo de profesionales cualificados.

Este es el motivo de incluir esta Unidad en este volumen. Ya decíamos, más que *recetas*, elementos para la reflexión que nos ayuden a tomar la decisión adecuada para cada determinada situación o circunstancia.

Con esta Unidad y con las dos anteriores creemos haber puesto las bases para entender lo que es la educación a distancia y quién es su destinatario principal, el adulto. Decimos principal porque no se nos escapa que un limitado número de niños en edad escolar siguen también procesos de enseñanza a distancia, pero son experiencias muy reducidas y extremadamente excepcionales y puntuales.

La estructura que le hemos dado a la Unidad parte de la necesidad de la educación continuada a lo largo de toda la vida. Recogemos la importancia del concepto de educación permanente como sistema de los sistemas educativo y principio organizador de los mismos. Dentro de los tipos de educación permanente nos acercamos a los tres campos clásicos de la formación académica, la actualización profesional y la formación para el ocio y la convivencia.

Una aproximación a las características de la persona adulta nos ponen en condiciones de abordar su aprendizaje y las dificultades que tienen éstos individuos para afrontar el estudio.

Pero se nos complica algo la cuestión, porque además de que es un adulto el que trata de aprender, ha de hacerlo a distancia, sistema menos habitual de adquirir conocimientos y destrezas. Por eso, nos vemos obligados a ofrecer modelos teóricos y un análisis de los más destacados estilos del aprender de las personas adultas.

Ya sabemos que los más escépticos de esta modalidad de enseñanza-aprendizaje muestran constantemente como fallo del sistema el del bajo rendimiento de sus alumnos y la alta cota de abandonos. Pues bien, aunque si se comparan los datos de los sistemas convencionales con los de los estudios a distancia, las diferencias no son tan abismales, dedicamos en la Unidad un amplio apartado al rendimiento académico y, sobre todo, al abandono, deserción o fracaso en los estudios.

Con los datos que aportamos el formador a distancia sabrá mejor qué evitar y qué potenciar en su estrategia didáctica con estos alumnos adultos. Para ello dedicamos un último apartado a las estrategias ideales de enseñanza a las personas adultas.

Como puede verse, esta Unidad está plagada de reflexiones teóricas, pero también de conclusiones impregnadas de sentido práctico que habrán de retomarse, probablemente, en buena parte de las siguientes unidades, sobre todo en las de carácter metodológico.

OBJETIVOS

Pretendemos que al finalizar esta Unidad, el alumno sea capaz de:

1. Interpretar el sentido actual de la educación permanente.
2. Describir las características de la persona adulta.
3. Identificar los condicionantes del aprendizaje del adulto.
4. Reflexionar sobre los modelos teóricos de aprendizaje a distancia.
5. Valorar los distintos estilos de aprendizaje de los adultos.
6. Reconocer los factores que inciden en el rendimiento académico y en el abandono de los alumnos adultos en enseñanza a distancia.
7. Aplicar estrategias didácticas adecuadas para el correcto aprendizaje de las personas adultas.

ESQUEMA

1. Necesidad de la educación permanente de las personas adultas.
 - 1.2. ¿Qué es la educación permanente?.
 - 1.2.1 Principio organizador.
 - 1.2.2. Todos los niveles educativos.
 - 1.2.3. Todas las modalidades de educación.
 - 1.2.4. Todas las gamas del saber.
 - 1.2.5. Todas las gentes.
 - 1.2.6. Durante toda la vida.
 - 1.2.7. Todos los sectores, instituciones y agentes.
 - 1.2.8. Una definición integradora.
 - 1.3 Tipos de educación permanente.
 - 1.3.1. La formación académica.
 - 1.3.2. La actualización profesional.
 - 1.3.3. Formación para el ocio y la convivencia.
2. Características de la persona adulta
3. El aprendizaje permanente
 - 3.1. El aprendizaje adulto
 - 3.2. Dificultades del aprender adulto.
4. Aprender a distancia.
 - 4.1. Modelos teóricos.
 - 4.2. Los estilos de aprendizaje.
 - 4.2.1. Serial y holista.
 - 4.2.2. Profundo y superficial.
 - 4.2.3. Resolución de problemas - sistema preparado.
 - 4.3. Situaciones de aprendizaje.
 - 4.4. Rendimiento y abandono en la enseñanza a distancia
 - 4.4.1. Recorrido internacional.

- 4.4.2. Factores de abandono
 - 4.4.2.1. Factores del curso:
 - 4.4.2.2. Factores ambientales para el estudio
 - 4.4.2.3. Factores motivacionales
 - 4.4.2.4. Otros factores
 - 4.4.3. El perfil de los que abandonan
 - 4.4.4. El abandono y rendimiento en la UNED
 - 4.4.5. Rendir y abandonar en los estudios no universitarios
5. Enseñar a distancia al adulto.
- 5.1. Los motivos.
 - 5.2. Las estrategias de enseñanza.

DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS

1. NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE DE LAS PERSONAS ADULTAS

Existen una serie de circunstancias en nuestro mundo de hoy que nos obligan a un planteamiento radical de los desarrollos educativos, tales como:

- a) *Las constantes transformaciones de las estructuras productivas que generan movilidad de los puestos de trabajo por la destrucción de unos y la aparición de otros.*
- b) *El aumento del tiempo de ocio provocado por los avances tecnológicos y los logros sindicales.*
- c) *La longevidad.*
- d) *La evolución constante de los contenidos de la ciencia, la tecnología y la cultura.*
- e) *El acceso generalizado de toda la población a los niveles educativos básicos, que provoca demandas de más y mejor educación.*

Pretender que la formación de los individuos se circunscriba al periodo escolar en que el alumno es sólo estudiante, es mutilar toda posibilidad de actualización profesional y de progreso social. Las estructuras formales de educación no pueden dar respuesta a tantas necesidades de adaptación progresiva a este mundo en cambio y con creciente demanda de educación.

En esta línea de respuesta se inscribe la educación permanente que viene a considerarse como nueva frontera de la educación y **rasgo definitorio del panorama educativo actual**. Por ello, los Organismos Internacionales de Educación la han convertido en un tema prioritario en sus Recomendaciones.

Se trata de un concepto reciente. Existe una fecha inicial que es prácticamente citada en la mayoría de trabajos sobre el tema. La del año 1919 en que se publicó el informe final del Comité para la Educación de Adultos del Ministerio de Reconstrucción inglés en el que se considera que:

“la educación de adultos deberá ser asequible a todos, a la vez que permanente”.

Desde entonces el concepto se ha ido consolidando y muestra aplicaciones de gran interés en estos últimos años. En 1970 el Consejo de Europa publicó una importante obra: *Education permanente* que recoge trabajos de 16 autores en torno al concepto, estrategias, métodos y realizaciones concretas de la educación permanente. En esta publicación se afirma que la educación permanente será a partir de los años 70, la **base de la política educativa** de este Consejo, y se insiste en que el panorama educativo del siglo XXI vendrá definido por esta educación.

Este mismo organismo internacional celebró en 1979 en Siena el Symposium sobre “Una política de educación permanente para hoy”, en el que se llegó a considerar a la educación permanente como **sistema de los sistemas educativos**.

La UNESCO ha sido, sin embargo, el organismo gran impulsor de la educación permanente a través de multitud de reuniones, estudios, coloquios, proyectos operacionales y de sus Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos donde se inscribe a ésta dentro del concepto englobante de educación permanente. En el Informe aprobado en la Conferencia General de la UNESCO en 1972 denominado *Aprender a ser*, se considera a la educación permanente como “*la idea rectora de las políticas educativas de los años futuros*” (Faure, 1980: 275).

En España, ya en la Ley General de Educación de 1970 se pretende que la educación permanente dé sentido a todo el sistema educativo. En 1986 el Ministerio de Educación y Ciencia publica el *Libro Blanco sobre la Educación de Adultos* que insiste en esta consideración. Por fin, en 1990 se promulga la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) en cuyo artículo 2 se señala que:

“El sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente.”

1.2. ¿Qué es la educación permanente?

Extraídos de una recopilación de definiciones del concepto de educación permanente aportadas por los más destacados Organismos Internacionales y autores, hemos tenido ocasión (García Aretio, 1989: 105) de señalar los rasgos o características que más se reiteran en esas conceptualizaciones y a raíz de ellos hemos elaborado nuestra definición de síntesis que posteriormente ofrecemos. Estos son los rasgos más reiterados por las diversas definiciones estudiadas, situados en orden decreciente según las frecuencias:

- *Educación a lo largo de toda la vida.*
- *Abarcadora de todas las modalidades educativas.*
- *Referida a todos los niveles del sistema educativo.*
- *Considerada como principio organizador.*
- *Relacionada con todas las gamas del saber.*
- *Con colaboración de todas las instituciones y agentes.*
- *Dirigida a todas las gentes.*

Trataremos de explicar cada uno de estos rasgos antes de aportar nuestra definición del concepto siguiendo nuestro más extenso trabajo sobre el tema (García Aretio, 1992: 294-296).

1.2.1. Principio organizador

Nuestra última ley ordenadora del sistema educativo (LOGSE) de 1990, ya hemos dicho que, considera a la educación permanente como principio de todo el sistema educativo. Esa es la línea seguida por organismos internacionales, autores de prestigio y por las políticas educativas de los países desarrollados. La educación permanente es entendida por muchos como *principio organizador*, integrador de todas las

estructuras y modalidades educativas, principio conductor de las reformas y políticas educativas y, por ello, orientador para un diseño unificador de todo el sistema educativo, "*sistema de los sistemas educativos*". En esta perspectiva totalizadora que descubrimos en el concepto, se integran las restantes notas que hemos seleccionado.

1.2.2. *Todos los niveles educativos*

Se trata de no excluir a ningún nivel educativo del sistema reglado de educación. Por eso, puede ser, es, educación permanente la que incide en: educación preescolar, enseñanza primaria, secundaria, superior, educación de adultos, etc., ensambladas por ese principio organizador.

1.2.3. *Todas las modalidades de educación*

Dentro de la educación permanente han de englobarse *todas las modalidades*, educativas: la formal, no formal e informal. La educación *formal* entendida como escolar o institucionalizada y reglada, la *no formal* entendida como educación no reglada pero planificada sistemáticamente e intencional y la educación *informal* que se produce de manera no intencionada, sin previsión, planificación, ni metodicidad, al menos explícita.

1.2.4. *Todas las gamas del saber*

No debe quedar fuera ninguno de las áreas curriculares. En esta idea totalizadora se recoge desde la formación física de los individuos, la estética, cívica, social, política, jurídica, convivencial, filosófica, religiosa, moral, etc., hasta los diversos apartados de la que podríamos llamar educación intelectual: lenguaje y áreas cultural, científica y tecnológica.

1.2.5. *Todas las gentes*

No debe haber exclusiones porque, de acuerdo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el Pacto Internacional Relativo a los Derechos Económicos,

Sociales y Culturales, *todos tienen derecho a la educación, sin restricción alguna*. Es una forma de potenciar el principio asumido por todas las sociedades modernas, el de igualdad de las oportunidades educativas.

1.2.6. *Durante toda la vida*

Puede ser ésta la nota quizás más característica del concepto, la referencia a *toda la vida*. El trepidante avance en los distintos campos del saber hace necesario que nos preparemos intencionalmente para afrontar con éxito las distintas nuevas situaciones a las que sin lugar a dudas habremos de enfrentarnos.

1.2.7. *Todos los sectores, instituciones y agentes*

Todos los sectores, instituciones y agentes deben ser propiciadores del principio que nos está ocupando. Así se cuenta con las instituciones escolares, culturales y científicas, tanto del ámbito público como privado. En cuanto a los educadores, en lo que respecta a los estudios reglados el profesorado debe ser el propio del nivel en cuestión. En los estudios no regulares, debe darse una colaboración entre docentes y profesionales de las distintas áreas.

1.2.8. *Una definición integradora*

Una vez realizado el repaso al sentido que entendemos para cada una de las notas o características del concepto, ofrecemos nuestra pretendida definición integradora de educación permanente. Así la consideramos como el:

Principio organizador de la educación que pretende hacerla llegar, en todos sus niveles y modalidades, a toda la población, a lo largo de la vida, con la colaboración de los diversos sectores, instituciones y agentes (García Aretio, 1989: 108).

1.3. Tipos de educación permanente

Las áreas fundamentales que considera la reciente Ley española de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 se recogen en su artículo 51.2 donde se señalan como objetivos de la educación de las personas adultas los de:

- a) *Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.*
- b) *Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.*
- c) *Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.*

1.3.1. La formación académica

Se trata de ofrecer a la población adulta la posibilidad de aprovechar una segunda oportunidad dentro de cualquiera de los niveles del sistema educativo. Desde planes de alfabetización hasta formación universitaria. Aunque entendemos que los mayores esfuerzos deben realizarse en la base del sistema educativo facilitando a los ciudadanos la posibilidad de disponer al menos del que se considera nivel mínimo para disfrutar de la cultura y del ambiente, no deben descuidarse la atención a los otros niveles educativos.

1.3.2. La actualización profesional

En la educación post-escolar es habitual simultanear trabajo y estudio. Los cambios constantes a que están sometidos los distintos ámbitos del saber obligan a un reciclaje continuo, a una actualización y puesta al día de los conocimientos que se adquirieron con anterioridad. Tanto el Estado como las empresas tienen el deber de reciclar a los trabajadores, parados o activos, para que adquieran nuevos conocimientos que les permitan optar a un nuevo puesto de trabajo, o adaptarse a las nuevas tecnologías que el sistema productivo exige.

Dentro de esta tipología de educación, nos parece oportuno incluir la llamada *educación recurrente*, que acentúa la característica de la *alternancia de trabajo y estudio*. Se trataría de distribuir la escolaridad de forma discontinua alternándola con el trabajo.

1.3.3. Formación para el ocio y la convivencia

Hay que preparar desde la escuela para ese tiempo de ocio que puede ser tan fecundo y satisfactorio, sobre todo en las edades de la madurez y de la ancianidad. Hay que ganarle la batalla al aburrimiento a costa de realizar actividades útiles sean éstas a nivel individual o social.

El fomento de las relaciones sociales, la diversión, el descanso, son áreas en las que el tiempo de ocio puede ser ocupado mediante: la práctica del *deporte*, la *música*, *pintura*, *literatura*, *cine*, *teatro* y otros *espectáculos*, *asociacionismo*, *actividades formativas*, *animación sociocultural*...

Resumimos este apartado señalando que la educación de las personas adultas tiene sentido dentro de este marco de educación permanente. Así se expresa la XIX Conferencia General de la UNESCO de 1967 al referirse a la educación de adultos, señalando que:

“designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel y el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, ya en forma de aprendizaje profesional, gracias a los cuales, las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales, o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus aptitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en el desarrollo socio-económico y cultural equilibrado e independiente. La Educación de Adultos no puede ser considerada intrínsecamente sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de Educación Permanente”.

2. CARACTERÍSTICAS DE LA PERSONA ADULTA

El adulto biológicamente está plenamente desarrollado por lo que concentra la mayor energía física en su primera etapa. La adultez es la época de la mayor capacidad productiva, de rendimiento y de mayor fuerza de creación espiritual. Por otra parte este período de la vida lo conforma una extensa meseta de estabilidad, sin progresiones tan “traumáticas” como las de épocas anteriores.

El pleno desarrollo físico e intelectual del sujeto y su experiencia vivida, convierten al adulto en un ser con grandes posibilidades de aportar beneficios a la sociedad desde su propia individualidad y originalidad. El trabajo, la familia, la responsabilidad social o política, en fin, permiten al adulto dejar su impronta y realizarse plenamente como ser humano.

Según Havighurst (1956), los problemas más importantes a resolver en este período de la vida son:

- *Seleccionar cónyuge.*
- *Aprender a convivir en pareja con la persona seleccionada.*
- *Tener hijos y educarlos.*
- *Sostener y dirigir un hogar.*
- *Progresar profesionalmente.*
- *Adquirir alguna responsabilidad civil.*
- *Mantener relaciones sociales con algún grupo o personas adecuadas.*

Con más detalle, Lowe (1978) señala una serie de tareas muy ligadas al factor edad, dentro de las clásicas etapas de este largo y estable ciclo vital:

Comienzo de la edad adulta:

- Elección de cónyuge.
- **Aprendizaje de la vida conyugal.**
- Creación de una familia.
- Educación de los hijos.
- Gestión de los asuntos domésticos.
- Primeros pasos de un oficio.
- **Adquisición de responsabilidades cívicas.**
- Elección de un grupo social favorable.

Edad adulta media:

- Responsabilización adulta en el ámbito social.
- Establecimiento y mantenimiento de un nivel económico de vida.
- Ayuda a los adolescentes para que consigan ser adultos realizados y felices.
- Búsqueda y práctica de actividades de ocio adecuados a las personas adultas.
- **Armonía con su pareja en cuanto a persona.**
- Adaptación y aceptación de los cambios fisiológicos de este período evolutivo.
- Adaptación al envejecimiento de los padres.

Edad madura:

- Adaptación a la salud y fuerzas en decadencia.
- Adaptación a la jubilación y a la disminución de los ingresos.
- Afiliación explícita con su grupo de edad.
- Aceptación de las obligaciones sociales y cívicas.
- Establecimiento de una organización material satisfactoria.

3. EL APRENDIZAJE PERMANENTE

Como ya indicamos, 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 abiertas 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 instituciones 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."

Se trata de que las personas adultas sean educadas y ello supone haber aprendido cómo aprender, cómo adaptarse y cómo cambiar (Rogers, 1975). Ese haber logrado aprender a aprender que le da título al libro de Faure antes citado, podría traducirse, en frases de Smith (1988: 16), en un adulto que sabe:

- Controlar el propio aprendizaje.
- Desarrollar un plan personal de aprendizaje.
- Diagnosticar sus puntos fuertes y débiles como discente.

(Continúa...)

(Continuación)

- *Describir un estilo de aprendizaje.*
- *Superar los bloqueos personales en el aprendizaje.*
- *Con criterios para seleccionar objetivos de aprendizaje.*
- *Seleccionar las condiciones en las que aprende mejor.*
- *Aprender de la experiencia de cada día.*
- *Aprender de la radio, TV, prensa y ordenadores.*
- *Liderar y/o participar en grupos de discusión y de resolución de problemas.*
- *Aprovechar al máximo una conferencia o un curso.*
- *Aprender de un tutor.*
- *Usar la intuición y los sueños para el aprendizaje.*
- *Ayudar a otros a aprender más efectivamente.*

Y dentro de esos individuos en constante formación, se necesitan aquellos que lo han de hacer mediante una enseñanza no presencial y de manera sistemática, entendiéndose 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 las instituciones a distancia.

3.1. El aprendizaje adulto

El estudiante de los centros a distancia es, generalmente, un adulto y, por tanto, una persona autónoma con capacidad de elegir responsablemente previendo las conse-

cuencias 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 llevar a 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...”

Una gran ventaja del aprender de los adultos es la de que es una actividad realizada voluntariamente y apoyada en un amplio bagaje de experiencias. Ferrández apunta los siguientes principios como fundamentos del aprendizaje adulto (cit. González y Gisbert, 1990: 32):

- *El aprendizaje adulto es una actividad interna.*
- *Se rige por motivaciones intrínsecas.*
- *Es más rico cuando más se fomenta la transferencia y la interdisciplinariedad.*
- *Es tanto más efectivo cuanto más claro tenga el individuo cuál es el objetivo perseguido y cuál es el lugar en el que se encuentra en la actualidad.*
- *El clima afectivo del grupo condiciona en gran manera el aprendizaje.*
- *Se han de evitar, por todos los medios, enfrentamientos personales.*
- *El aprender se ha de considerar más como la integración de niveles para optimizar la personalidad que como hecho de integrar conocimientos.*

A ello habría de agregarse la diversidad de necesidades y estilos, basados en las diferencias debidas a las distintas experiencias vividas.

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 de educación a distancia.

3.2. 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. Precisamente hemos elaborado las que han parecido dificultades más poderosas a las que se enfrenta el adulto en relación con el aprendizaje (García Aretio, 1986: 14; 1988):

- 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 y la memoria se resiente. Está poco acostumbrado a la utilización de ideas abstractas y teóricas. Lo que le interesan son las situaciones y problemas de la vida real.
- También se reduce 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 porque suele tener poca experiencia en el estudio. Teme al olvido, a su limitación para aprender lo nuevo y a compararse con otros más jóvenes que llevan a cabo la misma tarea.
- A los adultos, conforme avanza la edad, les resulta muy difícil cambiar de tema en una situación de aprendizaje. Existe dificultad para adaptarse a nuevas situaciones.
- Tienen la impresión de que los conocimientos formales 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 esfuerzo 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.

Por lo enriquecedor de la aportación, que sintetiza bastante bien parte de lo hasta ahora expuesto y de otros aspectos de este tema, puede resultar de interés el cuadro que Palladino (1981: 110-111) elaboró sobre los factores condicionantes del aprendizaje, contrastando el del escolar ordinario con el del alumno adulto y que ofrecemos íntegro.

FACTORES CONDICIONANTES DEL APRENDIZAJE (Palladino, 1981: 110-111)	
<i>En el escolar</i>	<i>En el alumno adulto</i>
Grupo homogéneo en edad, intereses, motivaciones, expectativas, etc. (Grupo de pares).	Grupo heterogéneo en edad, intereses, ocupación, motivaciones, experiencias, aspiraciones, etc.
Status de "estudiante"; actúa el rol correspondiente en forma estable.	Status de adulto que trabaja, que ejerce el rol marginal y provisorio de alumno o estudiante.
Intereses infanto-juveniles: juego, movimiento, diversión, travesuras.	Intereses adultos: ocupación, bienestar, ascenso social y laboral, familia, auto-estima, etc.
Objetivos difusos, impuestos, no valorizados, diferidos.	Objetivos claros y concretos, elegidos, valorizados, actuales.
Logros y éxito escolar relativamente ambicionados.	Logros y éxitos intensamente deseados; cierta ansiedad.
Cierta indiferencia por los resultados ("tendré otras oportunidades; tengo tiempo").	Mucha preocupación por los resultados ("no puedo fracasar; no debo perder el tiempo").
Más autoconfianza y seguridad en sí mismo. Menor susceptibilidad ante observaciones y críticas.	Inseguridad, zozobra, susceptibilidad marcada ante observaciones o críticas.
Cierta irresponsabilidad; sanción externa (padres, maestros). Poca vergüenza ante los compañeros.	Responsabilidad ante la propia conciencia, sentimientos de culpa. Mucha vergüenza ante los compañeros.
Poco exigido por el medio social. Dependencia, protección de la familia; fácilmente disculpado.	Exigido por el medio social y laboral. Necesidad de satisfacer las expectativas creadas. Librado a sus propias fuerzas.
Descansado, alimentado, animoso, despierto. En pleno día, única obligación.	Cansado por el trabajo, a veces mal alimentado, quizá somnoliento. Horario en el cual otros descansan.
Nada anterior entorpece la adquisición de conocimientos. Poca "contaminación".	Conocimientos adquiridos pueden entorpecer la adquisición de los nuevos. Mucha "contaminación", resistencia al cambio.
Ritmo de aprendizaje más rápido; mente fresca, perspicacia, detallismo.	Ritmo de aprendizaje más lento; mente preocupada; razonamiento pausado y relacionante.
Cultura "integrada", más sistémica y organizada por el hábito de estudio.	Cultura "mosaico", conocimientos y uxtapuestos y de fuentes heterogéneas, a veces contradictorias.
Casi siempre exento de experiencias escolares frustradoras.	A veces arrastra el peso de experiencias escolares frustradoras.
Menos contaminado por el lenguaje vulgar, incorrecto, lunfardo.	Mayor contaminación del lenguaje, vulgar, modismos, lunfardo, jergas.
Personalidad en formación, ductilidad, posibilidades abiertas. Mayor campo de "educabilidad".	Personalidad desarrollada, posesión de hábitos, valoraciones, actitudes, patrones de conducta establecidos.

(continúa...)

FACTORES CONDICIONANTES DEL APRENDIZAJE <i>(Palladino, 1981: 110-111) (continuación)</i>	
<i>En el escolar</i>	<i>En el alumno adulto</i>
Mayor capacidad de memorización. Limitación al tema de estudio. Menor preocupación por entender y relacionar. Se dice que "el niño memoriza y luego comprende".	Menor capacidad de memorización. Tendencia a relacionar y hallar aplicaciones concretas. Da muchas "vueltas" para lograr entender con claridad. Se dice que "el adulto comprende y luego memoriza".
Piensa en el plano de lo teórico, aprende lecciones. No establece relaciones con los hechos de la vida. Le interesa la "nota" lograda por cualquier medio. Pregunta por curiosidad.	Integra lo nuevo al conjunto de sus adquisiciones anteriores. Busca consecuencias prácticas, reales. Mayor correlación de hechos y conocimientos. Le interesa la "nota" lograda por la capacidad adquirida. Pregunta para entender mejor.
Atención más dispersa. Abierto a las sollicitaciones del ambiente. Tendencia a "estar en las nubes".	Atención más concentrada, a veces con esfuerzo. Actitud expectante para "no perder nada". Dedicación al educador y a la tarea.
Limitado campo de experiencias. Aprendizaje aislado de un marco de referencia amplio. Pocos mecanismos de compensación para superar dificultades.	Mayor campo de experiencias. Recursos variados de "sabiduría popular". Adaptación social y laboral. Por ende: uso de mecanismos de compensación de ciertas deficiencias.
Capacidad de esfuerzo intelectual más prolongado. Mayor perseverancia, supeditada al interés.	Menos capacidad de esfuerzo intelectual prolongado. Necesidad de alternativa y variación. Menor perseverancia a pesar del interés.
Proclive al juego y a la indisciplina en la clase.	Buen comportamiento en la clase; actitud bien predispuesta.

4. APRENDER A DISTANCIA

Haber aprendido supone saber 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 incide menos en 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 de la 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 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 institución a distancia hace bastante tiempo que abandonaron el sistema formal de educación.

En bastantes 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).

Conviene conocer el público más asiduamente asistente a estas instituciones. Para ello acudimos a la recopilación hecha por Bååth y Rekkedal (1987), que señalan que a grosso modo, de los datos de multitud de investigaciones internacionales, se desprende que el estudiante a distancia tipo es:

- *Un hombre entre los 21 y 35 años de edad.*
- *Tiene un nivel de estudios ligeramente superior a la media de la población.*
- *Trabaja a jornada completa (generalmente en un trabajo de oficina).*
- *Está casado.*
- *Vive con su mujer y con sus hijos en una zona densamente poblada.*
- *Ha empezado sus estudios a la edad adulta para mejorar sus expectativas vocacionales y, eventualmente, para conseguir un trabajo mejor.*
- *Ha elegido la educación a distancia por razones prácticas: la forma de enseñanza le permite estudiar a su ritmo y ajustar su horario de tiempo a su trabajo y a su familia.*

En un estudio hecho en 1989 por METRA/SEIS para ANCED, el perfil de los estudiantes de estos centros privados españoles de enseñanza a distancia era, sintéticamente el siguiente:

- 91% eran hombres.
- El 63% tenían entre 36 y 55 años.
- El 43% poseían un título medio o superior, aunque el 25% sólo tenía estudios primarios.

- El 36% trabajaban en la industria, y
- El 45% lo hacía en los servicios o eran detallistas.

Veamos en la siguiente tabla una comparación entre los roles y situaciones del estudiante que aprende por medios tradicionales y el que lo hace por medios no tradicionales (Wedemeyer, 1981: 145-147):

ROLES Y CONDUCTAS DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES TRADICIONALES Y NO TRADICIONALES (Wedemeyer, 1981)	
<i>Estudiante tradicional. Rol/situación</i>	<i>Estudiante no tradicional. Rol/situación</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Aprender es la principal ocupación del estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender constituye una ocupación secundaria para el estudiante.
<ul style="list-style-type: none"> • Aprender es requerido por ley o costumbre, o impulsado por mecanismos de evasión (por ejemplo: personas que asisten a la escuela o a la universidad para evitar las consecuencias desagradables de no ser un estudiante). 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender no es requerido por la ley o la costumbre. Los mecanismos de evasión juegan un papel poco importante porque el estudio no-tradicional no confiere un cambio de status social o legal al que aprende. Este estudiante decide aprender voluntariamente, de acuerdo con las ventajas que él percibe que afectarán su ocupación principal o calidad de vida.
<ul style="list-style-type: none"> • El que aprende lo hace a tiempo completo. 	<ul style="list-style-type: none"> • El que aprende lo hace a tiempo parcial.
<ul style="list-style-type: none"> • El que aprende es generalmente una persona joven sin experiencia y responsabilidades fuera de sí mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • El que aprende es generalmente una persona adulta que ha acumulado experiencias de vida, trabajo y que tiene responsabilidades adicionales a las propias.
<ul style="list-style-type: none"> • El que aprende está familiarizado con la escuela y los procesos académicos, debido a una larga, continua e ininterrumpida experiencia a tiempo completo. 	<ul style="list-style-type: none"> • El que aprende está poco familiarizado con la escuela y los procesos académicos porque su educación ha estado interrumpida por experiencias de trabajo, familia y otras.
<ul style="list-style-type: none"> • El que aprende está cercano a la institución que provee oportunidades de acceso y aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • El que aprende está físicamente distante de la institución que provee oportunidades de acceso y aprendizaje.
<ul style="list-style-type: none"> • El que aprende desea y es capaz de diferir o suprimir a un nivel inferior, otros roles, por todo el tiempo que dura el aprendizaje (pleno empleo, ingresos, responsabilidades familiares, matrimonio y paternidad/maternidad). 	<ul style="list-style-type: none"> • El que aprende no desea ni es capaz de diferir o suprimir otros roles (empleo, ingresos, responsabilidades familiares, matrimonio y paternidad/maternidad), porque ellos generalmente ocurren antes y tienen precedencia. <p style="text-align: right;"><i>(continúa...)</i></p>

ROLES Y CONDUCTAS DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES TRADICIONALES Y NO TRADICIONALES (Wedemeyer, 1981) (continuación)	
<i>Estudiante tradicional rol/situación</i>	<i>Estudiante no tradicional rol/situación</i>
<ul style="list-style-type: none"> • El que aprende sigue un curriculum mayormente obligatorio, basado en metas a largo plazo, con asesoría de profesionales especializados. 	<ul style="list-style-type: none"> • El que aprende sigue un curriculum en gran parte autodeterminado y orientado hacia metas a corto-plazo, modificado por diferentes oportunidades y con asesoría proveniente, principalmente, de no-profesionales y quizás ocasionalmente, de consejeros profesionales.
<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje es evaluado por otros de acuerdo con estándares normativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje es evaluado principalmente mediante consideraciones y estándares prácticos y personales, provenientes de una mezcla de metas u objetivos de corto y largo plazo, extendidos más allá del que aprende y cubriendo empleo, familia, paternidad/maternidad y otras áreas.
<ul style="list-style-type: none"> • El principal ambiente del que aprende es la escuela o el campus que provee facilidades para las necesidades de estudio, acceso a recursos y equipos, trabajo de laboratorio, socialización, deportes, recreación, salud y desarrollo cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • El principal ambiente del que aprende es el hogar, o el lugar de trabajo, pero también algunos otros sitios donde él desarrolle su función de aprendizaje, tales como las bibliotecas. Sus ambientes principales están enriquecidos por el autoesfuerzo para proveer las mejores facilidades posibles para estudio, acceso a recursos, socialización, deportes, recreación, salud y desarrollo cultural.
<ul style="list-style-type: none"> • El que aprende se comunica primariamente a través de una red de aprendizaje con sus compañeros, evaluadores, asesores, maestros y compañeros sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> • El que aprende se comunica primariamente a través de una red de trabajo, grupo social, familiar y comunitaria, con sus compañeros y otros.
<ul style="list-style-type: none"> • Las actividades sociales, recreacionales y de salud del que aprende, están acopladas con su status como estudiante a tiempo completo en programas institucionales que intengan preservar este rol. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las actividades sociales, recreacionales y de salud del que aprende están relacionadas con su trabajo, su familia y su grupo de amigos, y no con su rol como estudiante a tiempo parcial.
<ul style="list-style-type: none"> • Los costos principales del que aprende están asumidos, principalmente por otros (familia, esposo, gobierno, becas o créditos) aun cuando también los ahorros a tiempo parcial pueden ser requeridos para complementar la ayuda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los costos principales del que aprende son pagados por él mismo. Se presentan generalmente algunas dificultades porque los costos del aprendizaje compiten con los requerimientos monetarios de otras necesidades de la familia. El que aprende puede verse forzado a tomar otro trabajo o hacer préstamos para satisfacer dichos costos.

4.1. Modelo teóricos

¿Tienen vigencia y posibilidad de aplicación al adulto las conocidas teorías del aprendizaje?. En este sentido, Bååth (1979) ha llevado a cabo un análisis para relacio-

nar el aprendizaje a distancia con algunas teorías actuales del aprendizaje y la enseñanza. Los modelos teóricos analizados por Bååth, fueron:

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

El **modelo de control de la conducta de Skinner** aplicada a esta modalidad de enseñanza enfatiza el diseño y elaboración del material de enseñanza estructurándolo como una serie de programas formativos. La comunicación bidireccional puede realizarse a través del correo y de la tutoría telefónica o presencial.

El **modelo para la instrucción escrita de Rothkopf** sugiere que el material de enseñanza debe organizarse como si se tratara de un “curso comentado”. Podría ser el caso de una Guía didáctica referida a un material ordinario de estudio.

El **modelo organizador de Ausubel** también destaca la importancia del diseño del material de estudio.

El **modelo de comunicación estructural de Egan**, por su parte, aún considerando la importancia del material, asigna mayor trascendencia a la comunicación bidireccional.

En el **modelo de aprendizaje por descubrimiento de Bruner** se destaca la importancia de la tutoría telefónica individual y grupal y el uso del ordenador que podría, incluso, programar los “descubrimientos” del estudiante.

Rogers, en su modelo para facilitar el aprendizaje, es el que asigna menor importancia al material de estudio, siendo muy flexibles y variados los apoyos al estudiante a través de la comunicación de doble vía por teléfono, ordenador o presencialmente.

El **modelo de enseñanza de Gagné**, al ser muy general hace muy variadas sus aplicaciones en enseñanza a distancia, desde el material a los contactos postales de carácter bidireccional.

Como se aprecia, Båáth, ha investigado la aplicabilidad de cada uno de estos modelos 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 Rogers 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.*
- d) *Necesidades físicas.*

Según Kolb (1984), cinco fuerzas condicionan los estilos de aprendizaje de cada uno. Esas variables pueden combinarse y componer multitud de estilos. Estos son los factores o fuerzas referidos:

1. *El tipo psicológico de cada persona.*
2. *La especialidad de formación elegida.*
3. *La situación de estudiante o profesional.*
4. *El trabajo que se desarrolla.*
5. *La capacidad de adaptación*

Honey y Mumford (1986) se preguntaban por qué dos personas que comparten *texto* y *contexto*, una aprende y otra no. Los individuos reaccionan de manera diversa ante los mismos estímulos, porque sus necesidades, intereses, motivaciones son distintas. Estos son los estilos de aprendizaje que llegan a describir:

1. *Activos.* Abiertos a los demás y a las nuevas experiencias y nada escépticos.
2. *Reflexivos.* Sosegados, analistas y precavidos antes de opinar y llegar a conclusiones.
3. *Teóricos.* Perfeccionistas. Analizan, sintetizan e integran en teorías las observaciones realizadas. Son profundos.
4. *Pragmáticos.* Buscan la aplicación práctica inmediata de sus ideas. Encuentran el ángulo positivo de nuevo.

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** 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 *sy/lbs* que se limitan a cumplir al pie de la letra el programa de estudios, y los *sy/lfs* 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, porque 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) 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 ayudarle 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.
- 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. Rendimiento y abandono en la enseñanza a distancia

Disponemos de algunos datos ilustrativos sobre rendimiento y abandono en instituciones de enseñanza a distancia, que los extraemos de nuestra obra anterior (García Aretio, 1987: 288-378). Aunque la mayoría de referencias sean de centros de estudios superiores, nos parece interesante traerlas a colación porque, en todo caso, se trata de adultos que aprenden, o tratan de aprender, a distancia. De todas formas, también nos ocupamos de estudios realizados en niveles no universitarios.

Nos parece lógico que quienes desean saber más sobre el alumno que estudia a distancia, sus estilos de aprender, las teorías que las sustentan, etc., deban aproximarse a la realidad que supone el rendimiento académico de estos individuos y las cotas —altas según muchos— de los abandonos, deserciones o fracasos que se producen en estas instituciones.

La muestra que ofrecemos la entendemos como suficiente para que el lector-alumno extraiga sus propias consecuencias referidas a las causas que llevan a tan bajos rendimientos que abocan al abandono de este tipo de estudios.

4.4.1. *Recorrido internacional.*

En la *Athabasca University* de Canadá, los fracasos se dan en alta proporción. Entre un 35% y 40% supera los cursos si se cuenta el total de los matriculados, pero si se restan los que sólo se inscribieron pero realmente no comenzaron ninguna actividad académica, la cifra sube al 65%, aunque existen serias diferencias de unas carreras a otras. Las causas de estos fracasos suelen girar en torno a estas circunstancias:

- *El único requisito para ingresar es tener cumplidos 18 años, sin necesidad de título alguno.*
- *Se suelen matricular en más materias de las que sus posibilidades aconsejarían.*
- *Los cursos resultan difíciles y, en muchos casos, no todos aspiran a terminar la carrera.*

En la *Sukhothai Thammathirat Open University (STOU)* de Tailandia, las causas de los abandonos se han estudiado mediante indicadores distintos. En el primer semestre de curso se llegó a un tercio de abandono de los inscritos, dos años más tarde se descendió a un cuarto. El seguimiento de la cohorte que entró en 1981 probó que después de cinco meses había un 30% de supervivientes. Este índice de deserciones varía, lógicamente, de acuerdo con la duración del programa. Las causas que se detectan como base de los abandonos suelen ser:

- *Los problemas para adquirir el materia.*
- *La dificultad de los cursos.*
- *El desconocimiento del sistema de enseñanza a distancia.*

El porcentaje de estudiantes que superan las pruebas sobre el total de presentados a las mismas es alto, pues sobrepasa el 80%.

Los alumnos de la *Fernuniversität* de Alemania aducen como causas del abandono el trabajo, la familia, el aislamiento, la dificultad de la materia y los errores en la elección de carrera. Se considera que 10 horas semanales de estudio suponen una considerable carga para el estudiante que trabaja.

En el número 24 de la revista *Teaching at a Distance* (1983), Woodley y Parlett, del *Instituto de Tecnología Educativa* —órgano responsable de la investigación en la Open— llevan a cabo un estudio —*Student drop-out*— sobre la deserción universitaria en esta Universidad.

El abandono estudiantil ha sido una fuente de preocupación para los responsables de la Universidad durante años. Numerosos estudios, investigaciones y teorías se han planteado sobre el tema.

El primer problema radica en la definición del término abandono. Sujetos diferentes lo interpretan de manera distinta. Los autores de este trabajo se limitan a estudiar un año dado y consideran cuatro medidas de actuación, ajustadas al contexto de la Open:

1. *Inscripción final no formalizada*. Sólo afecta a los nuevos estudiantes, una vez transcurrido el plazo de su matrícula condicionada.
2. *Índice de retirados*. Se consideran como estudiantes retirados a aquellos que habiéndose matriculado definitivamente no realizan el examen final de curso.
3. *Índice de fracaso*. Estos son los que habiéndose presentado al examen de fin de curso, no ganaron un crédito.
4. *Índice global de abandonos*. En él entran los estudiantes considerados en 2 y en 3.

Considerando estos criterios, del comportamiento de los estudiantes para obtener un grado académico de la Open University en 1982, puede destacarse:

- Casi tres de cada diez nuevos estudiantes no formalizaron su matrícula definitiva (30%).
- Uno de cada cuatro de los finalmente inscritos, no realizaron la prueba final (25%).
- Uno de cada diecisiete de los que se presentaron al examen final no ganaron ningún crédito (5,9%).
- Tres de cada diez de los estudiantes finalmente matriculados no ganaron crédito de curso (30%).
- El índice de retirados, y por consiguiente el índice global de abandonos fue mucho mayor por parte de estudiantes que continuaban que de los nuevos estudiantes.

4.4.2. Factores de abandono

Por el interés que para el estudiante-lector tiene, puede resultar de gran valor ofrecer la lista de los numerosos factores que según Woodley y Parlett causan o al menos contribuyen al abandono de los estudiantes.

4.4.2.1. Factores del curso

- a) **Diseño.** Unidades Didácticas mal redactadas.
- b) **Exceso de tarea.** Curso sobrecargado de trabajo, dados los créditos asignados.
- c) **Nivel.** O el curso es excesivamente difícil o poco riguroso.

- d) **Contenido.** Cuando no se esperan esos contenidos en función de la descripción previa del curso.
- e) **Radio y TV.** Imposibilidad de ver los programas de TV u oír los de radio, debido a la falta de receptor, no captar la emisión, horas de transmisión inadecuadas. También porque hay programas de poco valor.
- f) **Tutorías.** Pocas sesiones, distantes de la residencia, a horas inconvenientes, con poca calidad cuando se puede asistir. Problemas con tutores con los que resulta difícil conectar, de los que se recibe poca ayuda...
- g) **Otros factores de curso.** Problemas con el correo, cuestiones ambiguas en las evaluaciones, frecuentes erratas en los materiales de estudio, etc.

4.4.2.2. Factores ambientales para el estudio

- a) **Personal/familiar.** Enfermedad del estudiante o de un familiar, cambio de estado civil, tener un hijo, cuidado de familiares de edad avanzada, cambio de residencia...
- b) **Trabajo.** Incremento de las horas de trabajo o de la responsabilidad, más viajes, horario laboral irregular, paro, cambio de empleo.
- c) **Otros.** Retirada de apoyo económico, falta de apoyo del esposo/a o empresario, falta de un lugar tranquilo para el estudio.

4.4.2.3. Factores motivacionales

- a) **Meta lograda.** El estudiante no necesita completar el curso cuando su objetivo original se ha conseguido (el que se matricula para ganar una promoción y ésta ha sido conseguida).

- b) **Meta cambiada.** El que se matricula con el objeto de realizar unos determinados estudios y rectifica después.
- c) **Meta mejor encontrada en otra parte.**
- d) **Falta de ímpetu o estímulos.** El estudiante precisa descansar o dedicar tiempo a la familia tras varios años de estudio.
- e) **Malas notas.** El estudiante abandona porque es poco probable que pase al siguiente curso o que lo haga con buenas calificaciones.
- f) **Nunca deseó obtener el crédito.** El que está realizando un curso sin interés y no desea hacer el examen.

4.4.2.4. Otros factores

- a) Miedo a los exámenes.
- b) Exceso de trabajo por estar matriculado en numerosos cursos.
- c) Errores administrativos.
- d) Incidentes no deseados. Estar inscrito en un curso equivocadamente, presentarse a examen en fecha errónea...
- e) Efectos producidos por una resolución referida a no autorizar determinadas convalidaciones.

Woodley y McIntosh (1980) investigaron mediante un cuestionario pasado a los estudiantes sobre los motivos que les llevaron a no realizar la matrícula definitiva. De todas las razones aportadas por estos sujetos, el 77% estaba relacionado con problemas de carácter familiar y circunstancias laborales; el 21% se refirió a problemas causados por la forma y el contenido de los cursos y el 2% era por problemas de carácter administrativo.

Phythian y Clements (1982), también mediante preguntas a los alumnos, dedujeron las principales causas de abandonos. Estas fueron, para el 61%, de carácter laboral y familiar; el 27% mencionó problemas con los propios cursos y el 12% adujo factores de motivación. Cuando se les preguntó la segunda razón en importancia para haber abandonado los porcentajes fueron para las tres anteriores: 53%, 36% y 11% respectivamente.

4.4.3. *El perfil de los que abandonan*

Del estudio de Woodley y Parlett se deducen los siguientes datos:

- a) **Sexo.** Los hombres son más propensos que las mujeres a abandonar
- b) **Edad.** Entre los nuevos estudiantes, los comprendidos entre los 30 y los 39 años fueron los más exitosos, descendiendo la curva según aumentaba o disminuía esa edad. El 35% de los más jóvenes finalmente inscritos, no ganó crédito de curso. Entre los estudiantes que continuaban se encontró el mayor índice de abandonos entre los de 21-24 años y 50-59, situándose los de más éxito entre las edades de 60-64 años.
- c) **Calificaciones anteriores.** La persona con bajas calificaciones previas es más propensa a abandonar.
- d) **Ocupación.** Se dieron índices particularmente altos de abandonos entre los que tenían ocupaciones manuales, jubilados y parados, reclusos y hospitalizados
- e) **Créditos obtenidos.** En general, cuantos más créditos se obtuvieron, mayores eran las oportunidades de tener éxito. Sin embargo una vez que un grado ordinario había sido obtenido -6 créditos- se daba un vuelco a esta tendencia.
- f) **Año de entrada.** Cuanto más tiempo había estado un estudiante en el sistema, menos propenso es para ganar un crédito de curso.

- g) **Sobrecarga de cursos.** Los índices de abandono estaban relacionados con el número de créditos de curso intentados por los estudiantes en un año dado. De entre los que no obtuvieron crédito alguno, los que tomaron uno solo lo pasaron peor. Si se excluye a este grupo, entonces los índices de abandono se incrementan según la sobrecarga de trabajo. Si se toma como criterio el porcentaje de los que consiguieron créditos en todos los cursos en los que se inscribieron, entonces, los que tomaron un crédito completo resultan ser los de más éxito. Los que tomaron cuatro y medio, los de menos éxito, seguidos por los que tomaron tres.

4.4.4. *El abandono y rendimiento en la UNED*

Examinados interesantes datos de la Open University, presentamos ahora los estudios que al respecto ha llevado a cabo el ICE de la UNED (actual IUED). La investigación que sobre el abandono en la UNED llevó a cabo el ICE definía operativamente éste como *no estar matriculado en la fecha elegida habiéndolo estado antes, excepción hecha de los licenciados o traslados a otras universidades.*

De una entrada global de 102.300 matriculados, desde 1973, había, ocho años más tarde, un 72% de abandono y sólo el 1% de licenciados.

Resulta lógico que el abandono más numeroso se produzca en el primer curso de carrera. Sin embargo en las universidades a distancia es muy numeroso el contingente de estudiantes que cada año se matricula, adquiere el material didáctico obligatorio y nada más se vuelve a saber de ellos ni en el Centro Asociado ni en la Sede Central. Estos alumnos se retiran sin haber probado su capacidad o el alcance de su posible dedicación al estudio de nivel superior, al menos sin que haya quedado constancia de ello. La no presentación a ningún examen de las asignaturas matriculadas puede ser un indicador de esa nula actividad académica del alumno que en muchos casos ni siquiera cumplimentó un cuadernillo de evaluación a distancia.

Puede definirse el abandono sin comenzar (*non-starters*) como el de aquellos estudiantes que no se han examinado nunca en la UNED a pesar de haber estado matriculados uno o varios años.

Abandono real (*drop-out*) sería el de aquellos alumnos que llegan a examinarse antes de dejar la carrera, habiendo obtenido una o varias calificaciones en el período en que estuvieron matriculados en la UNED. Así el abandono global resultaría de la suma de los otros dos.

El volumen estimado para el primer tipo de abandono en la UNED, los que no comenzaron, es del 59% del total matriculado desde el comienzo de la actividad de esta Universidad -1973- hasta diciembre de 1980. De esta manera quedarían en abandono real un 14%, alumnos que continúan un 26% y licenciados un 1%. Es decir, sólo uno de cada cinco abandonos es abandono real.

Durar en la UNED más de un año en los que no comienzan es la excepción. Un 86% abandonan después del primer año.

La proporción de estudiantes mujeres se mantiene igual en los dos tipos de abandono. La edad, sin embargo, tiene un influjo significativo en concreto en el grupo de edad de 25 a 29 años, en el que el porcentaje del 27% del abandono real, sube al 32% en el abandono sin comenzar.

Martínez (1986: 155), tras preguntar a los profesores-tutores de la UNED a nivel nacional sobre qué aspectos consideran que inciden más en el abandono de estudios, extrae los siguientes porcentajes referidos a aquellos que contestaron que ese motivo influye mucho o bastante en la deserción:

• <i>Falta de tiempo para estudiar</i>	87,9 %
• <i>Dificultades de estudio independiente</i>	86,0 %
• <i>Falta de preparación previa</i>	75,1 %
• <i>Materiales didácticos deficientes</i>	44,8 %
• <i>Falta de comunicación entre el profesor de la Sede Central y los alumnos</i>	39,3 %

(continúa...)

(Continuación)

• <i>Devolución tardía y poco clara de los resultados en su aprendizaje</i>	<i>36,7 %</i>
• <i>Falta de comunicación entre profesor-tutor y alumno</i>	<i>21,4 %</i>
• <i>Formación deficiente del profesor-tutor</i>	<i>15,5 %</i>

En la investigación que llevamos a cabo (García Aretio, 1987) extrajimos una ordenación de causas de abandono de los estudios en la UNED española, después de someter a sólidos análisis los cuestionarios pasados a profesores-tutores, alumnos e individuos que ya habían abandonado. Las doce causas fundamentales del abandono de los estudios de la UNED fueron las siguientes y por este orden:

- 1. Atención a obligaciones laborales.*
- 2. Atención a la familia.*
- 3. Falta de dedicación al estudio.*
- 4. Falta de motivación.*
- 5. Imagen equivocada que se tiene sobre la institución.*
- 6. Dificultad de superar las pruebas presenciales.*
- 7. Falta de hábitos y técnicas de estudio.*
- 8. Inasistencia a las horas de tutoría.*
- 9. Ausencia de servicio de orientación durante los estudios.*
- 10. Distancia desde el domicilio al Centro Asociado.*
- 11. Deficiente formación básica.*
- 12. Dificultades de aprendizaje para asimilar el material.*

De entre los que abandonaron, que habían contestado el cuestionario, se extrajo el siguiente perfil, comparado con aquellos que en otra investigación también realizada por nosotros (García Aretio, 1985) lograron el éxito, se licenciaron:

<i>Rasgo</i>	<i>Abandonos</i>	<i>Licenciados</i>
Hombres	76 %	90 %
De 20 a 29 años	43 %	17 %
De 30 a 39 años	36 %	46 %
Casados con hijos	56 %	79 %
Docentes	43 %	41 %
Funcionarios no docentes	18 %	32 %
Menos de 2 horas de estudio a la semana	32 %	8%
Más de 5 horas/semana	15 %	41 %

En esta misma investigación resultaron de interés algunas de sus conclusiones referidas a las causas de incidencia en el **rendimiento académico**. Así, podría afirmarse que rindieron más los casados sin hijos, los varones y los comprendidos entre 20 y 29 años.

Rendían más, también, los hijos de padres sin estudios, los funcionarios no docentes y los desocupados. Rinden más, igualmente, aquellos que dedicaron al estudio de cada asignatura durante la semana más de seis horas, así como los que llevan a cabo el estudio de manera continuada y regular a lo largo de todo el curso.

Otros indicadores de rendimiento son los de: utilización de la biblioteca del Centro, la relación con los compañeros y la frecuente asistencia a las tutorías presenciales.

4.4.5. Rendir y abandonar en los estudios no universitarios

Seguidamente hacemos mención a otros trabajos referidos a niveles de estudios a distancia no universitarios.

De un estudio realizado por la Sede Central del Centro Nacional de Educación Básica a Distancia (CENEBAD) a través de su Equipo de Investigación-Orientación (Boletín CENEBAD nº 9) para conocer tasas de abandono y causas de las mismas en esta institución, y referido al curso 1985/86, extraemos los siguientes datos de interés.

Se considera que un alumno abandona sus estudios en un determinado curso cuando, habiendo estado matriculado en dicho curso, y no habiendo obtenido el título de Graduado escolar, no se matricula en el curso siguiente.

Podemos destacar, entre otras, las siguientes conclusiones:

- El porcentaje total de abandonos es del 72%, descendiendo al 47% si no se incluyen los alumnos que únicamente se matriculan sin realizar ningún acto académico.
- El 34% de los alumnos que abandonan lo hacen sin haber realizado ninguna prueba presencial. El 70% de los alumnos que abandonan no tienen ningún aprobado en su expediente.
- Los alumnos del CENEBAD atribuyen su abandono, en mayor medida, a causas psicosociales (60%) que a causas relativas al sistema (35%).
- La causa más importante que señalan en la decisión de abandonar sus estudios es la falta de tiempo para estudiar y en segundo lugar, la del esfuerzo que les supone la comprensión de algunas materias, o las razones de atención a la familia.
- Aunque con muy bajos porcentajes, entre las causas relativas al sistema, destacan: la lejanía del tutor, la escasa calidad del material de estudio, las dificultades de las pruebas de evaluación, etc.

En el curso 1989-90 -como ya apuntamos en otra Unidad- en el sistema presencial obtuvieron el título de Graduado Escolar el 49% del total de matriculados, en el caso de la enseñanza a distancia (CENEBAD), ese porcentaje fue del 45%. En efecto, mayor abandono en la enseñanza a distancia pero no diferencia excesiva.

Referimos finalmente algunas conclusiones de dos tesis doctorales que tuvimos ocasión de dirigir (Holgado, 1991 y Sidro, 1993). La tesis de Holgado se refería también a alumnos adultos que realizaban sus estudios básicos a distancia a través del CENE-

BAD. Pues bien, estos son algunos de sus resultados referidos al **rendimiento académico y al abandono**:

- El mejor rendimiento académico corresponde a los alumnos cuya edad está comprendida entre los 31 y los 40 años, a los casados y a los que tienen más de dos hijos.
- Los alumnos de mejor rendimiento fueron los matriculados en el ciclo inferior, así como los que llevan menos de un año en el CENEBA.
- La asistencia a las tutorías resultó ser un buen predictor del rendimiento. Los alumnos que asisten a ellas, obtienen los mejores resultados.
- Respecto al **abandono**, abandonan más, proporcionalmente, los hombres que las mujeres y los menores de 25 años. Permanecen en el centro más los solteros que los casados. Abandonan más los que tenían un puesto de trabajo que los inactivos laboralmente, y de aquellos, abandonan más los que dedican a su ocupación más horas diarias.
- Achacan el abandono a razones como las de la poca madurez para estudiar solos y la falta de clases diarias.

La tesis doctoral de Sidro se refería a los estudios a distancia en centros penitenciarios españoles. En el apartado correspondiente al abandono, el autor extrae ordenadas hasta 22 causas de abandono, de las que nosotros ofrecemos las diez primeras:

1. *Falta de concentración debido a la situación ambiental.*
2. *La problemática que supone el estar privado de libertad.*
3. *El no disponer de tiempo voluntario para poder programar el estudio.*

(continúa...)

(Continuación)

- 4. La deficiente formación básica con la que se inician los estudios.*
- 5. La falta de dedicación al estudio.*
- 6. La falta de hábitos y técnicas de estudio.*
- 7. La escasez de motivación para la continuidad.*
- 8. La falta de conexión entre la realidad y los estudios cursados.*
- 9. La dificultad para asimilar tanto contenido.*
- 10. La dificultad y amplitud de las propias unidades o temas.*

Bien, parece suficiente esta panorámica general referida al abandono de los estudios a distancia y al rendimiento en los mismos.

5. ENSEÑAR A DISTANCIA 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 (Jiménez, 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 a distancia, para, por fin, apuntar unas estrategias de enseñanza coherentes con lo anterior.

5.1. Los motivos

En una investigación que llevamos a cabo (García Aretio, 1987: 178), descubríamos cuáles eran las motivaciones que habían llevado a las personas adultas a iniciar estudios superiores. Por este orden aparecieron las elecciones:

1. *Desarrollar mi inquietud en un área concreta.*
2. *Ser más culto y estar mejor informado.*
3. *Aumentar mis perspectivas de promoción.*
4. *Obtener el título.*
5. *Aprender cosas relevantes para mi trabajo.*
6. *Dar nuevo aliciente o estímulo a mi vida.*

Todas estas alternativas fueron seleccionadas en primera o segunda opción, por más del 20% de los encuestados.

“La persona adulta estará motivada para participar en una actividad organizada de aprendizaje si se da cuenta de que eso le ayudará a resolver un problema personal, social o profesional, o le hará más feliz”, (Lowe, 1978: 67).

Seguidamente tratamos de sistematizar los que entendemos como relación de motivos más contrastados que encuentran las personas adultas para iniciar estudios.

5.1.1. 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. El adulto tiene autoconciencia del carácter cultural. 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. Busca 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 aún comporta la posesión de estudios. La aspiración a aumentar el salario no es tampoco despreciable.
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).

5.1.2. *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*.

5.1.3. 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.

5.2. Las estrategias de enseñanza

Considerando todo lo expuesto hasta ahora, podríamos señalar las que consideraríamos actuación o estrategia de actuación docente para el logro de mejores aprendizajes por parte de la persona adulta:

1. **Motivación para iniciar nuevos aprendizajes.** Dado que el adulto estudia *porque quiere hacerlo*, sólo bastará convencerle de lo útiles que pueden resultarle determinados procesos de aprendizaje.
2. **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. Esa es la mejor fuente de motivación. 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). Averíguese lo que el alumno ya sabe y enséñese en consecuencia (Ausubel, 1976: 6), porque todo nuevo aprendizaje ha de inscribirse en el contexto de los aprendizajes anteriores.
3. **Significatividad y funcionalidad de los contenidos.** Contenidos apoyados en lo que ya se sabe o se ha experimentado, que partan de lo concreto, con sentido propio y que sirvan objetivamente para resolver problemas relevantes tanto personales como sociales.
4. **Participación y actividad.** 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. El grado de aprendizaje va a depender de la dedicación, esfuerzo y compromiso puestos en acto por el adulto. De ahí la necesidad de su participación activa y democrática en la planificación y definición de objetivos.
5. **Autoformación sin obviar los apoyos al aprendizaje.** Protagonismo básico del sujeto adulto que aprende, aunque debe facilitarse este aprendizaje y propiciar la aplicación de los conocimientos y capacidades adquiridos, sirviéndose para ello de los comentarios, explicaciones y sugerencias de los materiales o del tutor.
6. **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.

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

8. **Transferibilidad de los aprendizajes mediante un progreso lógico y pausado.** Sin prisas cuando se trate de aprender cosas nuevas. 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 intencionalmente con las primeras” (Ausubel, 1976: 78).

Así estas ideas nuevas extienden la base de futuros aprendizajes. Si la información recibida se opone a lo que el sujeto 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.

9. **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 comete le afectan notablemente en su autoestima. Por ello es esencial un trato cordial y cercano. La formación no debe olvidar la integralidad de la persona del adulto.

10. Evaluación formativa del progreso. De esta manera se proporciona al adulto un instrumento por el cual pueda juzgar su situación y sus necesidades educacionales, con el fin de reconducir su esfuerzo en caso de rendimientos deficientes.

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 (Pérez 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.

RESUMEN

Pretender que la formación de los individuos se circunscriba al periodo escolar es mutilar toda posibilidad de actualización profesional y de progreso social. Se hace necesaria la consideración de la educación como tarea permanentemente inacabada. El Consejo de Europa entiende a la educación permanente como sistema de los sistemas educativos.

Nosotros definimos a la educación permanente como el principio organizador de la educación que pretende hacerla llegar, en todos sus niveles y modalidades, a toda la población, a lo largo de la vida, con la colaboración de los diversos sectores, instituciones y agentes.

Son objetivos de la educación permanente de las personas adultas los de la formación académica, actualización profesional y la formación para el ocio y la convivencia.

En el adulto se dan una serie de características biopsicosociales singulares y distintas a las del niño, adolescente o joven. Por otra parte, estos adultos han de prepararse de manera permanente y profunda para disfrutar este mundo e intentar adaptarlo para la satisfacción de sus necesidades.. Para ello hay que educar a las personas adultas para que sepan cómo aprender, cómo adaptarse y cómo cambiar.

El estudiante de los centros a distancia es, generalmente, 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. Su forma de aprender se fundamenta en su trabajo personal, voluntario, individual, independiente y apoyado en la experiencia.

El adulto presenta una serie de dificultades en su aprendizaje: sus expectativas se reducen, la curiosidad disminuye, la inteligencia se estanca, el autoconcepto cambia, tiene dificultades para adaptarse a nuevas situaciones de aprendizaje, tiene la impresión

de que los conocimientos formales valen para poco, suele estar cansado y con poco tiempo para el aprendizaje.

Conviene recordar que el aprendizaje adulto no está supeditado a las exigencias legales de presencialidad en la institución escolar y que muchos de los adultos que se matriculan en una institución a distancia hace bastante tiempo que abandonaron el sistema formal de educación.

Existen una serie de modelos teóricos de aprendizaje aplicables a la enseñanza a distancia de los adultos: modelo de control de la conducta, de Skinner; para la instrucción escrita, de Rothkopf; organizador, de Ausubel; de comunicación estructural, de Egan; de aprendizaje por el descubrimiento, de Bruner; para facilitar el aprendizaje, de Rogers; de enseñanza general, de Gagné.

Dentro de la variedad de estilos de aprendizaje señalaremos: serial y holista, profundo y superficial, resolución de problemas-sistema preparado.

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.

Suelen ser causas habituales de abandono de los estudios a distancia: la atención a obligaciones laborales, atención a la familia, la falta de dedicación, hábitos y técnicas de estudio, la falta de motivación y la dificultad del material didáctico o del curso elegido.

Los motivos más reconocidos del por qué aprenden los adultos son los siguientes: para satisfacer necesidades concretas, para reciclarse, aplicar los conocimientos adquiridos y saber más de aquello en lo que se trabaja, para cambiar de vida y adaptarse sin problemas a la nueva situación.

Por fin, se recomiendan una serie de estrategias didácticas que pueden sintetizarse en las siguientes: motivación para iniciar nuevos aprendizajes, especificación de objetivos, significatividad y funcionalidad de los contenidos, participación y actividad, autoformación sin obviar los apoyos al aprendizaje, motivación de mantenimiento, respeto a los ritmos y estilos de aprender, transferibilidad de los aprendizajes mediante un progreso lógico y pausado, reforzamiento del autoconcepto y evaluación formativa del progreso.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D.P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bååth, J.A. (1979). *Correspondence education in the light of a number of contemporary teaching models*. Malmö Liber: Hermods.
- Bååth, J. y Rekkedal, T. (1987). *Course for tutors*. AECS.
- Beegs, D. (1976). *Independent Study*. Univ. Bloomington and London: Ind. Press.
- Botkin, J.W., Elmandjra, M. y Malitza, M. (1979). *Aprender, horizonte sin límite*. Madrid: Santillana.
- CENEBA, Boletín (1989). "Estudio del abandono del alumno adulto del CENEBA". *Boletín CENEBA*. Nº 9.
- Cirigliano, G.F.J. (1983). *La educación abierta*. Buenos Aires: El Ateneo.
- 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". *British Journal of Educational Psychology*, 48
- Faure, E. y otros (1980). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza/UNESCO.
- Feld, S. (1967). "Longitudinal study of the origins of achievement strivings". *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.
- García Aretio, L. (1985). *Licenciados extremeños de la UNED*. Badajoz: UNED-Mérida.
- (1986). *Educación superior a distancia. Análisis de su eficacia*. Badajoz: UNED-Mérida.
- (1987). *Rendimiento académico y abandono en la educación superior a distancia*. Madrid: ICE-UNED.
- (1988). "El aprender adulto y a distancia". *Educadores*. Nº 145.
- (1989). *La educación. Teorías y conceptos*. Madrid: Paraninfo.
- (1992). "Educación permanente y educación a distancia". Medina, R.; Rodríguez, T.; García Aretio, L. *Teoría de la educación*. (Tomo II). Madrid: UNED.
- González, A.P. y Gisbert, M. (1990). *El comportamiento del adulto durante el aprendizaje. Materiales AFFA*. Madrid: Fondo de Formación.
- Havighurst, R.J. (1956). *Human development and education*. Nueva York: Longmans Green.
- Holgado, M. (1991). *El CENEBAD en la provincia de Cáceres: análisis de su funcionamiento y eficacia*. Madrid: UNED (Tesis doctoral, inédita).
- Holmberg, B. (1985). *Educación a distancia: Situación y perspectivas*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Honey, P. y Mumford, A. (1986). *Using our Learning Styles*. Berkshire: Peter Honey.
- Hudson, L. (1970). *Frames of Mind*. London: Penguin.

- Jiménez, 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. *Genetic Psychology Monographs*, 13.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Labelle, J.N. (1979). *Universidad y educación de adultos*. Madrid: Narcea.
- Laurillard, D. (1979). "The processes of student learning". *Higher Education*, vol. 8.
- Leif, J. y Biancheri, A. (1966). *Philosophie de l'éducation*, t. 3, (s/e, Delagrave)
- Lehner, H. (1978). *Die Steuerung von Lernprozessen auf der Grundlage einer kognitiven Lerntheorie*. Hagen: ZIFF.
- Lowe, J. (1978). *La educación de adultos. Perspectivas mundiales*. Salamanca: Sígueme-UNESCO.
- Martínez, C. (1986). *La práctica tutorial en la Universidad Nacional de Educación a Distancia*. Madrid: UNED.
- Marton, F. y Saljo, R. (1976). "On qualitative difference on learning. Outcome and process". *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'Édition.

- Palladino, E. (1981). *Educación de adultos*. Buenos Aires: Humanitas.
- Pask, G. (1976). "Styles and strategies of learning". *British Journal of Psychology*, vol. 46.
- Pask, G. y Scott, B.C.E. (1972). "Learning strategies and individual competence". *International Journal of Man-Machine Studies*, 4,3.
- Pérez Serrano, G. (1986). "El aprendizaje adulto en la enseñanza abierta". *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.
- Phythian, T. y Clements, M. (1982). "Drop-out from third level maths courses". *Teaching at a Distance*, núm. 21.
- Quintana, J.M. (1985). "El estudio sistemático como factor de formación universitaria". *Revista Española de Pedagogía*, números. 169-170. Madrid: CSIC.
- Rogers, C. (1975). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Sidro, J.J. (1993). *La enseñanza a distancia como servicio educativo en los centros penitenciarios españoles*. Madrid: UNED (Tesis doctoral, inédita).
- Tight, M. (1983). *Adult Learning and Education*. London: Croom Helm.
- Wedemeyer, C. A. (1981). *Learning at the Back Door. Reflections on Non-Traditional Learning in the Lifespan*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Weingartz, M. (1980). *Didaktische Merkmale Selbstinstruierender*. Studentexte: Hagen, ZIFF.

Woodley, A. y McIntosh, N. (1980). *The Door Stood Open: An Evaluation of the Open University Younger Student Pilot Scheme*. Felmer Press.

Woodley, A. y Parlett, M. (1983). "Student drop-out". *Teaching at a Distance*, núm. 24.

ACTIVIDADES

1. Elabore un catálogo de todas las actividades de educación permanente formales y no formales que se llevan a cabo con las personas adultas en su más próximo entorno: barrio, localidad, Comunidad Autónoma, etc. Un criterio para la clasificación pueden ser: acciones formales y no formales. Otro criterio, en función de los tres ámbitos clásicos: formación académica, actualización profesional y formación para el ocio y la convivencia, etc.
2. Si desarrolla docencia en sistemas presenciales, trate de averiguar los estilos de aprendizaje que manifiestan sus alumnos, a través de la entrevista y la observación. Un cuestionario puede valer para la misma actividad referida a alumnos de enseñanza a distancia.
3. Referido a las dificultades del aprender adulto y a los motivos que llevan a éstos a demandar formación a distancia, elabore y aplique una encuesta a un número determinado de personas adultas que sigan algún tipo de estudios a distancia, con el fin de ampliar y delimitar estas dos características. Elabore el correspondiente informe.
4. Elabore dos cuestionarios hipotéticamente dirigidos, uno a alumnos adultos que siguen estudios a distancia para detectar su perfil y factores que inciden en su rendimiento académico y el otro referido a los alumnos que ya abandonaron para detectar, además de su perfil, las causas que le llevaron a la deserción.

EJERCICIOS DE AUTOCOMPROBACIÓN

1. Diferencie la educación formal de la no formal e informal.
2. ¿Qué sectores, instituciones y agentes entiende que deben participar en la educación permanente?
3. Defina la educación permanente.
4. ¿Qué entiende por aprendizaje holista?
5. Enumere hasta diez factores condicionantes del abandono de los estudios a distancia.
6. Responda si son verdaderas o falsas las siguientes afirmaciones:
 - 6.1. La educación universitaria ha sido considerada como sistema de los sistemas educativos.
 - 6.2. El Parlamento Europeo ha sido el organismo internacional que más ha impulsado a la educación permanente.
 - 6.3. La LOGSE es la primera ley española en la que se pretende que la educación permanente debe dar sentido a todo el sistema educativo.
 - 6.4. La educación infantil debe quedar integrada también en la educación permanente.
 - 6.5. La educación no formal es intencional.
 - 6.6. La educación recurrente acentúa la característica de la alternancia de trabajo y estudio.
 - 6.7. La adultez es la época de mayor fuerza de creación espiritual.
 - 6.8. El adulto de la sociedad actual necesita sólo adquirir criterios, métodos y reglas fijos para hacer frente a situaciones conocidas.
 - 6.9. Generalmente en los adultos la curiosidad por conocer cosas nuevas, disminuye.
 - 6.10. Los adultos están convencidos de que los conocimientos formales valen mucho en la vida profesional.

- 6.11. Todas las capacidades de aprender disminuyen en la adultez.
- 6.12. En el adulto los conocimientos adquiridos pueden entorpecer la adquisición de los nuevos.
- 6.13. El aprendizaje adulto no está supeditado a las exigencias legales de presencialidad en la institución escolar.
- 6.14. El tipo psicológico de cada persona puede condicionar su estilo de aprendizaje.
- 6.15. El estilo de aprendizaje profundo consiste en no pasar a un concepto hasta no haber aprendido concienzudamente el anterior.
- 6.16. El adulto estudia para satisfacer necesidades determinadas.

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCOMPROBACIÓN

1. Apartado 1.2.3.

2. Apartado 1.2.7.

3. Apartado 1.2.8.

4. Apartado 4.2.1.

5. Apartado 4.4.2.

6.1. F

6.2. F

6.3. F

6.4. V

6.5. V

6.6. V

6.7. V

6.8. F

6.9. V

6.10. F

6.11. F

6.12. V

6.13. V

6.14. V

6.15. F

6.16. V